

GLOTTO
GLOTTODIDACTICA
DIDACTICA

GLOTTODIDACTICA

An International Journal of Applied Linguistics

Founding Editor: Prof. Dr. Ludwik Zabrocki

Honorary Editor: Prof. Dr. Waldemar Pfeiffer

Ausgabe / Issue 49/1

Redaktor naczelna / Herausgeberin / Editor in Chief

prof. UAM dr hab. Sylwia Adamczak-Krzysztofowicz

Zastępca redaktor naczelnej / Mitherausgeberin / Deputy Editor in Chief

prof. UAM dr hab. Anna Szczepaniak-Kozak

Rada Naukowa / Wissenschaftlicher Beirat / Academic Advisory Board

prof. dr Ruth Albert, the Philipps University of Marburg, Germany

prof. dr Bernhard Brehmer, the University of Greifswald, Germany

prof. dr Grace Chen-Hsiu Kuo, the National Taiwan University, Taipei, Taiwan

prof. dr Michael Düring, Christian Albrecht University in Kiel, Germany

prof. dr hab. Maria Carmen Fonseca Mora, the University of Huelva, Spain

prof. dr Albert Gouaffo, the University of de Dschang, Cameroon

prof. dr hab. Franciszek Gruzca, the University of Social Sciences in Warsaw, Poland

prof. dr Britta Hufeisen, the University of Technical Sciences in Darmstadt, Germany

prof. dr Catalina Jiménez Hurtado, the University of Granada, Spain

prof. dr Limin Jin, Beijing Foreign Studies University in Beijing, China

prof. dr Gabriella Klein, the University of Perugia, Italy

prof. dr Kurt Kohn, Eberhard Karls University in Tübingen, Germany

prof. dr hab. Hanna Komorowska, the University of Warsaw / The University of Social Sciences, Poland

prof. dr hab. Hadrian Lankiewicz, the University of Gdańsk, Poland

prof. dr Rusudan Makhachashvili, Borys Grinchenko University in Kyiv, Ukraine

prof. dr Clare Mar-Molinero, the University of Southampton, Great Britain

prof. dr hab. Paweł Mecner, the University of Szczecin, Poland

prof. dr Bernd Müller-Jacquier, the University of Bayreuth, Germany

prof. dr Norbert Nübler, Christian Albrecht University in Kiel, Germany

prof. dr Gina Oxbrow, the University of Gran Canaria in Las Palmas, Spain

prof. dr Claudia Riemer, the University of Bielefeld, Germany

prof. dr Paul Sars, the Radboud University in Nijmegen, the Netherlands

prof. dr David S. Singleton, the Trinity College Dublin, Ireland

prof. dr Hassan Soleimani, Payame Noor University, Iran

prof. dr hab. Marian Szczodrowski, Ateneum University, Gdańsk, Poland

prof. dr Qiufang Wen, Beijing Foreign Studies University, China

prof. dr Iwar Werlen, the University of Bern, Switzerland

Rada redakcyjna / Redaktionsbeirat / Advisory Board

Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland:

prof. Jerzy Bańczerowski, prof. Antoni Markunas, prof. Stanisław Puppel,

prof. Teresa Tomaszewicz, prof. Weronika Wilczyńska, prof. Stephan Wolting

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

GLOTTO
GLOTTODIDACTICA
DIDACTICA

VOLUME XLIX/1



POZNAŃ 2022

Adres redakcji
Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM
Collegium Novum, al. Niepodległości 4
60-874 Poznań, Poland
tel. +48 61 829 29 25, tel. / faks +48 61 829 29 26
<https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl> e-mail: glotto@amu.edu.pl

Redaktor gościnny / Gastherausgeber / Guest Editor / Rédacteur invité
prof. UW dr hab. Maciej Smuk

Redaktor naczelna / Herausgeberin / Editor in Chief
prof. UAM dr hab. Sylwia Adamczak-Krysztofowicz
Zastępca redaktor naczelnej / Mitherausgeberin / Deputy Editor in Chief
prof. UAM dr hab. Anna Szczepaniak-Kozak
Redaktor koordynująca / koordinierende Mitherausgeberin / Coordinating Editor
prof. UAM dr hab. Magdalena Aleksandrzak
Redaktor statystyczna / Statistische Mitarbeit / Statistical Editor
prof. UAM dr hab. Katarzyna Klessa
Sekretarze redakcji / Redaktionssekretärinnen / Secretaries to the Editorial Board
dr Joanna Kic-Drgas
dr Joanna Woźniak
dr Magdalena Jaszczyk-Grzyb
Redaktorzy językowi / Sprachliche Mitarbeit / Language Editors
Graham Knox-Crawford
Johann Görzen
dr Joanna Górecka

Publikacja finansowana przez
Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Czasopismo „Glottodidactica” jest indeksowane w bazach:
Scopus, ProQuest, EBSCO, ERIH PLUS, CEEOL, CEJSH, Google Scholar,
Index Copernicus International, PKP Index, WorldCat, FRANCIS, PASCAL, Linguistic Bibliography,
Linguistics & Language Behavior Abstracts, Modern Language Association Database (MLA)

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, 2022



Wersja elektroniczna publikacji jest dostępna na licencji Creative Commons –
Uznanie autorstwa – Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe

ISSN 0072-4769 DOI: 10.14746/gl

CONTENTS

I. ARTICLES

MACIEJ SMUK (Warszawa) : Conscience et autoconscience dans l'enseignement / apprentissage d'une langue-culture : pourquoi ? quoi ? comment ?	7
SOPHIE AUBIN (València) : Conscience musicale du français langue parlée : éléments pour son conditionnement didactique	15
NATHALIE AUGER (Montpellier) : Conscience collective et autoconscience dans l'enseignement / apprentissage du français langue seconde et de scolarisation : quand l'interculturel et le plurilinguisme sont en jeu	35
LAURIE DEKHISSI (Poitiers) / EFFROSYNI LAMPROU (Poitiers) / FREIDERIKOS VALETOPOULOS (Poitiers) : La conscience et l'autoconscience des futurs formateurs de FLE dans le développement de la compétence interculturelle	53
CHLOÉ FAUCOMPRÉ (Strasbourg) / JULIA PUTSCHE (Strasbourg) : « J'ai l'impression d'être la seule à aimer l'allemand » : Perceptions et représentations d'étudiants face à leur apprentissage de l'allemand en Alsace	69
MONIKA GRABOWSKA (Wrocław) : Le rôle de l'apprentissage informel du FLE dans la stimulation de la conscience et de l'autoconscience métacognitive des étudiants de philologie française. Exemple des films et séries francophones	87
MARTINA IRSARA (Bolzano): Cross-linguistic awareness in an English L4 education setting: Discovering language-specific phenomena in unrelated languages	107
HANNA KOMOROWSKA (Warszawa): Teacher language awareness or language teacher awareness?.....	125
WIOLETTA A. PIEGZIK (Szczecin) : Développer la compétence grammaticale en français langue seconde – entre conscience et intuition linguistiques	141
MARIELLE RISPAIL (Saint-Étienne) / MARINE TOTOZANI (Saint-Étienne) / VALERIA VILLA-PEREZ (Saint-Étienne) : Jeunes migrants en France. Des activités plurilittéraires pour un parcours réflexif	157
GIULIO SCIVOLETTO (Catania): Raising self-consciousness: phonetic education as embodied language learning	183
JOLANTA SUJECKA-ZAJĄC (Warszawa) / KRYSZYNA SZYMANKIEWICZ (Warszawa) : Autoconscience professionnelle des enseignants de langues étrangères – comment outiller les étudiants en formation initiale ?.....	197

DOROTA WERBIŃSKA (Słupsk): Professional identity of a French language teacher in Poland: constancy vs. change, sameness vs. difference, agency	217
--	-----

II. BOOK REVIEWS

KAROLINA MIŁOSZ-SZEWCZYK (Lublin): Sylwia Adamczak-Krysztofowicz / Anna Szczepaniak-Kozak / Paweł Piotr Rybszleger (Hrsg.). <i>Angewandte Linguistik – Neue Herausforderungen und Konzepte. Festschrift für Izabela Prokop zum 70. Geburtstag</i> . Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 2020. S. 453	241
JADWIGA STAWNICKA (Katowice): Magdalena Jaszczyk-Grzyb. <i>Mowa nienawiści ze względu na przynależność etniczną i narodową w komunikacji internetowej. Analiza porównawcza języka polskiego i niemieckiego</i> . Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 2021. Pp. 375	246

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^e

et XVIII^e siècles¹. 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 savoirs² 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,

¹ 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.

² 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'autoefficacité³ 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 ;

³ 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

SOPHIE AUBIN
Universitat de València

Conscience musicale du français langue parlée : éléments pour son conditionnement didactique

Musical awareness of French as a spoken language: elements for its didactic conditioning

ABSTRACT. Musical awareness of languages in general and that of the French language in particular in the field of teaching French as a foreign language remains weak today, not generalized and far inferior to linguistic and cultural awareness. By placing oneself within the framework of the didactology-didactics of the music of the French language-culture, it appears that modes of conditioning of this spontaneous, intuitive and reflected musical consciousness can logically take their place in accordance with the fundamental existence of the music of the French language produced in the spoken mode and of the need for the learner to master it.

KEYWORDS: musical awareness, spoken French music, language music, musical genres, didactic conditioning.

MOTS-CLÉS : conscience musicale, musique du français parlé, musique de langue, genres musicaux, conditionnement didactique.

1. INTRODUCTION

De toute évidence, dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues, il s'agit bien d'une langue qui est enseignée et étudiée, plus ou moins associée à la culture. Pourtant, de façon (in)consciente, ce sont avant tout des éléments et combinaisons sonores et musicaux, inscrits dans un temps et un mouvement donnés, que l'enseignant.e et l'apprenant.e vivent, font vivre, diffusent, manipulent (dans le bon sens du terme). Plus on se rapprochera de cette réalité par des moyens didactologiques, didactiques, méthodologiques, pédagogiques, plus l'enseignant.e aura une probabilité d'obtenir un résultat expressif, compréhensible, durable, efficace, communicatif, esthétique. Or, en didactique des langues-cultures (et encore moins en didactique du français

langue étrangère), la conscience sonore et musicale ne peut absolument pas occuper le premier plan dans les esprits des enseignant.e.s et des apprenant.e.s tout au long de la progression puisque les notions qui sont en relation avec la musicalité de la langue n'apparaissent pas, ne sont pas fixées en permanence. La conscience musicale du langage humain a peu de chance d'émerger si elle est évoquée de manière sporadique, sous-entendue, analogique, illustrative, anecdotique, exclusivement « phonétique », réduite à la « prononciation ». Si la matière « musique de la langue-culture française » n'existe pas dans les programmes d'enseignement, la *musique du français*, elle, existe, et doit se forger une place dans les environnements éducatifs.

Dans l'objectif de contribuer à cette prise de conscience musicale collective et individuelle, nous présenterons tout d'abord le cadre épistémologique dans lequel cette conscience peut se développer pleinement. Nous procéderons ensuite à une évaluation sommaire de cette conscience musicale dans notre environnement culturel didactique et éducatif, puis nous mettrons finalement en relief divers axes et points de conditionnement de la conscience musicale dans l'enseignement / apprentissage du français parlé. Deux précisions sont nécessaires avant de poursuivre :

- a. Le choix ici des expressions « français parlé » et « mode parlé » sert exclusivement à prévenir les confusions avec d'autres genres musicaux produits sur le mode chanté et avec l'apprentissage du français par la chanson française, cette approche n'ayant logiquement aucun besoin de conditionnement de conscience musicale. Ainsi, « musique du français parlé » ne s'oppose pas au français écrit et à toute forme de représentation graphique des sons de langue, et comprend par conséquent l'éveil de la conscience musicale dans le rapport à la lecture et à l'écriture.
- b. Notre ambition est d'apporter des éléments de conditionnement, dans un contexte occidental européen, de cette conscience musicale aussi bien théorique que pratique pour l'enseignement / apprentissage du français parlé adressé à des apprenant.e.s adultes et adolescent.e.s, compte tenu du fait que les enfants jusqu'à 7-9 ans¹ sont capables d'apprendre dans un environnement propice, des musiques de n'importe quelle langue de manière inconsciente, intuitive et ludique, avec une exactitude rythmique, mélodique et phonique toujours étonnante².

¹ Revoir notamment les *Principes de phonologie* de Troubetzhoj en 1939 et la découverte du crible phonologique : « Distorsion dans le système d'écoute, due aux habitudes sélectives prises dans la perception de la langue maternelle » (Renard 1989 : 117).

² Ce qui ne signifie pas que cette *inconscience musicale positive* des plus petits puisse être négligée et livrée à elle-même bien au contraire, puisqu'il s'agit d'un bouillon de culture naturel de

2. CADRE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET DIDACTOLOGIQUE

Le conditionnement de la conscience musicale, dans l'objectif de l'enseignement / apprentissage de la langue française (qu'il s'agisse du français général ou spécifique), nécessite logiquement un environnement scientifique qui soit exclusivement consacré à la musique de la langue française et généralement aux musiques de langue. La science phonétique, lorsqu'elle est appliquée consciemment à l'enseignement des langues conditionne certes fortement chez l'apprenant.e une conscience sonore, phonique (et dans une moindre mesure une conscience « musicale »). Elle reste dans un rôle périphérique, complémentaire, préventif dans le meilleur des cas, souvent curatif pour traiter les « défauts de prononciation » déjà ou encore diagnostiqués. Si la *linguistique appliquée à l'enseignement des langues* a réussi à évoluer vers la didactique des langues, la *phonétique appliquée à l'enseignement des musiques de langue* doit logiquement évoluer vers une *didactique des musiques de langue* (Aubin 2004).

C'est pourquoi nous nous situons, pour cette démonstration, dans le cadre de cette discipline dont la légitimité, l'interdisciplinarité et la pluridisciplinarité ont été définies, entre les années 1989 et 1996 sous la forme d'une thèse à laquelle nous renvoyons le lecteur (Aubin 1996). Baptisée, dans un premier temps « Didactique de la musique du français³ », son appellation a évolué, dans le sillage de l'autonomie didactologique et culturel de Galisson (1986) vers la « Didactologie-didactique de la musique de la langue-culture française » (Aubin 2016).

En effet, qui dit « conscience » dit « connaissance d'une existence ». Or affirmer que « la musique de la langue française existe » n'est ni une exagération, une métaphore, un détournement, un abus de langage. Comme toute langue, le français parlé est un système musical à part entière, unique, particulier, différent. La prise en compte de cette existence est ancienne : Bally (1921 : 53-54) avait conscience de ce qu'il appelait *l'élément musical* des langues et de l'importance qu'il fallait lui accorder dans leur enseignement, tant du point de vue de la perception des sons par l'élève, considérant qu'il fallait corriger les fautes musicales autant que celles de grammaire. Dans les années 1960-80, des études de divers spécialistes⁴ en phonétique acoustique, perceptive et physiologique, en acoustique musicale et psycho-physique, en neurophysiologie auditive ont montré que les sons des langues émis par la voix sur le mode parlé avaient des caractéristiques musicales au même titre que tout son et suite de sons émis

consciences musicales des langues parlées dont il faut prendre soin de la façon la plus précoce possible.

³ Et par extension logique la « Didactique des musiques de langue », toute langue étant pourvue d'un système musical unique.

⁴ R. Condamines ; E. Leipp ; J.R. Pierce ; F. Carton, A. Landercy ; R. Renard ; I. Fonagy ; P. Guberina ; E. Lhote E., A. Tomatis pour ne citer qu'eux.

par la voix chantée ou par un instrument de musique, à tel point que la parole parlée peut être transcrite sur une partition musicale (Aubin 1996 : 26–48). Les recherches en prosodie sur le rythme et l’intonation ont prouvé que la musicalité de la langue est le fondement de la structure de cet édifice, ce qui devrait écarter toute velléité de placer les éléments sonores et musicaux des langues dans une marginalité paralinguistique et de les reléguer à des priorités didactiques secondaires – Lhote (1980 : 306) insistait sur ce point : « On voit alors combien le terme de „supra-segmental” donné par les phonéticiens pour qualifier les éléments prosodiques est inadéquat : en effet, l’intonation n’est pas quelque chose qui s’ajoute ou se superpose à autre chose. L’intonation c’est au contraire le premier moule dans lequel l’idée prend forme ».

Nous avons remarqué que cette existence se trouve beaucoup plus ancrée dans les consciences musicologiques que dans les consciences linguistiques : loin d’ignorer ou de sous-estimer le caractère musical de la langue parlée, des compositeurs / trices intègrent naturellement des sons de langue et de communication parlées dans leurs compositions. De même, des professeur.e.s de musique tonale et instrumentale utilisent la musique de la langue maternelle de leurs élèves non seulement sur le mode chanté mais aussi sur le mode parlé, afin de construire les bases de l’apprentissage du langage musical (Aubin 1996).

Les besoins de nos apprenant.e.s en langues de parvenir à maîtriser spontanément les éléments musicaux de celles-ci, avec la plus grande exactitude et justesse possible, sont tels que toute mise en valeur maximale de l’identité musicale de la langue, la langue française dans ce cas, possède sa pertinence et un potentiel à exploiter.

Les constats réguliers de faible niveau en langues étrangères en France ou en Espagne par exemple sont habituels. Nous relevons un commentaire, publié très récemment sur les causes de ce mal, car il tend à corroborer l’idée que nous défendons, selon laquelle ce ne sont pas seulement des professeur.e.s de *langue* dont nous avons besoin et qu’il faut former mais aussi et avant tout des professeur.e.s de *musique* : « C’est comme enseigner la musique, si vous ne savez pas chanter ou jouer d’un instrument de musique, c’est quand même difficile de l’enseigner⁵ ». À ceci près que pour avancer nettement sur ce terrain, il faudrait sortir de l’analogie avec « la musique ». Cela revient à ajuster davantage l’identité de l’enseignant.e avec celle de la matière qu’il / elle doit enseigner véritablement puisque l’objectif premier est de savoir parler en utilisant la musique du français,

⁵ Pascale Manoïlov, Maître de conférences en linguistique, déclaration tirée de l’article de presse intitulé « Pourquoi les Français sont-ils aussi mauvais en langues étrangères ? », Orlane Jézéquelou, 26 septembre 2021, Actu.fr, https://actu.fr/societe/pourquoi-les-francais-sont-ils-aussi-mauvais-en-langues-etrangees_45101778.html [accès : 04.10.2021].

celle de l'espagnol, celle de l'anglais, etc. Un.e professeur.e de langue française est avant tout un.e professeur.e de musique du français.

C'est pourquoi nous nous tournons maintenant vers cette définition fondamentale de « musique de langue », considérée comme genre musical, qui reprend les *premières notes* de la définition de « musique » de Rousseau, car elle reste aujourd'hui, à notre sens, un élément central pour amorcer le conditionnement de cette *conscience musicale*. Sa simplicité est un facteur d'intégration dans les discours scientifiques, méthodologiques et pédagogiques, avec, en prime, une conception résolument artistique de cet enseignement / apprentissage si spécifique : « Une musique de langue est un moyen de communication qui consiste dans l'art de combiner des sons, de les organiser dans le temps, de les produire harmonieusement [...] selon des règles spécifiques » (Aubin 1996 : 72).

Faire abstraction de cette réalité ou la passer sous silence vide le concept « langue » de sa substance, transforme objectivement la langue en objet inerte, en langue dite « morte », en combinaisons sonores qui, si elles sont subjectivement toujours plus ou moins agréables à entendre, ne sonnent pas justes, deviennent incorrectes voire incompréhensibles, inaudibles.

Si la preuve de cette existence a été démontrée par des sciences *exactes* (acoustique, phonétique, etc.), reste à réussir à ce que l'enseignant.e en langue-culture française ait pleinement conscience de cette existence fondamentale, au point de réussir à convaincre ses apprenant.e.s, dès les premiers contacts auditifs avec cette musique, à leur faire prendre conscience, à tous les niveaux du parcours, de la nature musicale de la formation entreprise car, de toute évidence, si la musique de la langue n'est pas enseignée en tant que telle, elle ne sera pas imitée, jouée, rythmée, interprétée, mémorisées, intériorisée, composée, etc.

Si l'on se livre à une récapitulation de la face négative de la problématique, on peut énoncer trois facteurs susceptibles de construire de sérieux handicaps pour l'enseignement / apprentissage d'une langue dite « vivante » de communication :

- a. ignorer que les musiques de langue produites sur le mode parlé existent, qu'elles constituent un genre musical à part entière, que chaque langue produite sur le mode parlé possède sa musique, son propre système musical produit au moyen de la voix humaine, du corps et de l'esprit ;
- b. agir didactiquement et pédagogiquement comme si le fait d'apprendre une langue différente de la langue première de l'apprenant.e ne revenait pas, fondamentalement, à apprendre à composer dans une autre musique aux caractéristiques uniques (vocales mais aussi gestuelles, corporelles) indissociable de l'environnement sonore dans lequel elle est produite ;
- c. ne pas éviter les confusions avec d'autres formes d'expression musicale plus ou moins proches, « la musique », en didactique des langues, étant le plus souvent spontanément assimilée à l'exploitation de la chanson

française classique et moderne, au risque de ne pas éveiller suffisamment la conscience du degré de compétences musicales langagières indispensables à l'apprenant.e pour réussir à comprendre et se faire bien comprendre et, si possible, agréablement écouter lorsqu'il / elle parle une langue qui n'est pas sa langue première, sa musique première.

Ce champ, particulièrement vaste, s'inscrit dans la complexité de la construction progressive d'une didactologie-didactique de la musique de la langue-culture française. Ce qui est évident, c'est qu'en se situant en dehors du cadre de cette didactique musicale spécifique, qui permet en outre de tisser en toute autonomie des relations interdisciplinaires aussi bien avec les disciplines linguistiques qu'avec les disciplines musicales, les systèmes musicaux des langues parlées ont une probabilité plus réduite d'être consciemment et pleinement enseignés.

3. CULTURE GÉNÉRALE D'UNE (IN)CONSCIENCE MUSICALE

Nous cultivons généralement et bien involontairement différentes formes de consciences peu orientées vers la conscience musicale de la langue parlée.

3.1. Préconscience grammaticale

Toute matière de « langue » bénéficie chez les apprenant.e.s adolescent.e.s et adultes et même chez l'enfant dès l'école primaire d'une conscience linguistico-grammaticale élevée structurant sa culture éducative. L'enseignant.e en français en Espagne par exemple n'a pas de difficultés (en théorie) à mettre à profit ce bagage préétabli. Il / Elle recueille les fruits de cette prédisposition au moment de lancer un cours de grammaire. L'apprenant.e est habitué.e aux exercices morphosyntaxiques, orthographiques et aux demandes de réflexions exclusivement intellectuelles sur le fonctionnement de la langue, généralement loin de la notion de musique véritable. La mise en musique consciente et, notamment, le travail contextualisé de la relation musique-sens des phrases et des textes sont incontournables. On peut affirmer qu'une approche grammaticale sans approche musicale consciente de la part de l'enseignant.e aura une portée limitée.

3.2. Une conscience culturelle peu musicale

Quant à la place de la culture et aux liens entre la langue et la culture, des progrès notables ou considérables ont été réalisés, nous semble-t-il, ces dernières

décennies. On les repère dans les représentations que se font de nos jours les étudiant.e.s sur la *langue française*, après plusieurs années d'apprentissage, même avec un horaire hebdomadaire réduit dans le secondaire. Ainsi, lors des sondages annuels effectués auprès d'étudiant.e.s de 17-19 ans en première année de français à l'Université de Valence (Espagne) afin de connaître les raisons pour lesquelles ils / elles souhaitent apprendre et perfectionner leur français et même y consacrer toutes leurs études, voire toute leur vie professionnelle en tant que professeur.e de français ou traducteur / trice, la réponse « pour mieux connaître la culture française » est désormais une constante, outre « l'amour » pour cette langue et donc sa culture. Cette relation « sentimentale » s'explique aussi subjectivement par la perception du français comme langue « musicale » donc agréable à écouter, parler, apprendre, en contraste avec d'autres langues considérées comme « moins musicales » que l'on n'aime moins, que l'on étudie par obligation. La perception musicale d'une langue est toujours par excellence un / le facteur qui motive le plus son étude continue et approfondie. Par contre, si l'on met en évidence objectivement l'identité musicale de la langue, le manque de repères domine. L'étudiant.e, avec son capital linguistique et culturel, semble vaciller entre la perception de propos exagérés, d'un discours enseignant imagé ou métaphorique, l'analogie probable avec « la vraie musique ». On accorde volontiers à la langue française, de façon subjective et personnelle, un caractère globalement musical, sans concevoir toutefois, d'un point de vue objectif, l'identité musicale de la langue étudiée.

3.3. Inconscience de la musique de la langue maternelle

La musique de la langue maternelle / langue première est une musique maternelle, une musique première. L'entrée des enfants dans l'instruction et la scolarisation primaire, secondaire entraîne quasi exclusivement un apprentissage (in)conscient de la langue maternelle. En Espagne, par exemple, le nom de cette matière ne peut être plus clair « lengua ». Cet apprentissage s'effectue majoritairement dans l'inconscience musicale de la langue parlée par opposition à la langue chantée. La conscience musicale est principalement localisée, cloisonnée, dans les modalités de la langue chantée, dans les comptines et la poésie et, bien sûr, dans « la musique ». Le travail de la langue maternelle parlée, chantée, scandée, théâtralisée semble *a priori* suffisant pour que le / la futur.e apprenant.e adolescent.e et adulte ait construit une conscience musicale des musiques de toute langue parlée qu'il / elle se proposera d'étudier. Nous avons maintes fois constaté que pour un.e étudiant.e en première et deuxième années de faculté par exemple, et même pour des étudiant.e.s en master se préparant au professorat de

français, il n'en est rien : la conscience musicale de la langue cible produite sur le mode parlé en tant que musique à part entière est très basse ou superficielle.

On discerne une sorte de logique dans cette inconscience musicale de la langue maternelle. Pourquoi en effet porter à la conscience un système sonore, rythmique et mélodique parfaitement acquis en théorie, pourquoi étudier ce que l'on pratique le plus depuis toujours pour communiquer et ce qui fait la fluidité de notre pensée : la musique de notre langue première ou dominante selon les parcours de vie de chacun ? L'absence de cette étude consciente n'est cependant pas sans conséquences déjà en langue maternelle, car elle se solde par un manque d'expressivité en lecture orale et de maîtrise de l'oral académique. Ce vide dans la culture musicale langagière basique persistera fort probablement dans d'autres langues.

3.4. Faible transversalité didactique entre langue et musique

Les cultures éducatives scolaires⁶ sont généralement peu orientées vers le dialogue didactique entre les matières ayant fondamentalement en commun la particularité de reposer sur un système musical de communication humaine et d'avoir à transmettre des éléments et compétences rythmiques, sonores, mélodiques, vocales et instrumentales. Ces matières correspondent aux langues officielles obligatoires, aux langues étrangères obligatoires et facultatives, à la « musique » (tonale et instrumentale). Ce manque de correspondance donne à l'éducation musicale globale de chacun un résultat relativement pauvre et morcelé. L'organisation de cette transversalité est d'autant plus difficile et hasardeuse que ces trois genres de matières sont hiérarchisés de telle sorte que la matière « Musique », qui pourrait remplir le rôle rayonnant de *moteur en consciences musicales langagières*, est paradoxalement reléguée à la portion congrue, avec les horaires les plus réduits et les coefficients les plus bas⁷. La véritable éducation musicale se déroule alors, comme nous le savons, pour quelques élèves (privilegié.e.s, courageux / euses, passionné.e.s, surchargé.e.s, « doué.e.s ») en dehors de l'instruction obligatoire (écoles de musique, conservatoires), loin des matières linguistiques. Malgré les invitations à la transversalité que l'on trouve dans les curriculums et instructions officiels, et hormis projets exceptionnels, le constat que nous faisons dans les années 90 du siècle dernier sur l'entretien de frontières dans les systèmes édu-

⁶ Nous nous référons toujours aux cultures occidentales ; une comparaison de la conscience musicale des langues avec les cultures éducatives orientales déborderait les limites de cet article.

⁷ Sans entrer dans la question des bienfaits reconnus de la maîtrise du langage musical pour la formation de l'esprit et le développement d'aptitudes pour d'autres matières expressives, artistiques et mathématiques.

catifs entre les différents apprentissages musicaux et instrumentaux, malgré le vaste et riche *tronc commun* qui les unit et que nous avons exploré (Aubin 1996 : 215–316) pourrait fort probablement être renouvelé aujourd’hui.

Ainsi, lorsque l’apprenant.e devenu.e adolescent.e puis adulte aborde dans sa vie une nouvelle langue, le français par exemple, même s’il / elle a eu la chance de recevoir une éducation musicale tonale et instrumentale et de pratiquer un instrument de musique (la proportion de ce profil est généralement réduite dans un groupe donné), il est paradoxalement difficile de déceler chez lui / elle une conscience musicale supérieure lorsqu’il / elle est au contact de la langue française. La plupart, contre toute attente, ne faisant d’ailleurs absolument pas le rapprochement de manière naturelle entre langue et musique, d’autres y étant fort heureusement plus sensibles, au point de réaliser leur mémoire de fin d’études sur les relations langue-musique et l’apprentissage du français (Morillas Climent 2013 ; Borjas Marín 2018). Il reste encore beaucoup à découvrir si l’on tisse des ponts entre les apprentissages musicaux. Ainsi, des études sur la perception musicale et la conscience phonologique chez les très jeunes enfants (Bolduc 2014 ; Moreau 2018) démontrent des corrélations entre *traitement musical* et *conscience phonologique* qui nous permettent de supposer que la mise en place d’un conditionnement musical en classes maternelles aurait une influence positive sur l’apprentissage des langues.

Si nous savons que le fait d’être musicien.ne ne garantit nullement un apprentissage plus aisé des langues même apparentées ainsi qu’une meilleure esthétique sonore dans l’expression orale en français, la conscience musicale des langues produites sur le mode parlé ne peut nuire à personne. L’hypothèse selon laquelle un conditionnement précoce et un entretien continu des consciences musicales (qu’il s’agisse de musiques de langue ou tout genre musical) prédisposent la maîtrise du système sonore d’une langue et sa mémorisation durable devrait mobiliser tous les acteurs de cette orchestration, sans exclure totalement de ce mouvement les professeur.e.s et élèves des matières dites « non linguistiques » présumées d’emblée « non musicales » car ils / elles en recueilleraient également les fruits.

3.5. Rencontre et cumul de deux types d’inconsciences musicales

La classe de langue, langue nouvelle pour l’apprenant.e, est alors le lieu de rencontre entre l’inconscience musicale maternelle et l’inconscience musicale étrangère puisque l’apprenant.e aborde les autres langues sans avoir consciemment cultivé la nature musicale d’une langue ou seulement de manière superficielle. Or les éléments musicaux acquis inconsciemment sont justement ceux qui représentent le plus de difficultés et sont perçus par beaucoup d’apprenant.e.s comme les plus difficiles

à réaliser, imiter : mouvements des combinaisons sonores, qualités des sons, rythmes, tempos, mélodies, silences, synchronisation, etc. Parallèlement, les éléments qui ont toujours été appris de manière consciente : grammaire, vocabulaire semblent de ce fait plus proches, reconnaissables, familiers, attendus. L'enseignant.e de français langue nouvelle ou récente dans la vie de l'apprenant.e doit alors éveiller une conscience qui, le plus souvent, n'a jamais existé dans son entourage éducatif, social, familial. Le défi pour l'enseignant.e est donc d'aviver cette conscience musicale, tout en ayant le profil officiel de professeur.e de langue.

Dans le cas d'un apprenant.e qui n'aurait eu aucun contact réel avec d'autres langues-cultures que celle de sa seule langue maternelle et familiale, la conscience musicale de la langue est évidemment encore plus faible. C'est à partir du moment où il / elle entend une autre langue que cette musicalité langagière particulière et différente est perçue davantage. Sachant que la routine est susceptible d'éteindre ces premières flammes, il revient aussi à l'enseignant.e de les entretenir.

Sans conscience ni connaissance de l'existence de ce genre musical lorsqu'il faut s'approprier d'autres langues, on passe outre leurs bases vitales, à savoir leur système rythmique et mélodique pour aller rejoindre directement l'étude de leur fonctionnement linguistique et grammaticale, en adéquation avec la préparation des examens. Dans cette culture générale de l'inconscience musicale des langues parlées, l'enseignant.e en français dit « langue étrangère », conscient.e de cette problématique, développe, dans un certain isolement, la conscience musicale d'une langue produite sur le mode parlé, en supposant qu'il / elle ait réussi à construire lui / elle-même cette connaissance. Le bagage en matière de consciences musicales dont il / elle hérite et dispose est réduit, léger, sélectif, inconscient.

4. FACTEURS D'ÉVEIL DE LA CONSCIENCE MUSICALE POUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE

S'il y a bien un écueil dans lequel la didactologie-didactique de la musique de la langue-culture française ne doit pas tomber, c'est alimenter l'idée selon laquelle il faudrait que les professeur.e.s aient fait obligatoirement des études musicales, instrumentales, phonétiques et musicologiques très poussées pour pouvoir devenir *professeur.e de musique de français*.

Certes, un.e professeur.e de langue-culture française, outre la maîtrise du français dans toutes ses dimensions expressives orales et écrites, doit déjà stocker une somme de connaissances et de savoir-enseigner dans de très nombreux domaines qui s'invitent dès que l'on aborde l'Hexagone et qu'on le marie avec l'enseignement de la langue-culture française (société, laïcité, histoire, géographie, grammaire,

linguistique, phonétique, phonologie, littératures française et francophone, francophonie, didactique, pédagogie, psychologie, langues de spécialité dans des objectifs spécifiques, etc.), sans oublier la maîtrise ou, du moins, un niveau de connaissance acceptable du fonctionnement de la langue première de ses apprenant.e.s.

Dans l'évitement de cet écueil, il faut veiller à ne pas reproduire les niveaux d'exigences techniques en formation phonétique et applications sur les élèves qui ont été « imposés », par exemple, aux professeur.e.s de langue étrangère à l'arrivée de la « méthode phonétique » à la fin du XIX^e siècle (Galazzi 1997), ni la traditionnelle et ancienne culpabilisation des enseignant.e.s classé.e.s « non formé.e.s en phonétique » qui porteraient une nouvelle étiquette « non formé.e.s en musique ». Il ne s'agit pas d'enseigner un objet extérieur : la musique de la langue française et le / la professeur.e de français ne font qu'un.

Dans ce domaine de la didactologie-didactique de la musique de la langue-culture française, il existe une *marge confortable* largement inutilisée qui est comprise entre l'ignorance totale de la réalité musicale de la langue parlée (un enseignement strictement linguistique, grammatical, statique) et des analyses approfondies acoustiques, prosodiques, musico-linguistiques, musicologiques, etc. Cette marge est simplement constituée d'attitudes, d'écoute, d'états d'esprit, d'observations, de ressentis, de sensibilité, d'affectivité, de réflexions au contact de la réalité sonore entendue et produite par tous les participant.e.s, s'agissant du français parlé dans la vie quotidienne dans tous ses registres. Cette marge est suffisamment familière et accessible à tout.e enseignant.e du moment qu'il / elle est pourvu du niveau de musique de la langue-française requis pour enseigner et qu'il / elle est, par conséquent, capable d'évaluer si une (re)production rythmique, sonore, mélodique sonne juste. L'exploitation de cette *marge confortable* dont l'enseignant.e aurait bien conscience représente une probabilité de généralisation des bases de cet enseignement musical spécifique sur lesquelles tous les approfondissements ultérieurs sont possibles. Nous allons passer en revue différents axes et points qui entrent dans ce socle.

4.1. Trois axes de conditionnement de la conscience musicale enseignante-apprenante

Si l'on adopte simplement les trois types de conscience (spontanée, intuitive, réfléchi) extraits de la définition de « conscience⁸ » du Portail lexical du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), on se rend compte de leur pertinence pour atteindre nos objectifs minimaux de prises de conscience musicale continue, dans la mesure où ils permettraient d'instaurer une dyna-

⁸ <https://www.cnrtl.fr/definition/conscience> [accès : 04.10.2021].

mique progressive, et de fédérer, depuis les premières sensations, impressions et réactions de l'apprenant.e à l'écoute des sons et combinaisons sonores de la langue jusqu'à la réflexion enseignante-apprenante conduisant à une prise de conscience approfondie et durable.

4.1.1. La conscience spontanée

La spontanéité des réactions des apprenant.e.s qui plus est exprimée en musique et langue cibles fait partie des phénomènes extrêmement difficile à gérer. Il s'agit, dans le cas de cette conscience musicale, de réactions *spontanées* exprimées intérieurement ou extériorisées, par définition, « non provoquées » mais que l'enseignant.e cherche cependant à obtenir dans un futur plus ou moins proche, qu'il / elle alimente en mettant au premier plan la musicalité de la langue parlée. Semer pour récolter... Soit, pour donner un premier exemple, la demande collective de caractérisation de la langue étudiée, accompagnée d'approches comparatives et superlatives : Quelle est pour vous la langue la plus musicale ? Le français vous semble-t-il musical ?, etc. Soit, pour donner un deuxième exemple, une autre question posée à un.e élève adolescent qui possède un niveau élevé de compréhension du français mais dont la lecture orale est peu soignée : « Pardon, qu'est-ce que tu marmonnes ? ». Soit encore, pour donner un troisième exemple, l'écoute de documents sonores dans lesquels se succèdent des interventions contenant de nombreuses variations de styles et de variation : expression de sentiments très contrastés (joie, colère, peur, ennui, tristesse, attente, etc.), discours publicitaires, revendications, plaintes, promesses, etc. Dans ces trois exemples, les réactions spontanées aboutissent au moins à des prises de conscience superficielles, globales, plus ou moins éphémères mais qui ouvrent d'autres portes sur ce chemin de la construction de cette conscience musicale. Le tout sans oublier d'accorder une grande importance aux pauses et au(x) silence(s) ainsi qu'à la panoplie des éléments sonores très significatifs qui ne demandent pas d'efforts articulatoires mais une gestuelle précise et énergique, sont de l'ordre de la percussion et que nous appelons *gestes sonores non verbaux* : frappement ou claquement de porte, coups d'intensité variable sur une table, soupir, tapement de pied, applaudissements, bruit de téléphone portable que l'on aurait oublié d'éteindre, etc.

4.1.2. La conscience intuitive

L'intuition oscille dans un certain flou entre *formes de connaissance*, sens, sentiments, difficultés voire impossibilité de vérifier scientifiquement ce phénomène.

Son étude, dans l'enseignement / apprentissage des langues et, qui plus est, dans celui des musiques de langue, tout comme l'étude de la spontanéité, reste un champ immense de découvertes.

Les concepteurs de la *méthode directe* pour les langues étrangères entre les XIX^e et XX^e siècles définissaient aussi des méthodes « intuitives » même si en matière franchement musicale, ils restaient au niveau de la comparaison et de l'analogie avec « la musique ». C'est le cas par exemple de la *Méthode directe de l'enseignement des langues vivantes* de Collard (1904) qui suivait souvent les recommandations Bréal : « certes, un professeur dont l'ouïe est très fine, peut entendre les fautes de prononciation et de grammaire ; mais ne devez-vous pas avouer que c'est très difficile, plus difficile que pour le maître de musique ? En tout cas, n'avez-vous pas remarqué que les élèves prononcent avec moins de vigueur, avec plus de nonchalance, et qu'ils prennent vite le ton chanteur, cette plaie de nos écoles ? » (Collard 1904 : 19).

On ne se servira pas d'une façon systématique de la notation phonétique. Tout au plus pourra-t-on y recourir occasionnellement pour les explications au tableau noir ; rien ne s'oppose même à ce qu'on pratique modérément des exercices d'épellation sur des tableaux muraux présentant une synthèse systématique de tous les sons de la langue étrangère. Ces exercices d'assouplissement sont à la langue ce que sont les gammes à la musique (Collard 1904 : 23).

On espérait sans doute à l'époque l'aide d'une sorte de transfert intuitif de « la musique » vers la langue, ce qui avait sans doute plus de pertinence qu'aujourd'hui car les élèves qui avaient les moyens et le privilège d'accéder à l'étude des langues étrangères avaient aussi généralement accès à l'étude de la musique et d'un instrument.

L'adjectif « intuitif », sans doute plus sujet aux critiques en raison de son manque de précision scientifique, a eu tendance, dans les intitulés de *Méthode*, à figurer au second plan, au profit de « méthode directe ». Or il existe, semble-t-il, actuellement un regain d'intérêt des recherches en intuition dans les sciences de l'éducation (Ubrich 2011) et en didactique des langues, à travers de nouvelles études sur la méthode directe (Suso López & Valdés Melguizo 2020).

Comment susciter de façon continue la conscience intuitive de la nature musicale de la langue étudiée ? Si l'on se fonde sur le pouvoir des mots et expressions, surtout lorsqu'ils désignent le réel et s'adressent aussi et surtout à la sensorialité et à l'affectivité, l'action aussi simple que fondamentale d'employer davantage, dans les discours didactologiques, didactiques, méthodologiques et pédagogiques, l'expression « musique du français » ainsi que la terminologie qui s'y rattache (son, rythme, mélodie, silences, durée, intensité, harmonie, etc.) (Aubin 2010), au lieu de se placer dans le cadre abstrait d'une « langue » est un moteur propice à toutes les formes de conscience et à la conscience intuitive

musicale. Ainsi, on peut considérer que la référence explicite à la « langue parlée », au cours de l'Histoire dans le domaine de l'éducation, en vue de l'enseigner, si l'on remonte au XVI^e siècle, a forcément eu une influence sur l'évolution vers une pédagogie plus proche des ressentis et du conditionnement de l'intuition : il y a un réel souci, chez Luther, d'insérer aussi bien la méthode – au moins pour ce qui concerne les langues – que les contenus dans un cadre plus proche de la vie et des préoccupations qui lui sont inhérentes. Dans un tel cadre, une langue parlée est plus appropriée que les seules règles de grammaire (Ubrich 2011 : 183).

4.1.3. La conscience réfléchie

Susciter la conscience réfléchie de l'existence des musiques de langue à part entière dans un cours de langue, donc de musique de langue, fait appel au savoir, aux expressions écrites et orales sur le sujet, à la recherche de documentaire sur la question, etc. Cette approche intellectuelle, qui s'adresse plus à des niveaux avancés, implique un certain recul par rapport à l'objet musical étudié ne doit cependant pas remplacer les consciences spontanée et intuitive qui font davantage appel aux sens et à l'affectivité (auditions, imitations, interprétations, échanges, etc.).

Le travail de cette conscience réfléchie commence pour l'enseignant.e par appeler l'objet enseigné par son nom : *la musique du français* et de le fixer autant que possible en l'intégrant naturellement dans ses discours pédagogiques tenus en classe.

Le fait d'avoir à l'esprit ces trois axes ainsi que la possibilité de les conjuguer constituent un atout pour l'enseignant.e dans le conditionnement d'une pratique musicale consciente. Il / Elle possède les branches d'une sorte de canevas qui garantit de faire appel simultanément ou successivement à la sensorialité auditive, à l'affectivité et à l'intellect.

4.2. La conscience langagière

Elle semble, de prime abord, très présente puisqu'elle est directement dérivée de « langage » et intégrée dans la terminologie didactique actuelle. Ainsi, dans le texte (version française) du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), l'un des textes didactiques certainement les plus cités, reproduits et appliqués de l'Histoire de la didactique des langues, le paradigme de contenus qualifiés de « langagiers » est extrêmement large et revient en permanence : les « compétences, outils, outillage, répertoire, expérience, savoir-faire, activités, tâches, processus, domaine, communication, fonctions, fonctionnement, aptitudes, spécifications, interactions, capacités, objets, déficit, forme, acte

de documentation, production, réception, système, ressources, connaissances, dimensions, identité, apprentissage, aisance, habileté, éducation, phénomènes, sensibilisation, biographie » sont « langagiers ». Les *besoins* étaient déjà bien « langagiers » dans les années 1980 si l'on se réfère à Porcher et Richerich⁹. S'il fallait choisir des mots-clés du CECRL, « langagier » figurerait parmi les premiers, renforcé par l'adverbe « langagièrement ». Cette mobilisation des esprits et contenus vers des dimensions ouvertes et souples, dépassant les consciences linguistique et communicative est une qualité indéniable de l'ouvrage.

Cependant, malgré 20 ans d'application internationale pratiquement systématique du CECRL, la conscience langagière est encore largement insuffisante ou inégale d'un pays à l'autre, au gré notamment des traductions plus ou moins bonnes du vocable « langagier ». Díaz-Corrалеjo Conde a souvent déploré l'absence de conscience langagière : « Malheureusement, il y a, encore aujourd'hui, chez les enseignants, les concepteurs de manuels et les apprenants, une vaste méconnaissance du langagier due au prestige de la notion 'linguistique' qui a influencé les traductions du Cadre, au moins en espagnol, provoquant une dramatique confusion, entre linguistique et langagier. J'ai l'impression qu'on n'a pas encore saisi toute l'importance du changement terminologique qui va de la 'compétence communicative' à la 'compétence communicative langagière', un véritable changement de paradigme : le langagier inclut la linguistique, car le langagier est premier par rapport au sens dans la mise en pratique de la langue : le langage [...]. La conscience langagière est l'image claire des éléments nécessaires, dans le langage, pour la coanalyse, la coproduction et l'intercompréhension du sens dans une situation de communication langagière » (Díaz-Corrалеjo Conde 2015 : 136-137).

Notre intérêt ici pour la conscience langagière s'explique par le fait qu'elle est à même de pouvoir englober, distinguer et relier les consciences linguistique et culturelle mais aussi la conscience linguistico-grammaticale et la conscience musicale proprement dite que nous ciblons. Tout doit en effet concourir à la construction d'une conscience langagière musicale.

4.3. Points de conditionnement de la conscience musicale de la langue parlée

Cette conscience langagière musicale spontanée, intuitive et réfléchie, trouve son sens dans la pratique d'activités dans le cadre de la *marge confortable* définie *supra*. Nous en avons sélectionné cinq en fonction de leur caractère incontournable.

⁹ Porcher 1980 ; Richerich 1985 (cités dans le CECRL, p. 186 et p. 190).

4.3.1. L'écoute et l'auto-écoute musicales de la langue parlée

La conscience et l'autoconscience musicales, pour se former, ont besoin de moments exclusivement consacrés à l'écoute au cours desquels l'objectif, la consigne et même l'obligation systématique ne sont pas du tout de *comprendre* mais d'*entendre* et d'*écouter* cette *matière sonore* encore incompréhensible, en adoptant volontairement une écoute musicale puis en fixant l'attention sur les éléments musicaux du document auditionné. L'écoute est un geste volontaire, une manière de « tendre l'oreille » qui peut être conditionnée consciemment vers une écoute sonore et musicale de la langue. L'apprenant.e doit avant tout être un.e bon.ne auditeur / trice avant d'être un.e bon.ne interprète.

L'auto-écoute ne doit pas être confondue avec le fait d'écouter et réécouter un enregistrement de la propre voix de l'apprenant.e, même si cette pratique, grandement facilitée par les nouvelles technologies, est fort utile. Elle consiste ici à s'écouter en parlant ou en lisant, ce que tout.e émetteur / trice de combinaisons sonores et musicales doit faire afin de contrôler et accorder la justesse des sons qu'il produit. Si « s'écouter parler » de manière excessive est plutôt perçu comme un défaut de personnalité, pour un.e apprenant.e en musique de langue, cette idée est une nécessité qui a l'avantage de déboucher probablement sur de l'humour et de la théâtralité.

4.3.2. Les vérifications acoustiques fréquentes

Le fait de s'arrêter sur la qualité acoustique des salles de classe et l'environnement sonore dans lequel la musique du français prend place est une étape importante. La présence de trop de bruit (dans les couloirs, dans la rue) est une occasion privilégiée pour prendre conscience de la variation de l'intensité et autres qualités du son. Certaines classes ont la particularité de « résonner », autre avantage à mettre à profit. Les « vérifications acoustiques » ont en outre l'énorme avantage de faire percevoir la valeur et le rôle du silence dans lequel la musique du français *in vivo* prend forme.

4.3.3. Le rythme de la langue

Le rythme de la langue est ancré au plus profond de notre être dès la perception des battements du cœur de notre mère et des vibrations de sa parole. C'est dire la distance qui sépare le rythme exact de cette musique et celui d'une langue nouvelle dans la vie de l'apprenant.e. Parler une langue sans apprendre

son rythme de façon consciente ou inconsciente contraint de nombreux / euses apprenant.e.s à parler une langue naturellement et inconsciemment s'il / elle n'est pas corrigé.e sur le rythme de sa langue maternelle. L'absence d'un enseignement conscient et surtout méthodique du rythme et de la courbe mélodique a des répercussions directes sur la qualité et la correction des sons eux-mêmes, ce que nous savons depuis la mise au point de la méthode verbo-tonale de Guberina et ses équipes (Renard 1989) dès les années 60-70 du siècle dernier. Parmi les éléments musicaux fondamentaux de la langue française, la conscience rythmique est la plus basse. Le simple exercice qui consiste à imiter et à repérer le rythme d'une phrase donnée en « découpant » les groupes rythmiques à partir de sa dernière syllabe accentuée entre dans le cadre de la *marge confortable*, outre les accents d'insistance et toutes les nuances exprimées. L'immense majorité de nos apprenant.e.s en première année d'université et même ceux / celles qui sont au niveau master déclarent ne pas se rappeler avoir expérimenté, du moins consciemment, un travail rythmique et n'ont aucune connaissance des caractéristiques du rythme de la langue française ni des autres langues qu'ils parlent et ont étudiées d'ailleurs, y compris le rythme de leur langue maternelle.

4.3.4. Le mouvement

Le mouvement est une des bases de cette conscience musicale, non seulement il n'y a que mouvements dans toute musique mais nous parlons avec l'appareil audio-phonatoire et avec l'ensemble du corps humain, ce que le verbo-tonalisme nous a également enseigné. Pouvoir bouger et évoluer dans un espace et de toute évidence indispensable. Devoir aborder la conscience musicale assis les uns derrière les autres « attachés » à une table réduit considérablement l'atteinte de l'objectif. Une salle de musique de langue ne peut pas être une salle de classe qui facile exclusivement l'écrit. La conscience de l'importance du corps dans le processus est primordiale : « Il n'y a pas de visage neutre, inexpressif, quelle que soit la culture d'origine du locuteur. L'expression par le regard, la mimique, aussi infime soit-elle, précède toujours l'expression verbale. Elle préformate même le verbal, révélant ainsi la plupart du temps sa nature. Puis vient le souffle, qui prépare la voix (la voie) - respire-t-on de la même façon selon la langue qu'on émet ? -, qui conditionne en quelque sorte la parole énoncée, qui lui donnera son rythme, réglera son débit, ses pauses, admettra ses silences. Peut-on dire, à titre d'exemple, que l'ensemble de ces éléments extra-verbaux [...], indissociables de la parole, qui la modulent, sont semblables en chinois et en portugais du Brésil ? C'est dire si l'énonciation, pour toute langue parlée, passe effectivement par le corps, requiert sa mobilisation » (Comanski 2017 : 154-155).

4.3.5. L'exploration des limites entre les genres musicaux

Pour permettre à l'apprenant.e de bien cerner les contours et toucher la flexibilité des frontières musicales, il est important qu'il / elle soit en présence de plusieurs genres musicaux de manière à prendre conscience de la musique de la langue étudiée. Dans le prolongement de sa fonction d'auditeur (*cf.* 4.3.1), il est intéressant de lui faire écouter des œuvres musicales qui alternent musique instrumentale, musique vocale et parole parlée, cette dernière sans aucun fond ni accompagnement instrumental. Le passage du mode parlé aux modes chanté, chantonné, rappé, slamé et par tous les degrés intermédiaires, même ce « ton chanteur » dont Collard avait horreur en 1904... entre dans les facteurs d'éveil de la conscience musicale de la langue-culture française, sans oublier les tons de la politesse qui relie assurément musique-langue-culture.

5. CONCLUSION

Au terme de cet essai de centration sur la conscience musicale de la langue-culture française parlée, il est permis de penser que des éléments pour le conditionnement de la conscience musicale du français parlé et pour un meilleur équilibre, essentiel dans l'enseignement / apprentissage, entre les consciences musicale, linguistique et culturelle ont été apportés. De même, l'accent a été mis sur l'importance de se situer dans le cadre d'une didactique musicale spécifique et autonome, la didactologie-didactique de la musique de la langue-culture française, en codisciplinarité avec la didactologie-didactique de la langue-culture française. Cet espace exclusif de conditionnement maximal de la conscience musicale de la langue parlée est naturellement ouvert à une inter- et pluridisciplinarité avec la phonétique, la didactologie-didactique des langues-cultures (et de leur musique respective), la pédagogie musicale et toute science et discipline en rapport avec l'enseignement / apprentissage de ce genre musical.

Loin d'avoir épuisé le sujet, les chemins du conditionnement de la conscience musicale des langues parlées-enseignées étant multiples, nous arrivons à la croisée d'autres directions à prendre. Elles pourront remonter aux sources neurologiques du côté du traitement des sons musicaux par le cerveau et aux sources historiques du côté des origines de l'expression langagière humaine.

RÉFÉRENCES

- Aubin, S. (1996). *La didactique de la musique du français : sa légitimité, son interdisciplinarité*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Aubin, S. (2004). Histoire de l'enseignement de la « prononciation » : de la phonétique appliquée vers une didactique musicale. In : R. López Carrillo / J. Suso López (dir.), *Le français face aux défis actuels* (t. 2, p. 503–512). Grenade : Apfue-Gilec.
- Aubin, S. (2010). De la terminologie musicale pour la didactique du français langue étrangère : ouvertures et repérages. *Anales de Filología Francesa*, 18, 17–28.
- Aubin, S. (2016). Didactologie / didactique des langues-cultures et didactique de la musique du français : réflexion(s) en 2016. *Synergies Portugal*, 4, 123–142.
- Aubin, S. (2021). Perception musicale et enseignement-apprentissage de la langue-culture française : Quelques éléments acoustiques et neuroscientifiques pour le professeur de musique du français. *XLinguae*, 14 (4), 51–64. DOI : <https://doi.org/10.18355/XL.2021.14.04.04>.
- Bally, Ch. (1921). *Traité de stylistique française*. 2 Tomes. 2^e éd. Genève et al : Georg & Cie et Klincksieck.
- Billières, M. *Au son du fle*. <https://www.verbotonale-phonetique.com/> [accès : 04.10.2021].
- Bolduc, J. / Montésinos-Gelet, I. / Boisverta, S. (2014). Perceptions musicales et conscience phonologique : recherche auprès d'enfants francophones d'âge préscolaire. *Psychologie française*, 59, 247–255.
- Borjas Marín, P. (2018). *Rapports entre l'apprentissage d'une langue et celui d'un instrument à vent : le cas du trombone*. Mémoire de fin d'études, Universitat de València.
- Collard, F. (1904). *Méthode directe de l'enseignement des langues vivantes*. Bruxelles : Éditions Alfred Castaigne.
- Cormanski, A. (2017). Jouer du corps : Réflexions sur le statut et la place du corps-énonciateur de l'apprenant dans le processus d'apprentissage des langues. *Synergies Espagne*, 10, 153–169. <https://gerflint.fr/Base/Espagne10/cormanski.pdf> [accès : 04.10.2021].
- Díaz-Corraleso Conde, J. (2015). Théorie et pratique de la compétence pragmatique : pour un meilleur apprentissage de la compétence communicative langagière. *Synergies Espagne*, 8, 135–147. https://gerflint.fr/Base/Espagne8/diaz_corraleso.pdf [accès : 04.10.2021].
- Galazzi, E. (1997). Physiologie de la parole et enseignement de la prononciation fin 19^e / début 20^e siècles. In : E. Hammar (dir.), *Phonétique et pratiques de prononciation. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 19 (p. 166–183). Paris : SIHFLES.
- Galisson, R. (1986). Éloge de la didactologie / didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) – D/DLC. *Études de Linguistique Appliquée*, 64, 39–54.
- Lhote, E. (1980). Une analyse de l'intonation à plusieurs dimensions. *Bulletin d'audiophonologie*, 10 (2), 303–316.
- Moreau, A. (2018). *Éducation musicale et conscience phonologique. Effet d'un programme d'exercices de conscience phonologique en musique en maternelle*. Editions universitaires européennes.
- Morillas Climent, J. (2013). *Musicalité et didactique du français*. Mémoire de fin d'études, Universitat de València.
- Pagel, D. / Madeleni, E. / Wioland, F. (2012). *Le rythme du français parlé*. Paris : Hachette FLE.
- Porcher, L. (1980). *Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Renard, R. (1989). *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Mons : Didier Erudition-CIPA.
- Richterich, R. (1985). *Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers*. Paris : Col. F., Hachette.

- Suso López, J. / Valdés Melguizo, I. (2020). La Méthode directe d'enseignement des langues. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 64–65. <https://journals.openedition.org/dhfles/7256> [accès : 04.10.2021]. DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.7256>.
- Ubrich, G. (2011). *La méthode intuitive de Ferdinand Buisson : histoire d'une méthode pédagogique oubliée*. Thèse de doctorat, Université de Rouen. http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/memoires_theses/textes/These-G-UBRICH.pdf [accès : 04.10.2021].

Received: 04.10.2021; **revised:** 24.01.2022

SOPHIE AUBIN
Universitat de València
sophie.aubin@uv.es
ORCID: 0000-0001-7425-3324

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 stéréotypes¹) 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

¹ 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 [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 2012² 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 2018³) 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

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

³ <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 langues⁴, 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.⁵

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.

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

⁵ 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 télescope 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 télescope 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, grifonnent, 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 [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

LAURIE DEKHISSI
Université de Poitiers

EFFROSYNI LAMPROU
Université de Poitiers

FREIDERIKOS VALETOPOULOS
Université de Poitiers

La conscience et l'autoconscience des futurs formateurs de FLE dans le développement de la compétence interculturelle

Awareness and self-awareness of future trainers of French as a foreign language in teaching intercultural competence

ABSTRACT. In this paper, we analyse the awareness and self-awareness of future trainers of French as a foreign language in teaching intercultural competence. To do so, we study extracts of students' books created by MA students, where intercultural competence is developed. We realise that future master's students are generally aware of the need for intercultural mediation, however some of them focus on descriptive aspects of their culture rather than adopting a mediator's posture. In fact, they tend to describe and explain a cultural phenomenon rather than encouraging its interpretation and understanding.

KEYWORDS: awareness, intercultural mediation, trainers, French as a foreign language.

MOIS-CLÉS : conscience, médiation interculturelle, formateurs, français langue étrangère.

1. INTRODUCTION

Les auteurs du « Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale » (Newby *et al.* 2007), destiné aux étudiant.e.s qui entrent en formation initiale d'enseignant.e, utilisent 13 occurrences de la notion de *conscience*. Dans toutes ces occurrences, les auteurs invitent les futur.e.s enseignant.e.s à ce

qu'ils / elles fassent le nécessaire pour que « les apprenants prennent conscience » de différents phénomènes concernant la langue apprise. Ceci correspond au principe que « [l']enseignant de langue, médiateur interculturel et facilitateur de l'apprentissage, doit illustrer le système linguistique de la langue objet d'apprentissage, de façon à fournir à ses étudiants les outils nécessaires pour comprendre et produire des textes en langue étrangère » (Bosisio, Gilardoni & Zanola 2013). Mais pour ce faire, nous devons nous assurer que les futur.e.s enseignant.e.s ont déjà pris conscience à leur tour des spécificités de la langue et de la culture qu'ils / elles enseignent.

Dans le cadre de notre article, nous nous proposons d'étudier le niveau de conscience et d'autoconscience des futur.e.s formateurs / trices de FLE, plus précisément dans le cadre du développement de la compétence interculturelle. Le choix de cette compétence est fondé sur un constat évident : elle exige de la part du / de la formateur / trice une conscience qui dépasse les limites d'une connaissance scientifique et qui reflète une démarche réflexive sur la culture qu'il / elle présente aux apprenant.e.s. Nous nous interrogeons ainsi dans un premier temps sur les concepts de conscience et d'autoconscience. Puis, nous présentons le corpus sur lequel se base notre étude, à savoir les mémoires d'étudiants du Master 2 DidaLang-FLES de l'Université de Poitiers, rédigés à la fin d'un stage professionnel qui a pour but l'expérimentation d'un manuel pour des apprenant.e.s FLE élaboré par les étudiant.e.s eux / elles-mêmes. Ensuite, nous sélectionnons, commentons et analysons des extraits du corpus dans le but d'observer le degré de conscience des futur.e.s formateurs / trices dans la mise en place d'activités ayant pour but de développer la compétence interculturelle. Enfin, nous proposons une discussion conclusive sur les faits observés.

2. LES CONCEPTS DE CONSCIENCE ET D'AUTOCONSCIENCE

Dans leur article, Huot et Schmidt (1996) présentent un panorama très détaillé des différentes acceptions du terme *conscience*. Ainsi, ils proposent une classification des différentes nuances sous cinq rubriques : la conscience comme connaissance, qu'elle soit explicite ou implicite, la conscience comme intention, sachant que l'intention peut être parfois consciente ou inconsciente, la conscience comme contrôle, ayant un rapport avec la mise en œuvre de la connaissance, la conscience comme attention sur l'objet à apprendre, dont le degré peut varier selon la complexité, et la conscience comme prise de conscience (voir aussi Schmidt 1990).

En ce qui concerne l'autoconscience, les psychologues utilisent généralement ce concept pour décrire la capacité à réfléchir, à parler et à définir des sentiments, des pensées et / ou des actions. Sa définition présente à nouveau une variété

de nuances selon le cadre théorique mais nous pouvons accepter un ensemble de sous-concepts en faisant partie : l'estime de soi, le concept de soi, l'auto-description, la maîtrise de soi, l'auto-évaluation, l'image de soi, la perception, la présentation de soi, la réflexion sur soi, la connaissance de soi et la compréhension de soi (voir par exemple Flavian 2016). Cette autoconscience se construit, s'améliore, et son niveau subit même l'influence (positive) du développement des compétences linguistiques, si l'on se concentre plutôt sur les apprenant.e.s (Ferrari & Sternberg 1998).

Il se pose alors la question de savoir ce que signifie la conscience / autoconscience pour un.e enseignant.e, surtout dans le développement de la compétence interculturelle. D'après le Cadre européen (2001 : 83-84), « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre 'le monde d'où l'on vient' et 'le monde de la communauté cible' sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle ». Autrement dit, la personne commence à développer sa conscience interculturelle à partir du moment où elle est capable « [de prendre] conscience d'un écart entre la représentation initiale et ce que le sujet vient de repérer » (Narcy-Combes 2009), de comprendre que sa culture n'est pas le monde unique et qu'il peut y avoir des décalages entre sa culture et la culture d'un autre. Nous pourrions ainsi définir la conscience d'un.e enseignant.e comme une observation, analyse critique et compréhension profonde de son propre monde et l'autoconscience comme le moment de la prise de conscience qu'il fait partie de ce monde et qu'il devra se positionner comme un.e spectateur / trice afin de pouvoir enseigner sa culture et de développer en même temps la compétence interculturelle des apprenant.e.s.

3. CORPUS ANALYSÉ

Dans cette partie, nous présenterons le corpus sur lequel nous nous appuyons pour présenter nos observations sur les concepts de conscience et d'autoconscience des futur.e.s formateurs / trices en FLE. Celui-ci a été constitué à partir des travaux de fin d'études réalisés en 2020, dans le cadre du Master 2 de Didactique des langues et du Français langue étrangère de l'Université de Poitiers. En deuxième année de Master, les étudiant.e.s doivent effectuer un stage de 300 heures pendant lequel ils / elles réalisent l'expérimentation critique d'un matériel pédagogique élaboré par leur soin et destiné à l'appropriation langagière et culturelle. L'expérimentation du matériel se déroule sur cinquante heures d'enseignement minimum. Ce stage donne lieu à la rédaction d'un mémoire constitué de trois volumes d'une cinquantaine de pages chacun et qui présentent d'une part le matériel élaboré (manuel de l'apprenant.e et guide du / de la

formateur / trice) et d'autre part un volume d'analyse (sorte de compte-rendu critique du matériel élaboré proposant des pistes d'amélioration de l'outil). Dans le cadre de ce volume, les futur.e.s enseignant.e.s explicitent leur posture enseignante et argumentent leur choix. Cet exercice de prise de recul leur permet non seulement d'analyser les choix conscients dans leur manuel mais aussi de se rendre compte de ces démarches inconscientes mais également importantes en classe de langue. C'est le matériel élaboré (manuel accompagné du guide pédagogique) qui nous intéresse dans cette étude et plus précisément les choix didactiques consciemment ou inconsciemment opérés par les étudiant.e.s dans leurs outils en ce qui concerne le développement de la compétence interculturelle.

4. LA FORMATION DES FORMATEURS / TRICES ET LE DÉVELOPPEMENT DE LEUR CONSCIENCE INTERCULTURELLE

Dans cette partie, nous nous proposons d'étudier le niveau de conscience et d'autoconscience des futur.e.s formateurs / trices de FLE dans le cadre de l'enseignement de l'interculturalité. Pour le / la formateur / trice natif / ivo ou non-natif / ivo, il est nécessaire de démontrer une démarche réflexive sur sa propre culture ou sur la culture de la langue cible. En effet, cette compétence à la fois « socioculturelle » (Byram & Zarate 1997), « sociolinguistique » (Beacco *et al.* 2016) et « sociopragmatique » (Dewaele & Wourm 2002) exige de la part du / de la formateur / trice une conscience qui dépasse les limites d'une connaissance scientifique.

Pour cette analyse, nous avons sélectionné deux thématiques récurrentes des manuels des étudiant.e.s du Master : les salutations et la politesse (les pronoms d'adresse : vouvoiement / tutoiement)¹. Ces deux thématiques apparaissent dès le début de l'apprentissage aux niveaux A1 et A2 et révèlent une certaine complexité d'un point de vue culturel. En effet, de nombreux stéréotypes et clichés sont liés à ces deux actes langagiers (*saluer* et *être poli*) et sont diffusés par internet ou dans les manuels de FLE. Les salutations sont communément associées à « la bise » en France et on trouve souvent une tendance à la généralisation indiquant que tous / toutes les Français.e.s se font la bise pour se dire bonjour en toute circonstance. En ce qui concerne la politesse, on trouve de manière simplifiée que *tu* correspond aux situations informelles et *vous* aux situations formelles. Cela

¹ D'autres thématiques, plus complexes et moins fréquentes, auraient pu être sélectionnées, mais nous avons observé que les stagiaires adoptent dans ces cas une approche purement culturelle proposant des activités qui amènent les apprenant.e.s à une réflexion plutôt contrastive, superficielle, entre la culture cible et la culture d'origine.

est plus complexe qu'il n'y paraît et relève d'un contexte spécifique à prendre systématiquement en considération. Cette adaptation de chaque instant est qualifiée par Dewaele et Planchenault (2006) « d'exercice socioculturel périlleux ». Ainsi des actes de parole très simples (*bonjour / salut ; tu / vous*), employés au mauvais endroit au mauvais moment, peuvent mettre les interlocuteurs / trices dans une situation embarrassante et mener à des problèmes de communication. Il est donc essentiel que les enseignant.e.s de langues, et plus particulièrement du FLE, aient conscience des enjeux interculturels relatifs à la langue cible qu'ils enseignent et dont ils sont les représentants culturels.

4.1. Le / la formateur / trice face à l'interculturalité : le cas des salutations

Selon le CECRL (2001 : 62), au niveau A2, l'apprenant.e peut établir un contact social tel que saluer et prendre congé. Le volume complémentaire précise (2020 : 167) que l'apprenant.e doit « reconnaître et appliquer les normes culturelles courantes liées aux échanges sociaux du quotidien ». Ainsi un.e apprenant.e de niveau A2 doit être capable de saluer tout type d'interlocuteur / trice dans tout type de contexte. Comme le souligne Tellier et Cadet (2013) : « Si le natif a 'internalisé' les règles de fonctionnement de la compétence de communication durant l'apprentissage de sa langue maternelle (Davies 2003), le non natif a dû les acquérir explicitement et consciemment et ne se sent peut-être pas toujours suffisamment compétent pour les enseigner ». Pourtant, même pour un.e natif / ve, il n'est pas toujours aisé de savoir comment saluer son interlocuteur / trice ; bon nombre de personnes se sont retrouvées à vouloir « faire la bise » alors que l'interlocuteur / trice tendait plutôt la main et *vice versa*. Il est donc intéressant de voir comment de futur.e.s enseignant.e.s de FLE ont mis en place cet enseignement dans leur outil pédagogique.

4.1.1. Analyse d'extraits du corpus sur les salutations

Dans cette partie, nous nous proposons d'analyser des extraits tirés des manuels créés par les futur.e.s formateurs / trices de FLE du Master 2 FLE de l'Université de Poitiers où la compétence interculturelle est abordée, et plus précisément les salutations. Nous avons sélectionné les cinq figures ci-dessous car selon nous, elles reflètent bien le degré de conscience que peuvent avoir les futur.e.s formateurs / trices, des phénomènes à enseigner.

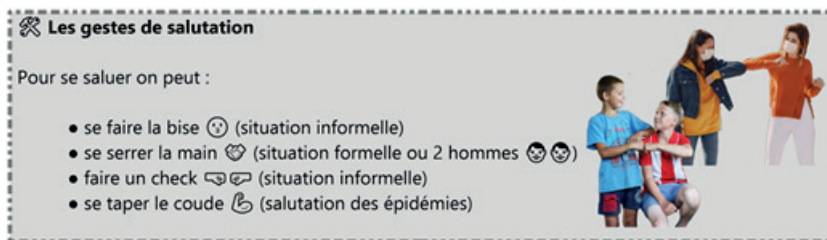


Figure 1. Les gestes de salutation

Tout d'abord, il est intéressant de constater, dans la figure n° 1, que la future enseignante de FLE a associé la gestualité et les salutations. En effet, comme le constate Tellier et Cadet (2013), les manuels de FLE mettent rarement en avant la gestualité, pourtant l'on sait à quel point la gestualité est liée à l'interculturalité. Toutefois, les choix de la future enseignante peuvent être remis en question. En effet, « la bise » peut être réalisée même en contexte formel (par exemple entre deux collègues ayant développé une relation amicale), le « check » peut se faire en situation informelle et aucune précision n'est donnée sur l'identité des personnes qui réalisent ce geste (il s'agit plutôt d'une gestuelle associée aux jeunes). Le fait d'avoir intégré « se taper le coude » à la suite de l'épidémie de COVID-19 est intéressant puisque d'actualité, cependant, cette gestualité est réservée aux situations informelles. En somme, bien que l'étudiante ait fait le choix de présenter cette thématique peu présente habituellement dans les manuels de FLE, celle-ci manque d'approfondissement et de précisions. Néanmoins, cela témoigne d'une certaine conscience du degré de formalité de certains gestes à effectuer selon le contexte. De plus, dans son volume d'analyse, la future enseignante précise :

Les aspects socio-culturels et sociolinguistiques qui vont être énoncés dans la méthode seront principalement du point de vue français et européen. Cela est dû au fait que je connais principalement les aspects sociolinguistiques de mon pays. Je ne pourrai pas, par exemple, décrire une situation en Afrique ou en Asie qui sont des cultures plus éloignées de moi. Il serait cependant intéressant de faire réfléchir les apprenants (et l'enseignant par la même occasion) en faisant rechercher différents aspects socio-culturels et sociolinguistiques sur les pays de la Francophonie. (Charlotte G.)

Le témoignage ci-dessus nous permet de constater que l'étudiante a bien conscience que l'enseignant.e de FLE doit lui aussi découvrir et comprendre les aspects socioculturels d'autres cultures dans le but de pouvoir échanger avec ses apprenant.e.s ; ce qui n'est pas une tâche facile.



Figure 2. Salutations

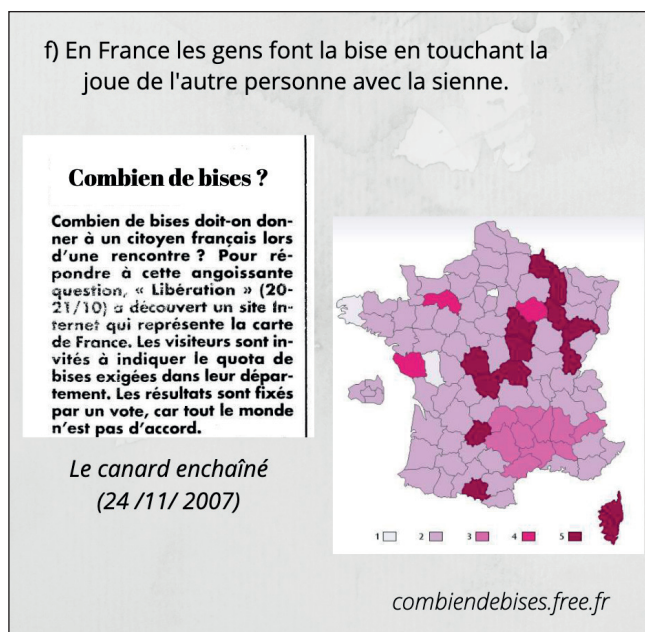
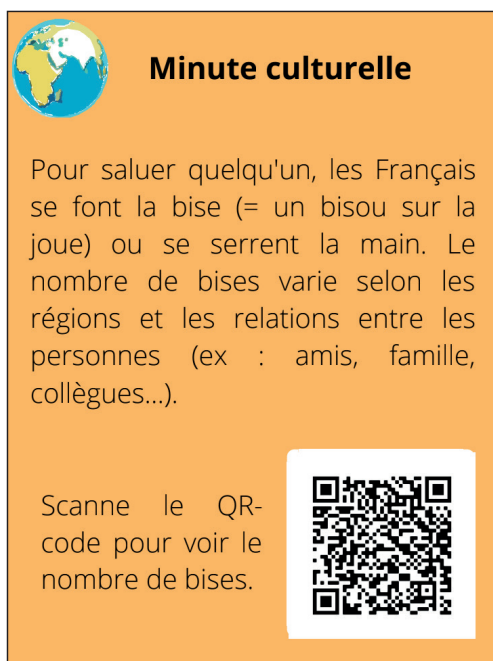



Figure 3. Combien de bises ?

Ensuite, nous nous tournons vers un autre manuel, réalisé par une future formatrice serbophone. Une ouverture sur le monde est proposée grâce à la figure n° 2, avec un temps de discussion sur les façons de se saluer au Tibet, Philippines, Japon et Inde afin que les apprenant.e.s puissent découvrir et échanger sur leurs représentations et présenter les manières de saluer dans leurs pays respectifs. Grâce à la figure n° 3, le concept de la bise est présenté sans pour autant en faire une généralité et en laissant les apprenant.e.s découvrir un site internet où ils / elles pourront obtenir plus d'informations. L'étudiante de Master explique ses choix pédagogiques :

Je ne voulais pas rester à la surface en parlant de la culture et juste donner des informations, mais je voulais faire comprendre aux apprenants et les faire réfléchir sur les différents phénomènes culturels, et pas uniquement leur donner une comparaison entre la culture française et la culture serbe. C'est pourquoi j'ai décidé de ne pas travailler uniquement dans le domaine culturel mais de travailler sur le développement des compétences interculturelles. (Sofija F.)

Ainsi, cette étudiante ne présente pas une « diversité de façade » (Dervin 2010), il s'agit là de découvrir l'Autre dans sa complexité et non pas de façon superficielle.



 **Minute culturelle**

Pour saluer quelqu'un, les Français se font la bise (= un bisou sur la joue) ou se serrent la main. Le nombre de bises varie selon les régions et les relations entre les personnes (ex : amis, famille, collègues...).

Scanne le QR-code pour voir le nombre de bises.




Figure 4. Minute culturelle

La « minute culturelle » (figure n° 4) pose problème dans la mesure où l'étudiante de Master explique que pour se saluer, les Français.e.s se font la bise ou se serrent la main. Cette information est présentée de façon binaire comme si aucune autre alternative n'était possible. De plus, « la bise » est présentée comme un « bisou » sur la joue, or la bise correspond plus au contact des joues respectives des deux interlocuteurs / trices. Les justifications données dans le volume d'analyse témoignent d'une certaine difficulté de prise de conscience de la dimension interculturelle. En voici un extrait :

L'intérêt est qu'ils comprennent pourquoi il y a des différences culturelles dans chaque pays et qu'ils aient conscience de ces différences. J'ai aussi introduit des encadrés « minute culturelle » dans plusieurs leçons pour accentuer les différences culturelles qui existent dans le monde (ex : la bise en France). (Laura B.)

On constate que la future enseignante de FLE met en avant les différences culturelles sans pour autant chercher à comprendre les clichés, à réfléchir et à apprécier la complexité de l'Autre comme le suggère le modèle de Holliday, Hyde et Kullman (2004). L'étudiante de Master a pour objectif « d'accentuer les différences culturelles », ce qui risque de contribuer au maintien de stéréotypes et de renforcer les oppositions et l'incompréhension entre les locuteurs.

5

- Regardez la vidéo et explorez le site internet. Discutez avec vos copains de classe à travers le forum moodle.

Questions

découvrez

- Comment salue-t-on en France?
- Que pensez-vous de la bise ?
- Comparez avec la façon de saluer en Colombie.

découvrez

Figure 5. La bise en France

Avec la figure n° 5, l'étudiante a fait le choix de laisser ses apprenant.e.s découvrir un micro-trottoir réalisé dans les rues de Paris à propos de la bise. Ce document authentique est intéressant car il permet à la future enseignante de s'appuyer sur des propos authentiques, qui ne sont pas les siens et qui lui permettent donc d'éviter de tomber dans le cliché. Par la suite, elle propose à ses apprenant.e.s un temps d'échange pour qu'ils / elles puissent s'approprier et

prendre du recul sur ce qu'ils / elles viennent de découvrir. Elle explique dans son analyse :

L'interculturalité [...] suggère de mettre en pratique différents aspects afin de ne pas rester dans le simple fait d'une comparaison entre les cultures, mais de dépasser le fait de trouver une différence et de la comprendre en même temps que de se reconnaître dans cette différence (sic). (Yicela M.)

Par conséquent, on comprend que cette future enseignante souhaite amener les apprenant.e.s à prendre du recul sur leur propre culture, sur leur propre représentation du monde, cela afin de mieux appréhender l'altérité, c'est-à-dire approfondir ses connaissances au sujet des préjugés et stéréotypes existants dans le but de comprendre pourquoi ils existent et les déconstruire.

4.2. Le / la formateur / trice face à l'interculturalité : le cas du vouvoiement / tutoiement

Dans le CECRL (2001 : 93), la compétence sociolinguistique est au centre de l'apprentissage et celle-ci « porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale ». Ainsi sont présentés sous cette compétence les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les différences de registre. Selon nous, les pronoms d'adresse et plus spécifiquement le vouvoiement / tutoiement entrent dans cette compétence bien qu'ils ne soient pas spécifiquement mentionnés.

Le choix du pronom d'adresse *tu* ou *vous* en français est d'une grande complexité, même pour un.e natif / ive. Il est parfois difficile de savoir à quel moment notre interlocuteur / trice devient « assez proche » socialement pour pouvoir passer au tutoiement sans l'offenser. De nombreux travaux ont été menés sur le sujet, aussi bien du côté de la sociolinguistique (Coveney 2003, 2009 ; Williams & Van Campennolle 2009) que de la didactique des langues (Lyster 1994 ; Dewaele 2004), et tous montrent à quel point il est compliqué d'établir des règles catégoriques pour savoir en quelles circonstances utiliser les pronoms d'adresse de politesse. Pourtant, comme le rappellent Mougeon, Nadasdi et Rehner (2002), la variation sociolinguistique n'est pas liée au hasard et l'usage d'une variante (ici *tu* ou *vous*) est influencée par un ensemble de facteurs linguistiques et extralinguistiques. Ces facteurs, que l'on appelle *contraintes*, sont appris de façon inconsciente par les locuteurs / trices natifs / ives (Dewaele & Wourm 2002) et de ce fait, Dewaele et Planchenault (2006) considèrent que leur enseignement relève du défi pour les enseignant.e.s de langue.

4.2.1. Analyse d'extraits du corpus sur la présentation des pronoms d'adresse

Dans cette partie, nous poursuivons notre analyse d'extraits tirés des manuels créés par les futur.e.s formateurs / trices de FLE du Master 2 FLE de l'Université de Poitiers où la compétence interculturelle est présentée, et plus spécifiquement en ce qui concerne l'usage des pronoms d'adresse (vouvoisement / tutoiement).

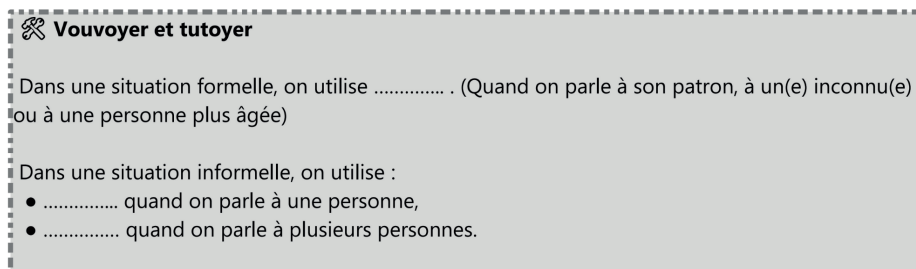


Figure 6. Vouvoyer et tutoyer

Tout d'abord, bien que la figure n° 6 semble présenter le fonctionnement des pronoms d'adresse de façon assez simple, la réalité est bien plus complexe qu'il n'y paraît. La future enseignante a fait le choix de présenter cette variation en la raccrochant au degré de formalité de la situation dans laquelle les locuteurs / trices se trouvent. La notion de politesse, bien qu'essentielle lorsqu'on aborde cette thématique, n'est pas mentionnée. Ainsi, un.e locuteur / trice pourrait se trouver en contexte informel et être amené à vouvoyer une personne qu'il / elle rencontre pour la première fois. De plus, la fonction grammaticale de *vous* est de marquer le pluriel, et ce peu importe le contexte, contrairement à ce qui est indiqué dans l'encadré.

Ensuite, grâce à la figure n° 7, le futur enseignant de FLE, amène ses apprenant.e.s à échanger sur la thématique des pronoms d'adresse en utilisant une démarche implicite. Il précise ses choix didactiques dans son volume d'analyse :

Les activités proposées ne consistent pas seulement à décrire les modes de pensée des cultures étudiées mais aussi à analyser la portée et l'importance de ces représentations dans la manière d'être et de penser des individus ; d'autre part cette analyse permet l'introspection de l'étudiant vers sa propre culture et génère ainsi une analyse des différences et des similitudes entre la langue et la culture étudiées et la langue et la culture maternelle. [...] l'étudiant revient continuellement au cadre de référence de sa propre culture ; dans ce va-et-vient, l'étudiant procède à une comparaison entre les cultures, comprenant que les cultures et les groupes culturels sont en contact constant les uns

avec les autres et qu'il existe éventuellement certains comportements communs ainsi que certaines manières de penser. Ce retour constant de l'étudiant vers sa langue maternelle lors de la compréhension des différentes représentations sociales et pensées culturelles qui sont transmises à travers les différents documents utilisés, permet à l'étudiant de créer des liens et d'essayer de constituer une image de la culture cible. (Diego N.)



Figure 7. Le vouvoiement

Point culturel

et en Colombie et ses régions?

J'utilise *vous* dans les conversations formelles, avec une personne distante, les personnes en contexte commercial ou professionnel.

J'utilise *tu* dans les conversations informelles, pour parler avec les proches, les amis ou la famille.

Vous ou tu?

Figure 8. Point culturel

Enfin, à l'instar de la figure 7, la figure n° 8 amène les apprenant.e.s à prendre conscience du phénomène tout en prenant du recul sur leur propre culture (*et en Colombie ?*). Cela leur permettra d'interpréter cette pratique culturelle tout en la mettant en rapport avec la leur et ainsi enrichir leurs connaissances et leur sens critique.

5. DISCUSSION CONCLUSIVE

Comme le rappellent Byram et Zarate (1997 : 9), les locuteurs / trices natifs / ives ont une perception ethnocentrique de leur propre expérience socioculturelle, avec des valeurs et des croyances qui leur sont propres, liées à leur culture d'origine (voir aussi Valetopoulos 2017). Lorsqu'il y a interaction entre des locuteurs / trices d'origine différente, chacun.e envisage l'Autre à travers le prisme de sa propre culture. Ainsi, il est primordial que chaque locuteur / trice prenne conscience de cette altérité. Le CECRL (2001) et le livre blanc sur le dialogue interculturel (2008), pour ne citer qu'eux, mettent en avant la conscientisation de l'apprenant.e quant à la connaissance des traits distinctifs de l'autre culture. Cependant, l'enseignant.e n'est quasiment jamais mentionné.e comme si son statut d'enseignant.e lui permettait cette « autoconscience interculturelle ».

Les extraits analysés de notre corpus nous prouvent qu'il est parfois difficile pour de futur.e.s formateurs / trices, natifs / ives et non-natifs / ives, non pas de prendre conscience des différences entre la réalité de l'Autre et l'idée qu'ils / elles s'en font mais de proposer des activités de réflexion à leurs apprenant.e.s qui leur permettraient de dépasser les clichés et autres stéréotypes qu'ils / elles se font de la culture cible. En effet, certain.e.s étudiant.e.s de Master ont tendance à pointer du doigt les différences culturelles propres à leur culture, ce qui pourrait renforcer une représentation erronée de la réalité (voir également Valetopoulos & Marquilló Larruy 2009 ; Marquilló Larruy & Valetopoulos 2010). Narcy-Combes (2009 : 103) rappelle que l'enseignant.e joue un rôle central dans le développement de la compétence interculturelle puisqu'il / elle en est le / la médiateur / trice. Selon elle, il est primordial d'éviter « la généralisation abusive des caractéristiques d'une culture à l'ensemble de ses membres sans tenir compte des variations individuelles et sociales ». Les pratiques pédagogiques telles que les interactions, la discussion et la résolution de problèmes sont donc encouragées pour éviter la transmission de savoirs culturels superficiels et privilégier le croisement des approches. Nous constatons que les futur.e.s enseignant.e.s du Master sont généralement bien conscient.e.s de ce besoin de médiation, toutefois certain.e.s natifs / ives se concentrent sur des aspects purement descriptifs

de leur culture (cf. figures n 1, 4 et 6) sans adopter une posture de médiateur / trice ; ils / elles ont tendance à décrire et à expliquer un phénomène plutôt que d'encourager son interprétation et sa compréhension. En revanche, chez les non-natifs / ives, qui ont eux / elles-mêmes appris la langue cible en tant que langue étrangère, la mise en place d'activités pour aborder des thématiques interculturelles semblent davantage facilitées (cf. figures 2, 3, 5, 7 et 8). Le concept de médiation en didactique des langues prend tout son sens dans le développement de la compétence interculturelle. Il devrait être davantage mis en avant dans le développement des autres compétences dans le but de familiariser les futur.e.s enseignant.e.s à leur rôle de médiateur / trice « accompagnateur / trice dans la gestion des savoirs » et non simples enseignant.e.s « passeurs / euses de savoirs » (Brudermann *et al.* 2018 ; voir également Bandura 2011).

RÉFÉRENCES

- Bandura, E. (2011). Developing cultural self-awareness and knowledge to enhance intercultural competence of foreign language students. In : A. Nizęgorodcew / Y. Bystrov / M. Kleban (dir.), *Developing intercultural competence through English. Focus on Ukrainian and Polish cultures* (p. 45–56). Cracovia : Jagiellonian University Press.
- Beacco, J.C. / Byram, M. / Cavalli, M. / Coste, D. / Cuenat, M.E. / Goullier, F. / Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Council of Europe.
- Bosisio, C. / Gilardoni, S. / Zanola, M.T. (2013). Le Cadre européen pour la formation des enseignants à l'EMILE : quelle place pour l'éthique? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 32 (3), 98–113.
- Brudermann, C. / Aguilar, J. / Miras, G. / Abendroth-Timmer, D. / Schneider, R. / Lin, X. (2021). Caractériser la notion de médiation en didactique des langues à l'ère du numérique : apports d'une réflexion plurielle en ingénierie(s). *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15 (2). DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.3028>.
- Byram, M. / Zarate, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel "Vivre ensemble dans l'égalité"*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coveney, A. (2003). Anything you can do, tu can do better' : tu and vous as substitutes for indefinite on in French. *Journal of Sociolinguistics*, 7 (2), 164–191.
- Coveney, A. (2009). On pour tous, et tu pour on. In : B. Peeters / N. Ramière (dir.), *Tu et Vous : l'embarras du choix* (p. 253–286). Limoges : Editions Lambert-Lucas.

- Davies, A. (2003). *The native speaker : Myth and reality*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Dervin, F. (2010). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. *Recherches en éducation*, 9. <http://journals.openedition.org/ree/4599> [accès : 01.10.2021].
- Dewaele, J. (2004). *Vous or tu?* Native and non-native speakers of French on a sociolinguistic tightrope. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42 (4), 383-402.
- Dewaele, J. / Planchenault, G. (2006). "Dites-moi tu"?! La perception de la difficulté du système des pronoms d'adresse en Français. In : M. Faraco (dir.), *Regards croisés sur la classe de langue : Pratiques, méthodes et théories* (p. 147-166). Aix, France : Publications de l'Université de Provence.
- Dewaele, J. / Wourm, N. (2002). L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée*, 7, 139-153.
- Ferrari, M. / Sternberg, R.J. (dir.) (1998). *Self-awareness : Its nature and development*. New York : Guilford Press.
- Flavian, H. (2016). Towards teaching and beyond : Strengthening education by understanding students' self-awareness development. *Power and Education*, 8 (1), 88-100. DOI : 10.1177/1757743815624118.
- Holliday, A. / Hyde, M. / Kullman, J. (2004). *Intercultural communication : An advanced resource book*. London : Routledge.
- Huot, D. / Schmidt, R. (1996). Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 89-127.
- Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, 15 (3), 263-287.
- Marquilló Larruy, M. / Valetopoulos, F. (2010). La construction de la démarche interculturelle dans les manuels : le risque de la contextualisation. In : P. Blanchet / P. Martinez (dir.), *Pratiques innovantes du plurilinguisme : Émergence et prise en compte en situations francophones* (p. 237-252). Paris : AUF-EAC.
- Mougeon, R. / Nadasdi, T. / Rehner, K. (2002). État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 17, 7-50.
- Narcy-Combes, M.F. (2009). Développer la compétence interculturelle : un défi identitaire. *Cahiers de l'APLIUT*, 28 (1), 93-104.
- Newby, D. / Allan, R. / Fenner, A.B. / Jones, B. / Komorowska, H. / Soghikyan, K. (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale. Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues*. Graz : Conseil de l'Europe.
- Schmidt, R.W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 129-158.
- Tellier, M. / Cadet, L. (2013). Dans la peau d'un natif : Etat des lieux sur l'enseignement des gestes culturels. *L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatif et médiatique. La Revue Française d'Éducation Comparée*, 9, 111-140.
- Valetopoulos, F. (2017). Rencontres interculturelles : représentations des étudiants français et apports de la formation FLE. *Colloque international Échanges culturels d'aujourd'hui : Langue et littérature* (p. 115-136), Taïwan : Tamkang University.
- Valetopoulos, F. / Marquilló Larruy, M. (2009). Les enseignants du FLE face à l'enseignement de l'interculturel : quelle image de l'interculturalité dans des manuels contemporains? In : A.N. Simeonidou-Christidou (dir.), 2008, *Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures* (p. 574-587). Thessalonique : Université Aristote de Thessalonique.
- Williams, L. / Van Campennolle, R.-A. (2009). On versus tu and vous : Pronouns with indefinite reference in synchronous electronic French discourse. *Language Sciences*, 31, 409-427.

Received: 04.10.2021; **revised:** 24.01.2022

LAURIE DEKHISSI
Université de Poitiers
laurie.dekhissi@univ-poitiers.fr
ORCID: 0000-0003-4014-4159

EFFROSYNI LAMPROU
Université de Poitiers
effrosyni.lamprou@univ-poitiers.fr
ORCID: 0000-0001-6355-2409

FREIDERIKOS VALETOPOULOS
Université de Poitiers
fvaletop@univ-poitiers.fr
ORCID: 0000-0001-8703-6230

CHLOÉ FAUCOMPRÉ
Université de Strasbourg

JULIA PUTSCHE
Université de Strasbourg

« J’ai l’impression d’être la seule à aimer l’allemand » : Perceptions et représentations d’étudiants face à leur apprentissage de l’allemand en Alsace

“I feel like I’m the only one who likes German”:
Perceptions and representations of students towards
their learning of German in Alsace

ABSTRACT. This contribution proposes a reflection on the representations and perceptions that Alsatian students have of their German language learning in the context of the Upper Rhine. After explaining the challenge of teaching and learning German in this cross-border context, we will present some significant quantitative and qualitative results in order to establish a sort of diagnosis of the decline in bilingualism observed by interregional institutions.

KEYWORDS: border context, Alsace, German language teaching and learning, social representations, perception.

MOTS-CLÉS : contexte frontalier, Alsace, enseignement / apprentissage de l’allemand, représentations sociales, perception.

1. INTRODUCTION

En tant que région frontalière, l’Alsace semble, au premier abord, constituer un endroit privilégié pour l’enseignement / apprentissage de l’allemand en raison de sa proximité géographique, linguistique et culturelle avec l’Allemagne. Sa situation au sein de la région trinationale du Rhin supérieur lui permet de surcroît de bénéficier d’une coopération transfrontalière institutionnalisée, promouvant, entre autres, une éducation plurilingue et interculturelle.

Malgré cette vitrine idéale, le contexte alsacien souffre depuis quelque temps d'un recul du bilinguisme (Conférence franco-germano-suisse 2013), s'expliquant notamment par sa non-neutralité face à cette langue, pour des raisons à la fois politiques et historiques, faisant ainsi de l'enseignement de la langue allemande en Alsace, un réel enjeu sociodidactique (Huck 2007a ; Faucompré 2020 ; Putsche 2019). Ce constat nous pousse ainsi à nous interroger sur les représentations qu'ont les jeunes adultes du voisin, de sa langue-culture, et de leur impact sur l'apprentissage de la langue.

Après avoir mené des recherches auprès des apprenant.e.s, enseignant.e.s et futur.e.s enseignant.e.s de la langue du voisin dans le Rhin supérieur (Faucompré & Putsche 2017 ; Putsche & Faucompré 2016), nous avons jugé pertinent d'interroger les étudiant.e.s non spécialistes de l'allemand, afin de compléter notre panel et de comprendre en profondeur les fondements de cet enjeu sociodidactique.

Cette nouvelle étude s'inscrit dans le projet de recherche nommé FRON-TALL : représentations de l'allemand Lansad¹ en région frontalière et nous a conduites, dans un premier temps, à recueillir des données quantitatives auprès des étudiant.e.s des deux universités alsaciennes (Strasbourg et Haute-Alsace) (n = 219), complétées dans un second moment par des entretiens semi-directifs (n = 6).

L'objectif de notre contribution est, à travers l'analyse des représentations des étudiant.e.s interrogé.e.s, de rendre compte du niveau de conscience qu'ils / elles ont de leur rapport à l'allemand, à la fois dans leurs études et dans leur vie quotidienne de (trans)frontaliers. Nous proposerons dans un premier moment d'explicitier les caractéristiques de l'enseignement de l'allemand dans notre contexte géographique, politique et sociolinguistique particulier, puis, dans un second temps, nous analyserons la pertinence du concept des représentations sociales des langues et de la notion de perception pour notre étude.

Enfin, après un point méthodologique venant justifier notre démarche de recherche, nous présenterons et interpréterons les résultats quantitatifs et qualitatifs principaux obtenus jusqu'à présent.

2. L'ALLEMAND EN ALSACE

2.1. Un enjeu sociodidactique

En Alsace, la langue allemande bénéficie d'un triple statut ; elle est en effet langue étrangère (dans les programmes de l'Éducation nationale), langue du voisin (pour des raisons géographiques, ainsi que dans une perspective européenne), mais aussi langue régionale (Huck 2007a). Et c'est justement cette

¹ Langues pour spécialistes d'autres disciplines.

triple dénomination, qui, d'après nous, illustre tout l'enjeu sociodidactique que constitue l'enseignement de l'allemand en Alsace.

À travers l'histoire, nous pouvons constater que l'allemand n'est résolument pas une langue étrangère en France, puisque les familles dialectales présentes en Alsace, à savoir le francique et l'alémanique, qui constituent l'« alsacien », appartiennent à l'allemand. Elles représentent ainsi une subdivision du *hochdeutsch*, variété s'étant imposée comme la langue écrite officielle à partir du XVI^{ème} siècle (Huck 2007b : 10). Les changements d'appartenance étatique sous fond de conflits meurtriers de l'Alsace ont, de plus, été accompagnés de politiques linguistiques plutôt répressives contraignant le peuple alsacien dialectophone à abandonner l'allemand standard pour le français (Huck 2016 : 168).

Après une « défrancisation » de l'Alsace à la suite de l'annexion nazie en 1940, l'Alsace redeviendra française en 1945, suite à quoi le dialecte subira une déconsidération, notamment au niveau scolaire, entraînant alors une scission entre le dialecte et la culture alsacienne (Vogler 2012 : 202). Réintroduit seulement en 1952 à l'école primaire, il faudra attendre 1968 et la création du Cercle René Schickele par des étudiant.e.s pour que la pratique de l'alsacien, considéré comme une variante dialectale du standard allemand, soit remise à l'honneur. Puis, ce n'est qu'en 1982 que la place de l'enseignement de l'allemand dans le système éducatif alsacien est soutenue au niveau politique par le Recteur Deyon, proposant par ailleurs une première définition officielle de la langue régionale, illustrant une volonté politique de reconnaître l'alsacien comme historiquement implanté : « Il n'existe qu'une seule définition scientifiquement correcte de la langue régionale en Alsace, ce sont les dialectes alsaciens dont l'expression écrite est l'allemand. L'allemand est donc une des langues régionales de la France. [...] » (Deyon 1985 : 9-10).

Ce statut de langue régionale permettra à l'allemand d'être enseigné à l'école primaire dès le début des années 1990 selon le modèle bilingue à parité horaire ou bien selon le modèle extensif à raison d'une à trois heures par semaine (Geiger-Jaillet & Huck 2020).

Selon Erhart (2012 : 20), la définition du Recteur Deyon renvoie à deux codes sociolinguistiques différents, et donc à une représentation diglossique : l'allemand standard pour l'écrit et le dialecte pour l'oral, ce qui est par ailleurs maintenu dans la convention cadre portant sur la politique bilingue : « par langue régionale, il faut entendre la langue allemande dans sa forme standard et dans ses variantes dialectales (alémanique et francique) » (Académie de Strasbourg 2015).

Toutefois, à part dans les écoles associatives ABCM², l'alsacien semble être absent du contexte scolaire bien que, d'après la convention cadre et la convention

² Les écoles associatives privées ABCM *Zweisprachigkeit* créées en 1991, proposent encore aujourd'hui un enseignement de l'alsacien, de l'allemand et du français selon un système immersif (Geiger-Jaillet 2007 : 56).

opérationnelle portant sur la politique régionale plurilingue dans le système éducatif en Alsace, celui-ci devrait pouvoir être enseigné dans sa variante dialectale orale (Geiger-Jaillet & Huck 2020). De ce fait les élèves alsacien.ne.s apprennent l'allemand sans lien avec le dialecte.

Nous comprenons ainsi très bien que cette ambiguïté sur ce qui est entendu par la dénomination de « langue régionale » révèle en fait une certaine supériorité des langues standards aux yeux de l'Éducation nationale. La promulgation de la loi Molac le 21 mai 2021³, et la censure de deux articles par le Conseil constitutionnel, dont celui visant à développer l'enseignement immersif en langue régionale à l'école publique, laissent penser que cette hégémonie des langues standards, et par conséquent du monolinguisme, a encore de beaux jours devant elle.

2.2. Un défi à différentes échelles

La situation de l'Alsace a également cela de particulier qu'elle se trouve dans un contexte transfrontalier. En effet, notre région bénéficie d'une coopération transfrontalière institutionnalisée, ainsi que de proximité à travers les eurodistricts, dans plusieurs domaines de la vie publique, dont celui de l'éducation et de la formation.

De nombreux projets et formes de coopération, selon un fonctionnement à la fois *top-down* et *bottom-up*, peuvent voir le jour dans notre région trinationale, venant encourager et soutenir le bi-plurilinguisme, lui conférant alors un aspect de promotion de celui-ci.

Toutefois, ici encore, reste à savoir de quelles langues il s'agit, lorsque les instances de coopération, comme la Conférence du Rhin supérieur, évoquent le bi-plurilinguisme au sein de la région trinationale. Au regard des différents textes, tels que la Charte pour la promotion du plurilinguisme (Conférence du Rhin supérieur 2013), les contacts de langue et parlers dialectaux semblent ne pas être pris en compte, et ne désigner qu'un bilinguisme standard franco-allemand. De ce fait, la situation sociolinguistique particulière de cet espace semble être ignorée, entraînant un profond déséquilibre entre ce que l'on cherche à atteindre, une cohésion aux frontières grâce à la promotion du plurilinguisme, et la réalité du terrain.

De plus, dans nos travaux antérieurs (Faucompré 2020), nous avons pu remarquer que, malgré des conditions idéales pour un vivre-ensemble au sein du Rhin supérieur et un enseignement / apprentissage optimal de la langue du voisin, plusieurs incohérences subsistaient comme le fait que cette coopération transfrontalière ne joue pas systématiquement de rôle dans la vie quotidienne des individus et que la

³ Loi proposant des mesures de protection et de promotion des langues régionales dans les domaines du patrimoine, de l'enseignement et des services publics.

proximité quotidienne inévitable avec ses voisin.e.s, n'était pas toujours synonyme de représentations positives des uns et des autres (Breugnot 2013 ; Putsche 2016).

Ce phénomène propre à notre espace du Rhin supérieur semble être ignoré dans l'enseignement, comme si le quotidien particulier de la vie aux frontières ne se reflétait pas dans le cours de langue.

Un autre point permettant de planter le décor de notre étude est l'apprentissage obligatoire de l'allemand dès l'école primaire et ce, jusqu'à l'université, pour le cas des étudiant.e.s de sciences de l'éducation de l'Université de Haute-Alsace. À ce propos, compte tenu de l'enseignement systématique de l'allemand dans l'académie de Strasbourg, les enseignant.e.s « sont censés enseigner l'allemand dans leur classe (depuis 2001) alors qu'ils n'ont pas été recrutés avec cette compétence. Il y a donc un hiatus dans la constellation du triangle « enseignant-objectifs-institution » en Alsace. En effet, aucune épreuve obligatoire de langue (allemande) ne figure au concours de recrutement du professorat des écoles (CRPE) » (Huck & Geiger-Jaillet 2020).

Par conséquent, de nombreux.ses / euses enseignant.e.s se retrouvent à devoir enseigner une langue dans laquelle ils / elles n'ont peut-être pas les compétences suffisantes, voire une langue qu'ils / elles n'ont pas choisie, mais qui leur est imposée, avec toutes les conséquences que cela engendre pour l'apprentissage de celle-ci.

3. REPRÉSENTATIONS ET PERCEPTION

Dans nos travaux respectifs en lien avec l'enseignement / apprentissage de la langue du voisin en contexte frontalier, nous accordons une grande place aux représentations sociales de la langue-culture du voisin, en ce sens qu'elles sont à même de nous fournir une grille de lecture du rapport qu'apprenant.e.s et enseignant.e.s entretiennent avec celle-ci.

Dans un espace comme le nôtre, où la confrontation à l'altérité est quotidienne et s'inscrit dans une histoire commune à l'arrière-plan belliqueux, la langue est à la fois objet d'apprentissage et objet de discours.

S'intéresser aux représentations qu'ont les étudiant.e.s de la langue qu'ils / elles apprennent est donc aussi un moyen de comprendre ce qui se joue au niveau de leur apprentissage de celle-ci. En effet, en didactique des langues, plusieurs études ont su montrer qu'il y avait « une corrélation forte entre l'image qu'un apprenant s'est forgé d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays. » (Castellotti et Moore 2002 : 11). Ceci prend une dimension encore plus importante lorsque la langue-culture est présente dans le quotidien des individus, le plus souvent indépendamment de leur volonté, et que l'on sait que les représentations sont dynamiques et se co-

construisent dans les interactions. Ainsi, la langue du voisin en contexte frontalier est encore plus à même de cristalliser attitudes et représentations.

Dans la Stratégie Oberrhein / Rhin⁴ supérieur lancée en 2019 par les départements du Haut-Rhin et du Bas-Rhin, où il est par ailleurs question d'optimiser la coopération transfrontalière à travers des pistes d'action concrètes, nous retrouvons comme objectif premier, celui de parler et connaître la langue du voisin pour une « identité rhénane renforcée » en réponse au constat d'un recul du bilinguisme et du sentiment d'appartenance à la région trinationale du Rhin supérieur.

De ce fait, nous pouvons nous demander si, le fait que le contexte alsacien soit chargé d'ambiguïté à différents niveaux en ce qui concerne la langue du voisin, les raisons évoquées plus haut pourraient donc être à l'origine de représentations critiques quant au voisin et à sa langue-culture, venant alors expliquer en partie ce « recul ». C'est pourquoi la notion des représentations requiert toute notre attention.

Dans notre travail, nous faisons justement appel à la notion de représentation dans sa dimension psychosociale (Jodelet 1989), que nous avons définie comme un « concept générique désignant un processus cognitif imageant ancré socialement et culturellement et ayant pour objectif principal d'appréhender le réel pour pouvoir agir. Ni totalement vraies, ni totalement fausses, elles servent dans notre étude d'indicateurs sur les rapports qu'entretiennent élèves et enseignants avec la langue-culture cible du voisin en région (trans)frontalière » (Faucompré 2018 : 121).

Toutefois, nous choisissons dans notre contribution de distinguer le terme de représentation de celui de perception, qui, selon nous, est pertinent à interroger dans notre contexte de travail. Si le concept de « perception » se réfère aux informations sensorielles, la distinction que proposent les géographes revêt une importance particulière pour notre étude : « La perception se déroule en présence de la chose perçue alors que la représentation suppose un temps différé, de courte (mémoire immédiate) ou longue durée (histoire, les mythes fondateurs) ce qui lui confère une plus grande capacité d'autonomie culturelle par rapport au réel auquel elle se réfère » (Debarbieux 2003 : 791).

De ce fait, représentation et perception sont liées et sont à considérer de manière interdépendante. Pour résumer, nous dirons que les représentations des étudiant.e.s rendent compte de ce qui façonne leur perception du voisin et de sa langue-culture.

4. UNE RECHERCHE À PLUS GRANDE ÉCHELLE

Ces dix dernières années, nous avons mené des recherches dans le contexte franco-allemand du Rhin supérieur, en nous concentrant principalement sur les

⁴ Récupéré à cette adresse le 28.09.2021 : https://www.haut-rhin.fr/sites/haut_rhin/files/SO_Synth%C3%A8se_DE_Light.pdf [accès : 07.10.2021].

apprenant.e.s et enseignant.e.s du primaire et du secondaire (Faucompré 2018 ; Putsche 2011), ainsi que sur les futur.e.s enseignant.e.s et enseignant.e.s stagiaires (Faucompré & Putsche 2017 ; Putsche 2013). Ces différentes études nous ont permis de comprendre et constater une certaine dissonance entre le cours de langue dispensé et les représentations des principaux concernés. Ces représentations sont caractéristiques du contexte particulier que constitue la région transfrontalière et ne sont que trop peu prises en compte dans la démarche didactico-pédagogique, conduisant alors à un enseignement / apprentissage éloigné des enjeux qu'il représente. Nos différents résultats de recherche ont ainsi révélé un besoin urgent de mieux préparer les enseignant.e.s à intervenir dans le contexte particulier de la région frontalière, nous ayant conduites à repenser l'enseignement / apprentissage de la langue du voisin dans une perspective didactique résolument « transfrontalière » basée sur l'exploitation des représentations des apprenant.e.s.

Alors que la volonté de proposer aux jeunes générations une éducation citoyenne plurilingue tolérante, aux compétences inter- et transculturelles, est au cœur des travaux du Conseil de l'Europe depuis une vingtaine d'années, cette dimension nous semble plus que jamais urgente à repenser en contexte frontalier, puisque la cohésion aux frontières en est la condition essentielle.

Étant donné que les études menées jusqu'à présent se sont principalement focalisées sur l'enseignement / apprentissage de la langue du voisin au niveau secondaire et primaire et sur la formation des enseignant.e.s, il nous paraît désormais pertinent de nous renseigner sur le public universitaire non spécialiste de la langue allemande en Alsace ; à savoir les étudiant.e.s du secteur Lansad de nos universités respectives.

En effet, le public étudiant suscite notre intérêt pour nous aider davantage à comprendre ce recul du bilinguisme au sein du Rhin supérieur, et pour pouvoir établir un véritable diagnostic de l'enseignement / apprentissage de l'allemand en Alsace. De plus, dans le Livre blanc sur le dialogue interculturel du Conseil de l'Europe (2008 : 33-34), nous pouvons justement lire : « L'université est donc favorablement placée pour former des 'intellectuels interculturels', qui peuvent jouer un rôle actif dans la sphère publique. Ce processus doit s'appuyer sur la recherche universitaire de l'apprentissage interculturel, afin de prendre en compte l' 'apprendre à vivre ensemble' et la diversité culturelle dans toutes les activités d'enseignement ».

Ainsi, et compte tenu du fait que les deux universités alsaciennes font partie d'un réseau interrégional (Eucor-Le campus européen) et européen (alliance Epicur), nous avons mené à l'automne 2020 une recherche quantitative par questionnaires (n = 219), complétée par la conduite de six entretiens semi-directifs (Maurer 2013), auprès des secteurs Lansad des universités alsaciennes de Strasbourg et de Haute-Alsace afin de collecter les représentations de l'ensemble des étudiant.e.s concerné.e.s par l'apprentissage de l'allemand.

Les premiers résultats recueillis nous permettent, dans le cadre de cette contribution, de réfléchir à ce qui caractérise ces représentations et si elles diffèrent de celles déjà constatées au niveau primaire et secondaire, ainsi que de relever les besoins et pratiques de ces étudiant.e.s dans l'apprentissage de la langue du voisin. De ce fait, nous plaçons dans un paradigme compréhensif (Dumez 2013).

5. QUELQUES RÉSULTATS SIGNIFICATIFS

5.1. Étude quantitative

La majorité des étudiant.e.s ayant répondu au questionnaire étudient en sciences humaines et sociales et se situent entre la première et la troisième année de licence. 133 étudiant.e.s sur 219 ont répondu avoir effectué leur scolarité entièrement en Alsace, 7 en partie. Parmi ces 140 étudiant.e.s, la première chose qui aura suscité notre attention est la réponse donnée à leur degré de satisfaction de leur apprentissage de l'allemand lors de leur scolarité :

Très insatisfait.e	9
Insatisfait.e	46
Neutre	34
Satisfait.e	40
Très satisfait.e	11

Figure 1. Degré de satisfaction de leur apprentissage de l'allemand lors de leur scolarité

En effet, nous constatons des réponses assez divergentes, avec presque autant d'étudiant.e.s insatisfait.e.s que d'étudiant.e.s satisfait.e.s ou sans avis. Cependant, la plus forte proportion se dit insatisfaite. Les enseignant.e.s et le contenu des enseignements reçus, aussi bien pour la satisfaction que l'insatisfaction, sont les raisons données par les étudiant.e.s.

Lorsque l'on interroge les étudiant.e.s sur les raisons du choix de l'allemand à l'université, l'envie personnelle et l'obligation remportent le plus de voix, laissant apparaître deux grandes tendances totalement opposées :

	pas du tout d'accord	pas d'accord	d'accord	tout à fait d'accord
Par obligation	88	25	33	62
Par envie personnelle	24	15	71	93
Par dépit	116	37	19	8
En vue d'un projet professionnel précis	61	19	54	32
En vue d'une mobilité étudiante	79	27	38	22

Figure 2. Raisons du choix de l'allemand lansad

Concernant leur attitude face à l'allemand, nous relevons une attitude générale favorable, voire très favorable :

pas du tout favorable	9
peu favorable	22
indifférent.e	22
favorable	113
très favorable	53

Figure 3. Attitude face à l'allemand

Un autre point méritant que l'on s'y attarde est le statut que les étudiant.e.s attribuent à la langue allemande, à la fois langue vivante étrangère, langue du voisin et langue régionale, ce qui correspond exactement aux trois statuts dont celle-ci bénéficie en Alsace. Cependant, si l'on regarde le nombre de réponses données pour « tout à fait d'accord », c'est le statut de langue étrangère qui remporte le plus de voix auprès des étudiant.e.s, laissant penser que l'enseignement reçu se focalise davantage sur la dimension nationale que régionale.

	pas du tout d'accord	pas d'accord	d'accord	tout à fait d'accord
Langue maternelle	123	36	15	11
Langue vivante étrangère	9	6	95	98
Langue du voisin	31	14	76	69
Langue du partenaire	79	30	36	24
Langue régionale	43	39	72	20

Figure 4. Statut attribué à la langue allemande

Concernant les attentes des étudiant.e.s, ce qui nous frappe, ce sont les trois attentes pour lesquelles les étudiant.e.s se sont déclaré.e.s comme étant tout à fait d'accord, puisqu'il s'agit d'apprendre à communiquer qui se dégage nettement des autres réponses, ainsi que de revoir les bases et posséder un atout pour le monde du travail. D'après nous, ces trois choix illustrent parfaitement la situation alsacienne : l'envie « d'apprendre à communiquer » en raison de la proximité géographique, « revoir les bases » puisqu'après un certain nombre d'années d'apprentissage de l'allemand, la maîtrise de la langue du voisin ne semble toujours pas être systématique dans le Rhin supérieur, et enfin, « posséder un atout pour le monde du travail », qui reste un argument assez fort dans notre région pour des raisons économiques évidentes.

	pas du tout d'accord	pas d'accord	d'accord	tout à fait d'accord
Avoir de bonnes notes	10	22	104	59
Apprendre à communiquer	3	8	79	123
Faire de la grammaire	11	33	84	59
Revoir/Acquérir les bases	2	13	87	102
Développer une compétence interculturelle	6	13	86	82
Posséder un atout pour le monde du travail	6	7	84	99

Figure 5. Attentes du cours d'allemand Lansad

Concernant les déplacements, les étudiant.e.s se rendent régulièrement en Allemagne pour faire des achats ou du tourisme, bien que le tourisme d'achat, sans surprise, reste la plus grande raison des déplacements outre Rhin.

La plupart déclare sentir la proximité avec l'Allemagne au quotidien, ainsi qu'adopter une attitude favorable vis-à-vis des Allemand.e.s avec qui ils / elles ont déjà été en contact, notamment pendant leur scolarité en raison des échanges, mais aussi de manière privée. Toutefois, nous avons pu constater lors des entretiens qu'un réel contact avec le voisin ne semble pas vraiment être d'actualité.

Enfin, un dernier point qui aura suscité notre attention est le fait que les étudiant.e.s sont conscient.e.s de partager un espace de vie commun avec leur voisin, mais déclarent connaître assez peu les villes allemandes voisines les plus proches bien qu'ils / elles soient intéressé.e.s par celles-ci.

	pas du tout	peu	plutôt	absolument
Avez-vous l'impression de connaître les villes allemandes voisines ?	32	96	60	25
Etes-vous intéressé.e par les villes allemandes les plus proches ?	17	40	95	54

Figure 6. Statut attribué à la langue allemande

Ceci représente pour nous un certain paradoxe et nous interroge ; pour quelles raisons les étudiant.e.s disent-ils / elles ne pas bien connaître les villes allemandes voisines alors que, pourtant, celles-ci les intéressent ? D'après nous, cela révèle une certaine dichotomie entre ce que les étudiant.e.s pensent et font, voire une réelle dissonance cognitive (Festinger 1957). C'est-à-dire que les étudiant.e.s ne sont pas forcément attiré.e.s par le voisin, et sa langue-culture en raison de cette proximité constante et de son caractère non exotique (Putsche 2016), mais ils / elles sont conscient.e.s que l'allemand reste un atout pour leur avenir professionnel et qu'il est mieux de s'y intéresser, bien que cela ne soit pas réellement le cas. Nous en déduisons deux choses ; d'une part que la proximité géographique semble donner une impression de connaissance de l'autre pays, sans que celle-ci soit vraiment effective, et d'autre part, que l'engagement explicite des deux universités alsaciennes et de l'académie de Strasbourg en faveur de

l'apprentissage de l'allemand influence incontestablement les représentations des étudiant.e.s, qui, dès le début de leur scolarité, ont été conditionné.e.s par l'idée que la maîtrise de l'allemand favoriserait leur insertion professionnelle future.

5.2. Étude qualitative

Les entretiens (n = 6) ont été menés par visioconférence en raison de la situation sanitaire. Nous avons interviewé deux étudiant.e.s de l'Université de Haute-Alsace, et quatre étudiant.e.s de l'Université de Strasbourg. Nous n'interpréterons que trois extraits tirés de ces entretiens, les plus pertinents pour notre axe de recherche.

5.2.1. L'impact d'un apprentissage obligatoire

Extrait n° 1 - CG-UHA

Ça m'a toujours été imposé et j'ai essayé de m'en débarrasser euh sans succès, j'ai jamais réussi à faire autre chose que de l'allemand.

Comme nous l'avons vu au début de l'article, l'enseignement de l'allemand en Alsace est presque systématique, ce qui peut être perçu comme quelque chose de très négatif pour les apprenant.e.s, comme en témoigne cet extrait. Les mots utilisés par l'étudiante sont significatifs, elle parle littéralement de se « débarrasser » de l'allemand, et d'avoir essayé de faire autre chose qui se serait soldé par un échec. Un apprentissage qui est donc perçu comme quelque chose de forcé, ne laissant pas la liberté d'apprendre autre chose, ne génère alors que des émotions négatives, impliquant une attitude défavorable à l'apprentissage, et donc un échec de celui-ci, comme en témoigne l'extrait suivant tiré de l'entretien conduit avec la même étudiante :

Extrait n° 2 - CG-UHA

[...] j'ai vraiment aucun souvenir positif, je me souviens au contraire que c'était très anxiogène, j'en arrivais au point d'avoir mal physiquement, j'avais mal au ventre, je me sentais malade à l'idée d'aller en cours d'allemand parce que j'étais pas très bonne et j'avais beaucoup d'incompréhensions de la part des profs et de ma famille parce que j'ai une enseignante d'allemand dans ma famille.

Ce nouveau témoignage traduit un réel mal-être quant à l'apprentissage, mais aussi un manque de compréhension de son entourage scolaire et familial, ayant comme conséquence une réelle somatisation de l'étudiante qu'elle met en lien avec le fait de ne pas être « très bonne ». Ceci nous renvoie au sentiment

d'efficacité personnelle de Bandura, qui précise que « [l]es gens se fient aussi en partie à leurs états physiques et émotionnels lorsqu'il s'agit de juger leurs capacités. Ils interprètent leurs réactions de stress et leurs tensions comme des signes de vulnérabilité à de mauvaises performances. [...]. L'état d'esprit affecte également les jugements que les gens portent sur leur efficacité personnelle. Un état d'esprit positif améliore l'efficacité personnelle perçue, un état d'esprit déprimé la diminue » (Bandura 1994 : 3 ; notre traduction)⁵.

Nous pouvons donc en déduire que, si ce mal-être avait été pris au sérieux par les enseignant.e.s ou l'entourage, l'étudiante aurait peut-être mieux vécu son apprentissage. Ce témoignage nous semble très important à analyser ici, car il est fort probable que d'autres apprenant.e.s aient développé le même rapport à l'allemand. D'après nous, cet extrait représente le symptôme d'une sorte de crise latente que l'enseignement / apprentissage de l'allemand en Alsace semble subir.

5.2.2. Un besoin de cohérence dans l'apprentissage

À plusieurs reprises, les étudiant.e.s interviewé.e.s ont signalé un manque de cohérence entre la situation de leur apprentissage de la langue et le contexte dans lequel celui-ci est dispensé.

Extrait n° 3 - CG-UHA

[...] et d'ailleurs ça m'a étonnée parce que comme elle était obligatoire je pensais qu'à un moment [...] dans ma scolarité j'aurais soit un cours en allemand, soit peut-être un travail avec des écoles allemandes, ce qui peut être intéressant dans mon cas [...] mais pas du tout et en fait on a même eu un cours qui a été donné en anglais donc rien à voir avec l'allemand qui est obligatoire contrairement à l'anglais [...] je comprends pas pourquoi on nous force encore à apprendre l'allemand et d'ailleurs on étudie très très peu le système scolaire allemand [...] donc vraiment je comprends pas en fait.

Nous poursuivons avec un troisième extrait de la même étudiante qui pointe du doigt un certain dysfonctionnement de l'enseignement de l'allemand. L'étudiante, contrainte en sciences de l'éducation, de devoir poursuivre son apprentissage de l'allemand n'est pas en mesure de lui attribuer du sens étant donné que le reste de ses études n'y est pas associé. L'étudiante semble, malgré sa relation complexe à l'apprentissage de la langue, avoir conscience de l'opportunité, et surtout de la plus-value de l'allemand dans notre contexte frontalier. Cependant, aucun

⁵ « People also rely partly on their somatic and emotional states in judging their capabilities. They interpret their stress reactions and tension as signs of vulnerability to poor performance. [...]. Mood also affects people's judgments of their personal efficacy. Positive mood enhances perceived self-efficacy, despondent mood diminishes it ».

lien n'est fait et l'apprentissage perd tout le sens qu'il pourrait avoir. Dans nos études précédentes (Faucompré & Putsche 2015 ; Faucompré 2020), ce manque de cohérence a déjà été constaté au niveau scolaire, et semble se perpétuer dans le supérieur. D'après nous, ceci constitue un des enjeux majeurs de l'enseignement / apprentissage de la langue du voisin en contexte frontalier : une absence de lien explicite avec la réalité des élèves et étudiant.e.s est en contradiction avec les volontés politiques de cohésion européenne et interrégionale. On ne peut pas enseigner la langue du voisin en contexte frontalier, de la même manière qu'à l'intérieur du pays, encore plus lorsque l'on incite les individus à apprendre cette langue. Si ceux / celles-ci voient l'intérêt de l'apprendre, malgré la contrainte, encore faut-il que l'institution puisse en tenir compte.

Extrait n° 4 - LD-Unistra

[...] les liens qu'a Strasbourg avec l'Allemagne, ou le fait que Strasbourg ait été allemand pendant enfin des années, ça on en parle jamais en cours de langue et je trouve que c'est quand même important de l'évoquer enfin on est quand même une situation particulière, on prend un tram, on est dans un autre pays, pour moi on n'en parle pas assez en fait en cours de langue ou peut-être parce que j'ai pas choisi les bons cours de langue, je ne sais pas [...].

Ce quatrième extrait ne fait que confirmer ce que nous avons mentionné plus haut. Les étudiant.e.s semblent être en demande de cohérence en raison d'une contradiction entre leurs pratiques et perception du contexte transfrontalier, et le cours de langue qu'ils fréquentent.

5.2.3. Une certaine conscience des enjeux de la proximité

Un autre point qui aura retenu notre attention est la conscience qu'ont les étudiant.e.s interrogé.e.s des enjeux liés à la proximité géographique avec l'Allemagne.

Extrait n° 5 - LD-Unistra

Pour beaucoup d'étudiants, l'Allemagne, quand on discute avec eux, c'est surtout, c'est Kehl, c'est ce qu'il y a de moins cher, c'est les courses moins chères, ça reste, même si pour moi, le fait qu'on soit à la frontière, pour des gens qui n'apprennent pas l'allemand, il n'y a pas de changements et pour ceux qui apprennent l'allemand, je suis pas sûre qu'ils bénéficient de cette proximité avec l'Allemagne ou qu'ils connaissent bien l'Allemagne en fait.

Dans ce cinquième extrait, l'étudiante souligne le fait que ses homologues étudiant.e.s ne semblent pas envisager la région transfrontalière comme elle, et qu'ils / elles semblent rester de leur côté de la frontière sans forcément porter

intérêt au voisin et à sa langue-culture. D'après elle, il existe une véritable méconnaissance, voire une ignorance du potentiel que représente la proximité avec une autre langue-culture. Nous retrouvons ce que Raasch (2002 : 16) mentionnait déjà il y a 20 ans concernant le fait que la région frontalière voisine ne serait pas considérée comme représentative du vrai pays, entraînant ainsi ce désintérêt pour ce qui se trouve « sur le pas de la porte ». Cette constatation pose la question du rôle du cours de langue afin d'inverser cette tendance.

Extrait n° 6 - EC-Unistra

non je pense pas, enfin je me sens assez seule quand je parle de l'allemand à d'autres, j'ai l'impression d'être la seule [...] à aimer l'allemand.

Extrait n° 7 - AL-Unistra

Après j'ai rencontré des Alsaciens qui avaient des avis très euh négatifs vis-à-vis de l'Allemagne je dis pas, mais euh je pense que ça reste au moins vu, même en ayant un avis négatif sur la culture ou quoi que ce soit, ça reste au moins vu comme quelque chose de pertinent d'apprendre l'allemand [...].

Ces deux derniers extraits sont assez révélateurs de ce que nous avons pu observer lors de notre analyse des entretiens. La première chose est que parmi les six étudiant.e.s interrogé.e.s lors d'un entretien, cinq montrent une attitude très positive face à la langue-culture allemande, en précisant bien qu'elle ne reflète pas celle de la majorité des autres étudiant.e.s, tandis que la cinquième personne témoigne exactement l'inverse, à savoir une attitude très négative.

Nous pensons que ces prises de positions opposées reflètent parfaitement la situation de l'allemand en Alsace : sa non-neutralité pour toutes les raisons évoquées en début d'article. Les étudiant.e.s nous révèlent être conscient.e.s que leur attitude favorable face à l'apprentissage de l'allemand n'est pas forcément quelque chose de partagé avec l'ensemble des étudiant.e.s, et que les représentations négatives sur l'Allemagne semblent monnaie courante en Alsace, bien que l'apprentissage de l'allemand reste, paradoxalement, considéré comme un avantage avant tout professionnel.

6. DISCUSSION ET PERSPECTIVES

Malgré un contexte *a priori* idéal pour l'enseignement / apprentissage de la langue du voisin, et des institutions européennes et transfrontalières engagées pour la promotion de celui-ci, nous avons pu relever le défi que représentait l'enseignement de l'allemand en Alsace en raison d'un statut ambigu entretenu dans les textes institutionnels.

À travers l'interprétation de nos principaux résultats, nous avons pu voir que les étudiant.e.s s'étant porté.e.s volontaires pour l'entretien n'étaient absolument pas neutres et avaient un message à faire passer : soit dénoncer l'apprentissage obligatoire et incohérent de la langue-culture allemande, soit le défendre, en raison d'une prédominance de représentations négatives dans leur entourage.

Ces représentations connotées s'expliquent notamment par une non prise en compte de la réalité des étudiant.e.s dans les cours d'allemand dispensés dans le supérieur, ceux-ci n'ayant que très peu de lien avec leur quotidien de frontaliers. De plus, nous constatons que malgré une politique européenne déclarée des universités de Strasbourg et de Haute-Alsace, les étudiant.e.s interrogé.e.s n'ont montré aucune réelle réflexion quant à la dimension européenne⁶, et semblent même ne pas trouver de sens à cette dernière dans le cadre de leur apprentissage de la langue à l'université.

Enfin, nous dirons que l'analyse des représentations et perceptions des étudiant.e.s, nous aura permis de mettre en lumière cette dissonance cognitive mentionnée plus haut, impliquant un décalage entre les représentations et croyances des étudiant.e.s quant à leur apprentissage de la langue allemande en contexte frontalier, et la pratique effective qu'ils ont de la langue dans ce même contexte. Selon nous, seule une prise en compte réflexive de cette dissonance dans l'enseignement de l'allemand serait à même de venir contrebalancer ce phénomène.

RÉFÉRENCES

- Académie de Strasbourg (2015). *Convention cadre portant sur la politique régionale plurilingue, période 2015–2030* (signée le 01 juin 2015 entre le préfet de la Région Alsace, le recteur de l'académie de Strasbourg, la Région Alsace ainsi que les départements du Bas-Rhin et du Haut-Rhin). https://www.acstrasbourg.fr/fileadmin/acad/Politiques/Politique_des_langues/Convention_cadre_2015-2030.pdf [accès : 07.10.2021].
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In : V.S. Ramachaudran (dir.), *Encyclopedia of human behavior*, 4 (p. 71–81). New York : Academic Press.
- Castellotti, V. / Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques-éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil pour la coopération culturelle.
- Conseils départementaux du Bas-Rhin et du Haut-Rhin (2019). *Stratégie alsacienne de coopération transfrontalière dans l'espace trinational du Rhin supérieur*. https://www.haut_rhin.fr/sites/haut_rhin/files/SO_Synth%C3%A8se_DE_Light.pdf [accès : 11.04.2022].

⁶ Il leur a été posé la question suivante : « Diriez-vous que le fait d'apprendre l'allemand en Alsace renforce les/implique des attitudes transfrontalières et germanophiles, voire pro-européennes ? »

- Debarbieux, B. (2003). Représentation. In : J. Lévy / M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin.
- Deyon, P. (1985). *Juin 1982-juin 1985 : le programme Langue et culture régionales en Alsace. Bilan et perspectives, s.l.* Strasbourg : Académie de Strasbourg.
- Dumez, H. (2013) *Méthodologie de la recherche qualitative*. Paris : Vuibert.
- Erhart, P. (2012). *Les dialectes dans les médias alsaciens : quelle image de l'Alsace véhiculent-ils dans les émissions de la télévision régionale?* Thèse de doctorat. Université de Strasbourg.
- Faucompré, C. (2018). *Enseigner la langue du voisin dans une région transfrontalière franco-allemande : quelle approche didactique s'y prête? Étude exploratoire dans quatre établissements d'enseignement secondaire du Rhin supérieur*. Thèse de doctorat. Pädagogische Hochschule Freiburg et Université de Haute-Alsace.
- Faucompré, C. (2020). Allemand langue du voisin / Französisch als Sprache des Nachbarn : Un concept didactique pour le Rhin supérieur. *Synergies pays germanophones*, 13, 31–43.
- Faucompré, C. / Putsche, J. (2015). Les activités pédagogiques dans le cadre d'une didactique des langues en région frontalière : le cas d'un cours de français en 5. Klasse à Kehl, Bade-Wurtemberg. *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 33 (2), 161–176.
- Faucompré, C. / Putsche, J. (2017). Déconstruire les représentations des futurs enseignants de langues face à l'enseignement en région frontalière. In : D. Elmiger / I. Racine / F. Zay (dir.), *Processus de différenciation : des pratiques langagières à leur interprétation sociale* (p. 227–238). Neuchâtel : Centre de linguistique appliquée.
- Festinger, I. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford : Stanford University Press.
- Geiger-Jaillet, A. (2007). Les langues dans l'éducation et la formation. In : D. Huck / A. Bothorel-Witz / A. Geiger-Jaillet (dir.), *L'Alsace et ses langues. Éléments de descriptions d'une situation sociolinguistique en région frontalière*. Récupéré du site des archives numérisées du département de dialectologie alsacienne et mosellane de l'Université de Strasbourg, section « Publications ». <http://ala.u-strasbg.fr> [accès : 07.10.2021].
- Huck, D. (2007a). Apprendre la langue du voisin. Entre volonté et réalité : de l'ambiguïté des textes officiels relatifs à l'enseignement de l'allemand en Alsace. In : J. Breugnot (dir.), *Les espaces frontaliers. Laboratoires de la citoyenneté européenne* (p. 69–81). Berne : Peter Lang.
- Huck, D. (2007b). Dispositions légales, aspects historiques et sociaux. In : D. Huck / A. Bothorel-Witz / A. Geiger-Jaillet (dir.), *L'Alsace et ses langues. Éléments de descriptions d'une situation sociolinguistique en région frontalière*. Récupéré le 10 avril 2020 du site des archives numérisées du département de dialectologie alsacienne et mosellane de l'Université de Strasbourg, section « Publications ». <http://ala.u-strasbg.fr> [accès : 07.10.2021].
- Huck, D. (2016). « Les enjeux de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire en Alsace, de 1919 à nos jours », *Allemagne d'aujourd'hui*, 216, 165–176.
- Huck, D. / Geiger-Jaillet, A. (2020). Quelle « langue régionale » enseigne-t-on à l'école en Alsace, l'allemand et/ou l'alsacien?, *Les Cahiers du GEPE*, 12. Récupéré du site de la revue. <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=3634> [accès : 07.10.2021].
- Jodelet, D. (dir.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Maurer, B. (2013). *Représentations sociales des langues en situation multilingue – La méthode d'analyse combinée, nouvel outil d'enquête*. Paris : Editions des Archives contemporaines.
- Putsche, J. (2011). *Spracheinstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern in einer Grenzregion. Qualitative Untersuchung in zwei paritätisch unterrichteten ersten Klassen mit Zielsprache Französisch*. Bern : Peter Lang.
- Putsche, J. (2013). « Meine Vorstellung war, dass es viel stärker wäre ». Berufliches Selbstverständnis von zukünftigen Fremdsprachenlehrer / innen in einer Grenzregion. *Babylonia*, 1, 65–70.

- Putsche, J. (2016). Qu'est-ce qu'une didactique des langues transfrontalière et comment conscientiser les enseignants de langues pour celle-ci? In : A. Raasch / F. Windmüller (dir.), *Synergies Pays Germanophones n°9. La France, l'Allemagne : deux cultures d'apprentissage? Que peuvent-elles apprendre l'une de l'autre?* (p. 47-61). Berlin : Avinus.
- Putsche, J. (2019). Enseigner l'allemand en région frontalière : l'interculturel transfrontalier à l'épreuve. *Les langues modernes*, 3, 67-77.
- Putsche, J. / Faucompré, C. (2016). Formation des professeurs de langues en région frontalière. Croyances et représentations des futurs professeurs d'allemand en Alsace face à l'enseignement de la langue du voisin. *Education et Sociétés plurilingues*, 40, 47-60.
- Raasch, A. (2002). *L'Europe, les frontières et les langues. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Vogler, B. (2012). *Geschichte des Elsass*. Stuttgart : Kohlhammer.

Received: 07.10.2021; **revised:** 24.01.2022

CHLOÉ FAUCOMPRÉ
Université de Strasbourg
c.faucompre@unistra.fr
ORCID: 0000-0002-9491-0579

JULIA PUTSCHE
Université de Strasbourg
putsche@unistra.fr
ORCID: 0000-0001-5036-6367

MONIKA GRABOWSKA
Uniwersytet Wrocławski

Le rôle de l'apprentissage informel du FLE dans la stimulation de la conscience et de l'autoconscience métacognitive des étudiants de philologie française. Exemple des films et séries francophones

The role of informal learning of French
as a foreign language in stimulating the metacognitive
(self-)awareness of French philology students.
Example of French-language films and series

ABSTRACT. The research concerns a specific learning environment, namely the Institute of Romance Studies at the University of Wrocław, and attempts to address two questions: 1. To what extent do students of French philology currently benefit from the affordances offered to them by modern digital tools, in particular the various video-on-demand platforms, for informal learning of French *via* French-language films and series? 2. How does this activity stimulate their metacognitive awareness and self-awareness in the area of learning French as a foreign language? To this end, students of French philology took part in a survey which demonstrated that films and series are an important leisure activity, even if French-language titles represent only 21% of what they are watching. However, these films and series are subjected to important metacognitive reflection.

KEYWORDS: informal learning, learning beyond the classroom, French as a foreign language, French philology, films & series, awareness, self-awareness, metacognition.

MOTS-CLÉS : apprentissage informel, apprentissage extrascolaire, FLE, philologie française, films et séries, conscience, autoconscience, métacognition.

1. CADRE THÉORIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

L'étude du rôle des films et séries francophones dans le développement de la conscience et de l'autoconscience métacognitive des apprenant.e.s de français langue étrangère (FLE) s'inscrit dans le courant des études sur l'apprentissage

informel des langues. Développées surtout dans le contexte de l'anglais et en référence aux ressources disponibles en ligne (AIAL, pour Apprentissage informel de l'anglais en ligne, ou OILE, pour *Online Informal Learning of English*, cf. par exemple les travaux de Sockett 2011, 2012, 2014, 2015, de Toffoli & Sockett 2010, de Sockett & Kusyk 2013, 2015, de Dressman & Sandler 2020), elles ouvrent une nouvelle voie de recherches pour la didactique d'autres langues étrangères. Les contributions citées s'inspirent des courants écologistes et émergentistes¹ dans la mesure où le processus d'apprentissage y est conceptualisé comme non-linéaire, émergeant grâce aux affordances de l'environnement dans lequel l'apprenant.e évolue. Le concept d'affordance, proposé par Gibson (1979) dans le cadre de la psychologie de la perception, désigne une propriété de l'environnement par rapport à un organisme présent dans ce même environnement. Elle est un enjeu intersubjectif ; saisies par le biais du concept d'affordance, les choses ne sont pas « telles qu'elles sont », mais « telles qu'elles sont pour moi » : une même série télévisée est tantôt un divertissement, tantôt une occasion pour perfectionner la langue étrangère (tantôt les deux). L'environnement est donc un fournisseur d'affordances pour l'apprentissage, mais en même temps il le détermine.

Selon Schugurensky (2000, 2007), spécialiste en sciences de l'éducation, l'apprentissage informel comprend trois catégories d'activités distinguées d'après les critères d'intentionnalité et de conscience. La première est l'apprentissage autodirigé, qui est intentionnel et conscient. Le terme se réfère à un projet éducatif personnel, sans implication d'un enseignant professionnel, mais n'excluant pas le recours à des personnes-ressources. La deuxième catégorie est l'apprentissage fortuit, *a priori* non intentionnel, mais impliquant en cours de route une prise de conscience et une structuration en termes d'objectifs, de temps et / ou de ressources. La dernière catégorie, la socialisation, est inconsciente et involontaire, même si elle peut être conscientisée *a posteriori*. Par rapport à l'apprentissage formel tel qu'il est dispensé à l'école, l'apprentissage informel peut jouer tantôt un rôle cumulatif (en ajoutant des connaissances et des compétences aux acquis formels), tantôt un rôle transformateur (par exemple, l'image d'un pays et de ses habitant.e.s formée à l'école peut changer de manière significative au cours de la socialisation).

L'apprentissage informel présente des affinités avec l'apprentissage extrascolaire, un concept proposé par Benson (2011, *Learning Beyond the Classroom*) et basé

¹ Les approches écologistes ancrent les processus d'apprentissage dans l'environnement complexe et dynamique de l'apprenant.e, en examinant les interconnexions entre les différents niveaux de son fonctionnement (cf. par ex. van Lier 2004, Kramsch 2004) ; l'émergentisme, opposé à l'innéisme et au constructivisme, considère l'apprentissage en tant que cycle d'émergences définies comme « l'apparition dans un système complexe d'un nouvel état à un niveau d'organisation supérieur au précédent » et ayant « une certaine 'intégrité' reconnaissable » (Larsen-Freeman & Cameron 2008 : 59, nous traduisons).

sur quatre critères : la formalité, la localisation, la pédagogie et le degré de contrôle. Effectivement, ces deux situations d'apprentissage, informelle et extrascolaire, convergent d'habitude, comme lorsqu'un.e apprenant.e regarde un film en version originale (VO) à la maison ou au cinéma. Ce loisir peut être conceptualisé comme une situation d'apprentissage informel de la langue étrangère, tantôt autodirigé (intentionnel et conscient), tantôt fortuit (non-intentionnel, mais conscientisé en cours de route) ; il peut même posséder certaines marques de socialisation (non-intentionnelle et non-consciente) si on le perçoit subjectivement comme le fait de passer du temps avec les personnages d'un film ou d'une série. Pour ce qui est de l'apprentissage hors classe, il peut être interprété soit situationnellement : à l'extérieur de l'enceinte scolaire, soit curriculairement : en dehors d'un programme officiel. De cette manière, l'activité de regarder un long-métrage en classe (comme cela peut arriver, d'après nos observations, dans les écoles polonaises les derniers jours avant les vacances, quand le programme est réalisé et les notes finales déjà attribuées) pourrait aussi être qualifiée d'extrascolaire, mais elle ne fera pas partie de nos investigations, lesquelles cibleront exclusivement les films et séries regardés par des apprenant.e.s pendant leur temps libre.

Selon le rapport « Les habitudes médiatiques de l'Union européenne » dressé par la Commission européenne (2020), 84 % des Européens / nnes regardent la télévision tous les jours ou presque, 94 % au moins une fois par semaine. Évidemment, les statistiques ne se rapportent pas exclusivement aux émissions en VO ; il est cependant incontestable que la télévision par satellite ou par internet offre une possibilité d'immersion dans une langue étrangère, surtout si l'on évite le doublage ou le choix du lecteur lisant les dialogues du film en langue maternelle, solution alternative répandue dans certains pays dont la Pologne. Dressman (2020 : 49) souligne que le principe de réciprocité indexicale des textes multimodaux réalisé dans les films grâce au sous-titrage est en revanche « un outil puissant pour l'apprentissage des langues car il augmente considérablement la quantité et la qualité des entrées compréhensibles disponibles pour un.e apprenant.e » (nous traduisons). Les recherches en didactique des langues ont montré de nombreux avantages de l'exposition à la langue anglaise par le visionnage de films et séries (*cf.* les références mentionnées ci-dessus), mais, à notre connaissance, aucune recherche de ce type n'a été entreprise pour les productions francophones au service de l'apprentissage du FLE en Pologne.

La présente étude s'intéresse à un milieu d'apprentissage précis, l'Institut d'études romanes de l'Université de Wrocław², et se pose comme objectif de répondre aux questions suivantes :

² Faisant partie de la Faculté des lettres (Wydział Filologiczny), l'Institut d'études romanes (Instytut Filologii Romańskiej) de l'Université de Wrocław propose des études appelées « (néo) philologiques » dans trois filières : française, espagnole et italienne. Celles-ci ouvrent la voie vers

1. Dans quelle mesure les étudiant.e.s de philologie française profitent-ils / elles actuellement (et notamment pendant les périodes de confinement) des affordances que leur offrent les outils numériques modernes, dont les différentes plateformes de vidéo à la demande³ et des sites d'hébergement de vidéos (YouTube, Dailymotion, Vimeo...), pour l'apprentissage informel du FLE *via* les films et séries francophones ?

2. De quelle manière ce loisir stimule-t-il leur conscience et leur autoconscience métacognitive dans le domaine de l'apprentissage du FLE ?

La première question est une modeste tentative de contribution aux études sur l'apprentissage informel du FLE avec des ressources en ligne, la seconde s'inscrit dans le cadre des recherches sur le rôle de la conscience et de l'autoconscience métacognitive dans l'apprentissage de langues étrangères aux natifs du numérique (*Digital Natives*, Prensky 2001a, 2001b).

2. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Selon Prensky (2001a), la seule solution pour éviter la frustration liée à l'enseignement à des natifs / ives du numérique est de leur demander d'éclairer les enseignant.e.s, immigré.e.s du numérique (*Digital Immigrants*, Prensky 2001a, 2001b), sur leur fonctionnement dans le monde des nouvelles technologies⁴. Si l'on accepte le début des années 1990 comme date à partir de laquelle l'internet est devenu accessible au grand public, on peut toutefois objecter que le clivage entre ces deux générations d'internautes n'est pas véritablement opérationnel, puisque les enseignant.e.s d'aujourd'hui se recrutent eux / elles aussi parmi la

le plus haut niveau de maîtrise de ces langues et préparent les étudiant.e.s aux métiers de la communication liés à leur usage. Le premier cycle de la filière française englobe 675 heures de FLE pour les groupes A (débutant.e.s et faux/fausses débutant.e.s) et 585 heures pour les groupes B (niveau initial A2 requis), à quoi s'ajoutent les cours d'une deuxième langue romane, de latin, de linguistique générale, de grammaire descriptive du français, de grammaire contrastive, d'histoire de la langue française, d'histoire de la littérature française, d'histoire et civilisation françaises, de théorie littéraire, de traduction, de stratégies d'apprentissage des langues étrangères, d'économie, d'éducation physique, quelques cours optionnels dont la liste varie annuellement, et un séminaire de licence. Au deuxième cycle, les étudiant.e.s sont recruté.e.s parmi les diplômé.e.s du premier cycle censé.e.s avoir acquis le niveau C1 en FLE. Jusqu'à l'année 2021/2022, les étudiant.e.s pouvaient choisir entre deux spécialisations : *Traducteur/interprète* et *Philologue français.e dans le monde numérique*.

³ En Pologne, ce sont notamment Netflix, HBO GO, Player+, IPLA, Amazon Prime Video et CDA. Dans notre questionnaire, nous n'avons toutefois pas examiné les sources de films et séries regardés, ne trouvant pas la question pertinente pour différentes raisons.

⁴ « We need to invent Digital Native methodologies for all subjects, at all levels, using our students to guide us » (Prensky, 2001a : 6).

génération née avec l'internet. Cependant, l'émergence de nouveaux outils et ressources numériques, entraînant l'évolution incessante de modes de vie et de pratiques discursives, est un argument en faveur du maintien épistémologique de l'altérité générationnelle des apprenant.e.s par rapport à leurs enseignant.e.s, compte tenu des contextes dans lesquels les un.e.s et les autres fonctionnent.

Suite au susdit postulat de Prensky concernant le besoin de guidage des immigré.e.s du numérique par les natifs / ives, appliqué dans le présent travail à leurs modalités d'apprentissage du FLE par les nouvelles technologies, les étudiant.e.s de philologie française de l'Université de Wrocław ont été invité.e.s à répondre à une série de questions ciblant :

- la place occupée par les films et séries francophones dans leurs passe-temps, et plus particulièrement pendant la pandémie (Q1-Q4 dans l'Annexe) ;
- leurs films et séries préférés (Q7-Q8) ;
- leurs critères de choix des films et séries regardés (Q6) ;
- leurs modalités de visionnage (Q5, Q10-Q11, Q13-Q15) ;
- l'auto-évaluation de l'impact des films et séries sur leur compétence de communication (Q9, Q12) ;
- l'articulation pédagogique de l'enseignement institutionnel du FLE avec son apprentissage informel à travers les films et séries (Q16-Q17).

Le questionnaire visait donc, d'une part, à évaluer la conscience que les apprenant.e.s ont des affordances d'apprentissage autonome du FLE dans leur environnement personnel, en nous fournissant en même temps une image de leur apprentissage informel *via* les films et séries, et d'autre part, à stimuler leur autoconscience métacognitive. Celle-ci est toutefois susceptible d'être déviée par quelques facteurs, dont l'auto-tromperie, la mauvaise interprétation, le vœu pieux et l'inattention (Zajac 2009 : 178-179). Vu l'impossibilité d'éliminer ces écueils, les réponses des étudiant.e.s seront traitées en tant qu'indications et tendances, et non en tant que données résultant d'une perception objective.

Le questionnaire⁵ (*cf.* Annexe), composé de questions ouvertes et fermées⁶ rédigées en polonais, a été distribué pendant les mois d'avril et mai 2021 *via* l'application Forms (seule modalité possible en raison de l'enseignement à distance imposé par la pandémie de Covid-19) à tous / toutes les étudiant.e.s de philologie française de l'Université de Wrocław. Le nombre d'étudiant.e.s (I^{er} et II^e cycle confondus) était de 198, et nous avons reçu 70 retours. Toutefois, le nombre de réponses à chacune des 18 questions a été variable, aucune d'entre elles n'ayant été présentée comme obligatoire dans un souci d'éviter l'abandon du questionnaire en cours de route.

⁵ Préparé avec le concours de Magdalena Krzyżostaniak de l'Université de Wrocław.

⁶ Toutefois, pour chacune d'entre elles, le choix d'une « autre réponse » (ouverte) était possible.

3. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

3.1. La place des films et séries francophones parmi les loisirs des étudiant.e.s

Vingt-sept personnes sur 68 affirment que les films et séries sont pour elles un loisir « moyennement important ». Pour 22 autres, il est « important » ; sept personnes l'ont même jugé « très important », se déclarant passionnées de cinéma. Les autres options possibles ont obtenu des scores nettement moindres : 4 personnes regardent quelque chose de temps en temps, mais préfèrent d'autres formes de divertissement ; 5 personnes se désintéressent du septième art et ne regardent de films et séries qu'occasionnellement.

La plupart des étudiant.e.s (30 sur 68) ne consacrent pas beaucoup de temps aux films et séries pendant les jours ouvrables, mais déclarent se rattraper pendant les week-ends, les jours fériés, ou pendant leurs voyages. Cependant, 15 personnes ont avoué y consacrer 1 à 2 heures par jour, 7 personnes y passent une heure quotidiennement, et 1 personne confie passer plusieurs heures par jour devant l'écran. Parmi les moins intéressé.e.s, 13 étudiant.e.s disent regarder un film de temps en temps, 1 personne ne le fait que pendant les vacances, et 1 autre a des habitudes irrégulières : il lui arrive de ne rien regarder pendant une longue période, puis de regarder plusieurs films d'affilée.

La pandémie a-t-elle eu un impact sur cet état des choses ? Trente étudiant.e.s sur 68 soutiennent que le confinement n'a exercé aucune influence sur leurs habitudes en matière de films et séries : ils / elles les regardent avec la même fréquence et pour les mêmes raisons que précédemment. Sur les 38 restant.e.s, 14 déclarent qu'à cause de l'apprentissage à distance, qui leur a imposé de passer plusieurs heures par jour devant l'écran, ils / elles n'ont plus été vraiment tenté.e.s d'en rajouter pendant leur temps libre. Six étudiant.e.s déclarent avoir dû diminuer le temps consacré à ce loisir parce que le télé-enseignement était trop chronophage, tandis que 4 autres ont en revanche l'impression d'avoir gagné du temps pour regarder des films et séries parce qu'ils / elles n'étaient plus obligé.e.s de se rendre à l'université. Treize personnes affirment essayer de combler au moyen des films et séries le manque de contact avec la langue française, le télé-enseignement ne le leur garantissant pas de façon satisfaisante. Une personne trouve que l'apprentissage à distance a augmenté ses compétences numériques au point de lui permettre de tirer un meilleur parti du visionnage des films à des fins linguistiques.

Toutefois, les films et séries francophones ne sont pas parmi les préférés : pour 60 % des enquêté.e.s, les productions francophones représentent au maximum un quart des titres regardés ; seuls 7 étudiant.e.s (sur 68) estiment qu'ils représentent

plus de la moitié de leurs loisirs cinématographiques, et 3 personnes regardent presque exclusivement des productions francophones. Les 20 personnes restantes estiment que les titres francophones représentent entre 25 et 50 % des films et séries qu'elles regardent.

3.2. Loisir individuel ou partagé ?

Une majorité écrasante (64 étudiant.e.s sur 68, mais la question autorisait plusieurs réponses) préfère regarder les productions francophones en l'absence de tierces personnes. Un.e étudiant.e en précise la raison : personne, parmi ses ami.e.s ou les membres de sa famille, ne connaît le français, et il / elle préfère éviter la version polonaise qui serait alors nécessaire. Huit étudiant.e.s aiment toutefois visionner les films avec des ami.e.s francophones parce que ceux / celles-ci peuvent alors intervenir en leur donnant des explications linguistiques ou culturelles supplémentaires.

3.3. Les critères de choix des titres francophones

Cette question permettait de donner plusieurs réponses. Dans l'ordre décroissant, les étudiant.e.s ont indiqué : la disponibilité (52) ; le sujet abordé (51) ; le genre (49) ; l'opinion des internautes (27) ; les acteurs et réalisateurs (18) ; l'opinion des critiques (17) ; la suggestion des enseignant.e.s (16) ; le faible niveau de difficulté linguistique (16) ; le titre (15) ; le pays de production (11) ; la durée (12) ; l'opinion des membres de leur famille ou de leurs amis (10) ; le haut niveau de difficulté linguistique (9).

Parmi les réponses ouvertes figuraient la disponibilité des sous-titres (2 fois), la publicité et l'attractivité de la bande-annonce (1 fois). Une personne a précisé qu'elle recherchait des films appropriés pour apprendre la langue familière.

3.4. Les films et séries préférés

La plupart des séries regardées par les étudiant.e.s sont anglophones⁷ ; les productions francophones ne représentent que 21 % des titres mentionnés. Au total, 48 étudiant.e.s ont fourni 63 titres différents, dont les suivants, cités au

⁷ Avec une fraction significative de séries hispanophones et italo-phones, représentant les deuxièmes langues romanes obligatoires du cursus des étudiants de philologie française de l'Institut d'études romanes.

moins deux fois⁸ : *Lupin* (13) ; *New Amsterdam* (5) ; *Le Bazar de la Charité*, *Lucifer* et *Family business* (3 fois chacun) ; *Gomorra*, *La Mante*, *Le Chalet*, *Peaky Blinders*, *Plan Cœur*, *Sherlock*, *The Big Bang Theory*, *The Queen's Gambit* (2). Sur les 13 séries les plus populaires, seulement 6 sont francophones.

Faits notables, 2 personnes précisent qu'elles regardent les séries anglophones avec sous-titrage français, et 4 soulignent que la langue originale de la série (une de celles qu'elles apprennent) est pour elles le critère de sélection principal.

En ce qui concerne les films francophones, 68 personnes qui ont répondu à cette question ont cité 67 titres. Même en prenant en considération les écueils qui pèsent sur l'autoconscience (cf. point 1 ci-dessus), la richesse des données est impressionnante.

Le film le plus connu est *Intouchables*, cité 25 fois, suivi de *Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu ?* (11 fois), et du *Fabuleux destin d'Amélie Poulain* (8 fois). Les titres qui ont été cités plus d'une fois sont, par ordre alphabétique : *À bout de souffle* (2) ; *Astérix et Obélix* (4) ; *Bienvenue chez les Ch'tis* (2) ; *Demain tout commence* (2) ; *L'Ascension* (2) ; *La Môme* (2) ; *Le Jeu* (5) ; *Léon* (3) ; *Le Petit Nicolas* (2) ; *Les Choristes* (2) ; *Les Misérables* (4) ; *Les Quatre cents coups* (2) ; *Mademoiselle de Jonquières* (3) ; *Portrait de la jeune fille en feu* (5) ; *Taxi* (3) ; *Trois couleurs : Bleu* (2), ainsi que « tous les films de Xavier Dolan » (2) ou ceux avec Louis de Funès (2). Les titres évoqués une seule fois se rapportent à des œuvres qui ne sont connues que des passionné.e.s (comme *Lunaire*, un court-métrage disponible sur YouTube), à des films à succès en France, mais moins connus en Pologne (comme *La Famille Bélier* ou *Hors Normes*), à des Oscar (*L'Artiste*) ou à des candidat.e.s à ce prix (*J'ai perdu mon corps*), à des grands classiques (comme les films de Jean-Luc Godard ou de Krzysztof Kieślowski tournés en France dans les années 1990) et à des films récents (comme *Madame Claude* de 2021). Une personne affirme privilégier les documentaires sur la nature, une autre regarde surtout des dessins animés de Disney (avec doublage français). Deux personnes ajoutent à cette liste les émissions comme *Le Cercle* ou *Top Chef*. Trois étudiant.e.s déclarent ne pas avoir de film ou série préféré(e), deux autres affichent un désintérêt pour le cinéma francophone, et une seule donne une fausse indication (*Four Weddings and a Funeral*).

3.5. Les films et séries conseillés par les étudiants aux autres apprenant.e.s de FLE

Une autre rubrique du questionnaire impliquait un changement de perspective : l'étudiant.e de philologie française y était invité.e à suggérer un titre

⁸ Les titres sont cités dans leur version originale.

à d'autres apprenant.e.s de FLE, en argumentant de préférence son choix. L'activité exigeait donc un positionnement didactique par le biais de l'autoconscience métacognitive : quel film / « quelle série m'a aidé.e dans mon apprentissage du FLE et peut être utile pour les autres ? »

Le nombre de personnes qui ont répondu à cette question (57 sur 70, dont 50 positivement) semble prouver qu'elle n'a pas été une surprise et que le choix des films passe par le crible des bénéfices didactiques potentiels qu'ils représentent. Comme le souligne l'un.e des étudiant.e.s à propos de *Lupin* : « je n'ai pas tout compris en français sans sous-titrage, mais je crois que cette série peut jouer une fonction didactique »⁹. Le grand succès de la série (14 fois mentionnée) s'explique par : sa qualité linguistique (langue contemporaine, familière, compréhensible, riche), la beauté des scènes parisiennes, son action surprenante et absorbante, le casting excellent.

Pour les autres titres, les arguments évoqués concernent avant tout la langue : « le film contient beaucoup d'expressions utiles au quotidien » (*Les chatouilles, Le Petit Nicolas, Trois couleurs : Rouge, Plan Cœur, Dix pour-cent*) ; « la langue est naturelle et très distincte » (*Marianne*) ; « les phrases sont faciles à comprendre » (*Le jeu, La Belle et la bête*) ; « la langue est intéressante ; même si elle est parfois difficile à comprendre, elle mérite qu'on se donne de la peine » (*Intouchables*) ; « il y a beaucoup de nouveaux mots » (*Osmosis*) ; « les dialogues sont courts et le film n'en est pas surchargé » (en pl. : *film nie jest przegadany*) (*Portrait de la jeune fille en feu*) ; « il y a peu de dialogues » (*J'ai perdu mon corps*) ; « beaucoup de dialogues / narrations » [*sic !*] (*Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*) ; « le contexte est connu, ce qui facilite la compréhension » (*Astérix et Obélix*). Il est aussi notable que les étudiant.e.s sont capables de tirer parti de leur apprentissage institutionnel : en indiquant *Le Bazar de la Charité*, l'un.e d'eux / elles précise : « cette série est facile du point de vue lexical, car nous avons parlé de cette époque pendant les cours ».

Le petit nombre d'autres arguments évoqués se rapportent aux « éléments culturels et historiques » (*La Reine Margot*) ; à l'action intéressante (*Marianne, Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*) ; à la qualité de la réalisation (*La Belle et la bête, Les choristes, Intouchables*) ; à la tonalité comique, « plaisante et déstressante » (*Dix pour-cent, Intouchables*) ; aux émotions suscitées (*Intouchables, Les choristes*).

Les autres titres cités sans argumentation sont *Vampires, Nos femmes, Le chalet, Bienvenue chez les Ch'tis, La vie d'Adèle*, les films avec Louis de Funès et la série *Allo Allo* !¹⁰ Deux enquêtés.e.s, au contraire, fournissent une argumentation sans suggérer de titre précis. Ils / Elles avancent notamment le critère du thème, qui

⁹ Les réponses sont traduites du polonais.

¹⁰ Cette série, qui a connu un énorme succès en Pologne, est une production britannique, mais son action se déroule en France.

doit être « intéressant pour la personne concernée », ainsi que l'articulation entre l'apprentissage et le plaisir : « il est bien de joindre l'utile et l'agréable ».

En outre :

- une personne conseille vivement les reportages sur la nature parce que la prononciation y est soignée et le débit relativement lent ;
- cinq personnes optent pour des dessins animés doublés en français (dont par exemple *Il était une fois... la vie*, *Lucky Luke* ou les Disney de leur enfance) ;
- une personne suggère de participer à *My French Film Festival* parce que l'accès est gratuit et légal, les thèmes sont d'actualité et des sous-titres sont disponibles également en français et en polonais ;
- deux étudiant.e.s recommandent plutôt une émission (*The Circle : France*), « pas très ambitieuse, mais agréable à regarder, avec un vocabulaire contemporain » ;
- un.e étudiant.e évoque les chaînes de télévision TV5 Monde et France 24 en général ;
- une personne déconseille les films et séries « parce qu'il est difficile de comprendre les acteurs, et que les regarder avec un lecteur polonais n'a aucun sens ». À son avis, les chansons sont un meilleur support d'apprentissage autonome ;
- deux personnes proposent des podcasts comme *Coffee Break French, Français avec Pierre* ou *Hugo Décrypte*, parce qu'elles se considèrent démotivées par le débit rapide des séries, truffées en outre de mots inconnus.

Il est intéressant d'observer que beaucoup de réponses ont dépassé le cadre du questionnaire (portant cependant bien le titre : « Apprentissage du français – films et séries »), et ont dévié vers une discussion sur les meilleurs supports d'apprentissage autonome disponibles en ligne.

3.6. Les versions linguistiques des films et séries francophones

Les 67 réponses (où plusieurs choix étaient possibles) à la question concernant les versions linguistiques des films et séries francophones regardés par les étudiant.e.s se répartissent de la façon suivante, dans l'ordre décroissant :

- en VO avec sous-titrage français : 47 ;
- en VO avec sous-titrage polonais : 34 ;
- en VO sans sous-titrage : 17 ;
- en VO avec sous-titrage anglais : 10 ;
- avec lecteur polonais et sous-titrage français : 7 ;
- avec lecteur polonais (sans sous-titrage) : 2 ;

- en VO avec sous-titrage dans une autre langue (en espagnol ou en allemand) : 1.

Il est évident que les étudiant.e.s de philologie française privilégient nettement la VO combinée avec un sous-titrage (qui est tantôt une traduction, tantôt une transcription destinée initialement aux sourd.e.s et malentendant.e.s). Seul.e.s 2 d'entre eux / elles évitent la langue française.

Certaines réponses présentent tout un échafaudage pédagogique autodirigé, comme dans cet aveu : « je regarde souvent un épisode avec le lecteur polonais et le sous-titrage en français, puis le suivant en VO avec le sous-titrage en polonais ; ensuite je passe à la VO avec le sous-titrage en français ».

3.7. L'auto-évaluation de l'impact des films et séries francophones sur la compétence de communication

Soixante-six des 69 étudiant.e.s estiment que les films et séries leur permettent d'améliorer leur compétence de communication. Ils / Elles observent la plus grande amélioration au niveau de la compréhension de l'oral (53) et en phonétique (amélioration de la prononciation et de l'accent - 39). Leurs réponses évoquent aussi d'autres composantes de la compétence de communication : langagière - l'enrichissement lexical (45) et grammatical (25) ; pragmatique - la réalisation des fonctions du langage (34), celle des scénarios conversationnels typiques (27) ou du langage non-verbal caractéristique des cultures francophones (34) ; socio-culturelle - une meilleure connaissance de la culture quotidienne et de la lexiculture (32). En matière de compétence langagière, certain.e.s avouent aussi enrichir leur connaissance des variantes diastratiques (32) et diatopiques (14) du français.

Les réponses non concluantes (4) sont celles des étudiant.e.s qui ne sont pas spécialement amateurs / trices de cinéma. Mais ils / elles ne sont pas pour autant moins conscient.e.s des améliorations de la compétence de communication que cette occupation pourrait leur apporter, ce dont témoigne le commentaire suivant : « les films et séries n'ont pas contribué à l'amélioration de ma compétence de communication parce que je n'en regarde pas, mais je me rends compte que si j'en regardais, elle s'améliorerait ».

3.8. Agentivité de l'étudiant.e

Avant le visionnage d'un film ou d'une série francophone, un tiers des étudiant.e.s procèdent de la même manière que pour n'importe quel autre film :

ils / elles lisent le résumé ou regardent la bande-annonce pour savoir si le titre les intéressera. Douze personnes évaluent la difficulté linguistique potentielle des films à partir de celle-ci. Personne n'anticipe les difficultés de vocabulaire, ce qui s'explique par la possibilité de remédier aux problèmes de compréhension en cours de route. Seules 4 personnes jugent opportun de préparer au préalable des supports pour noter les nouveaux mots et expressions, et rechercher leur signification.

En revanche, pendant le visionnage, seul.e.s 2 des 67 étudiant.e.s déclarent ne rien faire du point de vue didactique. La moitié (35 réponses) sont conscient.e.s de devoir prêter une attention soutenue aux dialogues du film, mais dans celui-ci, ils / elles recherchent surtout le plaisir, passant outre les mots et expressions inconnus s'ils ne dérangent pas la compréhension globale. Une petite fraction (17 étudiant.e.s) déclare interrompre le film et repasser des scènes pour mieux les comprendre, ou encore noter les structures intéressantes, importantes ou nouvelles (21 réponses).

Après avoir regardé un film ou un épisode de série francophone, un tiers des 68 étudiant.e.s ne se livrent à aucune activité d'apprentissage autodirigé de prolongement, tandis que 29 personnes affirment passer en revue les nouvelles structures lexicales. Neuf personnes se disent capables de regarder une deuxième fois la totalité ou certains passages du film, en se concentrant sur la couche linguistique. Très peu d'étudiant.e.s (3) révisent, ordonnent et complètent leurs notes du film ; une personne rédige en langue maternelle un texte (une note, un résumé, une critique sur le film / la série) à des fins personnelles ou pour le faire publier ; personne ne le fait en français. Cependant, le film nourrit une activité sociale : 28 personnes déclarent en discuter ensuite, parmi lesquelles 6 le font en français.

3.9. L'évaluation du rôle des enseignant.e.s en matière d'articulation des apprentissages formel et informel à travers les films et séries francophones

Une majorité écrasante (60 étudiant.e.s sur 68) reconnaissent avoir été encouragé.e.s par des enseignant.e.s de FLE, dans le cadre formel ou non-formel (à l'école, à l'université, lors de cours privés), à regarder des films et séries en français pendant leur temps libre, certains d'enseignants ayant même proposé de prêter des DVD de leur collection personnelle. Neuf personnes répondent par la négative, en précisant même qu'elles ne se rappellent pas y avoir été encouragées, mais plutôt obligées [!]. Une personne remercie ses enseignant.e.s de lui

avoir fait découvrir des ressources en ligne ainsi que des classiques du cinéma « qu'il serait gênant de ne pas connaître ».

Aux dires de 55 répondant.e.s, les conseils pédagogiques formulés par les enseignant.e.s concerneraient : le répertoire (26 indications), l'utilité pédagogique des sous-titres (8), les stratégies de compréhension orale (7) : cognitives (inférer le sens à partir du contexte) et émotionnelles (gérer le stress de la non-compréhension). En revanche, douze étudiant.e.s ne se rappellent avoir reçu aucun conseil didactique susceptible de leur faciliter la compréhension des films et séries.

Trente-six enquêté.e.s confirment aussi que, pendant les cours, les enseignant.e.s s'appuient sur les films et séries regardés en dehors de la classe. Ce sujet est inextricablement lié à celui du temps libre, et d'habitude, les enseignant.e.s sont curieux / euses de connaître les préférences des apprenant.e.s. Quatre étudiant.e.s évoquent aussi la mise en commun des impressions des films ou séries en tant que prétexte à une expression orale spontanée (« en début de cours, les personnes qui ont regardé quelque chose d'intéressant le conseillent aux autres »).

4. DISCUSSION ET CONCLUSIONS

Par rapport à la première question posée dans l'introduction du présent article, le questionnaire confirme que pour 82 % des étudiant.e.s de philologie française interrogé.e.s, les films et séries constituent un loisir important ; un tiers d'entre eux / elles s'y adonnent même quotidiennement. Cependant, seul.e.s 10 % d'entre eux / elles privilégient le cinéma francophone au point d'y consacrer au moins la moitié du temps imparti à ce loisir – ce qui ne doit pas être considéré comme une preuve de désintérêt pour la culture francophone, mais plutôt de la quantité et de l'attraction des productions anglophones, qui deviennent des *must see* au gré des modes et participent à la cohésion générationnelle des apprenant.e.s.

La liste des titres francophones préférés des étudiant.e.s de philologie française corrobore l'observation de Kusyk et Sockett (2012) selon laquelle un petit nombre de films sont généralement vus par un grand nombre d'étudiant.e.s, et un grand nombre de films, par un petit nombre d'étudiant.e.s. En outre, la méthodologie que nous avons adoptée n'a pas cherché à établir de moyennes, pour éviter d'attribuer aux individus les résultats du groupe et, *vice versa*, d'attribuer les résultats des individus au groupe. Il est donc difficile d'établir un palmarès des films et séries, quoique la mini-série *Lupin* et le film *Intouchables* jouissent d'une popularité significative.

Les films et les séries constituent indéniablement des affordances d'apprentissage informel du FLE dans un contexte hétéroglotte, tel le contexte polonais, et le confinement n'aurait pas eu beaucoup d'impact sur les habitudes des étudiant.e.s de philologie française en la matière. L'utilité didactique des films et séries résiderait surtout, dans la conscience de ceux / celles-ci, dans leur couche linguistique. Elle fait l'objet d'appréciations pédagogiques poussées, comme pour la série *SKAM France* : « à conseiller à un adolescent ou à un jeune adulte parce que la série présente le français tel qu'il est utilisé par ses homologues ; cela constitue en même temps sa difficulté, donc elle est peut-être déconseillée aux débutants ». En effet, le degré de difficulté linguistique d'un film / d'une série est le critère de choix le plus cité, autant quand il est peu élevé que quand il représente un défi, en fonction du niveau de compétence de l'apprenant.e. Au niveau débutant ou intermédiaire, les étudiant.e.s valorisent notamment un volume de dialogues raisonnable, ce qui semble indiquer qu'ils / elles cherchent à éviter la surcharge cognitive, en essayant d'équilibrer la part du plaisir et celle de l'effort d'apprentissage lors du visionnage et en contribuant à créer un sentiment de *flow* (Csikszentmihályi 1990/2008).

Les étudiant.e.s apprécient le fait de ne plus être dérangé.e.s par le débit rapide ou par « une prononciation indistincte » qui rendent le démarquage des unités lexicales difficile à cause de l'élision des voyelles et d'autres phénomènes de phonétique combinatoire, car la multimodalité des streamings permet désormais de compléter la compréhension orale par la compréhension écrite, grâce aux sous-titrages. Vu les différentes modalités de visionnement (VO, doublage, lecteur, sous-titrage, et leurs combinaisons), la difficulté d'un film / d'une série peut être en effet ajustée à volonté en fonction de l'humeur du moment ou d'un projet d'apprentissage personnel. Même sans être interrogé.e.s, les étudiant.e.s prennent d'ailleurs soin de souligner qu'ils / elles optent pour le français comme langue du film même dans le cas des productions allophones (sauf lorsqu'ils / elles regardent des films anglophones, avec lesquels ils / elles évitent le doublage parce qu'ils / elles sont habitué.e.s aux voix originales des acteurs et n'aiment pas leurs voix d'emprunt). Cela semble prouver le fait que, en regardant les films et séries, ils / elles ont conscience de mener à bien une expérience d'apprentissage autodirigé. Cette observation est renforcée par le fait que 94 % préfèrent regarder leurs films et séries francophones en solitaire, pour pleinement profiter des ressources langagières que ce loisir leur apporte.

Quant à l'auto-évaluation des apports linguistiques des films et séries à la compétence de communication, elle est très positive. Les résultats obtenus à ce propos méritent d'être juxtaposés avec ceux d'une autre recherche (Grabowska & Zapłotna 2021) qui accuse des lacunes – autodiagnostiquées en 2018 par rapport à la compétence de production écrite – de la connaissance des variantes diastra-

tiques, diatopiques et diaphasiques de l'italien chez des étudiant.e.s de philologie italienne du même établissement. Les conclusions doivent être prudentes, mais il semble que la diversité du monde représentée dans les films et séries permette, dans une certaine mesure, de combler ces déficiences.

Par rapport à la deuxième question posée au début du présent article, le questionnaire prouve que les films et séries francophones font l'objet d'une réflexion métacognitive de la part des étudiant.e.s qui les regardent. Presque tous / toutes ont répondu à toutes les 18 questions, dont aucune n'était obligatoire ; plusieurs se sont excusé.e.s de la brièveté de leurs réponses, qu'ils / elles auraient aimé développer s'ils / elles avaient disposé de plus de temps. Ils / Elles sont pleinement conscient.e.s des nombreuses qualités didactiques des films et séries en tant que supports d'apprentissage informel. D'autre part, l'examen de leur autoconscience leur permet de constater que pendant le déroulement de l'activité, ils / elles sont relaxé.e.s : ils / elles ne cherchent pas à assister au film stylo en main. Ils / Elles apprécient aussi le fait que le cadre institutionnel supporte ce loisir, comme le prouve le fait que pratiquement tous / toutes ont été encouragé.e.s, et parfois même obligé.e.s, à prolonger leur pratique du FLE en regardant des films ou séries en dehors de l'école.

Ainsi, nous avons le droit de constater que l'outil de mesure a joué une fonction stimulatrice dans l'exploration de la conscience et de l'autoconscience métalinguistique des étudiant.e.s. Rédigé dans la perspective émiq (Pike 1967), impliquant les apprenant.e.s dans la collecte des données sur leurs propres apprentissages, en adoptant un appareil terminologique compréhensible pour eux / elles (tout élément de métalangage susceptible de les dérouter a été dûment exemplifié), le questionnaire a satisfait au postulat de Sockett (2012, par. 51) qui, pour reconnaître en classe les compétences acquises dans un cadre informel, suggère d'introduire des activités comme : « faire ensemble l'inventaire des pratiques informelles de chacun, évoquer d'éventuels apprentissages linguistiques ou culturels liés à ces activités, ou encore laisser les apprenant.e.s piloter des activités sur ces thèmes ». Ajoutons que le feed-back des étudiant.e.s après le questionnaire a été des plus positifs : plusieurs ont déclaré cette expérience très enrichissante et en ont même souhaité d'autres.

Afin d'optimiser les bénéfices pour l'apprenant.e, il serait néanmoins nécessaire de stimuler aussi la réflexion métacognitive des enseignant.e.s sur leurs loisirs en langue française, sur leurs motivations à intégrer les films et séries dans les cours de FLE, ainsi que sur la façon dont ils / elles perçoivent et mettent en œuvre les possibilités d'articulation entre ces deux situations d'apprentissage (formel et informel). D'habitude, les enseignant.e.s sont enthousiasmé.e.s par le fait que les films et séries francophones font partie des passe-temps de leurs étudiant.e.s (cf. ce témoignage : « quand j'ai évoqué *Lupin* lors d'un

examen, l'examineur a réagi positivement, on a discuté des acteurs, des difficultés linguistiques », mais sont-ils / elles conscient.e.s de la manière dont ils / elles peuvent tirer parti des films et séries regardés par ceux / celles-ci en autonomie ? Un.e étudiant.e a évoqué une discussion sur les stéréotypes à partir de la série *Emily in Paris*, un.e autre se rappelle que *Friends* a été cité en linguistique. Dès lors, y aurait-il d'autres exemples de prise en compte pédagogique de ces supports d'apprentissage informel par des enseignants ? Quoi qu'il en soit, il est évident que ce type d'articulation doit être médié par une négociation dans le cadre d'un contrat didactique entre l'apprenant.e et l'enseignant.e.

RÉFÉRENCES

- Benson, P. (2011). Language learning and teaching beyond the classroom : An introduction to the field. In : P. Benson / H. Reinders (dir.), *Beyond the language classroom* (p. 7-17). London : Palgrave Macmillan. DOI : https://doi.org/10.1057/9780230306790_2.
- Csikszentmihályi, M. (2008). *Flow : The psychology of optimal experience*. New York : Harper Collins.
- Dressman, M. (2020). Multimodality and language learning. In : M. Dressman / R.W. Sadler (dir.), *The handbook of informal language learning* (p. 39-55). Hoboken et al. : Wiley Blackwell.
- Dressman, M. / Sadler R.W. (dir.) (2020). *The handbook of informal language learning*. Hoboken, NJ : Wiley Blackwell.
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston : Houghton Mifflin.
- Grabowska, M. / Zapłotna, A. (2021). Samoświadomość metakognitywna w kształceniu sprawności pisania na studiach neofilologicznych na przykładzie italianistyki Uniwersytetu Wrocławskiego. *Neofilolog*, 57 (1), 119-133.
- Kramsch, C. (2002). *Language acquisition and socialization : Ecological perspectives*. London et al. : Continuum.
- Larsen-Freeman, D. / Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford : Oxford University Press.
- Lier van, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning : A sociocultural perspective*. Boston : Kluwer Academic Publishers.
- Pike, K.L. (1967). *Language in relation to a unified theory of structure of human behavior*. La Haye : Mouton.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9 (5). <https://www.marcprensky.com>. [accès : 14.09.2021].
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants, Part II : Do they really think differently? *On the horizon*, 9 (6). <https://www.marcprensky.com>. [accès : 14.09.2021].
- Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning : Towards a conceptualization of the field. *WALL Working Papers*, 19, 1-7.
- Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 160, 13-27. DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.583>.
- Sockett, G. (2015). La prise en compte des apprentissages informels en didactique des langues étrangères. *Mélanges CRAPEL*, 36, 127-136.

- Sockett, G. (2011). Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédia : Apprentissage informel et réseaux sociaux. *Les Cahiers de l'Acedle*, 8 (1), 1–11. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2237>.
- Sockett, G. (2012). Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais, *Alsic*, 15 (2). <https://journals.openedition.org/alsic/2505> [accès : 02.06.2021]. DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.2505>.
- Sockett, G. (2014). *The online informal learning of English*. Houndmills, Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Sockett, G. / Kusyk, M. (2013). L'apprentissage informel en ligne : nouvelle donne pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais. *Cahiers de l'Apliu*, XXXII (1), 75–91. DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.3578>.
- Sockett, G. / Kusyk, M. (2015). Online informal learning of English : frequency effects in the uptake of chunks of language from participation in web-based activities. In : T. Cadierno / S.W. Eskildsen (dir.), *Usage-based perspectives on second language learning* (p. 153–178). Berlin et al. : De Gruyter Mouton. DOI : <https://doi.org/10.1515/9783110378528-009>.
- Toffoli, D. / Sockett, G. (2010). How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools. *Asp*, 58, 125–144. DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.1851>.
- Zajac, J. (2009). Znaczenie metapoznania w rozwijaniu kompetencji uczenia się języka obcego. *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, 10, 175–184.

ANNEXE

Questionnaire *Apprendre le français – films et séries*

1. Quelle est la place des films/séries parmi vos divertissements préférés ?
 - a) très importante : vous êtes passionné(e) par les films/séries ;
 - b) importante : les films/séries font partie de vos loisirs préférés ;
 - c) moyennement importante : vous regardez des films/séries quand vous avez le temps et que vous trouvez quelque chose d'intéressant ;
 - d) pas très importante : vous regardez quelque chose de temps en temps, mais vous préférez passer votre temps libre autrement ;
 - e) peu importante : vous regardez rarement des films/séries ;
 - f) autres : ...
2. Combien de temps en moyenne passez-vous actuellement à regarder des films/séries ?
 - a) plusieurs heures par jour ;
 - b) 1 à 2 heures par jour ;
 - c) 1 heure maximum par jour ;
 - d) en semaine pas beaucoup, mais vous vous rattrapez le week-end et les jours de congé ;
 - e) de temps en temps, autant que dure le film ;
 - f) autres : ...
3. Quel pourcentage des films/séries que vous regardez sont des productions francophones ?
 - a) 0 à 25 % ;
 - b) 26 à 50 % ;
 - c) 51 à 75 % ;
 - d) 76 à 100 % .

4. Le confinement lié à la pandémie du covid-19 a-t-il affecté vos habitudes de visionnement de films/séries francophones ?
 - a) non – vous les regardez avec la même fréquence et pour les mêmes raisons qu’avant ;
 - b) oui – l’apprentissage à distance prend plus de temps et vous en avez moins pour regarder des films ;
 - c) oui – l’apprentissage à distance impose de passer plusieurs heures devant l’écran, et pendant votre temps libre vous n’en avez plus envie ;
 - d) oui – l’enseignement à distance ne garantit pas le même contact avec la langue que le présentiel, donc vous essayez de combler cette lacune en regardant des films ;
 - e) oui – grâce à l’apprentissage à distance, vos compétences numériques ont augmenté, ce qui vous a aidé(e) à tirer mieux parti des films pour enrichir vos compétences linguistiques ;
 - f) autres : ...
5. Les films/séries francophones sont-ils pour vous un loisir partagé ? Comment préférez-vous les regarder ?
 - a) seul(e) ;
 - b) avec des amis francophones ;
 - c) en famille ou avec des amis (même s’ils ne connaissent pas le français) ;
 - d) autres : ...
6. Quels sont vos critères de choix des films/séries francophones ? Vous pouvez choisir plusieurs réponses :
 - a) la disponibilité ;
 - b) l’opinion des amis ou de la famille ;
 - c) l’opinion des internautes ;
 - d) la suggestion des enseignants ;
 - e) l’opinion des critiques ;
 - f) les réalisateurs (acteurs, metteur en scène...) ;
 - g) le genre (comédie, policier, film d’horreur, etc.) ;
 - h) le thème ;
 - i) la durée ;
 - j) le titre ;
 - k) le pays de production ;
 - l) le faible niveau de compétence linguistique requis ;
 - m) le niveau élevé de compétence linguistique requis ;
 - n) autres : ...
7. Quelle(s) série(s) (peu importe le pays de production) regardez-vous actuellement ?
8. Quels sont vos films/séries francophones préférés ?
9. Quel film/série francophone conseilleriez-vous à un apprenant de FLE ? Justifiez votre réponse.
10. En quelle version linguistique regardez-vous actuellement des films/séries francophones ? Vous pouvez choisir plusieurs réponses :
 - a) avec lecteur polonais et sans sous-titres ;
 - b) en VO avec sous-titres polonais ;
 - c) avec lecteur polonais et sous-titres français ;
 - d) en VO avec sous-titres français ;
 - e) en VO sans sous-titres ;
 - f) autres (par exemple en VO avec sous-titres anglais) : ...

11. Changez-vous de langue de visionnage pendant le film ou au fur et à mesure des épisodes d'une série (du polonais au français ou *vice versa*) ?
12. Le fait de regarder des films/séries a-t-il amélioré votre compétence de communication en français ? Si oui, dans quelle mesure ? Vous pouvez choisir plusieurs réponses :
 - a) non ;
 - b) amélioration de la prononciation et de l'accent ;
 - c) enrichissement du vocabulaire ;
 - d) apprentissage ou consolidation des structures grammaticales ;
 - e) amélioration de la compréhension orale ;
 - f) connaissance de la réalisation de différentes fonctions du langage (par exemple comment s'excuser, refuser, conseiller, complimenter, etc.) ;
 - g) connaissance de scénarios de conversation typiques (à table, dans un magasin, dans un bureau, lors d'une dispute, etc.) ;
 - h) connaissance de variantes régionales du français ;
 - i) connaissance de registres de langue (langue familière, langue officielle...) ;
 - j) connaissance du langage non-verbal caractéristique des pays francophones (expressions du visage, gestes, posture, etc.) ;
 - k) connaissance de la culture des pays francophones ;
 - l) autres : ...
13. Avant de regarder un film/une série francophone, généralement (vous pouvez choisir plusieurs réponses) :
 - a) vous ne faites rien de particulier ;
 - b) vous lisez le synopsis ou regardez la bande-annonce pour savoir à quoi vous attendre (par exemple où et quand se déroule l'action) ;
 - c) vous regardez la bande-annonce pour voir si vous pourrez comprendre la langue utilisée dans le film ;
 - d) vous préparez une liste de mots qui pourraient vous être utiles ;
 - e) vous préparez le matériel nécessaire pour noter et comprendre de nouveaux mots et expressions ;
 - f) autres : ...
14. Lorsque vous regardez un film/une série francophone, généralement (vous pouvez choisir plusieurs réponses) :
 - a) vous ne faites rien de particulier ;
 - b) vous écoutez attentivement les acteurs et/ou lisez les sous-titres mais vous ne prenez pas de notes. Vous passez outre les expressions ou phrases inconnues tant qu'elles ne perturbent pas la compréhension du film/de la série ;
 - c) vous arrêtez le film et/ou en revisionnez des passages pour tout comprendre ;
 - d) vous notez des expressions qui sont nouvelles et intéressantes ;
 - e) autres : ...
15. Après avoir regardé un film/une série francophone, généralement (vous pouvez choisir plusieurs réponses) :
 - a) vous regardez à nouveau l'ensemble du film/de l'épisode ou leurs passages sélectionnés, en vous concentrant sur la couche linguistique ;
 - b) vous essayez de vous souvenir de nouvelles expressions ;
 - c) vous relisez vos notes, les mettez en ordre et les complétez ;
 - d) vous vérifiez des mots et expressions choisis dans des dictionnaires ou d'autres ouvrages ;

- e) vous écrivez une note, un résumé ou une critique du film dans votre langue maternelle (pour vous-même ou pour partager) ;
 - f) vous écrivez une note, un résumé ou une critique du film en français (pour vous-même ou pour partager) ;
 - g) vous discutez du film/de la série dans votre langue maternelle ;
 - h) vous discutez du film/de la série en français ;
 - i) autres : ...
16. Avez-vous été encouragé(e) par des enseignants de FLE à regarder des films/séries en français pendant votre temps libre ?
- a) oui ;
 - b) non ;
 - c) autres : ...
17. Si oui, quels conseils les enseignants ont-ils formulés concernant les films/séries francophones ?
18. Pendant les cours de FLE, les enseignants ont-ils fait référence aux films/séries que vous regardez pendant votre temps libre ? Si oui, de quelle manière ?

Received: 14.09.2021; **revised:** 24.01.2022

MONIKA GRABOWSKA
Uniwersytet Wrocławski
monika.grabowska@uwr.edu.pl
ORCID: 0000-0001-7828-0821

MARTINA IRSARA
Libera Università di Bolzano

Cross-linguistic awareness in an English L4 education setting: Discovering language-specific phenomena in unrelated languages

ABSTRACT. This article shows how deixis and motion events prove to be ideal topics in the stimulation of reflection and enhancement of cross-linguistic awareness among South-Tyrolean speakers of Ladin, who learn English as a fourth language after Italian and German. The initial part of the article illustrates how a translation task that was focused on locative adverbials led students at upper-secondary school to recognise the extreme complexity of their own Ladin L1 adverbial system as compared to the more straightforward binary deictic system of English. The subsequent section shows how secondary-school and university students realised their difficulties in lexicalising motion events in English, arguably due to the different typological tendencies of other languages they learn or have learnt. The video clips that the study participants were asked to describe were subsequently integrated into multilingual and multimodal awareness-raising classes at primary school and in teacher education, where awareness-raising activities are fundamental.

KEYWORDS: contrastive linguistics, typology, learner language, multilingual teaching, cross-linguistic awareness, Ladin.

1. INTRODUCTION

Our contemporary world offers innumerable possibilities for language encounters. Language and thought patterns clash, merge, and change not only in contexts of migration but also in minority-language areas, where local languages are sometimes spoken along with a multitude of more common languages, and where linguistic complexity has increased with the advent of English as an international language. The composition of classrooms around the world often reflects the linguistic heterogeneity of society, and current research largely supports multilingual teaching approaches that encourage an informed use of multilingual repertoires to enhance cross-linguistic awareness, a state which has been defined as multilingual speakers' awareness of and sensitivity to connections between their various language systems (Cummins 2009; Hélot, Frijns, van Gorp

& Sierens 2018; Irsara 2017; Jessner 2006; Kirsch & Duarte 2020; Pinto & Alexandre 2021). A holistic conception of multiple language learning has been taken to include speakers' cross-linguistic and metalinguistic awareness (Hofer 2015). Jessner (2008: 270) stresses that "metalinguistic knowledge and awareness of this knowledge play a crucial role in the development of individual multilingualism", whereby metalinguistic awareness is described as "the ability to focus on linguistic form and to switch focus between form and meaning" (Jessner 2014: 176).

Language learning is not only a social but also a personal process of development. Individual reflection on languages can lead to cross-linguistic discoveries and new insights that can be most stimulating for engaged learners of different ages, who can develop better metalinguistic awareness of their first language while increasing their knowledge of other languages. Against said backdrop, this article aims to promote the value of cross-linguistic reflection in language learning and teaching by providing examples of contrastive analyses that eventually led to multilingual classroom activities from primary to tertiary level.

The initial part of the article provides an empirical example that shows how locative deixis proved to be an ideal topic for the stimulation of reflection and enhancement of cross-linguistic awareness, stressing the value of judiciously used translation tasks in adult language-learning contexts due to their potential for highlighting linguistic similarity and variation between and within languages. Translators need to conceptualise constructions of at least two languages, whereby translation processes can become discovery learning experiences that lead to greater knowledge of both the source and target languages.

Locative deixis is a key component in the expression of motion events, which are addressed in the second part of this article. By emphasising the virtual lack of explicit teaching of motion verbs in class, Treffers-Daller and Tidball (2016) provided a springboard for discussions about pedagogical implications of typological analyses of motion events, which can be understood as situations in which a figure moves from one location to another (*translational* motion) or keeps moving while maintaining the same basic location (*self-contained* motion) (Talmy 2000). This article presents an example of how specific motion-event descriptions across languages found a place in the curricular subject *Integrated Linguistic Education* (Ladin: *Educaziun Linguistica Integrada* - ELI), which is offered in South-Tyrolean Ladin schools and teacher training programmes. The subject is based on the concept of the so-called *Integrated* or *Integrating Multilingual Didactics* (IMD), a teaching framework that (in its narrowest sense) focuses on finding and exploiting inter-language similarities, and increasing learners' cross-linguistic awareness (Cathomas 2015; Le Pape Racine 2007). Ladin speakers constitute the majority (between 89.70% and 97.66%) of the population in the four municipalities in the middle and upper parts of Val Badia, where this

study took place (ASTAT 2012)¹. Nonetheless, due to their geo-political and geo-cultural context, Ladin speakers have ongoing contact with Italian and German, both of which they learn from an early age in everyday life and school contexts. English is generally learnt as a fourth language, officially taken up by the younger generations in grade four of primary school with two hours of tuition a week until grade eight and slightly more at upper-secondary school. Ladin teachers are multilingual and trained to operate in a school environment where trilingual and quadrilingual practices are common, and where a certain degree of cross-linguistic awareness of the local languages is an expected learning outcome at the end of primary school.

2. ADVERBIAL LOCATIVE DEIXIS IN ENGLISH AND LADIN

Intrinsically deictic expressions form defined lexical lists across languages and require a knowledge of contextual information in order to be interpreted (Vanelli 1995). The English spatial adverbs *here* and *there* express a positive and negative relation (characteristically proximity and distance) to the deictic centre or *origo*, which is constituted by the speaker's location at the moment of utterance, or by the point reached by the discourse in the textual use of deixis. The locatives *here* and *there* can serve a number of pragmatic functions, the most basic of which is the exophoric function wherein they orient the addressee in the extralinguistic situation physically surrounding the interlocutors (Diessel 1999). Exophoric locative adverbials can be accompanied by pointing gestures and glances in the *demonstratio ad oculos*, in the interlocutors' immediate perceptive space (Bühler 1999 [1934]). Exophoric deictics are characteristic of oral communication. Deictic expressions that occur in direct speech in narrative fiction have been argued to be endophoric, in that "a fiction is to be constructed from the text itself, so that all reference within it must ultimately be endophoric" (Halliday & Hasan 1976: 50), and "the reader is not part of the fictional world and so cannot physically look around him / herself for the referent" (Emmott 1994: 158).

Like English, Ladin has a binary, egocentric, or speaker-oriented locative adverbial system, in which *chiló* < *eccu illoc* 'here' and *dailó* < (*de*) *ad illoc* 'there' (Kramer 1989: 112) indicate a location regarded as being inside and outside of the speaker's area². Moreover, the Ladin spatial system has two diametrically

¹ This article adopts the term *Ladin* in a simplified way to refer to a sub-area of the broader Ladin or Rhaeto-Romance region, focusing on the Ladin variety spoken in the middle and upper parts of Val Badia.

² The forms *ailó* and *iló* are alternatives to *dailó* 'there' and are documented in Mischì (2000) for the Ladin variety in the central part of Val Badia.

opposed particles of direction: *ia* < *via* 'thither' and *ca* < *eccu(m) hâc* 'hither' (Kramer 1989: 19), which typically express motion away from and towards the speaker on a level surface, or in a real or imaginary straight line (Irsara 2009, 2010, 2015). Furthermore, the system comprises an idiosyncratic set of adverbs that begin with *ca-* < *eccu(m) hâc*, *cora*³ < *eccu(m) illac*, and *la-* < *illac*, which are combined with the dimensions 'thither', 'up', 'down', 'inside', and 'outside', as shown in Table 1. Geographically, *ite* 'in' and *fora* 'out' indicate upstream and downstream directions, inwards and outwards from the valley.

Table 1. *Ca-*, *cora-*, and *la-* adverbs

<i>Ca-</i> adverbs	<i>Cora-</i> adverbs	<i>La-</i> adverbs
<i>caia</i> '-thither'	<i>coraia</i> '-thither'	<i>laia</i> '-thither'
<i>cassö</i> '-up'	<i>corassö</i> '-up'	<i>lassö</i> '-up'
<i>cajö</i> '-down'	<i>corajö</i> '-down'	<i>lajö</i> '-down'
<i>caite</i> '-in'	<i>coraite</i> '-in'	<i>laite</i> '-in'
<i>cafora</i> '-out'	<i>corafora</i> '-out'	<i>lafora</i> '-out'

Source: Irsara 2015.

An investigation of the pragmatic functions of the three sets of adverbs highlighted the following shared and specific characteristics:

- The *cora-* and *la-* adverbs indicate locations viewed by the speaker as somehow distant.
- The *ca-* adverbs refer to places considered by the speaker to be somehow proximal. Except for *caia*, the *ca-* adverbs can indicate locations that coincide with the speaker's position at the moment of speaking.
- The *ca-* and *cora-* adverbs can indicate discourse-new locations and be accompanied by pointing gestures.
- The *la-* adverbs only indicate hearer-old locations and are not used gesturally (Irsara 2009, 2010, 2015).

Territorial features play a major role in the directional adverbial system of Ladin, in which precise paths can be tracked in a distinctive way by combining a series of locative particles, whose syntactic position is also significant. The speaker in (1) suggests that the listener should take a specific direction to join him or her. While the speaker in (2) emphasises the end position, the speaker in (3) highlights the path, positioning the directional particle *ca* 'hither' after *chiló*

³ The spelling complies with new orthographic conventions, but *cora-* is generally pronounced with /o/, while the stress falls on the second locative element.

'here'. Similarly, the directional *ia* 'thither' occurs after *dailó* 'there' in (4) and can indicate either a specific path or a generic area.

- | | | | | | | |
|-----|---|------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------|---|
| (1) | VÍ
Come.2SG.IMP
'Come up this way!' | ma
PTCL | <i>chiló</i>
here | <i>ca</i>
hither | <i>y</i>
and | <i>sö!</i> (Ladin)
up ⁴ |
| (2) | VÍ
Come.2SG.IMP
'Come over here!' | ma
PTCL | <i>ca</i>
hither | <i>chilól!</i> (Ladin)
here | | |
| (3) | VÍ
Come.2SG.IMP
'Come over here!' | ma
PTCL | <i>chiló</i>
here | <i>ca!</i> (Ladin)
hither | | |
| (4) | Ël é jü
He is gone | | <i>dailó</i>
there | <i>ia.</i> (Ladin)
thither | | 'He has gone that way / somewhere there.' |

Section 3 shows that the lack of direct equivalence between the English and Ladin systems produced a variety of translation outcomes among students, who recognised the high salience of adverbial demonstratives and path descriptions in their L1.

3. INCREASING AWARENESS OF LOCATIVE DEICTIC ADVERBS IN STUDENTS' L1

The composite spatial deictic system of Ladin has long remained unexplored, and it is still only partially addressed in grammar books, meaning that speakers of the language usually lack awareness of this aspect despite using the nuances of the system regularly in natural everyday settings. Given its predominantly oral nature, the question arose as to whether the complex deictic repertoire of Ladin would emerge at least in part in written learner translations, or whether its distinctive features would be entirely absent. The aim was to ascertain the extent to which learners would vary or conform in the translation of English deictic elements into their first language, Ladin, and to rationalise possible discrepancies. Some variation was expected due to the high number of locatives available in the Ladin deictic system and the degree of interpretation involved in the translation of deictic elements, such as English *here* and *there*, which do not presuppose absolute measures of distance. As emphasised by Singer and

⁴ SG = singular; IMP = imperative; PTCL = particle.

Lea (2012: 92), “detecting the spatial configuration described in discourse often depends on bridging inferences rather than explicit assertions”.

The study involved 28 speakers of Ladin, aged 18–22, who lived in the central and upper regions of Val Badia. English was their fourth language, in which they attained B1–B2 level on the CEFR, whereas they were at a higher level of Italian and German proficiency. The participants translated eleven extracts from an English version of Preußler’s (2001) *The Little Water-Sprite*, the choice of which was motivated by the large number of locative adverbs in direct speech. The translation task was paper-based, and it was completed in class under test conditions.

A qualitative analysis of the translated narrative excerpts confirmed the hypothesis that the task would elicit a variety of responses, including proximal and distal adverbs, such as *chiló* ‘here’, *dailó* ‘there’, *ca-*, *cora-*, and *la-* adverbs. The participants imagined portrayed scenes in various ways, or emphasised different spatial aspects in their translations; for instance, in the Ladin rendering of the extract in (5), in which the story protagonist points to a figure’s location at some distance from him, using the adverbial of place *over there*.

- (5) Suddenly the little Water-sprite pointed. “A water-sprite!” he cried joyfully. “What a huge one!”
 “Where?” asked Father Water-sprite, half-closing his eyes so as to see better.
 “**Over there**”, said the boy. He pointed to a figure just coming over the hill. “Can’t you see him?” (*The Little Water-Sprite*)

Table 2 illustrates that English *over there* in (5) above was translated into Ladin in nine different ways by the participating students.

Table 2. “Over there”, said the boy. He pointed to a figure just coming over the hill (*The Little Water-Sprite*)

Ladin translations	Numbers
<i>dailó</i> ‘there’	8
<i>caia</i> ‘over there’	8
<i>coraia</i> ‘over there’	4
<i>chiló</i> ‘here’	2
<i>laia</i> ‘over there’	2
<i>lassö</i> ‘up there’	1
<i>dailó ia</i> ‘there thither’	1
<i>da chëra pert</i> ‘on that side’	1
<i>sura chël</i> ‘on that’	1

Source: current study.

As can be seen in Table 2 above, fifteen participants chose expressions with the directional particle *-ia* 'thither', and therefore kept the sense of trajectory across an area expressed by the English *over* in the source text. Eight participants opted for *caia* 'over there', while four of them chose the arguably more specific *coraia* 'over there'. The English *over* was disregarded by a number of participants, eight of whom selected the distal adverb *dailó* 'there', while two of them interpreted the indicated location as being inside the speaker's area and chose the proximal *chiló* 'here'. One participant used *lassö* 'up there', imagining the referent in a higher position, an interpretation that might have been elicited by the English *over*, which also expresses the meaning of 'above' in certain contexts. The prepositional phrase *over the hill*, which follows *over there* in (5), might have reinforced the image of the figure on top of the hill before his descent. Another student also interpreted the scene along similar lines, translating the English *over there* with the Ladin *sura chël* 'above that', which is inappropriate in (5). The use of the Ladin *lassö* 'up there' in the context of (5) is also disputable, given the characteristically endophoric and non-gestural function of this locative, which indicates hearer-old locations. The selection of *lassö* 'up there' is ascribable to cross-linguistic influence from the formally similar L2 Italian *lassù* 'up there', which can be employed exophorically and gesturally. Similarly, the Italian expression *da quella parte* 'that way' might have influenced the choice of the Ladin *da chëra pert* 'on that side', which is functionally different from the Italian expression and questionable in the context of (5).

A similar degree of variety was found in most of the translated extracts, where students partly changed the fictitious situations portrayed in the source text, opting for Ladin forms that encode different spatial dimensions of distance, precision and directionality, among others. The study results were discussed with the participating students with the aim of broadly estimating their awareness of the adverbial deictic system of their first language, Ladin, and of showing them how cross-linguistic reflection can enhance metalinguistic awareness of aspects in their first language as well as in other languages they study. On seeing the multifarious translation results, the students realised that rendering English locatives into Ladin requires semantic and pragmatic interpretation, intuition, and introspection, and that it involves a number of subjective judgements. The extent of interpersonal variation in the translation of deictic elements caused surprise and mild amusement among teachers and students, some of whom admitted reflecting at length upon appropriate translations of nominal expressions, while largely disregarding spatial adverbs. The students reported that they had never reflected upon the deictic adverbial system of their L1, but, when it was presented to them, they confirmed that they recurrently used the spatial expressions and combinations illustrated, although they

lacked explicit knowledge about their pragmatic uses. They started considering contexts where they would use compound expressions to describe trajectories and the examples given, which enabled them to detect regularities and to draw parallels and contrasts between their different languages. Dialectologists have pointed out that it is common for regional and less standardised varieties to display lower type-token ratios in the verbal and nominal lexicon but more complex structures. They have also argued that the use of complex deictic adverbial systems might be a possible feature of various linguistic varieties spoken in mountainous areas (Berthele 2004, 2006; Irsara 2015; Prandi 2015). Nonetheless, the students were surprised that a smaller local language, such as Ladin, could have linguistic aspects that are more complex than those in major languages, such as English. While this group of learners increased their awareness of deictic elements and path particles in their L1, other groups were led to notice the high-manner salience of verbs in their L4 as opposed to their L1, as illustrated in Sections 4 and 5.

4. PREFERRED MOTION LEXICALISATION PATTERNS

The semantic category of path constitutes the basis of Talmy's (1985) early typology of motion events, according to which verb-framed languages most characteristically lexicalise the core semantic component of path in a verb root, whereas satellite-framed languages express it in a separate constituent. Languages also vary in how they typically verbalise manner of movement. Satellite-framed languages tend to exhibit larger repertoires of manner-incorporating verbs than verb-framed languages, which tend to express the optional co-event of manner outside of the main verb or omit it altogether (Slobin 2000; Verkerk 2015). While English and German belong to the satellite-framed group of languages, contemporary standard Italian is largely verb-framed (Berthele 2006; De Knop 2020; Slobin 1996b, 2004; Spreafico 2009). Embracing the widely accepted proposal to place languages on a cline of manner and path salience, Ladin is best described as a low-manner and high-path salient language, given its limited lexicon of manner-of-motion verbs and its elaborate system of path specification. Considering typical features of the language, it might be argued in line with Ibarretxe-Antuñano (2009: 410) that there is a connection between path salience and characteristics such as "space and motion lexicon, word order, verb omission, redundancy, language orality, and culture". Ladin displays a verb-second word order and is conceptually oral in nature, which might partly explain its wide use of semantically light verbs and its large set of directionals.

Finally, spatial orientation must have been significant in the social and cultural system of mountain farming in the Ladin territory.

Slobin (1996a, 2000) argues in his thinking-for-speaking hypothesis that speakers of typologically different languages are trained by their L1 to pay different kinds of attention to manner details when they describe motion events (which are habitually described with different patterns in different languages), so that verbalising motion in an L2 might require some mental restructuring. Speakers of English and German are, for instance, encouraged to elaborate on manner, which is typically encoded in numerous motion verb roots and implies no additional linguistic effort. In contrast, speakers of Italian and Ladin usually need to make additions to the main verb in order to provide information on manner, which they tend to limit to instances where manner is worth addressing for some pragmatic or stylistic reason. Speakers of low-manner salient L1s, such as Italian and Ladin, might therefore tend to overlook the high-manner salience of English, consequently failing to acquire a good range of target-like manner-of-motion expressions when learning this language. The scarcity of negative feedback that learners receive when they overuse basic motion verbs that do not necessarily result in ungrammatical utterances has been partly blamed by Alghamdi, Daller and Milton (2019) for learners' difficulty in learning more specific manner-of-motion verbs. Alghamdi *et al.* (2019: 83) argue that "with the lack of negative feedback and deliberate teaching, the only possible way available for the learners is through incidental learning from the frequency in the input". However, target-language exposure tends to be limited in foreign language learning contexts, where teachers are often the main source of input.

5. INCREASING AWARENESS OF ENGLISH MOTION VERBS IN PRIMARY AND TERTIARY EDUCATION

In the light of the context described above, the present study set out to ascertain learners' knowledge of a number of English motion verbs and to plan and implement awareness-raising teaching activities around them. The study zoomed in on nine specific verbs that describe human ways of moving and jumping, namely *walk*, *run*, *jump*, *hop*, *skip*, *crawl*, *tiptoe*, *gallop*, and *climb*. A total of 118 Trentino-South Tyrolean university students aged 20–22 who had reached B1–B2 level on the CEFR were asked to describe the movements performed by a girl in nine short video clips with the aim of ascertaining their ability to use these manner-of-motion verbs in English. The group of participants was composed

of 13 speakers of Ladin, 44 speakers of Italian, and 61 speakers of German, all of whom reported having some knowledge of both Italian and German⁵.

Table 3 shows that all the Ladin participants and the majority of the Italian and German speakers used the verbs *walk*, *run*, *jump*, and *climb* in the video-description tasks, whereas the verbs *hop*, *skip*, *gallop*, *tiptoe*, and *crawl* were seldom used by the three learner groups.

Table 3. The use of *walk*, *run*, *jump*, *hop*, *skip*, *gallop*, *tiptoe*, *crawl*, and *climb* in the video-clip descriptions

Videos	Verbs	Ladin speakers (13)	Italian speakers (44)	German speakers (61)
1	<i>walk</i>	13	44	57
2	<i>run</i>	13	44	61
3	<i>jump</i>	13	44	60
4	<i>hop</i>	/	1	/
5	<i>skip</i>	/	/	/
6	<i>gallop</i>	6	1	1
7	<i>tiptoe</i>	/	/	/
8	<i>crawl</i>	/	/	3
9	<i>climb</i>	13	42	61

Source: current study.

As shown in Table 3 above, the verb *hop* was only used by one participant, although the acquisition of the English *hop* is expected at the beginner level A1 Movers (UCLES 2016, 2018). It was hypothesised that the English *hop* would be used most frequently by speakers of German because of the formal similarity with the German *hopsen* ‘bounce, hop, lollop, skip’ (LEO dictionary, 2006–2021). Contrary to this prediction, *hop* was not used in the German group to describe the girl moving by jumping on one foot. However, nine speakers of German used the English *hop* for the video clip that featured the girl skipping from one place to another, where the German *hopsen* was also used by six participants in this group. While the English *hop* is unsuitable to describe a girl who is *skipping*, moving lightly by making one small jump after each step, the German *hopsen* is more acceptable, so *hop* and *hopsen* appear to be false friends in this context of use. Although the expression *skipping rope* might have been familiar to learners, no participant was able to actively use the verb *skip* for the video clip where the

⁵ Although the participants’ precise level in Italian and German L2 could not be ascertained within this project, students entering the Faculty of Education of the Free University of Bozen-Bolzano must certify a B2 level in their L2, which is most often Italian or German. After two years, they also need to certify a B2 level in their L3.

girl moved forward by jumping lightly on alternate feet. Similarly, no learner in the three groups actively used the verb *tiptoe* in this context, using alternative or periphrastic expressions instead. The limited use of certain verbs, such as *hop* and *skip*, was foreseen due to their specificity of use and cross-linguistic differences, whereas the verb *gallop* was expected to be used by a high number of participants because of cross-linguistic similarities. Although a human forward-slide movement might be argued unsuitable to elicit the verb *gallop*, which is most readily associated with a horse gait, linked expressions including the noun *horse* were employed by 52 speakers of German, 20 speakers of Italian, and 5 speakers of Ladin, showing that learners had recognised this specific locomotor movement, but that they could not recall the English word *gallop* despite its formal similarity to the Ladin, Italian, and German terms. Hence, positive transfer did not take place on this specific occasion, possibly suggesting that learners might benefit from training in the exploitation of cross-linguistic similarities.

As illustrated in Table 4, the verbs *jump*, *walk*, and *go* were the most frequently used by the three groups, while gaps were also rather common and further highlighted learners' difficulties in completing the description task.

Table 4. Most common verbs and gaps in the video-clip descriptions

Verbs	Ladin speakers (13)	Italian speakers (44)	German speakers (61)
<i>jump</i>	31	118	161
<i>walk</i>	29	117	128
<i>go</i>	4	6	35
blank	15	41	40

Source: current study.

The results above provided the basis for a multilingual and multimodal lesson on motion events that was arranged for beginner primary-school classes in the Ladin territory of South Tyrol within the framework *Integrated / Integrating Multilingual Didactics* (IMD). The overall objectives of the lesson were to have children reflect upon cross-linguistic issues pertaining to movement descriptions, and to give them controlled practice in using the selected verbs (as discussed in the paragraphs above) by letting them experience the linguistic items in a multisensory way. Objectives were therefore included that related to academic skills or learning strategies, such as learners' ability to recognise cross-linguistic differences and similarities.

The lesson took place in a physical-education room and started with two German-English bilingual songs designed to create interest, stimulate learner engagement, and lay the foundation for the learning experience. These were

action songs that included motion verbs and combined rhythm, melody, mime, and group dancing. Physical movement was also included in the subsequent presentation-stage activities, where previously selected motion verbs were presented to the pupils through various total-physical-response (TPR) activities⁶.

The physically engaging activities were followed by a reflection session, where pupils sat down in a circle and watched the video clips that had been prepared for the data collection presented earlier in this article. The pupils observed the manner in which the girl moved forward in the video clips, and described her way of moving in Ladin, Italian, and German. The English verbs were practised by matching picture and expression cards that had been manually prepared and laminated by the teacher-researcher. These enlarged cards were subsequently distributed among the pupils, who hung them on the walls around the room and used them as visual memory aids in later activities. Afterwards, the pupils were encouraged to make explicit comparisons between the Ladin, Italian, German, and English expressions, speaking in the school language in which they felt most confident (generally Ladin for the majority). Cross-linguistic comparisons were based on Table 5, which was formed by cards in different colours that were assembled and attached to the wall by the pupils. The selected colours were those officially used in the IMD framework in order for learners to visualise and organise their languages: green for Ladin, yellow for Italian, red for German, and blue for English.

Table 5. Flash-card table assembled and discussed by the pupils

Ladin (green)	Italian (yellow)	German (red)	English (blue)
<i>jí a pe</i>	<i>camminare</i>	<i>wandern</i>	<i>walk</i>
<i>jí sön duicater</i>	<i>camminare a quattro zampe / gattonare</i>	<i>krabbeln / auf allen vieren kriechen</i>	<i>crawl / crawl on all fours</i>
<i>jí sön la piza di pîsc</i>	<i>camminare in punta di piedi</i>	<i>auf Zehenspitzen gehen</i>	<i>tiptoe</i>
<i>trá salc sön na iama sora</i>	<i>saltellare su un piede / una gamba</i>	<i>auf einem Bein hüpfen / ~ hoppeln</i>	<i>hop</i>
<i>salté</i>	<i>correre</i>	<i>rennen / laufen</i>	<i>run</i>
<i>se arampiché / se arpizé</i>	<i>arrampicarsi</i>	<i>klettern</i>	<i>climb</i>
<i>galopé / jí a galop</i>	<i>galoppare</i>	<i>galoppieren</i>	<i>gallop</i>

Source: Irsara 2017.

⁶ A pupil with physical impairments was present in one of the groups and assumed the role of the teacher's helper, assisting her in various tasks.

Instructional scaffolding techniques helped the children to identify lexical similarities and differences between the languages under scrutiny. The pupils recognised the formal similarity of the verb ‘gallop’ across the four languages with a note of pleasant surprise, realising the potential handiness of their previously-learned languages in understanding the L4 English. Learners also mentioned the same initial sound in the German *krabbeln* and *kriechen*, and in the English *crawl*. Observing the English word *crawl*, one girl realised the formally similar German *kraulen*, which is used to describe a swimmer ‘doing the crawl’. Regarding differences, the learners mentioned the wider use of the Ladin *ji* ‘go’ as compared to German and English, and pointed out the use of the Ladin *ji cun l’auto* ‘to go by car’ as opposed to the German *fahren* ‘drive’. Finally, the learners commented upon the conciseness and semantic precision of the English verbs.

The awareness-raising comparative discussion was followed by some crafting, which involved the children making motion-verb-specific chatterboxes or fortune-tellers in English, whereby they practised writing the words addressed in the lesson. The pupils subsequently played with the chatterboxes in order to consolidate their knowledge of the verbs and their pronunciation. Then, relevant vocabulary on motion was presented in class in an English storytelling session, where an abridged and adapted version of *Yes, we can* by McBratney and Fuge (2006) was told with the support of home-made visual aids. Finally, one of the two initial songs was repeated for a cheerful roundup.

The primary-school lesson was presented and discussed with South-Tyrolean Ladin and German pre-service teachers in education, adopting a theory-to-practice and reflective approach. The participating student teachers learnt about the typology of motion events and about theoretical didactic principles underpinning the learning activities. They were also actively engaged in performing the primary-school activities, in which the language input had been partly modified and adapted to a higher linguistic level, following a loop-input approach in which “the process is also part of the content” (Woodward 1991: 13). Cross-linguistic knowledge was also improved among the student teachers, who became aware of differences in manner salience in the languages they spoke, recognising that learning more specific manner-of-motion verbs in English would make them sound more target-like in their lexicalisation of movement in this language. Moreover, the student teachers realised that high-manner salience also characterises German, in which Ladin speakers possessed a substantial lexicon of manner-encoding items too (Irsara 2020). Most participants were unfamiliar with the English verb *skip* to describe a specific way of moving forward by jumping lightly with every step, although they reported having encountered it in the collocations *skipping rope* and *skip classes*. Learners were reminded once again of the multiple uses and meanings of verbs, while recognising how con-

cisely motion events can be lexicalised in English by using manner-conflating verbs. Although three participating trainee teachers were familiar with the IMD framework and its basic concepts, they appreciated the specific example in the field of motion event typology.

6. CONCLUSIONS, LIMITATIONS, AND IMPLICATIONS

This article has addressed the topic of cross-linguistic awareness in the fields of locative deixis and motion events, focusing in particular on a Ladin variety spoken in the Rhaeto-Romance territory of Italy and on English, which is learnt as an L4 by South Tyrolean speakers of Ladin. Motion verbs have been researched extensively from different perspectives in the last few decades, as has deixis, a key component of motion events. Nonetheless, further descriptions of minority languages might contribute to cross-linguistic and typological research, while concrete examples of teaching experiences in this field could inform research on pedagogical practice.

The article started with a brief presentation of the complex adverbial system of Ladin as compared to English and went on to discuss motion-event lexicalisation in Ladin and in the typologically similar or different languages learnt by Ladins. It was confirmed that speakers of Ladin use a complex adverbial path-component system, but that they tend to be unaware of this characteristic feature of their language, the low-manner salience of which was also addressed. Learners were surprised at noticing the high-path salience of Ladin and the high-manner salience of English. For instance, one video-description task revealed learners' unfamiliarity with verbs denoting basic jumping movements.

Descriptive, cross-linguistic, and typological studies inspired multilingual teaching sessions at primary and secondary schools and in teacher education, designed to increase learners' awareness of language-specific features related to the expression of deixis and motion in their first and other languages. Cross-linguistic awareness could not be measured or quantified in this study, and the progress the pupils and students made in this respect could not be assessed systematically. However, the targeted awareness-raising activities in class gained approval from the children, students, and teachers, who were surprised at discovering a number of cross-linguistic issues in the fields of deixis and motion events in their L1 as well as their other languages, and expressed the wish for further cross-linguistic, awareness-raising activities in class. Although Ladin schools have many years of experience in the field, concrete examples arising from research contribute to constantly improving these multilingual strategies, which are intended not to replace but to complement monolingual practices. Surveys have revealed

a high level of satisfaction among parents and teachers with the multilingual programmes that are implemented regularly in Ladin schools (Evaluation Committee of the Ladin Schools, unpublished report). However, researchers have stressed that “caution should be used in relation to the uncritical acceptance of plurilingualism in TESOL” (Garton & Kubota 2015: 420). Multilingual teaching strategies require careful planning by well-informed teachers and researchers, and further investigation in this field is clearly warranted.

REFERENCES

- Alghamdi, A. / Daller, M. / Milton, J. (2019). The persistence of L1 patterns in SLA: The boundary crossing constraint and incidental learning. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 16, 81–106.
- ASTAT - Provincial institute of statistics (2012). *Volkszählung 2011: Berechnung des Bestandes der drei Sprachgruppen in der Autonomen Provinz Bozen- Südtirol*. http://astat.provinz.bz.it/downloads/mit38_2012.pdf [access: 5.09.2021].
- Berthele, R. (2004). The typology of motion and posture verbs: A variationist account. In: B. Kortmann (ed.), *Dialectology meets typology: Dialect grammar from a cross-linguistic perspective* (pp. 93–126). Berlin / New York: De Gruyter Mouton.
- Berthele, R. (2006). *Ort und Weg: Die sprachliche Raumreferenz in Varietäten des Deutschen, Rätoromanischen und Französischen*. Berlin / New York: De Gruyter.
- Bühler, K. (1999 [1934]). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Cathomas, R. (2015). Das Projekt “Schritte in die Mehrsprachigkeit”: Ein (geglückter) Versuch, die theoretischen Grundlagen einer integrierenden Mehrsprachendidaktik aus der Praxis und für die Praxis zu entwickeln. In: C. Villiger / U. Trautwein (eds.), *Zwischen Theorie und Praxis: Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung* (pp. 147–168). Münster: Waxmann.
- Cummins, J. (2009). Multilingualism in the English-language classroom: Pedagogical considerations. *TESOL Quarterly*, 43 (2), 317–321.
- De Knop, S. (2020). Expressions of motion events in German: An integrative constructionist approach for FLT. *Cognitextes*, 20. <http://journals.openedition.org/cognitextes/1882> [access: 13.09.2021].
- Diessel, H. (1999). *Demonstratives: Form, function, and grammaticalization*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Emmott, C. (1994). Frames of reference: Contextual monitoring and the interpretation of narrative discourse. In: M. Coulthard (ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 157–166). London: Routledge.
- Evaluation Committee of the Ladin schools (unpublished report). *Valutazione Esterna 2016/2017: Rapporto complessivo*.
- Garton, S. / Kubota, R. (2015). Joint colloquium on plurilingualism and language education: Opportunities and challenges, (AAAL/ TESOL). *Language Teaching*, 48 (3), 417–421.
- Halliday, M.A.K. / Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hélot, C. / Frijns, C. / van Gorp, K. / Sierens, S. (eds.) (2018). *Language awareness in multilingual classrooms in Europe: From theory to practice*. Boston / Berlin: De Gruyter Mouton.
- Hofer, B. (2015). *On the dynamics of early multilingualism: A psycholinguistic study*. Berlin / Boston: De Gruyter Mouton.

- Ibarretxe-Antuñano, I. (2009). Path salience in motion events. In: G. Jiansheng / E. Lieven / N. Budwig / S. Ervin-Tripp / K. Nakamura / Ş. Özçalışkan (eds.), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan Isaac Slobin* (pp. 403–414). New York / London: Taylor & Francis Group.
- Irsara, M. (2009). Demonstratives and adverbs of place in early and modern texts from northern Italy. *Laboratorio sulle varietà romanze antiche (LabRomAn)*, 3 (2), 1–242.
- Irsara, M. (2010). Il sistema dimostrativo avverbiale ladino. In: M. Iliescu / H. Siller-Runggaldier / P. Danler (eds.), *Actes du XXV^e Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes (Innsbruck, 3–8 septembre 2007)* (pp. 75–82). Berlin / New York: De Gruyter.
- Irsara, M. (2015). Ladin. In: K. Jungbluth / F. Da Milano (eds.), *Manual of deixis in Romance languages* (pp. 140–166). Berlin: De Gruyter.
- Irsara, M. (2017). Promoting cross-linguistic awareness: English motion events in a multilingual teaching model. *Lingue e Linguaggi*, 23, 121–132.
- Irsara, M. (2020). Applying typological insights in a minority-language context: Motion event lexicalisations in Ladin, Italian, German and English texts compiled by Ladins. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 47 (1), 23–40.
- Jessner U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner U. (2008). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal*, 92 (2), 270–283.
- Jessner, U. (2014). On multilingual awareness or why the multilingual learner is a specific language learner. In: M. Pawlak / L. Aronin (eds.), *Essential topics in applied linguistics and multilingualism: Studies in honor of David Singleton* (pp. 175–184). Switzerland: Springer International Publishing.
- Kirsch, C. / Duarte, J. (eds.) (2020). *Multilingual approaches for teaching and learning: From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education*. London: Routledge.
- Kramer, J. (1989). *Etymologisches Wörterbuch des Dolomitenladinischen* (vol. 2: C). Hamburg: Buske.
- Le Pape Racine, C. (2007). Integrierte Sprachendidaktik – Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (2), 156–167.
- LEO Dictionary Team (2006–2021). *English/German dictionary*. <https://dict.leo.org/german-english> [access: 20.12.2021].
- McBratney, S. / Fuge, C. (2006). *Yes we can*. London: Penguin Books Ltd.
- Mischi, G. (2000). *Wörterbuch Deutsch-Gadertalerisch / Vocabolar Todësch-Ladin (Val Badia)*. San Martin de Tor: Istitut Ladin Micurà de Rü.
- Pinto, J. / Alexandre, N. (eds.) (2021). *Multilingualism and third language acquisition: Learning and teaching trends*. Berlin: Language Science Press.
- Prandi, M. (2015). Varieties in Italy 2: Alpine Varieties. In: K. Jungbluth / F. Da Milano (eds.), *Manual of deixis in Romance languages* (pp. 114–139). Berlin: De Gruyter.
- Preußler, O. (2001) [first edition 1956]. *The little water-sprite* (trans. A. Bell). Stuttgart / Wien: Thienemann.
- Singer, M. / Lea, R.B. (2012). Inference and reasoning in discourse comprehension. In: H.-J. Schmid (ed.), *Cognitive pragmatics* (pp. 85–119). Berlin et al.: De Gruyter Mouton.
- Slobin, D.I. (1996a). From “thought and language” to “thinking for speaking”. In: J.J. Gumperz / S.C. Levinson (eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 70–96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Slobin, D.I. (1996b). Two ways to travel: Verbs of motion in English and Spanish. In: M. Shibatani / S.A. Thompson (eds.), *Grammatical constructions: Their form and meaning* (pp. 195–220). Oxford: Clarendon Press.

- Slobin, D.I. (2000). Verbalized events: A dynamic approach to linguistic relativity and determinism. In: S. Niemeier / R. Dirven (eds.), *Evidence for linguistic relativity* (pp. 107–138). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Slobin, D.I. (2004). The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events. In: S. Strömquist / L. Verhoeven (eds.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives* (vol. 2) (pp. 219–257). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spreafico, L. (2009). *Problemi di tipologia lessicale: I verbi di moto nello Standard Average European*. Rome: Bulzoni Editore.
- Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. In: T. Shopen (ed.), *Language typology and syntactic description* (pp. 57–149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Talmy L. (2000). *Toward a cognitive semantics* (vol. 2). Cambridge, MA: MIT Press.
- Treffers-Daller, J. / Tidball, F. (2016). Can L2 learners learn new ways to conceptualise events? Evidence from motion event construal among English-speaking learners of French. In: P. Guijarro-Fuentes / K. Schmitz / N. Müller (eds.), *The acquisition of French in multilingual contexts* (pp. 145–184). Bristol / Buffalo et al.: Multilingual Matters.
- UCLES - University of Cambridge Local Examinations Syndicate (2016). *Movers A-Z word list*. https://www.britishcouncil.hk/sites/default/files/yle-movers-word-list-2018_0.pdf [access: 20.12.2021].
- UCLES - University of Cambridge Local Examinations Syndicate (2018). *A1 Movers: Wordlist picture book for exams from 2018*. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/351850-a1-movers-word-list-2018.pdf> [access: 20.12.2021].
- Vanelli, L. (1995). La deissi. In: L. Renzi / G. Salvi / A. Cardinaletti (eds.), *Grande grammatica italiana di consultazione*. Vol. 3: *Tipi di frase, deissi, formazione delle parole* (pp. 261–375). Bologna: Il Mulino.
- Verkerk, A. (2015). Where do all the motion verbs come from? The speed of development of manner verbs and path verbs in Indo-European. *Diachronica*, 32 (1), 69–104.
- Woodward, T. (1991). *Models and metaphors in language teacher training: Loop input and other strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Received: 15.09.2021; **revised:** 28.02.2022

MARTINA IRSARA
Libera Università di Bolzano
Martina.Irsara@unibz.it
ORCID: 0000-0002-5710-1262

HANNA KOMOROWSKA
SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny

Teacher language awareness or language teacher awareness?

ABSTRACT. The paper outlines the development of the concept of awareness across various academic disciplines and examines terminological problems involved in analysing human cognition. Approaches to awareness in philosophy, developmental psychology, neuroscience and linguistics are discussed, as well as the career of the concept in Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching (SLA / FLT). Learners' and teachers' language awareness is presented as a basis for the enrichment of the awareness concept by a number of psychological, sociological and pedagogical factors. Special attention is given to neglected aspects of teacher awareness, such as awareness of learners' thinking processes and teachers' awareness of classroom decision-making. Implications are sought for pre-service teacher education.

KEYWORDS: awareness, consciousness, language learning, language teaching, teacher education.

1. INTRODUCTION

Data presented in recent research reports published by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD 2019a, 2019b; TALIS 2018) demonstrate that teachers are attracted to the profession by the ability to influence the development of children and young people and thus to make a contribution to the society, factors even more powerful in all 38 OECD countries than a secure job and a reliable salary. Yet, more than 50 per cent of teachers “felt unprepared for general pedagogy” and “struggled with teaching in a multicultural or multilingual setting” (OECD 2019a: 9), a clear call for enrichment of initial teacher education programmes. Due to the dramatic growth of expectations in the field of competences and skills, training student teachers for all possible professional contexts in which they may find themselves is no longer feasible. It seems reasonable to expect that building their awareness of what constitutes effective teaching as well as the difficulties they are likely to encounter may provide early support

before they engage in continuous professional development and later help them to identify their needs and select appropriate in-service training programmes.

In publications on language learning and teacher education, however, notions such as *knowledge*, *skills*, *competences* and *awareness* overlap (Council of Europe 2001, 2018a), which seriously limits possibilities to outline possible changes in the content of pre-service teacher education (Connerley & Pedersen 2005; Komorowska & Krajka 2021). The term *knowledge* is less prone to confusion as it is unequivocally connected with facts, though not necessarily their comprehension, which means that the common usage of the term refers to *declarative knowledge* only. *Skill* understood as know-how may, although not necessarily, imply knowledge on which it is based. Using the term *skill* to describe the ability to function in a way appropriate in a given situation causes an overlap with *procedural knowledge*, which does not presuppose any conscious realisation (Ullman 2015). In teacher education publications, the Council of Europe defines *competence* as “the ability to mobilise and deploy relevant values, attitudes, skills, knowledge and / or understanding in order to respond appropriately and effectively to the demands, challenges and opportunities that are presented by a given type of context” (Council of Europe 2018b: 32). Competence thus understood involves “the selection, activation, organisation and co-ordination of relevant psychological resources which are then applied through behaviour in such a way that the individual adapts appropriately and effectively to a given situation” (Council of Europe 2018b: 32). The terms *awareness* and *consciousness* are not defined in the European policy documents, therefore their meaning and usage call for an analysis.

2. THE CONCEPT OF AWARENESS ACROSS TIME AND DISCIPLINES

Discussing the meaning and the use of the concept is particularly difficult due to the different terms existing in European languages, e.g. the word *Bewußtsein* is used in German *coscienza*, *consapevolezza* or *sensibilità* in Italian, *conscience* or *sensibilisation* in French, *świadomość* in Polish and *consciousness* or *awareness* in English. Usually, when more than one word is used, synonyms tend to be used interchangeably (Komorowska 2014).

In the history of Western philosophy, *awareness* of objects and phenomena can only be gained by *awareness of oneself*, a circular movement with which Plato in his *Timaeus* dialogue postulates the need for a soul to turn to itself for self-understanding. The term *consciousness* was used by Descartes to argue that every thought is conscious at the moment it appears because of its reflexive property. Half a century later Locke broadened the scope of the term claiming

that one can be conscious of past thoughts, and thus consciousness is a means to consolidate the history of a given individual into a uniform sense of the self. Schopenhauer added the concept of *subconsciousness*, earlier reserved for physiological mechanisms and emotions, to assert that human will or subconscious motivation governs activity, although our conscious mind remains unaware of its power, a concept later expanded by Freud. Possibilities to investigate consciousness opened with the work of Wundt, who introduced the idea of using introspection for the purpose, a method justified by Brentano's theory that consciousness is always *consciousness of or about* something. Husserl postulated consciousness of phenomenological experiences, thus opening the path for the analysis of *awareness*. In philosophy, therefore, awareness is more often associated with introversion and consciousness with the observation and experience of the world (Gazzaniga 2018).

In psychology, *consciousness* is viewed as constructing meaning, while the term *unconscious* or *subconscious behaviour* refers to involuntary behaviours, slips of the tongue or symbolic nervous activities, whose meaning is not immediately obvious for the acting individual. It may refer to what is not yet a conscious part of our mind, though it may also indicate a distinct part of subjective life which aggressively opposes reflection (Bielik-Robson 2000). In Jungian approaches, the temporal aspect of individual unconsciousness embraces what was conscious in the past and later became forgotten, or what being seen remains unnoticed, but also what is being formed as thoughts, emotions or plans to become part of consciousness in the future (Jung 1981: 382).

Developmental psychology views consciousness as developing gradually from absence of self-consciousness to self-awareness via five levels, i.e. confusion, situation, identification, permanence and self-consciousness as measured by mirror image tests (Rochat 2003). Awareness then develops gradually from the level of *basic awareness* of sensual perceptions in early infancy, through *social consciousness* emerging in first contacts with other people and *cognitive consciousness* when a child explores their own perspective embarking on first attempts to compare it with the perspectives of others. Successive levels follow: *reflective consciousness* thanks to linguistic development of a three-year-old enables sharing activity and discourse, *narrative consciousness* when autobiographic memory of a four-year-old makes it possible to integrate experiences into stories and thus slowly develop *cultural consciousness*, usually appearing towards the end of preschool period (Nelson 2007). A lower level of consciousness of an individual does not, however, guarantee its level of complexity which grows throughout the whole life span of an individual. Complexity of consciousness depends on age, sensitiveness, reactivity, rapport with adults, although cultural differences are a significant mediating factor (Białecka-Pikul 2012). As can be seen from the

above, developmental psychology associates awareness with senses, reserving the term *consciousness* for issues considered more complex than bodily perceptions.

Contemporary neurocognitive approaches to the concept of *awareness*, used interchangeably with *consciousness*, is viewed as a subjective sense of a number of instincts or memories present at a given time in a living organism (Gazzaniga 2018), although concepts of *anoetic*, *noetic* and *autonoetic consciousness* overlap with those of memory and self-knowledge (Vandekerckhove & Panksepp 2009). Awareness is no longer considered a single function located in a particular place in the brain, but is conceptualised as an aspect of multiple cognitive functions, where the loss of one changes and reduces the content, but does not deprive an individual of awareness. It is especially important in the analysis of other people's intentions described by what they want to achieve and for what reason, i.e. of the *theory of mind*. Within each brain module information travels from a lower to an upper layer in the brain architecture where it is integrated to finally yield the result we refer to as *awareness*. Dysfunction of one module does not change the functioning of other modules, but affects the durability of awareness and causes distortions noticed by the others (Siegel 2016, 2020).

How far we can rely on our awareness is a controversial issue. Psychologists cherish no illusions. Neurocognitive research on post-stroke *hemispatial neglect* demonstrates that patients suffering from the syndrome not only behave as if the left side of their body did not exist, but also eliminate it from their episodic memory. Another example of the unreliability of awareness can be found in the state of exhaustion when a healthy organism produces a *feeling of presence (FoP) of a third man*, a phenomenon reported by a number of climbers. Symptoms of Alzheimer's disease and senile dementia also make us doubt the reliability of subjective awareness (Gazzaniga 2018).

3. APPROACHES TO AWARENESS IN SLA / FLT

The term *consciousness* has not easily found its way into applied linguistics, unlike *awareness*, its synonym, which made a spectacular career in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning. The term *awareness* had originally been used to refer to language only, therefore the term *language awareness (LA)* was used. Its triumphant path through the field started with Eric Hawkins's *Awareness of language: An introduction*, a book published in 1984.

The ground for the concept's promotion was prepared by two decades of discussions on the role of language in education and ways to develop better communication skills in the standard language of schooling, often a second or

third language for many pupils with home languages other than English. Solutions were sought in the *Language across the curriculum* (LAC) approach. Discussions culminated in the UK government report *A language for life* (1975), often referred to as *The Bullock report* which, among others, called for the improvement of literacy teaching in British schools. Methods of implementing the idea into the everyday work of schools were presented in a widely read publication *Language across the curriculum. Implementation of the Bullock report in the secondary school* (Marland & Barnes 1977) and later by a seminal publication by Michael Marland (1982) promoting LAC as a method of integrating language with other subject areas via sensitising pupils to functions, uses and varieties of language, thus referring to the concept of awareness.

The British Language Awareness Movement of the 1980s used the definition of language awareness proposed by the Centre of Information on Language Teaching (CILT), which conceptualised it as “a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of the language and its role in human life” (Donmall 1985: 7). The movement inspired by Hawkins’s ideas soon succeeded in bringing the issue of language to the attention of educational administration as evidenced by two major reports, i.e. the *Kingman Report* (1984) and the *Cox Report* (1988), which also promoted the concept of explicit *Knowledge about the language* (KAL). In the 1990s, *language awareness* came to be viewed as a continuum extending from intuitions allowing the learner to judge the grammaticality of a sentence, through the ability to locate the error and correct it to the knowledge of the grammatical rule which explains it (James 1999). The cognitive aspect of both LA and KAL was considered dominant.

Later approaches enriched the concept of language awareness by moving it beyond languages and conceptualising it as including social, political and cultural factors. Five domains of LA were postulated, i.e.:

- affective domain concerning motivations and beliefs about languages and cultures,
- cognitive domain referring to rules, categories and patterns underlying the use of language,
- social domain relating to diversity, mobility and intercultural processes,
- power domain related to political relationships in discourse,
- performance domain concerning language in use, communication strategies and ability to talk about the language (James & Garrett 1991).

Considering relatively low levels of foreign language proficiency among school learners, the set of postulates above was deemed appropriate for L1 and / or the language of schooling. The definition of language awareness proposed by the Association of Language Awareness (ALA) was therefore modified and became somewhat less ambitious; it read, “language awareness is explicit

knowledge about language and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use" (ALA 2009). Awareness thus moved closer to KAL (*knowledge about the language*), a concept introduced in the *Kingman Report* in 1988, though enriched by sensitivity.

Fuzzy concepts of language awareness opened the way for disagreement and misunderstandings. Controversy arose over the relationship between language awareness and unconscious learning with the latter being frequently identified with implicit learning, yet Truscott argues that implicit learning can be both conscious and unconscious and warns against another aspect of the confusion, one "between awareness of form and awareness of task that involves use of the form" (Truscott 2015: 140). The role of consciousness is also controversial. Schmidt in setting forth his Noticing Hypothesis (Schmidt 1990) considered noticing (equivalent to attention and consciousness) crucial for the conversion of input into intake and thus central to language learning. Following Krashen (1981), Truscott and other researchers, however, argued for the central role of unconscious learning identified with acquisition to which conscious processes can only partly contribute (Truscott 2015).

Important aspects of language awareness nevertheless achieved consensus. There is unequivocal agreement as to the role of the context of learning as well as of the value the learner ascribes to what is being noticed in the learning process. The diminishing role of attention in developing a learner's habitual reactions also proved to be an uncontroversial issue.

Soon new aspects of language awareness attracted the attention of researchers. These were:

- *learner metalinguistic awareness*, which encompasses the ability to focus on form, switch from form to meaning, categorise word into parts of speech and explain functions of words in a sentence, awareness of their morphology and cognates (Ellis 2005; Michońska-Stadnik 2013; Otwinowska-Kasztelanic 2011; Jessner 2014);
- *learner metacognitive awareness*, which encompasses not only task planning, management of work on a task and self-evaluation, but also the understanding of similarities and differences between the current tasks and the previous ones as well as selecting and using strategies appropriate in a given context, i.e. general reflection on language and its use (Jessner 2014; Trendak 2016);
- *learner multilingual awareness*, based on the monitoring system for all the languages appropriated by the multilingual speaker, encompassing cross-linguistic awareness e.g. of commonalities between languages and the role of L1, but also encompassing sociolinguistic aspects, such as preferences for certain languages in certain social contexts, awareness of preferences

of interlocutors and abilities to code-switch depending on the assessment of the situation (Jessner 2006, 2014; Wach 2018).

Not much, however, is known about learners' awareness of their intellectual fundament on which communication can be developed. Empirical studies focus mainly on accuracy and fluency issues as well as anxiety and willingness to communicate, while very few research projects allow students to reflect on other difficulties they face during spoken interaction. In a project conducted by Drożdżał-Szelest, subjects report running out of ideas, an inability to support their argument or refute their interlocutor's arguments and also problems with understanding the interlocutor's point of view (Drożdżał-Szelest 2011: 142-143). This places extra responsibility on the teacher and his / her own language awareness, without which the development of learner language awareness would not be possible.

4. FROM LANGUAGE AWARENESS TO TEACHER AWARENESS

In the 21st century, the cognitive domain, one of the five areas James and Garrett listed in 1991, is still the most frequently emphasised (Svalberg 2007), although social and critical issues have become increasingly important, especially for teachers. *Teacher language awareness* is, therefore, viewed as encompassing not only knowledge of the language and about the language, but also know-how related to the use of strategies raising learners' language awareness and shaping "the critical posture leading him / her to question underlying context-specific societal power relations" (Breidbach, Elsner & Young 2011: 13). This approach enriches the concept of teacher language awareness by social, educational, cultural and political aspects as well as by awareness of language from the learner's perspective (Andrews 2007), which renders the term inadequate and calls for its change into *teacher awareness*.

Pinho, Gonçalves, Andrade and Araujo e Sà (2011) list four types of diversity-oriented teacher awareness to be developed during pre-service education,

- *sociolinguistic awareness*, understood as knowledge of uses of language, language variation and its social context;
- *sociocultural awareness*, defined as understanding and sensitivity to contexts which influence worldviews and lifestyles enabling to promote intercomprehension;
- *linguistic culture*, seen as knowledge about world languages and cultures, plurilingualism and multilingualism;
- *self-awareness as speakers, learners and teachers*, viewed as teachers' reflection on their own knowledge, attitudes, experiences and skills (Pinho et al. 2011: 43-45).

Teacher awareness, formerly augmented by a broader concept of language awareness, has thus been extended to include *teacher self-awareness*. Developing this kind of awareness has become one of the most important aims of pre-service teacher education and is now viewed as embracing the awareness of one's own strong and weak points, needs, interests and their sources, external factors affecting the learning process, predispositions and individual characteristics. It also includes awareness of the degree of influence on one's own individual characteristics, self-evaluation relating to progress made, conditions of success or failure, identifying and assessing difficulty as well as understanding one's place in a learning group (Smuk 2016).

Hélot stressed the need to introduce one more concept, i.e. that of *teacher multilingual awareness*, which "does not actually involve the acquisition of language skills but focuses more on education for linguistic tolerance" (Hélot 2008: 377), an approach later expanded by Canagarajah (2018) and permeating pre-service teacher education practice in Austria (Hinger, Hirzinger-Unterrainer & Schmiderer 2020). Two more types of awareness need to be discussed here, i.e. awareness of learner's thinking processes and awareness of decision-making processes, as until the present they have not been given enough consideration.

5. NEGLECTED ASPECTS OF TEACHER AWARENESS

5.1. Awareness of learner's thinking processes

The first of those attracting insufficient attention is *awareness of learner's thinking processes*. Theoretical foundations for awareness raising programmes focused on students' cognition have been laid with the development of the *theory of mind* concept, although the term itself entered the language of psychology long ago, i.e. in the late 1970s (Premack & Woodruff 1978). Today the term refers to the ability to foresee and understand the behaviour of another person on the basis of that person's false conviction, i.e. a skill to differentiate between propositional content as the state of reality (*It is here*) and propositional attitude as the representation of reality in the mind (*I think it is here*). It encompasses a mindreading ability to mentalise and reflect not only on one's own and other people's thinking (Apperly 2011; Schaffer 2010), but also on one's own and other people's emotions, which enables an individual to understand that both cognition and affect underlie human behaviour. The ability to reflect on the thinking processes is indispensable to develop self-knowledge (*savoir-être*), pose questions and set forth hypotheses as well as effectively communicate with others (Smuk 2016).

Awareness of one's own feelings and thinking processes is, however, insufficient in caring professions. In the teacher's work, trying to understand how one would feel being one's own student in a given situation may be crucial for educational success. Assisting students in gradually developing a skill to take other people's perspective is a path not only to collaboration in the classroom, but also to the significant growth of their critical and empathetic thinking. The so-called *causal talk*, during which situations in the classroom are discussed and explained, is one of the ways to achieve this goal alongside integrating it with language teaching, e.g. with reported speech practice. Learners need to be able to engage in *recursive thinking*, during which the result of thinking becomes content of another thinking cycle (*I think that he thinks that I...*), a skill to be developed during communicative language practice.

5.2. Awareness of decision-making processes

Another aspect that has not received sufficient attention in training programmes is *teacher awareness of decision-making processes*. Educators have long reminded teachers how important it is to identify what students need to know, what social action takes place in the classroom and what meanings learners ascribe to it (Cazden & Mehan 1989; Erickson 1986). More than half a century ago, an American psychologist and educator Arthur Combs stated that human intentions are more important than behaviour people exhibit and that human interaction is based on interpretations people make. He thus considered developing perception skills and awareness raising to be more important in teacher education programmes than equipping trainees with measurable didactic skills (Combs 1972).

Teachers make many small-scale decisions during each class and often must make significant ones, i.e. those which bring about lasting effects as well as side-effects difficult to foresee. Awareness of causes, contexts and consequences of these decisions is crucial for the educational effectivity. Bargh and Morsella (2008) stress that most human decisions are made on a subconscious level and far fewer are made intentionally. Subconscious decisions may prove either emotionally generated or based on former understanding and automatised knowledge. Therefore, it seems justified to help teacher trainees gain as much knowledge and understanding during their pre-service teacher education as possible in order for them to be able to operate effectively in the future. Presentation of cognitive processes underlying classroom decision-making could form a solid basis for further didactic skills development.

In the analysis of teacher thought processes temporal distinctions prove important. *Preactive* thought processes take place before classroom interaction,

i.e. before teacher's *interactive* thoughts and decisions, while *postactive* ones occur after interaction. Both are mediated by a teacher's subjective theories and personal beliefs. Teacher awareness is often demonstrated in interactive decision-making, leading to changes in the course of the lesson. During interactive decision-making, perception shapes interpretation, which in turn forms the basis for anticipating or predicting possible consequences of a given course of action; action then leads to reflection on what has actually happened. Teachers declaring full awareness of their decision-making more often ascribe their departure from the former plan to student-generated behaviour than to their own thinking or behaviour; sometimes the change results from learner behaviour which is perceived as not within tolerance, while sometimes it may be a student question or a sign of the lack of understanding. Methods of inquiry aimed at identifying those processes include thinking aloud, stimulated recall, journal keeping, observation, questionnaires and interviews. Yet, researchers can never be sure of the resemblance of teacher declarations to actual interactive decisions taken in the classroom.

Teacher awareness of their decision-making as well as the type of behaviour resulting from particular decisions change with time, thus enabling researchers to distinguish expert from non-expert teachers, i.e. groups usually differentiated on the basis of a combination of researchers' and students' assessments. Main differences between the two groups of teachers can be seen in how they perceive the educational context and, as a consequence, how they classify particular situations as a) those calling for an automatised or routinised course of action and b) those which need special attention, in-depth analysis and conscious processing. Experts, unlike non-experts, use the so-called *chunking*, i.e. grouping similar situations together into larger categories, and then differentiating between broad categories rather than between individual cases. The picture of the situation is, therefore, simplified and more meaningful. Chunking and differentiating skills can be developed due to teachers' *selectivity*, i.e. the ability to register salient rather than insignificant features of the situation, which allows them to develop cognitive structures referred to as *schemata*, significantly facilitating perception, ascribing meanings to events, remembering and problem-solving, and thus classroom decision-making. Trainees should, therefore, be trained in analysing classroom situations based on their descriptions before they embark on practice teaching.

Types of stimuli eliciting conscious processing and decision-making differ as well: non-expert teachers concentrate on classroom discipline problems, while experts pay much less attention to behaviour, concentrating on the achievement of lesson goals. Although negative student cues tend to cause interactive thinking in both groups of teachers, experts tend to react more frequently to positive ones.

Interactive thinking about consequences differs as well: expert teachers focus their cognitive processes on the long-term significance of a particular decision, while non-experts tend to pay attention to immediate effects of their behaviour. For this reason focusing on didactic skills to plan and conduct a lesson seems to be a better predictor of effective classroom management than lengthy training in shaping learners' behaviour, although basic information about classroom management models is obviously useful.

The rate of decision-making differs, too: expert teachers are characterised by higher awareness levels and rapid judgment in contexts immediately classified as routine situations, while non-experts take more time taking decisions in situations the former group considers typical. In complicated situations, expert teachers tend to rely less on routine schemata, avoid overconfidence and take more time for reflection, while non-experts tend to react more impulsively. This difference is consistent with the present psychological knowledge of rapid habitual behaviour developed during the evolutionary process as invaluable in dangerous situations, in which hesitation would slow action and endanger lives, and the value of reflection in safe contexts, when the best of several options needs to be carefully selected.

Analysis of awareness levels of expert and non-expert teachers understandably overlaps with the study of successful and unsuccessful teachers (Szplit 2019; Tsui 2003, 2009), groups usually differentiated based on learning outcomes of their students, which makes the categorisation process more objective, while also leaving important educational factors beyond the scope of research. Here again successful teachers' higher awareness correlates with flexibility in decision-making. Linking theory and practice, i.e. building knowledge base underlying awareness of classroom events and developing the ability to use it in the situation is usually considered a *sine qua non* condition of teachers' success measured by their students' scores on achievement tests (Berliner 2001; Peterson & Clark 1978; Ropo 2004; Shavelson & Stern 1981).

Differences between expert and non-expert teachers, between successful and unsuccessful ones, correspond to those between novice and experienced teachers. Yet, generalisations must be treated with caution, as not all teachers demonstrate professional progress in the course of their career, therefore, neither age nor length of experience guarantee teaching effectiveness. Experience does not always equal expertise, hence the concept of *experienced non-experts* introduced by researchers specialising in expertise-oriented studies (Chi 2011; Day *et al.* 2006; Tsui 2003). What is more, expert teachers are identified as such by other expert teachers based on unclear criteria, as imprecise as those used to appoint selected teachers to function as evaluators engaged in the appraisal of their colleagues.

An important finding should not, however, be overlooked: although reflection hinders novice or non-expert teachers' efficiency, knowledge and analysis make them more analytical. Morine and Vallance (1975) were the first to notice that successful teachers mention fewer aspects which they take into consideration during interactive decision-making, while less successful ones list more factors. Analysing a vast spectrum of factors may be beneficial for the so-called *postactive thought processes* and, in this way, is perhaps an indispensable intermediary stage between learning to teach and teaching effectively.

All this means that knowledge lies at the roots of teachers' awareness of classroom events and of their own emotions, and that the process of developing teaching efficiency is similar to that of developing habits in the process of moving from theoretical knowledge through practice to subconscious reactions. Two models of teacher education seem, therefore, to be the most appropriate here, i.e. the applied science and the reflective ones (Komorowska & Krajka 2021; Wallace 1995).

6. CONCLUSION. IMPLICATIONS FOR LANGUAGE TEACHER EDUCATION

In applied linguistics, the term *awareness* is often used interchangeably with the term *consciousness*, although some researchers understand consciousness not only as awareness but also as intentionality, control or attention (Schmidt 1994). Both terms have come to cover much broader areas moving from language awareness to sociocultural and political aspects and later to *self-knowledge* and *self-awareness* (Smuk 2016). Yet, even this new addition does not exhaust the concept of teacher awareness, which also needs to encompass educational aspects connected with the person of the learner.

The content of initial teacher education needs to be structured in a way which enables trainee teachers to develop not only language awareness, but also awareness of values and social, economic and political aspects of education in multicultural and multilingual communities, aspects stressed by the European Commission (2016). Another field of shaping and / or raising future teachers' awareness includes principles underlying the functioning of school and awareness of what constitutes effective teaching. Fundamental duties of teacher educators listed at the end of the 20th century by Richards and Lockhart (1994), such as increasing trainees' awareness of the teaching aims, the context of teaching, values, cognitions underlying teacher decision-making, its consequences and other possible measures taken to attain educational objectives, were soon expanded to include awareness of factors associated with the person of the learner, e.g. students' needs, goals and difficulties, awareness of individual

differences, awareness of individualised teaching methodologies and strategies of behaviour modification (Komorowska & Krajka 2020).

Pedagogical developments in the 21st century have added a vast area of factors related to the person of the teacher himself / herself, i.e. self-awareness, awareness of personal and linguistic needs, awareness of one's own strengths and limitations as well as awareness of options for future professional development (Smuk 2016).

A variety of solutions can be used to select from in designing initial teacher training curricula: awareness raising can be achieved via discussions, debates, interactive lectures, workshops, teaching practicum logs, post-lesson dialogues with school-based mentors and university-based teacher educators. In-service teacher education programmes launched within the frames of continuous professional development (CPD) benefit from the use of case studies, analyses of critical incidents and strategies such as asking critique questions of the type "what did not happen because something else happened" (Tripp 2012). In particular, the analysis of critical events is crucial for awareness raising. Teachers, however, need to be aware not only of the value of personal and professional development, but also of the fact that not all factors are under their full control.

REFERENCES

- Andrews, S. (2007). *Teacher language awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Apperly, I. (2011). *Mindreaders. The cognitive basis of "Theory of Mind"*. Hove: Psychology Press.
- Bargh, J.A. / Morsella, E. (2008). The unconscious mind. *Perspectives on Psychological Science*, 3 (1), 73-79.
- Berliner, D.C. (2001). Learning about learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.
- Białecka-Pikul, M. (2012). *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bielik-Robson, A. (2000). Nieświadomość – kreacja kartezjanizmu. In: A. Motycka / W. Wrzosek (eds.), *Nieświadomość jako kategoria filozoficzna [Unconsciousness as a philosophical category]* (pp. 26-30). Warszawa: Wydawnictwo IFIS PAN.
- Breidbach, S. / Elsner, D. / Young, A. (2011). Language awareness in teacher education: Cultural-political and social-educational dimensions. In: S. Breidbach / D. Elsner / A. Young (eds.), *Language awareness in teacher education* (pp. 11-19). Frankfurt (a. M.): Peter Lang.
- Canagarajah, S. (2018). Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, 39 (1), 31-54.
- Cazden, C.B. / Mehan, H. (1989). Principles from sociology and anthropology: Context, code, classroom and culture. In: M.C. Reynolds (ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 47-57). Oxford / New York: Pergamon Press.
- Chi, M.T.H. (2011). Theoretical perspectives, methodological approaches, and trends in the study of expertise. In: Y. Li / G. Kaiser (eds.), *Expertise in mathematics instruction: An international perspective* (pp. 17-39). New York: Springer.

- Combs, A. (1972). Some basic concepts for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 23 (3), 286–290.
- Connerley, M.L. / Pedersen, P.B. (2005). *Leadership in a diverse and multicultural environment. Developing awareness, knowledge and skills*. London: Sage.
- Council of Europe (2001). *Common European framework for languages: Teaching, learning, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018a). *CEFR 2018. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2018b). *Competences for democratic culture*. Strasbourg: Council of Europe.
- Day, C. / Stobart, G. / Sammons, P. / Kingston, A. / Quing, G. / Smees, R. / Mutjaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness (VITAE). Research report RR743*. London: Department of Education and Skills.
- Donmall, B.G. (1985). *Language awareness: NCLE reports and papers 6*. London: CILT.
- Drożdżiał-Szelest, K. (2011). Oral skills awareness of advanced EFL learners. In: M. Pawlak / E. Waniek-Klimczak / J. Majer (eds.), *Speaking and instructed foreign language acquisition* (pp. 131–148). Cham: Springer.
- Ellis, N. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305–352.
- Erickson, F. (1986). Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In: L.C. Wilkinson (ed.), *Communicating in the classroom* (pp. 153–181). New York: Academic Press.
- European Commission (2016). *Cultural expression and awareness handbook*. Brussels. European Union Publishing.
- Gazzaniga, M.S. (2018). *The consciousness instinct. Unravelling the mystery of how the brain makes the mind*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hélot, C. (2008). Awareness raising and multilingualism in primary education. In: J. Cenoz / N. Hornberger (eds.), *Encyclopaedia of language and education* (pp. 371–384). New York: Springer.
- Hinger, B. / Hirzinger-Unterrainer, E.M. / Schmiderer, K. (2020). A cross-linguistic and multilingual pre-service teacher education program: Insights from the Innsbruck model of foreign language teacher education. In: P. Mickan / I. Wallace (eds.), *The Routledge handbook of language education curriculum design* (pp. 274–288). London / New York: Routledge.
- James, C. (1999). Language awareness: Implications for the language curriculum. *Language, Culture and Curriculum*, 12 (1), 94–115.
- James, C. / Garrett, P. (1991). The scope of language awareness. In: C. James / P. Garrett (eds.), *Language awareness in the classroom* (pp. 3–20). London: Longman.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals. English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, U. (2014). On multilingual awareness or why the multilingual learner is a specific language learner? In: M. Pawlak / L. Aronin (eds.), *Essential topics in applied linguistics and multilingualism* (pp.175–184). Cham: Springer.
- Jung, C.G. (1981). *Collected works*. Princeton: Princeton University Press.
- Kingman, J.F.C. (1988). *Report of the Committee of inquiry into the teaching of English language (The Kingman Report)*. London: HMSO.
- Komorowska, H. (2014). Language awareness: From “embarras de richesse” to terminological confusion. In: A. Łyda, / K. Szcześniak (eds.), *Awareness in action* (pp. 3–20). Berlin et al.: Springer Verlag.
- Komorowska, H. / Krajka, J. (2020). *The culture of language education*. Frankfurt (a. M.): Peter Lang.

- Komorowska, H. / Krajka, J. (2021). *Cultural and social diversity in language teacher education*. Frankfurt (a. M.): Peter Lang.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Marland, M. (1982). *Language across the curriculum*. London: Heinemann.
- Marland, M. / Barnes, D.R. (1977). *Language across the curriculum. The implementation of the Bullock report in the secondary school*. London: Heinemann.
- Michońska-Stadnik, A. (2013). Awareness of derivational morphology and influence on vocabulary retention. In: D. Gabrys-Barker / E. Piechurska-Kuciel / J. Zybert (eds.), *Investigations in teaching and learning languages* (pp. 97–108). Cham: Springer.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: Experience, meaning and memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- OECD (2019a). *How teachers learn: An OECD perspective*. Paris: OECD.
- OECD (2019b). *Trends shaping education*. Paris: OECD.
- Otwinowska-Kasztelanica, A. (2011). Cognate vocabulary and vocabulary learning strategies. In: J. Arabski / A. Wojtaszek (eds.), *Individual learner differences in SLA* (pp. 110–126). Cham: Springer.
- Peterson, P.L. / Clark C.M. (1978). Teacher's reports of their cognitive processes during teaching. *American Educational Research Journal*, 15, 555–565.
- Pinho, A.S. / Gonçalves, L. / Andrade A.I. / Araujo e Sà M.H. (2011). Engaging with diversity in teacher language awareness: Teachers' thinking, enacting and transformation. In: S. Breidbach / D. Elsner / A. Young (eds.), *Language awareness in teacher education* (pp. 41–61). Frankfurt (a. M.): Peter Lang.
- Premack, D.G. / Woodruff G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioural and Brain Sciences*, 1, 515–526.
- Richards, J.C. / Lockhart, R. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rochat, P. (2003). Five levels of self-awareness as they unfold early in life. *Consciousness and Cognition*, 12, 717–731.
- Ropo, E. (2004). Teaching expertise. In: P.A. Henny / R.B. Boshuizen / H. Gruber (eds.), *Professional learning. Gaps and transitions on the way from novice to expert* (pp. 1–16). Cham: Springer.
- Rosenthal, R. / Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Schaffer, R.H. (2006). *Key concepts in developmental psychology*. London: Sage.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129–158.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search for useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11–26.
- Shavelson, R.J. / Stern P. (1981). Research on teacher's pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455–498.
- Siegel, D.J. (2016). *Mind. A journey to the heart of being human*. New York: W.W. Norton & Company.
- Siegel, D.J. (2020). *The developing mind. How relations and the brain interact to shape who we are*. New York: Guilford Press.
- 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 et al.: Wydawnictwo Werset / Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Svalberg, A. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40 (4), 287–308.
- Szplit, A. (2019). *Od nowicjusza do eksperta [From novice to expert]*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.

- TALIS (2018). *Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing.
- Toloczko, E. (2020). *Diagnosing critical incidents by teachers of English as a foreign language with reference to their domain expertise*. Unpublished doctoral dissertation, the University of Warsaw.
- Trendak, O. (2016). Raising strategic awareness as a prerequisite for successful strategy training. In: M. Pawlak (ed.), *Classroom-oriented research. Reconciling theory and practice* (pp. 261–274). Cham: Springer.
- Tripp, D. (1993/2012). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgment*. London et al.: Routledge.
- Truscott, J. (2015). *Consciousness and second language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Tsui, A. (2003). *Understanding expertise in teaching. Case studies of ESL teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tsui, A. (2009). Distinctive qualities of expert teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (4), 421–439.
- Ullman, M.T. (2015). The declarative/procedural model: A neurobiologically-motivated theory of first and second language. In: B. VanPatten / J. Williams (eds.), *Theories of second language acquisition: An introduction* (pp. 135–158). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vandekerckhove, M. / Panksepp, J. (2009). The flow of anoetic to noetic and auto-noetic consciousness: A vision of unknowing (anoetic) and knowing (noetic) consciousness. *Consciousness and Cognition*, 18, 1018–1028.
- Wach, A. (2018). Trilingual learners' awareness of the role of L1 in learning target language grammar. In: M. Pawlak / A. Mystkowska-Wiertelak (eds.), *Challenges of second and foreign language education in a globalised world* (pp. 209–226). Cham: Springer.
- Wallace, M.J. (1995). *Training foreign language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittrock, M.C. (1986). Students' thought processes. In: M.C. Wittrock. (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 297–314). New York: Macmillan Publishing Company.

Received: 06.12.2021; **revised:** 28.02.2022

HANNA KOMOROWSKA
SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny
hannakomo@data.pl
ORCID: 0000-0002-9395-2734

WIOLETTA A. PIEGZIK
Uniwersytet Szczeciński

Développer la compétence grammaticale en français langue seconde – entre conscience et intuition linguistiques

Developing grammatical competence in French
as a second language – between linguistic consciousness
and intuition

ABSTRACT. The paper proposes a reflection on the construction of grammatical competence in French as L2. We argue that grammatical competence embraces implicit and explicit knowledge, and results from the complementarity of conscious functions, closely linked to analogy and intelligence, and unconscious functions strictly connected with intuition. In the article, we show that an approach guaranteeing communicative success is connected to teaching formal aspects of language combined with meaning. In the first part, we discuss the specificity of both types of grammatical knowledge and refer to the concept of « grammar of sense » by P. Charaudeau. In the second part, some exercises and communication tasks combining analytical thinking and sense-oriented intuitive thinking are proposed.

KEYWORDS: grammatical competence, implicit / explicit knowledge, grammar of sense, language consciousness and intuition.

MOTS-CLÉS : compétence grammaticale, connaissances implicites / explicites, grammaire du sens, conscience et intuition linguistiques.

1. INTRODUCTION

Il n’y a plus de doute aujourd’hui que l’enseignement de la grammaire d’une langue seconde et le développement de la compétence grammaticale qui en découle devraient faire partie des cours de langue. Il est évident, cependant, qu’il ne s’agit pas de se concentrer sur les aspects formels d’une langue cible dont la connaissance ne génère pas automatiquement la capacité de comprendre et de produire des énoncés dans une communication spontanée. Depuis plus de deux

décennies, les chercheurs / euses en didactique des langues soulignent plutôt que l'étude sur la forme linguistique ne doit pas être séparée de la transmission du sens (VanPatten 1996, 2007 ; Mystkowska-Wiertelak & Pawlak 2012 ; Ellis 2014 ; Mystkowska-Wiertelak 2017 ; Pawlak 2019a) et que les besoins communicatifs de l'apprenant.e constituent un objectif majeur du processus d'enseignement (Cadre 2001 ; López & Fonseca 2018). Cela signifie que le travail sur la grammaire devra comprendre des aspects formels et viser en même temps la découverte du sens fait par l'apprenant.e lui / elle-même. L'approche indiquée s'avère donc intégrative et prometteuse. En effet, il ne s'agit pas d'étudier les régularités et de mémoriser les exceptions, ni de négliger la forme et la correction grammaticale pour s'efforcer, à tout prix, d'exprimer le sens. On a affaire plutôt à l'équilibre entre la forme et le sens qu'elle véhicule. L'approche proposée est aussi celle qui met en exergue le fait que chaque construction grammaticale dans un contexte donné est porteuse du sens et / ou permet de nuancer le sens, ce qui relie la grammaire, et notamment la syntaxe, à la sémantique.

Du point de vue méthodologique, mais aussi du point de vue de l'activité cognitive de l'apprenant.e, étudier en parallèle les aspects formels de la langue cible et chercher à trouver le sens d'une forme donnée est certainement une tâche exigeante, mais aussi naturelle. Exigeante, car la didactique des langues a, principalement, dans son répertoire des techniques et des activités qui font partie de l'approche déductive et, à un moindre degré, inductive, mais sans la synthèse cohérente entre elles. Elle est naturelle parce que l'apprenant.e adulte a besoin de comprendre le contenu et aussi les formes utilisées, de chercher des analogies entre les langues qu'il / elle connaît, de développer la conscience linguistique qui lui donne le sentiment de contrôle, mais il / elle a aussi besoin de construire des hypothèses par lui / elle-même et de se référer à son intuition qui lui suggère ses décisions. L'alternance des opérations conscientes et intuitives suggère de fonder un enseignement efficace dont résulte la compétence grammaticale s'appuyant sur la compréhension et l'usage des formes d'une langue. De toute évidence, la proposition représente un grand défi pour les théoriciens / iennes, les chercheurs / euses et les enseignant.e.s, et ceci, parce qu'elle rompt avec l'approche unilatérale et réductrice promouvant une seule dimension des opérations cognitives.

Le présent article propose une réflexion sur la construction de la compétence grammaticale qui résulte de la complémentarité des fonctions conscientes, étroitement liées à l'analogie et l'intelligence, et des fonctions inconscientes où réside principalement l'intuition. La première partie de l'article traitera, par conséquent, de la spécificité et du rôle des connaissances implicites et explicites de la grammaire qui se trouvent, à notre avis, au cœur de la compétence grammaticale. Dans cette partie, nous aborderons également le concept de « grammaire du

sens » présent dans des ouvrages francophones analysant l'enseignement de la grammaire et lié directement à la capacité de générer du sens et à l'acte de compréhension. Dans la seconde partie, nous proposerons des exercices et tâches qui engagent l'esprit de l'apprenant.e tout en se référant à son potentiel conscient et intuitif. Ces exemples illustreront également le concept d'« esprit coopératif », c'est-à-dire l'esprit qui est en train de résoudre des problèmes concrets de la langue cible – dans notre cas, de la langue française.

2. LES CONNAISSANCES DE GRAMMAIRE ET LEUR RÔLE DANS LA CONSTRUCTION DE LA COMPÉTENCE GRAMMATICALE EN LANGUE SECONDE

La distinction entre les connaissances implicites et explicites de grammaire a été traitée par différents chercheurs / euses en didactique des langues (Van-Patten 1996, 2007 ; Ellis 2005, 2009 ; Loewen 2009 ; Nadeau & Ficher 2011 ; Pawlak 2019b ; Piegzik 2019). Dans les lignes qui suivent, nous allons présenter une courte caractéristique de ces deux types de connaissances, tout en commençant par celles qui déterminent la production langagière.

2.1. Les connaissances implicites de grammaire

On admet que les connaissances implicites sont principalement des connaissances dont le sujet parlant n'a pas conscience. Elles sont tacites et intuitives, en ce sens que le / la locuteur / trice est capable d'émettre tout de suite son jugement sur la grammaticalité d'une phrase, sans toutefois se rendre compte d'où vient ce jugement (Ellis 2009). Les connaissances implicites sont non verbalisables et l'on peut les observer et évaluer uniquement à travers une performance verbale en temps réel. Étant donné qu'elles assurent les réactions linguistiques spontanées, ces connaissances sont procédurales et automatiques.

Il convient de remarquer que les connaissances implicites sont celles qui s'avèrent durables, peu affectées par le temps et peu sensibles aux effets perturbateurs (comme par exemple l'exécution simultanée d'une autre tâche). Leur caractère stable est dû à la manière dont elles ont été acquises. En effet, leur construction exige du temps et il ne serait pas réaliste de croire qu'un cours de grammaire ou même quelques cours de grammaire soient suffisants pour maîtriser une structure cible. Ellis (2014) postule même que l'acquisition complète d'une structure grammaticale semble être un processus lent et graduel impliquant des semaines et parfois des mois. Au cours de ce processus, les apprenant.e.s

passent par une série d'étapes de transition avant d'arriver finalement à une étape où ils / elles sont capables de se servir de la structure cible avec précision dans la communication. Le caractère « lent » du processus de construction de ces connaissances résulte avant tout de la nécessité d'une exposition fréquente et étendue dans le temps à des éléments d'une langue, mais aussi d'associations que le / la locuteur / trice doit faire inconsciemment entre ces éléments (Van-Patten 1996 ; Perruchet & Pacton 2004). Même si l'intuition, résidant dans les structures cérébrales inconscientes, est capable de repérer des règles de langue de façon naturelle, et ceci indépendamment de l'intention du sujet, dans un temps relativement court (Reber 1989), leur emploi adéquat en communication ne se fait pas automatiquement (Perruchet & Pacton 2004) et renvoie décidément à une progression spirale (Besse & Porquier 1991). Ce type de connaissance est, par conséquent, bien structuré, plus stable que les connaissances explicites et donne au sujet parlant un sentiment de sûreté.

Cuq (2003 : 127) entend par les connaissances implicites en langue « la compétence grammaticale d'un locuteur (en langue première ou étrangère) indépendante et distincte de connaissances métalinguistiques explicitant le système de cette grammaire ». Pour lui, des connaissances implicites de la grammaire et la grammaire implicite sont des synonymes. Les deux notions renvoient à l'inconscient et s'opposent à la capacité de verbaliser des règles et aux connaissances explicites.

De tous les travaux cités, il apparaît que les connaissances implicites sont fondamentales parce qu'elles assurent la communication spontanée. Ellis (2014) conclut que « l'utilisation efficace d'une langue seconde (L2) à des fins de communication exige l'accès à des connaissances implicites ». On pourrait donc postuler que les connaissances intuitives constituent une partie active de la compétence grammaticale (son noyau dur) et de celle qui contribue à la production langagière.

Enfin, précisons que les connaissances implicites présentent des limites notables : certaines règles résistent à l'apprentissage implicite (Nadeau & Fisher 2011) et la seule exposition à des exemples ne suffit pas pour qu'une règle puisse être intégrée dans des structures de mémoire procédurale. C'est avant tout le cas des questions grammaticales qui sont absentes dans la première langue des apprenant.e.s ou dans des langues qu'ils / elles maîtrisent déjà à un bon niveau (p. ex. les articles pour les polonophones étudiant le français comme L2 ou tout le vouloir-dire de la langue cible) (Piegzik & Mitera 2021). Il convient aussi de noter qu'il existe des stades ou des itinéraires acquisitionnels, appelés aussi parcours développementaux, qui déterminent souvent l'ordre dans lequel certains éléments d'une langue sont acquis et cela indépendamment des techniques utilisées dans l'enseignement de la grammaire ou du type d'apprentissage guidé

ou non guidé / incident) (Bartning & Schlyter 2004). Nadeau & Fisher (2011 : 7) citent aussi à ce propos le fait que le taux de réussite atteint par les apprenant.e.s suivant l'apprentissage implicite n'est généralement pas satisfaisant socialement et scolairement même si les résultats obtenus dépassent le taux de réussite au test des chercheurs / euses qui admettent que le résultat est satisfaisant lorsqu'il est supérieur à ce que le hasard permettrait d'attendre.

Il semble clair que malgré tous les bienfaits des connaissances implicites, elles ne sont pas suffisantes pour atteindre le niveau avancé de la compétence grammaticale en langue seconde et satisfaire aux besoins intellectuels du / de la locuteur / trice adulte.

2.2. Les connaissances explicites de grammaire

Les connaissances explicites, en revanche, sont des connaissances que le sujet est capable de verbaliser, et celles dont il a conscience. Il s'agit donc du savoir sur la langue qui a été intentionnellement analysé et qui est lié à une compréhension plus ou moins approfondie. Les chercheurs / euses admettent que ces connaissances sont déclaratives tout comme le savoir encyclopédique (Ellis 2009). Elles peuvent aussi être enseignées de façon directe. Le plus souvent, il s'agit des explications de règles concrètes faites par l'enseignant.e ou un.e autre locuteur / trice compétent.e. Ces connaissances ont donc trait aux opérations logiques effectuées avec l'attention volontaire nécessitant de la part de l'apprenant.e la concentration et la mise en relation des éléments nouveaux avec ceux qu'il / elle a déjà acquis. S'appuyant sur la prise de conscience et la compréhension, les connaissances explicites exigent donc plus d'efforts que les connaissances implicites. Il pourrait cependant paraître paradoxal que rattachées à la compréhension et à l'analyse logique, les connaissances explicites soient peu structurées et assez affectées par le temps. Acquises le plus souvent comme des unités séparées en un seul acte de compréhension, elles ne donnent pas non plus le sentiment de sûreté au / à la locuteur / trice.

Il convient de noter que les connaissances explicites renvoient au métalangage et à la conscience métalinguistique. Cuq, quant à lui, en les définissant indique que le niveau *méta-* constitue un élément essentiel permettant de différencier les connaissances explicites des connaissances implicites. Par les connaissances explicites (ou la grammaire explicite), le chercheur entend « la représentation ou la formulation descriptives et explicatives de règles et de fonctionnements de la langue, au moyen de catégories métacognitives et métalangagières » (Cuq 2003 : 127). En pratique, les connaissances explicites et le métalangage (dont le degré d'avancement et de précision diffèrent beaucoup chez les apprenant.e.s)

permettent au / à la locuteur / trice non seulement de juger la grammaticalité d'une phrase, mais aussi d'argumenter son jugement en s'appuyant sur une règle donnée. La grammaire explicite, attachée inévitablement à l'intention, assure aussi la correction des énoncés. Muni.e de ces connaissances, l'apprenant.e peut surveiller ses productions écrites ou, dans un moindre degré, son énonciation, ce qui amène au développement de la conscience métalinguistique. Celle-ci ayant principalement comme source la L1 retrouve dans les analyses intra- et interlinguistiques des conditions parfaites pour son approfondissement (Niestorowicz 2018). Ajoutons aussi, comme le remarquent à juste titre Nadeau & Fisher (2011 : 9), que « les connaissances explicites ne concernent pas uniquement les connaissances déclaratives comme les règles de grammaire, mais aussi des procédures que l'apprenant applique consciemment ». Ces connaissances incitent aussi à diverses manipulations avec les formes apprises et leurs sens.

Dans les travaux récents (Ellis 2014), on souligne que grâce à son savoir conscient de la grammaire, l'apprenant.e est capable de saisir, à son insu, plus de données de la langue cible auxquelles il / elle est exposé.e. Cela signifie que le savoir déclaratif et la prise de conscience favoriseraient la perception inconsciente et contribueraient au développement des connaissances implicites.

Une seule et assez importante limite est à remarquer. Elle concerne la nature des connaissances explicites dont l'accès exige du temps, ce qui, par conséquent, inhibe les réactions langagières spontanées dans la communication en temps réel. Cette contrainte concerne cependant les apprenant.e.s débutant.e.s ou ceux / celles dont le niveau est intermédiaire. Les apprenant.e.s avancé.e.s savent parfaitement gérer leur attention et osciller entre la forme et le sens lorsque le besoin apparaît.

Étant donné l'analyse ci-dessus, il est évident que la compétence grammaticale en langue seconde, qui est « la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser » (CECRL 2001 : 89), embrasse deux types de connaissances et, avec eux, deux types d'opérations mentales engagées dans leur construction. Dans l'acception du CECRL, nous retrouvons des connaissances déclaratives et « la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon [les] principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toute faites » (CECRL 2001 : 89) qui renvoie au savoir-faire. D'une telle manière, l'implicite et l'explicite, ainsi que l'intuition et la conscience sont complémentaires et constituent deux pôles d'un continuum mental et linguistique entre lesquels oscille l'esprit du / de la locuteur / trice d'une langue seconde (Piegzik 2021).

Le tableau ci-dessous fait le point sur l'analyse présentée dans cette partie du texte.

Tableau 1. Caractéristique des connaissances implicites et explicites de la grammaire inspirée par Ellis (2018)

Caractéristique	Connaissances implicites de grammaire	Connaissances explicites de grammaire
Conscience	Le / la locuteur / trice ne se rend pas compte des règles dont il / elle est capable de se servir. Les formes utilisées par lui / elle sont inconscientes, transparentes et tacites, tout comme l'intuition qui a participé au processus de leur construction.	Le / la locuteur / trice possède la capacité d'explicitier et d'expliquer les règles dont il / elle se sert et avec lesquelles il / elle argumente ses décisions linguistiques, y compris ses jugements sur la correction grammaticale. Le / la locuteur / trice a conscience des formes utilisées qu'il / elle a acquises en engageant la pensée logique et analytique.
Accessibilité	L'accès aux connaissances dont dispose le / la locuteur / trice est rapide sinon instantané et privé d'effort cognitif.	Le / la locuteur / trice nécessite du temps pour avoir accès à ses connaissances. L'accès exige aussi l'attention engagée, ce qui ralentit la communication.
Orientation	Le / la locuteur / trice se sert de ses connaissances essentiellement lorsqu'il / elle a besoin de comprendre et de produire des énoncés (décoder et coder le sens), parfois aussi lorsqu'il / elle juge la correction des énoncés.	Le / la locuteur / trice se sert de ses connaissances essentiellement lorsqu'il / elle a besoin de contrôler la correction grammaticale des productions ou de s'assurer que son choix est conforme au système de règles de la langue cible, ceci surtout lorsqu'il lui manque des connaissances implicites. Les connaissances explicites facilitent aussi la perception et la compréhension inconscientes (celle qui est faite par l'intuition) des formes lors de l'apprentissage incident.
Localisation	Les connaissances implicites sont localisées dans les structures de la mémoire procédurale considérée par la psychologie cognitive comme un réseau complexe de neurones basé sur une série d'algorithmes et d'associations.	Les connaissances explicites sont localisées dans les structures de la mémoire déclarative (sémantique) basé principalement sur la logique traditionnelle (p. ex. cause-effet).
Limites acquisitionnelles	L'acquisition plus ou moins complète des connaissances implicites est limitée par plusieurs facteurs (âge, stades développementaux).	L'acquisition des connaissances explicites n'est pas limitée par l'âge.

3. LA GRAMMAIRE DU SENS COMME CATÉGORIE INTÉGRANT L'IMPLICITE ET L'EXPLICITE

Comme on a pu l'observer plus haut, aucun type de connaissances n'est ni suffisant, ni « autonome » pour assurer la construction de la compétence grammaticale comprise dans l'acception proposée par le CECRL. Toutefois, nous retrouvons dans les ouvrages consacrés à l'enseignement de la grammaire un concept, ou plutôt un instrument, de travail sur la grammaire qui, selon nous, semble réunir les deux extrémités du continuum mental et linguistique évoqué et permet d'envisager l'enseignement de la grammaire de façon à respecter les formes de la langue et à mettre en avant le sens véhiculé par ces formes. C'est une grammaire du sens, concept proposé par Charaudeau, qui, en expliquant l'essence de la notion postulée, confirme qu'il s'agit d'une grammaire qui « ne nie pas l'existence des formes ni la nécessité de respecter les règles de construction, mais cherche à mettre en relation ces formes avec ce qu'elles signifient, en fonction de ce au service de quoi elles sont employées » (Charaudeau 2001 : 3). Dans les lignes qui suivent, le chercheur ajoute que « s'il y a rupture dans la façon d'aborder la grammaire, ce n'est pas vis-à-vis des formes, mais dans la conception même du traitement des formes ».

Dans la conception proposée, l'apprenant.e et ses intentions de communication se trouvent au centre de tout l'intérêt du linguiste et de l'enseignant.e. Leur rôle est de proposer au sujet parlant / apprenant une telle explication de la langue cible qui lui assurera la compréhension menant à la production de la parole correcte et spontanée. On part donc de ce que le sujet veut exprimer (le sens) pour attribuer ensuite à chaque intention les moyens (les formes), permettant de les actualiser dans le discours (l'expression) et on arrive aux effets de sens ou, autrement dit, aux effets de discours possibles (communication). Ce qui est innovant, c'est que la grammaire du sens décrit la langue à partir des opérations conceptuelles faites par le sujet, et non à partir des formes. Elle est, par conséquent, une « grammaire sémantique », celle qui s'appuie sur les catégories d'intention et cherche son accomplissement dans une « grammaire morphologique » ayant comme base les catégories de formes. L'importance des formes vient non seulement du fait qu'elles rendent possible la réalisation matérielle d'une intention mentale, mais aussi du fait qu'elles produisent des effets de sens particuliers selon qu'elles sont employées dans tel ou tel contexte et dans telle ou telle situation. Parmi les effets de sens, on peut citer par exemple celui de familiarité, de dépendance, de désignation, de distance, de quantité ou autres. Si, par exemple, pour exprimer une grande quantité précise de choses dénombrables, la langue française offre une série de formes telles que des adverbes (beaucoup de.. ;

trop de...), des numéraux (des centaines de... ; des milliers de... ; des millions de...), des noms (un tas de...), il serait difficile à un.e apprenant.e du français, exposé.e et habitué.e à des explications de la grammaire traditionnelle, de comprendre la phrase « Il y a de la voiture à Paris ». Il / Elle y retrouvera la forme du singulier qui sert à exprimer une quantité non précise et avant tout plutôt petite (une partie d'un ensemble) comme dans « Elle mange de la viande ». Pour cette raison, Charaudeau (1992 : 251) propose d'expliquer que les partitifs servant à exprimer la quantité s'appliquent à des choses non dénombrables et expriment une certaine quantité considérée en masse sans précision de degré : « Il a du temps devant lui. », « Aujourd'hui, je boirai volontiers du vin. ». La valeur de l'explication d'ordre sémantique pour les apprenant.e.s du français est soulignée aussi par Courtillon (2001 : 156) pour qui l'explication traditionnelle (une partie d'un ensemble) ne fait que soulever d'autres questions telles que par exemple *de quelle partie ?* et au lieu d'éclairer ces particules, elle en obscurcit la logique¹.

Charaudeau, lui, dans sa conception de la grammaire du sens (et de l'expression) propose d'intégrer trois niveaux du langage : celui du sens (intention de communication), celui de l'expression qui embrasse différents enjeux communicatifs (possibilités dont dispose celui / celle qui parle) et enfin le niveau de la communication par lequel il entend les effets de discours possibles à produire. De cela résulte la proposition de renverser l'ordre dans l'enseignement de la grammaire qui est désormais : intention + formes susceptibles de l'exprimer au lieu de : formes + leurs sens. Dans la conception abordée, l'apprenant.e découvre assez vite qu'une information peut être exprimée de plusieurs manières selon les intentions de celui / celle qui parle et conformément à son envie de nuancer l'information. Pour illustrer la grande gamme de possibilités que la langue française offre à son usager / ère, nous proposons quatre phrases susceptibles d'être formulées par un.e locuteur / trice oscillant entre certitude, probabilité / soupçon et manque de certitude.

On a sonné, ça va être le facteur.

On a sonné, ça doit être le facteur.

¹ Courtillon met en exergue le fait que les auteur.e.s de manuels pour le français langue seconde, même s'ils / elles se rendent compte des bienfaits des explications sémantiques et qu'ils / elles intitulent les dossiers de manière sémantique, commencent néanmoins par la présentation de la forme en enrichissant leur présentation avec des exemples. La chercheuse voit dans cette manière de procéder un attachement fort et nuisible à la tradition et un transfert des habitudes propres aux manuels de français langue maternelle dans le domaine de l'appropriation du français langue seconde alors que la spécificité de l'appropriation de L1 et L2 est tout à fait différente. Voir Courtillon (2001 : 161).

*On a sonné, ça devrait être le facteur.
On a sonné, ça serait le facteur².*

Dans cette perspective, la compréhension va de pair avec la prise de conscience de la langue (l'ordre structural, mais aussi le maniement des formes) ; parler renvoie à l'utilisation plus ou moins automatisée des structures linguistiques recouvrant des intentions de communication concrètes (l'ordre linéaire, le respect des normes, mais aussi le remaniement des formes). Dans le tableau ci-dessous, nous récapitulons la conception de la grammaire du sens en la confrontant avec la démarche orientée vers l'explicite et celle orientée vers l'implicite.

Tableau 2. Types de démarches pédagogiques renvoyant à l'enseignement de la grammaire en L2

Type de démarche	Caractéristique	Fonctions mentales engagées
Démarche déductive	Enseignement traditionnel de la grammaire basé sur l'explication se servant d'un riche métalangage et ayant comme étape suivante l'automatisation des connaissances explicites.	Pensée orientée vers la conscientisation de faits de la langue cible.
Démarche basée sur la grammaire du sens	Enseignement / apprentissage de la grammaire partant de l'intention de communication de l'apprenant.e passant par l'explication tenant en compte les enjeux communicatifs et les effets de discours pour mener à la production langagière correcte et spontanée.	Pensée orientée vers la saisie intuitive de faits de la langue soutenue par la prise de conscience des faits invisibles pour l'intuition.
Démarche inductive	Enseignement / apprentissage de la grammaire à partir d'exercices et de tâches communicatives focalisées sur l'expression du sens.	Pensée orientée vers la découverte intuitive de faits de la langue par l'apprenant.e lui / elle-même effectuant une tâche communicative (focalisée sur le sens).

Dans la partie suivante, nous présentons quelques propositions pratiques qui contribuent à fournir des informations sur les règles pour favoriser leur utilisation correcte dans la communication.

² Nous empruntons les exemples à Kwapisz-Osadnik (2018 : 31). La chercheuse polonaise, qui est auteure de la conception de « la grammaire visuelle », part dans sa conception d'enseignement de la grammaire des théories linguistiques cognitivistes et du fait que chaque sujet a sa vision de l'événement et qu'il conceptualise la réalité de façon différente (et à sa mesure) ce qui est visible à travers l'emploi de différentes formes linguistiques. Nous retrouvons dans la grammaire du sens et dans la grammaire visuelle des points communs parmi lesquels se trouvent le respect des règles d'une langue et la liberté d'expression que la langue offre à son usager / ère.

4. EXERCICES ET TÂCHES DE LANGUE ORIENTÉES VERS LA SAISIE DES RÉGULARITÉS ET LE SENS : DE L'EXPLICITE À L'IMPLICITE ET DE L'IMPLICITE À LA PRISE DE CONSCIENCE

Nombreuses sont les recherches qui démontrent que l'enseignement de la grammaire relevant de l'approche favorisant la découverte de règles par l'apprenant.e est beaucoup plus efficace que l'enseignement s'appuyant sur la transmission d'informations (Gasparini 2004 ; Mystkowska-Wiertelak & Pawlak 2012). Ellis (2014), en mettant l'accent sur le rôle des tâches indirectes dont la réalisation favorise la saisie cognitive (compréhension) d'une construction, utilise la notion de « consigne contribuant à la prise de conscience » (*Consciousness-raising Instruction*). La tâche dont on parle est une activité pédagogique au cours de laquelle les apprenant.e.s (1) reçoivent des données de la L2 liées à un problème grammatical choisi, (2) effectuent une opération sur ces données afin (3) d'arriver à une compréhension explicite de la règle grammaticale. L'approche indirecte, visant à la construction des connaissances explicites, est efficace pour un certain nombre de raisons. Premièrement, elle permet d'activer la pensée analytique et les opérations d'inférence. Deuxièmement, l'approche indirecte contribue au développement de stratégies cognitives dont l'apprenant.e pourra se servir dans d'autres situations d'apprentissage tout en devenant de plus en plus autonome. Enfin, si la tâche est effectuée en petit groupe ou en binôme, elle entraîne une série d'interactions en L2 entre les apprenant.e.s, ce qui n'exclut pas la possibilité de construire des connaissances implicites. En nous inspirant d'Ellis (2014), nous proposons deux exercices pour les apprenant.e.s du français L2. L'objectif de ces exercices est d'engager la pensée analytique et l'attention volontaire des apprenant.e.s afin de favoriser la construction des connaissances explicites de la grammaire pour passer ensuite au traitement orienté vers le sens et sollicitant l'intuition ainsi que l'attention non volontaire.

Exercice 1.

- A. Quelle est la différence entre les phrases ci-dessous ?
Pierre ? Je l'ai vu hier soir.
Pierre ? Je lui ai écrit hier soir.
- B. Discutez pour déterminer si les phrases suivantes sont grammaticales ou non grammaticales
1. Nous lui avons offert un roman policier.
 2. Vous lui avez appelé pour demander son adresse.
 3. Ton dîner, tu l'as déjà commandé ?
 4. Son mari lui a préparé un gâteau au chocolat.
 5. Je lui ai rencontré au théâtre.

6. Ça fait plus de dix ans que je le connais.
 7. Je l'ai cherché, mais je ne l'ai pas trouvé.
 8. Ils lui ont aidé à traduire ce texte.
 9. J'adore ce disque ! Je l'ai écouté de nombreuses fois.
 10. Il l'a dit de venir dîner.
- C. Énumérez les verbes présentés dans la partie B qui sont comme « voir » (je l'ai vu hier soir) et ceux qui sont comme « écrire » (je lui ai écrit hier soir).
- D. Discutez la différence entre ces deux types de verbes.

Exercice 2.

- A. Quelle est la différence entre les phrases ci-dessous ?
 J'aime bien prendre une tasse de café après le déjeuner.
 Le café me relaxe parfaitement.
 J'aime boire du café après le déjeuner.
- B. Discutez pour déterminer si les phrases suivantes sont grammaticales ou non grammaticales.
1. Il a acheté des oranges.
 2. Le jus des oranges est riche en vitamine C.
 3. Selon ce diététicien, une orange par jour est recommandée.
 4. Trop des oranges est déconseillé.
 5. Elles ont partagé sur le blog leurs recettes d'œufs préférées.
 6. La préparation d'un petit déjeuner sain et rapide avec des œufs est facile.
 Essayez !
 7. Elle aime manger les œufs au petit déjeuner.
 8. Les enfants adorent les œufs de chocolat.
 9. J'ai acheté une boîte des œufs. Il y en a douze.
 10. J'ai renversé de l'œuf sur mon pull.
- C. Regrouper les phrases selon le sens transmis.
- D. Discutez la différence entre les groupes relevés.

Comme on l'a déjà remarqué dans la partie précédente, la construction des connaissances implicites de la grammaire est un processus long qui nécessite une exposition fréquente à une structure cible, mais aussi de multiples possibilités d'emploi dans la communication. Il serait donc naïf de croire qu'une tâche communicative soit suffisante pour son appropriation complète. Cependant, l'enseignant.e peut faciliter ce processus. Il y a, en général, quatre principes à suivre qui sont indispensables dans la construction d'une tâche communicative (Ellis 2014) : (1) l'attention devra être focalisée sur le sens, (2) il y a des trous d'informations (il faut trouver des informations pour réaliser la tâche), (3) les apprenant.e.s utilisent leurs propres ressources linguistiques (c'est-à-dire

qu'on ne leur fournit pas de supports nécessaires à l'exécution de la tâche, p. ex. liste de mots), (4) il y a (si possible) un produit final. L'exercice 3 constitue une proposition où l'on requiert l'utilisation de structures relatives à l'incertitude, y compris les modes subjonctif et conditionnel. Dans cette tâche, l'accent est mis uniquement sur le sens.

Exercice 3.

Regardez les photos de l'appartement proposé et devinez à qui est cet appartement : sexe, âge, profession, centres d'intérêt, etc. Essayez de justifier vos hypothèses en les exposant à vos pairs / collègues. Observez attentivement chaque pièce et les objets qui s'y trouvent.

5. CONCLUSIONS

La compétence grammaticale, grâce à laquelle le sujet est capable de construire des phrases en transmettant le sens dans la communication réelle tout en restant conscient des faits de la langue, embrasse les connaissances implicites et explicites : les premières, acquises de façon incidente, de par un engagement dans la communication ; les secondes, apprises à travers la pensée analytique et consciente ; les deux au service de la compréhension et de la production. Il y a toutefois des tâches, des contextes et des situations en cours de langue où les deux modes de pensées s'entremêlent pour favoriser un équilibre mental et linguistique plus ou moins réussi. Ellis (2005 : 340) parle d'un « esprit collaboratif » dans lequel les systèmes de traitement implicite et explicite sont « dynamiquement impliqués ensemble dans chaque tâche cognitive et dans chaque épisode d'apprentissage ». Cela veut dire que pendant la communication orientée vers le sens et dans laquelle on négocie la signification des mots, donc dans les conditions du traitement intuitif des formes, les processus qui impliquent une attention consciente aux formes s'activent / peuvent s'activer également (cette activation porte le nom de « noticing », Schmidt 2001). De même avec le discours produit pour expliquer les faits de langue, donc basé sur le métalangage : en partant d'une explication consciente des formes (traitement conscient), on arrive / on peut arriver au discours engageant le traitement intuitif des formes.

Toutefois, il est nécessaire d'ajouter ici trois remarques que les chercheurs / euses en acquisition des langues formulent souvent. La première est que l'apprenant.e doit être prêt.e au niveau cognitif à acquérir une structure (sa morphologie, sa / ses signification(s), ainsi que ses contextes d'utilisation). On a affaire ici à la sensibilité à une forme (*readiness*) qui est une condition néces-

saire de la restructuration de l'interlangue (VanPatten 1996, 2007). La deuxième remarque insiste sur le fait que l'enseignement des formes et des sens qu'elles transmettent devra être graduel, mettant l'accent sur la précision qui assure la correction, sinon l'apprenant.e restera dans la confusion et se révélera incapable de s'exprimer de façon satisfaisante et sans banaliser le contenu (Courtyllon 2001). Enfin, il est important de ne pas expliquer les faits de langue dès le début de l'enseignement / apprentissage. Laisser plutôt le terrain ouvert à l'apprenant.e en lui permettant « d'agir » par lui / elle-même semble une stratégie beaucoup plus profitable. Il en est de même avec le niveau intermédiaire et les constructions « plus avancées ». Gasprini (2004), quant à elle, admet que les explicitations de l'enseignant.e devraient compléter les représentations partielles et informelles et non apparaître là où l'apprenant.e est capable de saisir les formes de façon intuitive.

En promouvant l'approche complémentaire de l'enseignement de la grammaire en langue seconde, que nous avons appelée dans une autre étude « intuitionnisme conscient », nous tenons à mettre en évidence le rôle du traitement intuitif qui sous-tend la production de la parole spontanée et le rôle de la conscience assurant la correction, mais aussi le contrôle et l'autogestion au niveau de l'apprentissage. Dans cette conception de non-séparation de l'implicite et de l'explicite, l'enseignement de la grammaire oscille entre le traitement intuitif, qui privé de pensée consciente, est voué aux erreurs, ambiguïtés et imprécisions, et le traitement conscient qui, dépourvu d'intuition, est rigide et insensible à l'improvisiste.

RÉFÉRENCES

- Bartning, I. / Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies*, 14 (3), 281-299.
- Besse, H. / Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Crédif / Hatier.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et l'expression*. Paris : Hachette.
- Charaudeau, P. (2001). De l'enseignement d'une grammaire du sens. *Le Français aujourd'hui*, 135 (4), 20-30. <http://www.patrick-charaudeau.com/De-l-enseignement-d-une-grammaire,118.html> [accès : 13.09.2022].
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Courtyllon, J. (2001). La mise en œuvre de « la grammaire du sens » dans l'approche communicative. Analyse de grammaires et de manuels. *Études de Linguistique Appliquée*, 122 (2), 153-164, <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-153.htm> [accès : 22.08.2021].
- Ellis, N. (2005). At the interface : dynamic interactions of explicit and implicit knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.

- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge in a second language : A psychometric study. *Studies in Second language Acquisition*, 27, 141–172.
- Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In : R. Ellis / S. Loewen / C. Elder / R. Erlam / J. Philp / H. Reinders (dir.), *Implicit and explicit learning, knowledge and instruction* (p. 3–25). Bristol : Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2014). *Grammar teaching for learning language*. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2014-2/Ellis.pdf [accès : 22.07.2021].
- Gasparini, S. (2004). Explicit versus implicit learning : Some implication for L2 teaching. *European Journal of Psychology of Education*, 19 (2), 203–219.
- Kwapisz-Osadnik, K. (2018). *Jest, był, będzie czy byłby? Zagadki czasów i trybów w języku francuskim*. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Loewen, C. (2009). Grammaticality judgment test and the measurement of implicit and explicit L2 knowledge. In : R. Ellis / S. Loewen / C. Elder / R. Erlam / J. Philp / H. Reinders (dir.), *Implicit and explicit learning, knowledge and instruction* (p. 94–112). Bristol : Multilingual Matters.
- López, C.D. / Fonseca, M. (2018). La grammaire : sa place dans l'enseignement-apprentissage des langues et sa démarche. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 31, 139–151. <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n31/0121-053X-clin-31-00139.pdf> [accès : 18.08.2021].
- Mystkowska-Wiertelak, A. (2017). Nauczanie gramatyki języka obcego oparte na recepcji i produkcji form językowych. *Języki Obce w Szkole*, 1. <http://jows.pl/artykuly/nauczanie-gramatyki-jezyka-obcego-oparte-na-recepcji-i-produkcji-form-jezykowych> [accès : 09.08.2021].
- Mystkowska-Wiertelak, A. / Pawlak, M. (2012). *Production-oriented and comprehension-based grammar teaching in the foreign language classroom*. Heidelberg et al. : Springer.
- Nadeau, M. / Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences?. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4 (4), 1–31.
- Niestorowicz, T. (2018). Wiedza eksplicytna i implicytna w nabywaniu kompetencji gramatycznej w procesie przyswajania języka drugiego. *Logopedia*, 1, 169–178.
- Pawlak, M. (2019b). Tapping the distinction between explicit and implicit knowledge : Methodological issues. In : B. Lewandowska-Tomaszczyk (dir.), *Contacts and contrasts in educational contexts and translation* (p. 45–60). Heidelberg : Springer.
- Pawlak, M. (2019a). Skuteczne ocenianie gramatyki : od tradycyjnych testów do zadań komunikacyjnych. *Neofilolog*, 53 (2), 315–328.
- Perruchet, P. / Pacton, S. (2004). Qu'apportent à la pédagogie les travaux de laboratoire sur l'apprentissage implicite?. *Année Pédagogique*, 104, 121–146.
- Piegiż, W.A. (2019). La construction des connaissances implicites et explicites en langue étrangère : vers un développement harmonieux ou déséquilibré? Cas des étudiants polonophones étudiants en FLE développant le plurilinguisme. In : M.C. Ainciburu (dir.), *Actas del IV Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* (p. 163–174) Nebrija : Nebrija Procedia. https://www.nebrija.com/vida_universitaria/servicios/pdf-publicaciones/ActasIVCongresoSLANebrija.pdf [accès : 09.08.2021].
- Piegiż, W.A. (2021). *Od intuicji językowej do zachowań intuicyjnych w języku : na przykładzie języka francuskiego jako obcego*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piegiż, W.A. / Mitera, E. (2021). Saisir le vouloir-dire du français par des étudiants polonophones : quelles difficultés et quelles facilités?. *Romanica Cracoviensia*, 24 (4), 309–321.
- Reber, A. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology : General*, 118, 219–235.

- Schmidt, R. (2001). Attention. In : P. Robinson (dir.), *Cognition and second language instruction* (p. 3-32). Cambridge : Cambridge University Press.
- Van Patten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction*. Norwood, NJ : Albex Publishing Corporation.
- Van Patten, B. (2007). *Input processing in adult second language acquisition*. In : B. VanPatten / J. Williams (dir.), *Theories in second language acquisition* (p. 115-135). Mahwah, NJ : Erlbaum.

Received: 13.09.2022; **revised:** 24.01.2022

WIOLETTA A. PIEGZIK
Uniwersytet Szczeciński
wioletta.piegzik@usz.edu.pl
ORCID: 0000-0002-6552-6236

MARIELLE RISPAIL

Université Jean Monnet Saint-Étienne

MARINE TOTOZANI

Université Jean Monnet Saint-Étienne

VALERIA VILLA-PEREZ

Université Jean Monnet Saint-Étienne

Jeunes migrants en France. Des activités plurilittéraciques pour un parcours réflexif

Young migrants in France. Multiliteracy activities for a reflexive process

ABSTRACT. In this contribution, we intend to examine to what extent multiliteracy approaches make it possible to emphasize and develop various aspects of reflexivity in action in a migrant student who is in close contact with several languages within his family and school environment. To answer the source question, we gathered a corpus of various graphic and verbal signs among secondary school multilingual students that we analyzed according to a qualitative approach in the migratory and educational context of Saint-Étienne (France). It is about student output resulting from a school project that aimed at strengthening the students' literacy competences, along with highlighting their native cultures and languages. As a reflexive tool, the depicted project turned out to be a bridge towards a multi-literacy approach, for which we have detailed the guidelines, beneficial for the learning of the French language, or the learning of any new language; it entails supporting the making of the subject in writing, then allowing an updating of the migratory experience.

KEYWORDS: migrants, reflexivity, pluriliteracies, multimodality, multilingualism.

MOTS-CLÉS : migrants, réflexivité, plurilittéraciques, multimodalité, plurilinguisme.

1. INTRODUCTION

Chercheuses en sociolinguistique et didactique des langues et formatrices d'enseignant.e.s à Saint-Étienne, petite ville industrielle du Centre de la France, nous sommes en contact direct avec les mouvements migratoires qui

ont marqué l'histoire de cette région depuis plus d'un siècle (Beal, Cauchi-Duval, Gay, Morel Journel & Sala Pala 2020 ; Cortier 2021). Des générations de travailleurs, et à présent des vagues de migrants souvent politiques ou économiques (Europe de l'est, Afrique, Asie, etc.) viennent se mélanger à la population stéphanoise d'origine. On retrouve leurs enfants dans les classes, véritables creusets plurilingues où se rencontrent langues, cultures, façons de vivre et de penser. Cette situation influe sur nos pratiques de formation et nos réflexions didactiques.

Notre étude se situe dans le prolongement de recherches en sociodidactique autour des littéracies (Barré de Miniac 2003 ; Barré de Miniac, Brissaud & Rispaïl 2004 ; Rispaïl 2011, 2016, 2020 ; Villa-Perez 2019) et des littéracies plurilingues (Molinié & Moore 2012 ; Moore & Sabatier 2014 ; Moore 2020). Dans ce cadre, nos travaux avec des élèves plurilingues et avec de futur.e.s enseignant.e.s de langues, portent notamment sur les spécificités des contextes éducatifs en milieu migratoire. Nous partons de cet angle scientifique pour interroger le thème de l'auto-conscience mis en avant dans ce numéro et nous proposons d'étudier *dans quelle(s) mesure(s) les démarches plurilittéraciques permettraient de donner à voir et de développer diverses facettes de la réflexivité à l'œuvre chez l'élève qui côtoie plusieurs langues dans sa vie familiale et scolaire*. Précisons d'emblée que nous n'établissons pas de synonymie entre « réflexivité » (cf. De Robillard 2007 ; Blanchet 2009 ; Bretegnier, 2009 ; Molinié 2009) et « auto-conscience », le deuxième étant plutôt le résultat du premier qui induit une démarche. Dans ce but, nous avons réuni un corpus de traces graphiques constituées de dessins accompagnés de différents types de textes (narratifs, descriptifs, explicatifs, etc.) réalisés par des élèves plurilingues à Saint-Étienne.

Après avoir précisé l'ancrage théorique de notre contribution, nous essaierons de voir si et comment des productions graphiques de natures différentes peuvent être une passerelle vers une démarche plurilittéracique et réflexive profitable pour des élèves venu.e.s d'ailleurs. L'objectif ultime est de conceptualiser les diverses dimensions de la réflexivité que des activités créatives peuvent déclencher, au bénéfice de l'apprentissage du français (et de ses variétés), ou de toute langue nouvelle, pour des enfants plurilingues scolarisés.

2. ARCHITECTURE THÉORIQUE

Le plurilinguisme est au cœur de notre cadrage théorique car il ouvre la voie de la pluralité, que nous avons suivie pour inclure les diversités linguistiques, littéraciques, graphiques et méthodologiques dans notre démarche.

2.1. Plurilinguisme et multimodalité

Les recherches portant sur le plurilinguisme et la multimodalité permettent d'ouvrir des perspectives intéressantes concernant l'éducation en général et de façon plus ciblée l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Ainsi, d'un côté, depuis plusieurs années, les recherches sur le bi-plurilinguisme¹ ont permis de démontrer que loin d'être un générateur de difficultés, le plurilinguisme représente un véritable réservoir de ressources langagières en même temps qu'un accélérateur pour l'apprentissage des langues (Young & Hélot 2004 ; Graci, Rispaïl & Totozani 2017 ; Lapique & Totozani 2017; Villa-Perez & Tomc 2020, etc., pour ne citer que quelques titres). Par ailleurs, il n'est plus considéré comme un phénomène exceptionnel mais comme un phénomène largement partagé, voire majoritaire, dans le monde (Lüdi 2004 ; Lüdi & Py 2003, etc.). Nous pouvons alors admettre avec Lüdi (2004 : 133) que « toute théorie du langage devrait, pour être valable, rendre compte de répertoires plurilingues et de la manière dont un locuteur plurilingue tire parti de l'ensemble de ses ressources dans différentes formes de parler bilingue », et le suivre dans sa proposition de parler de « répertoires » des locuteurs, plus que de « maîtrise » de telle ou telle langue.

D'un autre côté, les recherches sur la multimodalité² réunissent un ensemble hétéroclite de travaux partageant le postulat selon lequel « le langage n'est pas nécessairement le moyen principal ou suffisant pour *construire* ou pour *comprendre* l'ensemble des significations que les êtres humains élaborent ou utilisent » (Kress 2019 : 23).

La communication est ainsi abordée « comme un processus sémiotique global, incluant la combinaison de plusieurs modalités » (de Saint-Georges 2008) qui sont englobées à travers le préfixe « multi »³. Mais l'évidence sociolinguistique a du mal à se faire une place à l'école qui privilégie le verbal et son apprentissage unique. Le paradigme multimodal est pourtant porteur de défis autant que d'ouvertures : en mettant au jour une conception selon laquelle tout apprentissage est fondé sur la mobilisation de plusieurs modes (gestes, paroles, écrits, images, etc.) qui amènent l'apprenant.e à des reconfigurations constantes de ses

¹ Phénomène que nous définirons rapidement ici comme le fait d'être en contact avec plusieurs langues utilisées et combinées dans les relations quotidiennes.

² Définie comme l'usage de plusieurs moyens d'expression, pas nécessairement verbaux, pour transmettre un message.

³ Cf. à ce propos les études incluant les émotions dans la communication, comme celles qu'ont menées depuis des années les équipes guidées par notre ami de Grenoble, Jean-Marc Colletta, récemment disparu et à qui nous tenons ici à rendre hommage.

ressources internes et à partir de là, de son identité, ce qui place ce processus au cœur des interactions sociales (Kress 2019), on souligne la nécessité de réfléchir à la légitimation de modalités d'accès au sens autres que « les formes canoniques » institutionnellement reconnues (Kress 2019).

De ce point de vue, quoique d'origines et d'orientations différentes, les recherches autour du plurilinguisme et de la multimodalité se rejoignent autour d'une vision, d'une démarche et d'un projet dont on voit les points communs : ils sont construits à partir du besoin d'analyser et de donner à voir des ressources souvent ignorées en même temps qu'ils soulignent l'importance de leur prise en compte par l'institution scolaire. De ce fait, quoiqu'encore peu abordée dans la littérature scientifique, leur articulation se révèle féconde dans le cas, entre autres, de « contexte[s] linguistiquement hétérogène[s] » (de Saint-Georges *et al.* 2017)⁴ comme celui dans lequel s'est déroulée l'activité dont nous nous proposons d'étudier quelques extraits dans cette contribution.

2.2. Des littéracies plurilingues aux plurilittéracies

Issue des recherches canadiennes, la notion de littéracie a évolué et s'est enrichie au fil des recherches et des observations de terrain depuis les années 1990. Désignant au départ la capacité à interpréter le monde de l'écrit autour de soi, elle a ensuite inclus les modalités orales et hybrides du langage (prise en compte des nouvelles technologies, des formes audio-orales qui affectent l'orthographe, du graphisme dans les messages écrits, etc.) et dépassé, sur le plan linguistique, la conception critiquée de « maîtrise d'une langue », pour aller vers l'aisance à circuler dans divers usages sociaux de façon adéquate (*cf.* Rispaïl 2011 ; 2020). Il découle de ces évolutions que les compétences littéraciques diffèrent d'une personne à une autre, puisque leurs besoins sociaux diffèrent eux aussi : ils peuvent couvrir tous les domaines de la vie quotidienne, qu'ils soient professionnels ou pas. Un ouvrier sur un chantier du bâtiment n'aura pas les mêmes besoins en lecture qu'un.e secrétaire dans un bureau de poste, un.e client.e⁵ dans un restaurant ne doit pas lire les mêmes objets qu'un.e touriste dans un musée. Remplir un chèque demande d'autres compétences que rédiger une liste

⁴ Les auteur.e.s de l'article en question proposent un éclairage très intéressant sur le recours à des outils relevant de deux paradigmes initialement distincts, notamment la sémiotique sociale pour l'approche multimodale des discours et « la linguistique appliquée » (*sic*) pour le plurilinguisme afin de comprendre des appréhensions que peuvent avoir les enseignants débutants confrontés à la diversité linguistique de leurs classes

⁵ Dans cette contribution, nous avons adopté pour le modèle aléatoire de l'écriture.

de courses, etc. Par conséquent, les besoins littéraciques se modifient au fil d'une vie, ils ne peuvent être qu'individuels et ils se développent en interaction avec toutes les possibilités langagières et interactionnelles mises en œuvre par une société, dans un temps T et un espace E donnés. C'est ainsi que le migrant issu du Soudan, d'Afghanistan ou d'Arménie qui arrive en France, à Saint-Étienne, pour une période et une suite indéterminées (va-t-il rester ? être envoyé ailleurs ? devoir se cacher ? retourner dans son pays ?) ne sera pas confronté aux mêmes situations littéraciques (pour lire et écrire) que s'il s'installe dans cette ville et inscrit, un an plus tard, ses enfants dans une école. Et ses enfants eux-mêmes seront confrontés à d'autres besoins que leurs parents, dans le même moment T, mais dans un espace E différent, pour s'intégrer dans le système scolaire français.

Replacer ainsi un acteur social dans son parcours de vie invite à intégrer les paramètres discursifs de ce parcours, puisqu'ils vont entrer en contact avec les nouveaux codes du pays d'accueil à découvrir et à acquérir : salue-t-on de la même façon que dans le pays d'origine ? s'adresse-t-on de la même façon à des personnes d'âges différents ? pose-t-on les mêmes formules de politesse en début et fin d'un courrier administratif ?, etc. C'est ainsi que nous sommes amenées à parler de « littéracies plurilingues » pour décrire et étudier les phénomènes liés aux étapes littéraciques d'entrée dans un espace / temps nouveau : elles supposent, de la part de l'apprenant.e, un aller / retour permanent entre ce qu'il / elle sait et ce qu'il / elle doit apprendre, ce qu'on peut appeler une « auto-conscience », donc entre les langues rencontrées dans sa vie passée (de la ou des langues d'origine jusqu'aux langues des espaces traversés) et la réponse aux nécessités de sa vie du moment.

On peut déduire de l'exemple ci-dessus trois points importants pour notre recherche et le présent article :

- 1) la complexité littéracique est indissociable du contexte de vie de celui ou celle dont on veut évaluer les besoins et compétences ;
- 2) elle impose aussi que la description de ce contexte prenne en compte les étapes linguistiques et communicationnelles par lesquelles est passé.e l'apprenant.e, donc ses compétences pluriculturelles et plurilinguistiques ;
- 3) il est nécessaire que la personne en question soit consciente de ce qu'elle vit, de l'espace / temps qui la détermine, *hic et nunc*, sur le plan social, et des phases biographiques et sociolinguistiques qui l'ont menée dans cet E / T.

La prise de conscience de ces étapes (par l'enseignant.e et par l'apprenant.e) et leur nécessaire verbalisation influenceront sur les actions didactiques à mettre en œuvre, dans une situation scolaire, ou plus généralement d'enseignement

ou de transmission linguistique. Il importe alors de proposer aux apprenant.e.s tous les moyens de communication possibles pour qu'ils / elles transmettent leur expérience, la mettent en ordre et en conscientisent les composantes. Pour cette raison, outre l'appel à toutes les langues des apprenant.e.s, dans le cas des jeunes adolescent.e.s qui constituent la population de notre recherche, il est important de leur laisser libre accès à d'autres moyens de communication non linguistiques, ou qui accompagnent les langues : le dessin, les schémas, les signes symboliques, etc. On obtient alors des objets plurilingues et plurilittéraciés, dans le sens où ils donnent à lire, grâce à des modalités diverses entre lesquelles le / la jeune scripteur / trice circule et fait des choix, un discours organisé et finalisé sur son parcours de vie. La permission d'aller au-delà de l'écriture, ou d'inclure dans l'écriture tout ce qui peut faire sens par une trace graphique (cf. Rispaïl 2016), légitime les productions plurielles que nous allons étudier dans notre partie d'analyse. Elle rejoint en outre des objets sociaux que peuvent rencontrer ces adolescent.e.s dans leur quotidien, comme les œuvres artistiques ou publicitaires, créant un pont souhaitable pour eux / elles entre école et environnement social.

2.3. Pratiques d'écriture réflexive

Les objets plurilittéraciés et plurilingues cités plus haut, produits dans le but de faire émerger une image de soi en situation de migration, sont susceptibles de déclencher chez l'apprenant.e des réflexions sur son propre parcours d'apprentissage, voire sur de nouvelles façons d'être élève et d'apprendre. En dehors des contextes migratoires, il est aussi devenu courant, en didactique ou en sociolinguistique, d'induire ce cheminement en proposant un travail de production écrite dans une visée « réflexive ». On confère à cet exercice une visée formative, par exemple dans les journaux d'apprentissage comme moyen de décentration⁶ (Berchoud 2002), ainsi qu'une visée introspective. C'est aussi le cas quand un.e chercheur.e est invité.e à analyser sa posture par rapport à son objet de recherche – « la réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique humaine et sociale » (Blanchet 2009).

En sciences de l'éducation, les chercheur.e.s se sont intéressé.e.s aux pratiques littéraciées réflexives pour l'éclairage qu'elles portent sur la construction personnelle du sujet-scripteur⁷. Déjà en 2002, Chabanne et Bucheton interrogeaient la notion en question dans un ouvrage intitulé « L'oral et l'écrit réflexifs :

⁶ Causa et Cadet (2006) parlent d'une posture « d'enseignant réflexif ».

⁷ À prendre dans le sens de celui qui laisse une trace signifiante sur un support.

parler et écrire pour penser, apprendre et se construire » et ils en montraient en même temps la complexité. Ils réaffirmeront plus tard que la dimension épi- et métalinguistique est centrale dans l'écriture (réflexive) puisqu'elle « permet de retravailler la pensée qu'elle matérialise, elle permet aussi de prendre conscience des signes eux-mêmes ; toute activité d'écriture implique une activité épilinguistique et même métalinguistique dans la mesure où il faut sans cesse arbitrer des décisions linguistiques à tout niveau, choix des mots, choix des structures des arguments comme de leur arrangement textuel » (Chabanne & Bucheton 2006 : 3).

Cette pratique et son guidage nécessaire orienté par l'enseignant.e dans le cas de notre article viseraient donc une conscientisation du processus réflexif car, comme cela a été observé dans des recherches sur des écrits monolingues, ces derniers « servent ainsi de réservoir de solutions linguistiques pour les écrits ultérieurs, comme si les réécritures successives 'cannibalisaient' les écrits précédents pour s'en nourrir » (Chabanne & Bucheton 2006 : 3).

Outre leurs apports cognitifs, qui ne sont pas l'objet de notre étude, les écrits réflexifs participent de la construction de l'image de soi et de ses émotions et provoquent potentiellement une transformation du sujet (Chabanne & Bucheton 2006 : 3). De ce fait, les auteur.e.s définissent aussi ce type de production comme un « écrit intermédiaire » en ce qu'il relaterait des expériences pour apprendre et pour réfléchir, qui serait le fruit d'étapes essentielles et le reflet de l'élaboration du cognitif et de la créativité (Chabanne & Bucheton 2006 : 3).

Pour analyser notre corpus, nous nous sommes aussi inspirées des recherches menées aux États-Unis par De Fina qui est à l'origine des travaux sur les *narratives*. Ces dernières comprennent différents types de récits qui donnent la priorité aux expériences et à la subjectivité de la personne. Les récits s'inscrivent dans le temps et dans l'espace : « from a context sensitive perspective has led to a recognition of the fact that narratives both are anchored in time and space and articulate those dimensions in different ways. This anchoring is well captured in the notion of chronotope » (De Fina 2020 : 17-18). L'analyse de ces éléments spatio / temporels définis comme des « chronotopes » (De Fina 2020 : 17-18) « has pointed to the fact that these time / space envelopes (Silverstein 2005) involve identities, in the sense that spatiotemporal configurations make available specific identities » (De Fina 2020 : 18). En ce sens, sa perspective rejoint la notion d'*identity text* (Cummins 2006) reprise par Farmer et Prasad en contexte canadien, autrement dit « un travail créatif réalisé au sein de l'espace pédagogique et qui fonctionne à la manière d'un miroir renvoyant à l'élève une image de ses traits identitaires sous un éclairage positif » (Farmer & Prasad 2014 : 85). La question de l'émergence d'une « conscience » linguistique et identitaire est

clairement pointée au Québec par Armand, Combes, Boyadjieva, Petreus et Vatz-Laaroussi (2014) dans un travail sur les textes identitaires : les élèves « sont plus conscients de leur bagage culturel et linguistique, ce qui est susceptible de leur permettre de construire leur identité de façon plus harmonieuse durant le processus d'intégration à la société québécoise » (Armand *et al.* : 26).

Si on transpose ces considérations en milieu migratoire, on comprend que les textes et dessins réflexifs aient souvent été employés comme stratégie d'une didactique inclusive autrement dit « qui essaie d'inclure tous les élèves, dans leurs différences ». Le dessin a été exploité avec cette fonction pour permettre aux élèves plurilingues de prendre conscience de leurs répertoires et pour les valoriser (*cf.* entre autres Molinié 2009 ; Castellotti & Moore 2011), au-delà de leurs compétences linguistiques et des doutes qu'elles peuvent provoquer.

L'association de pratiques plurilittéraciques à la fois réflexives, créatives et plurilingues pour des apprenant.e.s d'une langue seconde, en allant à l'encontre d'un « paradigme monolingue et mononormatif » (Blanchet 2015 : 26), semble féconde pour l'apprentissage de toute langue de scolarisation ou de toute langue nouvelle pour des élèves dont la langue familiale n'est pas celle de l'école. La démarche par les littéracies plurilingues permet d'utiliser à la fois une ou des langue(s) alliée(s) à d'autres moyens communicatifs « pour aller vers l'autre et sa vision du monde, de lier les langues de nos apprenants aux usages qu'ils en font, en tant qu'acteurs sociaux dans leur vie avant l'entrée dans nos classes [...] en ouvrant leur *zone proximale d'adaptabilité* » (Rispaïl 2016 : 30).

Aller vers la zone proximale d'adaptabilité pourrait signifier par exemple se servir des « littéracies translangagières » qui permettent de (re)negocier le sens (Canagarajah 2020 : 6) : « Translingual refers to an orientation to communication and competence that treats words as always in contact with diverse semiotic resources and constantly generating new grammars and meanings out of this synergy », et de créer un espace commun, même provisoire, entre scripteur / trice et lecteur / trice.

L'outil envisagé est donc non seulement « de nature à encourager la conscientisation du plurilinguisme » (Moore 2020 : 56) mais aussi susceptible de stimuler une comparaison enrichissante entre la L1 et la L2 : il atténue les frontières entre les langues, crée des ponts entre elles. En facilitant le processus complexe de reconfiguration du répertoire sociolinguistique en situations de migration (Villa-Perez à paraître), les plurilittéracies permettraient aux sujets de se raconter en faisant émerger des connaissances et savoirs expérientiels à réinvestir dans les apprentissages futurs.

Nous postulons pour notre part que le recours à ces outils et leur(s) articulation(s) peut permettre de développer la conscience de soi des élèves

en contact avec d'autres langues que la langue de l'école. Les outils théoriques déclinés ci-dessus (plurilittéracie, plurilinguisme, multimodalité, réflexivité) vont nous permettre d'aborder nos données de façon à la fois fine (corpus volontairement limité) et complexe (analyse qualitative), méthode à même, pensons-nous, de rendre nos conclusions transférables vers d'autres contextes migratoires et plurilingues.

3. DISCUSSION À PARTIR D'UNE SÉLECTION D'OBSERVABLES

L'étude qui suit sera précédée de quelques précisions sur la façon dont nous avons construit notre corpus et sur nos choix d'analyse.

3.1. Informations méthodologiques

Nos données sont issues du travail fait depuis des années par Laurence⁸ J., enseignante à l'époque dans un collège à Saint-Étienne, qui accueille dans sa classe des adolescent.e.s non francophones. Elle met sur pied des projets créatifs pour lesquels les élèves sont invité.e.s à rédiger des « bouts de vie », à les mettre en forme, dans un but de publication. Plusieurs ouvrages ont été financés par des acteurs (Principal et CA de collège, Conseil départemental, Archives municipales), parfois en collaboration avec notre université. L'ouvrage⁹ d'où est extrait notre corpus, intitulé « D'une vie à l'autre. Parcours migratoires d'adolescents », a été publié en 2013.

Avant de leur proposer d'écrire des textes individuels, l'enseignante invite les élèves à échanger sur les différences et les ressemblances entre leurs pays d'origine et la France; on peut donc affirmer qu'il s'agit d'une première étape visant à stimuler la réflexion à l'oral avant le passage à l'écrit. Puis, ils / elles dessinent et légendent des dessins pour illustrer les observations interculturelles échangées et, éventuellement, pour raconter et illustrer leur parcours migratoire. Pendant plusieurs semaines, ils / elles reprennent leurs dessins et leurs textes, auxquels les élèves avec les enseignant.e.s apportent variations et corrections dans la perspective d'une lecture par la communauté scolaire. Les documents finaux, agrémentés souvent d'un portrait dessiné de l'auteur.e, sont transcrits sur logiciel de traitement de textes.

⁸ Que nous tenons à remercier pour sa confiance pendant nos années de travail en collaboration.

⁹ Les productions des élèves ont été valorisées et diffusées dans le collège et à l'extérieur sous forme de livret ; plusieurs volumes ont été publiés.

Dans le cadre de cet article, nous ne pouvions les étudier tous : nous en avons choisi trois, que nous pensons représentatifs des élèves réuni.e.s dans les cours de français langue seconde, pour des raisons sociolinguistiques qui justifient l'inscription de notre travail en sociodidactique. Il s'agit des textes de Beatriz (qui vient du Portugal), de Rufus (du Congo) et de Rouchdah (de Mayotte).

Nous les avons choisis car nous voulons rendre compte, dans notre analyse, entre autres de la présence et du poids des langues des élèves dans leurs productions (*cf.* partie précédente). Cela nécessite de considérer en amont leur rapport avec la langue française, dans leurs pays d'origine. En effet, cette langue ne recouvre pas les mêmes fonctions institutionnelles et symboliques et n'a pas le même rôle dans les contextes sociolinguistiques et éducatifs du Congo, de Mayotte ou du Portugal. Dans les deux premiers, le français peut être considéré comme une langue seconde : pour le Congo, c'est la langue de l'ancien colonisateur, toujours officielle dans ce pays et présente dans le système scolaire¹⁰ ; à Mayotte, voté en 2011 département français d'Outre-Mer, le français est langue de scolarisation et de ce fait se trouve dans une position haute par rapport aux langues dites « vernaculaires », dans une situation qu'on pourrait définir de diglossique. En effet, la langue de première socialisation des locuteurs / trices est le plus souvent le kibushi ou le shimaoré¹¹. Au Portugal enfin, le français peut être considéré comme une langue « étrangère », même si la forte communauté portugaise émigrée en France garde des liens transnationaux solides avec le pays d'origine ; c'est de plus une langue latine, proche de la langue d'origine. On peut donc se demander : 1) si ces conditions extérieures ont une incidence sur la perception et les attitudes individuelles des élèves vis-à-vis des langues en présence ; 2) si cela est visible dans leurs trois textes et / ou dessins et, par conséquent, comment développer des formes de réflexivité sur la hiérarchisation des langues chez l'élève, point soulevé dans notre problématique.

Notre analyse de ces témoignages, écrits et dessinés, tentera ainsi de montrer comment se construit la prise de conscience de l'enfant venu.e d'ailleurs, destiné.e à devenir un.e élève de l'école française et francophone et en quoi la

¹⁰ Le Congo est un pays fortement plurilingue, où on compte environ 250 langues dont 4 sont considérées comme « nationales » : le kiswahili, le lingala, le ciluba, le kikongo (*cf.* Matabishi Namashunju 2014).

¹¹ Pour un état des lieux *cf.* Laroussi et Liénard (2011), et aussi deux mémoires de master 2 soutenus en 2010 à Saint-Étienne : l'un sur l'enseignement en milieu mahorais et l'autre sur le rôle des femmes et des mères dans l'école mahoraise.

multimodalité autorisée peut servir cette construction. On essaiera d'en faire une description graphique et scripturale rigoureuse, puis une comparaison, en évitant les interprétations psychologisantes déplacées, pour en tirer quelques outils didactiques susceptibles d'aider les enseignant.e.s à accueillir au mieux les enfants plurilingues.

3.2. Les étapes de la construction de soi à travers la pluralité

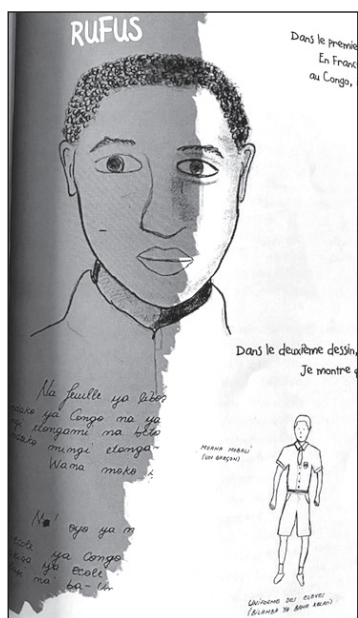
Dans cette section de notre contribution consacrée à l'analyse, nous allons nous pencher sur les productions des élèves et sur les indices qui montrent l'émergence d'une conscience et réflexivité. Ces indices ont été catégorisés comme suit : l'image de soi, les repères relatifs à l'espace / temps de la migration, la conscience de son plurilinguisme, la construction du sujet scolaire et scripteur.

3.2.1. Conscience et image de soi

Les trois productions choisies sont riches et diverses. Nous nous sommes toutefois attachées à en dégager dans un premier temps des lignes communes avant de faire ressortir dans un deuxième temps les spécificités, afin d'en tirer quelques conclusions sur la conscience de soi, que peuvent connaître tous / toutes les jeunes déplacé.e.s par mobilité imposée, voire tous les apprenant.e.s potentiel. le.s en général. Les différences ne seront pas pointées comme altéritaires mais comme des gradations de l'auto-conscience sur une échelle commune.

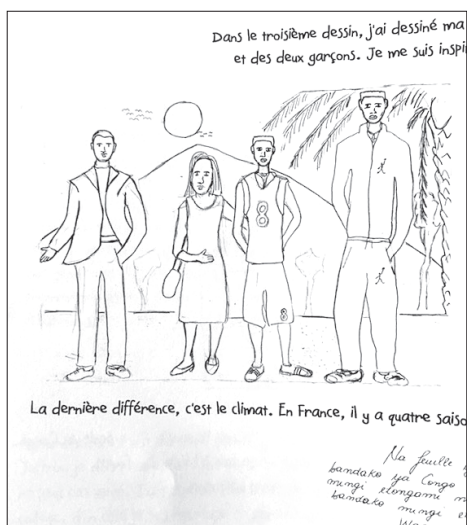
Parmi les indices de la conscience de soi, nous avons *l'image de soi* en première ligne : en effet, comment se poser comme sujet apprenant, si on ne se pose pas d'abord comme sujet tout court ? Cet enracinement en soi doublé d'une affirmation prend diverses formes dans notre corpus, graphiques, rédactionnelles, discursives et linguistiques. Signalons d'emblée que deux documents sur trois présentent en entrée un portrait de l'auteur.e (ceux de Rufus et Rouchdah) alors que Beatriz s'en est dispensée.

Rufus apparaît progressivement dans son univers dessiné sur trois pages du livret : il est en portrait à la page 1 mais seulement en page 3 dans un dessin avec les membres de sa famille, après avoir représenté « les maisons de France et du Congo » et « la différence entre les écoles » (complétée plus loin par un plan de l'école vu d'en haut).



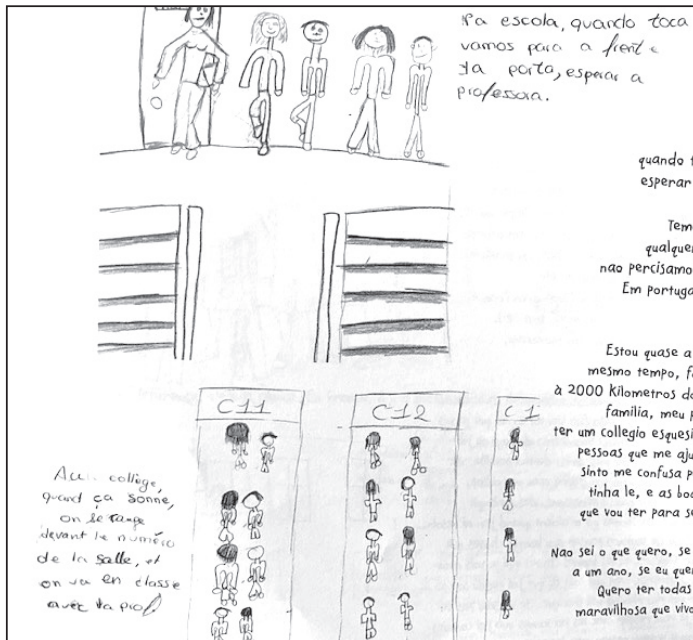
Dessin 1. Autoportrait de Rufus

Son 3^{ème} dessin propose sa famille, vue de face, « papa et maman » bien habillés, avec sac à main et costume, les frères baskets « aux trois bandes » aux pieds. On ne sait pas lequel est Rufus.



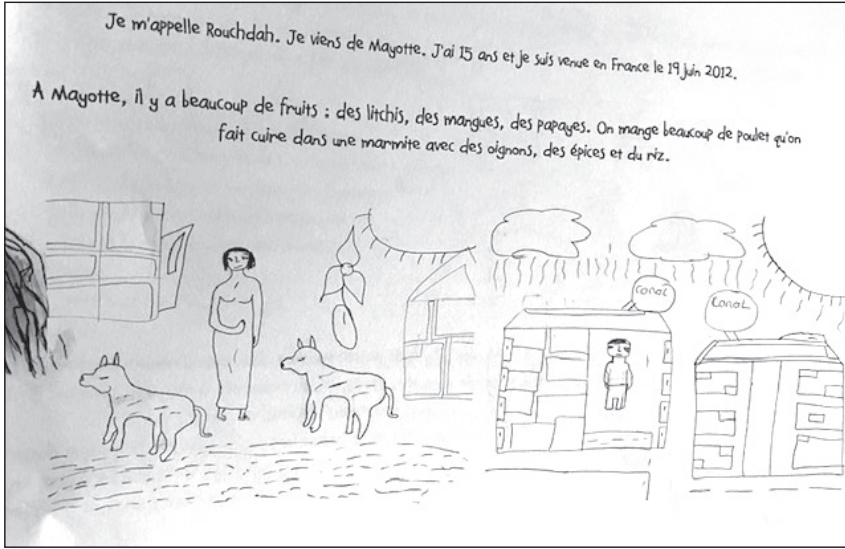
Dessin 2. Rufus et sa famille

On ne sait pas non plus où est Beatriz dans ses dessins par lesquels elle semble au contraire vouloir instaurer une distance entre elle-même et la comparaison entre ses deux lieux de vie : elle propose d'abord une carte du bassin méditerranéen, qui souligne la distance entre son pays, le Portugal et la France ; puis des enfants qui sortent joyeusement de l'école en sautant, enfin une salle de classe sous forme de plan avec des personnages schématisés classés en rangées.

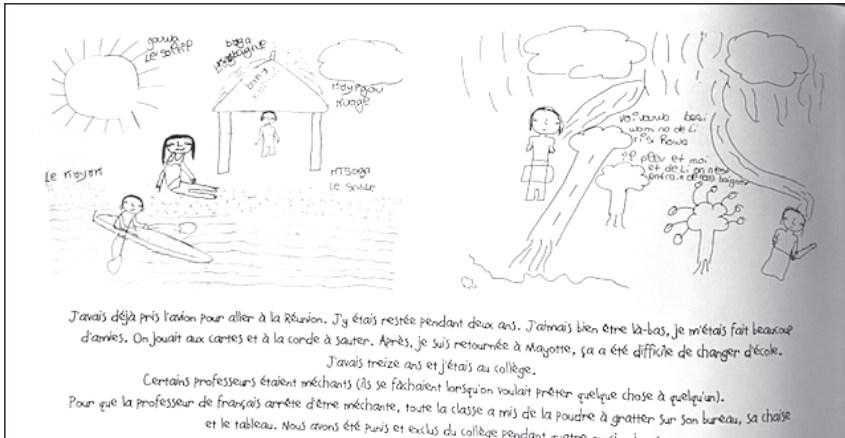


Dessin 3. Dessin de Beatriz

Une élève s'encadre dans une fenêtre de l'école, on voit une enfant avec ses deux parents : est-ce elle ? On ne le sait pas. Mais c'est par ce qu'elle appelle dans son texte « une petite carte magnétique » qu'elle apparaît pudiquement mais nommément : la carte est reproduite et Beatriz y dessine sa photo, indique son nom, le titre, une date, voilà les seuls indices, administratifs, d'elle qu'elle veut laisser. Son texte très affectif se chargera de les compléter. Quant à Rouchdah, elle a décidé de ne présenter d'elle que des « moments » vécus collectivement, sans doute en accord avec une culture de Mayotte où on est rarement seul.e et où tout est partagé : un paysage de « chez elle » (soleil, nuages, fleurs, animaux) animé par une femme au travail qui nous fait face, un enfant dans une maison qui bénéficie d'une parabole, un souvenir de baignade joyeuse à la Réunion où elle a passé deux ans et qu'elle regrette.



Dessin 4. Rouchdah, la vie à Mayotte



Dessin 5. Rouchdah, à Mayotte et à la Réunion

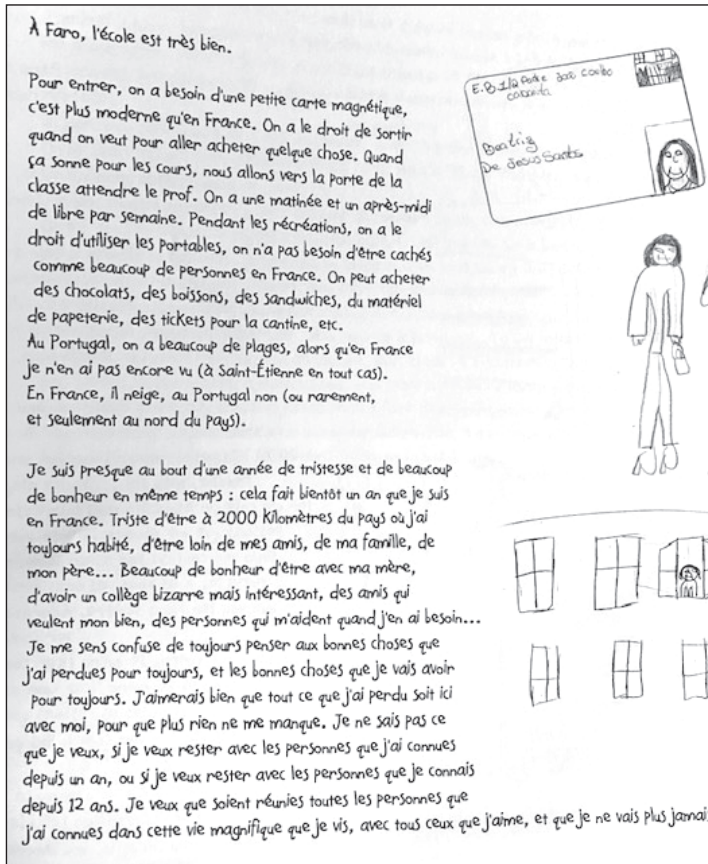
Les personnages ne sont pas nommés, on est frappé par l'ambiance que dégagent les deux scènes : paix de la vie à la campagne, joie du bord de mer, grand soleil qui déborde de la page dans les deux cas où l'image de soi est décliné à travers les paysages des pays d'origine. Qu'en est-il de la construction discursive ?

Les dessins sont accompagnés de textes bilingues, d'inégales longueurs, issus de rédaction spontanée et parfois de dictée à l'adulte ? Rufus s'y montre le moins bavard (texte court), mais il en prend énergiquement la conduite rédactionnelle

et thématique, par un « je » qui veut démontrer et décrire ? : « je vais montrer la différence entre les habitations », « c'est la différence que je remarque », « je vais aussi montrer la différence entre les écoles ». Il s'instaure en guide qui nous fait visiter son chez soi intérieur : « dans le troisième dessin, j'ai dessiné ma famille [...] je me suis inspiré d'une photo qu'on avait prise ensemble ». De leur côté, Beatriz et Rouchdah développent de longs textes (une trentaine de lignes pour chacune, réparties respectivement en deux longs textes et de petits textes explicatifs). Celui de Rouchdah est présentatif, il contraste avec le premier dessin de campagne où elle n'apparaît pas : « Je m'appelle Rouchdah, je viens de Mayotte ». Le « je » guide le récit de sa jeune vie, à travers les étapes à La Réunion, le départ de sa mère en France, les retrouvailles quand elle l'a rejointe avec ses deux frères : systèmes énonciatif et verbal donnent de la clarté narrative ? à ces méandres migratoires : « J'avais déjà pris l'avion quand je suis partie à La Réunion. » [...] « Quand je suis partie en France ... », et s'étoffent de personnages adjacents « ma mère, mon frère de 18 ans, ma grande sœur ». Ils permettent même de prévoir le futur, donnant ainsi un semblant d'équilibre et de logique au parcours familial évoqué : « L'an prochain, en 2014, nous allons retourner à Mayotte », et à l'auteure de s'enraciner dans une chronologie. Le parcours discursif de Beatriz est plus complexe car son texte est construit en deux parties distinctes : il lui faut évoquer son pays et son école pendant quinze lignes (« À Faro, l'école est très bien. Pour entrer, on a besoin ... ») avant d'arriver à s'en détacher pour affirmer brusquement son « je » à la ligne 15, en début du §2 : « Je suis presque au bout d'une année de tristesse ... ». Le texte est très construit et fait passer le / la lecteur / trice de la description (du Portugal) à son monde intérieur qui s'ouvre néanmoins sur l'avenir : « ... cette vie magnifique que je vis, avec tous ceux que j'aime et que je ne vais plus jamais oublier. ».

On voit dans ces trois exemples comment le texte lui-même construit et affirme le sujet, avec des étapes et des modalités différentes de l'un à l'autre.

Pour conclure cette première approche, il nous semble que l'exercice proposé a donné à l'image de soi de ces jeunes adolescent.e.s une occasion de sortir de l'ombre, entre contrainte et liberté littéraciques, en surmontant les obstacles linguistiques et en mettant en valeur les difficultés personnelles et culturelles (froid, déplacement, tristesse) pour en faire des objets de discours identitaires et assumés. Ils / Elles se sont saisi de l'espace de créativité offert pour se l'approprier et y construire une image d'eux / elles-mêmes, de l'élève en France qu'ils / elles sont devenu.e.s, dans laquelle ils / elles peuvent se reconnaître et avancer, entouré.e.s de leur jeune passé nommé et par là reconquis. L'approche sémiotique globale, prônée par le paradigme multimodal et plurilingue, peut donc participer au processus d'émergence d'une conscience de soi chez les élèves ou contribuer à renforcer une conscience en construction.



Dessin 6. Texte de Beatriz

Nous pouvons à présent renforcer notre analyse par leur relation qu'ils / elles entretiennent avec les lieux et les temps (E / T) évoqués.

3.2.2. L'appropriation des espaces-temps de la migration

Il semble que l'écriture permette aux élèves de s'approprier cet espace / temps, dans sa mobilité et son évolution. Trouvant les mots pour le dire, ils / elles s'en saisissent au lieu d'être saisis.e.s par les circonstances de leur déplacement. Cela se fait par la double démarche proposée par l'enseignante : échanger sur les différences et les mettre en mots puis raconter au besoin l'expérience migratoire.

Les productions de Rouchdah et Beatriz suivent les deux volets de la consigne alors que Rufus en reste à la démarche comparative entre les deux pays. Le

passage de l'un à l'autre n'est pas évoqué – volontairement sans doute. De ce fait les productions de Rouchdah et Beatriz s'apparentent davantage à des récits de vie dans la mesure où la narration fait écho à un temps et / ou à un espace précis de leur vie. Si on observe leur phrase initiale : « Je m'appelle Rouchdah. Je viens de Mayotte. J'ai 15 ans et je suis venue en France le 19 juin 2012 » ou « je suis presque au bout d'une année de tristesse et de beaucoup de bonheur au même temps : cela fait bientôt un an que je suis en France. Triste d'être à 2000 kilomètres du pays où j'ai toujours habité... », on voit que l'écrit réflexif assure sa fonction d'écrit intermédiaire car les différentes étapes de sa réalisation favorisent l'émergence de l'expérience migratoire sous forme de narration et pour Beatriz d'émergence des affects. La présence d'indices temporels et spatiaux (dates, noms propres, distance chiffrée) marque le début narratif et, conjuguée au « je », donne au texte ses dimensions identitaires et autobiographiques. On retrouve la notion de « chronotope » explicitée par De Fina dans la partie précédente (cf. 1.2).

Par ailleurs, les trois élèves s'approprient dans leurs dessins des espaces qu'ils / elles ont traversés ou qui les ont accueillis : maisons en béton (France), en briques (Congo), en parpaings (Mayotte), vue aérienne de l'école et, comme pour faire lien, mini-bus de transport des élèves pour Rufus ; carte géographique, portail et sortie de l'école, plan et porte de la classe pour Beatriz ; ferme, intérieur de maison et lieux de loisirs pour Rouchdah. Le dessin sert surtout à se souvenir, à faire émerger le contraste.

Ce processus est bien mis en lumière par Rouchdah qui, après un parcours de « migration multiple » (cf. à ce propos Totozani & Villa-Perez à paraître), compare sa double expérience de Mayotte, puis de la Réunion (« ça a été difficile de changer d'école ») à celle de la France. Car c'est bien la démarche de comparaison qui débouche sur l'explicitation du rapport aux E / T des trois élèves que l'écrit contribue à développer pour qu'ils / elles s'approprient leurs espaces de vie. L'école, l'expérience éducative, et les divergences entre les trois pays sont cités en premier, avec une priorité pour l'« avant ». Et dans ce passage de relais spatio-temporel, les langues jouent un rôle primordial, même s'il n'est pas explicité en tant que tel : elles prennent place dans les paysages, entre mots et dessins, comme naturellement.

3.2.3. Construction du sujet à travers son plurilinguisme

Un autre indice de construction et de conscience de soi nous paraît être de nature linguistique, puisque les scripteurs / trices pouvaient utiliser les langues de leur choix dans leur production. Chacun.e a décidé de faire intervenir sa langue d'origine, comme une couleur supplémentaire et indispensable à donner

au document, une sorte de cadeau au / à la lecteur / trice, dont on ne sait pas s'il / elle saura en percer le mystère, un clin d'œil aussi peut-être aux autres « natifs / ives » qui pourraient lire l'ouvrage. Rouchdah émaille ses dessins de légendes bilingues, parfois en français (« le soleil »), parfois en shimahoré. Parfois, on a le message dans les deux langues, avec traduction. Beatriz traduit carrément tout son texte en portugais, ou plutôt elle a demandé que tout le texte d'origine paraisse sur le document, autre affirmation de soi qu'elle veut laisser comme trace, puisque le texte en portugais est en fin de document. Par ailleurs, elle a pris la peine d'écrire de sa main deux légendes qui illustrent un dessin, pour expliquer un moment de la vie de classe : « Au collège quand ça sonne ... » et « A escola, quanto toca ... ». Elle se pose ainsi elle-même comme bilingue, entre les deux cultures, les deux lieux et les deux langues, de façon équilibrée et maîtrisée. La langue de Rufus, le lingala sans doute d'après nos informations¹², encadre son document : elle apparaît sous son portrait de départ puis en fin de production, par un texte répété en 3 paragraphes d'une dizaine de lignes manuscrites. S'en détachent pour nous les mots « France, Congo, Papa, maman, uniforme », qui créent le lien avec le texte français dont il est la traduction. On peut se demander aussi quel positionnement face à leurs langues apparaît dans le texte et l'agencement de ses divers éléments.

Prenons l'exemple de Rouchdah. On l'a dit, le shimaoré accompagne les deux dessins représentant une partie de plage. Trois personnes sont représentées ; il se peut, mais ce n'est pas dit, que l'une d'entre elles, une fille assise sur le sable, corresponde à l'élève. Dans le marquage bilingue des éléments du paysage, le shimahoré précède spatialement le français dans la traduction : le soleil (*jouwa*), le nuage (*myigou*) ou le sable (*mtsoga*) plage, etc. L'écriture tâtonnante en français « il pleu et moi et de Li on n'est entrain de nous baigner » permet à l'élève d'évoquer le souvenir heureux de la baignade avec des ami.e.s ou sa famille : et elle le fait en français pour ses actuel.le.s camarades en France.

Chez Rufus, la légende en lingala également revêt également une fonction traductive. Le texte en français est intercalé entre les dessins. Sa langue d'origine accompagne des personnages représentés sur la première page de son récit, un garçon (*muana mobali*), une fille (*muana muasi*), des écoliers en uniforme (*bilamba ya bana kelasi*) et le lieu l'école (*kelasi*). L'auteur prend place entre les deux langues qui l'enracinent dans sa vie.

Chez Beatriz, le texte en français précède le texte en portugais, comme si elle voulait s'affirmer en français et tourner la page de sa vie d'avant. Le portugais re-

¹² Nous ne savons travailler qu'ensemble. Merci à Laurence Joffrin, Christine Perego, Louis-Jean Calvet, Guy-Roger Cyriac Gonné-Apondza, Dipo Ilaboti, Lynda Chellal, Lê Thi Phuong Uyen, pour nous avoir aidées à reconnaître les langues des élèves, à compléter notre bibliographie et nos traductions.

vient accompagner le dessin de la deuxième page pour décrire un *habitus* scolaire distinct dans les deux pays : en France, les élèves attendent l'enseignant.e devant la classe, à la différence du Portugal. On pourrait prolonger didactiquement cette alternance maîtrisée et signifiante des langues dont les élèves ont fait l'expérience dans leur vie et qu'ils / elles réitèrent dans leurs productions, en mettant à profit le processus réflexif engendré par l'écrit intermédiaire, pour des apprentissages futurs, linguistiques et non linguistiques, indépendamment du niveau de proximité de ces langues.

On peut dire pour conclure que la langue d'origine occupe une place de choix dans les textes de Rufus et Beatriz : par le positionnement du lingala chez le premier, car il est situé sous le portrait de l'élève et encadre le récit sur le pays d'origine en ouverture et en clôture ; chez la deuxième parce que tout le texte français est traduit et qu'elle octroie donc un espace égal au portugais, elle apparaît symboliquement au cœur d'un espace équilibré entre les deux langues. En revanche, l'emploi du shimaoré, langue minorée à Mayotte, est plus timide chez Rouchdah, alors que le français est doté d'un poids important, ce que confirment les recherches sociolinguistiques qui convergent vers la valorisation de cette langue à Mayotte « autrefois exclu(e) de la sphère familiale. Le français commence à y être présent, et est fortement revendiqué par les jeunes » en tant que « langue de l'avenir », « langue de la promotion sociale », « langue de la réussite professionnelle » (Laroussi 2015).

Ne cachons toutefois pas l'ambivalence¹³ possible de cette langue pour l'élève. C'est ce que suggère l'anecdote qu'elle rapporte : « Certains professeurs étaient méchants [...]. Pour que la professeur de français arrête d'être méchante, toute la classe a mis de la poudre à gratter sur son bureau, sa chaise et le tableau. Nous avons été punis [...] ». Est-ce un hasard, si parmi les professeurs « méchants », c'est l'enseignante de français qui a été visée par les élèves... ?

Pour finir, des jugements, évaluations sur leurs langues émergent-ils des témoignages étudiés ? par quels phénomènes discursifs des scripteurs / trices ? L'activité épilinguistique est « constitutive de l'activité langagière et de son appropriation, conçue comme activité de production et d'interprétation des énoncés » (Boutet *et al.* 1983 : 214, dans Canut 1998 : 75). On peut donc chercher dans les productions analysées des traces de cette activité de « ce qui se dit sans se dire » (Canut 1998 : 71 ; Gombert 1990), qui seraient au croisement de la mise en mots et en langues et du langage iconographique.

Chez Rouchdah, seul le choix de l'anecdote déjà citée dévoile peut-être une relation problématique au français, même si c'est au travers de l'enseignante

¹³ Cf. Mehmet-Ali Akinci, Foued Laroussi et Kutlay Yağmur (2009) dans leur étude quantitative sur le choix des langues et représentations des jeunes à Mayotte soulignent l' « hétérogénéité des comportements face au français et aux langues vernaculaires ».

de français. Mais on l'a dit, l'équilibre semble finalement prévaloir, en faveur du français qui donne à l'élève « sa place dans son groupe d'apprentissage » (Smuk 2018 : 141).

Rufus, le Congolais, paraît engagé dans une démarche similaire. Du point de vue de la forme, les parties en langue d'origine disposées comme un poème, sont écrites dans une graphie plus petite que les parties en français. Devrait-on y voir, même symboliquement, une « conscience de ses préférences et / ou besoins cognitifs, affectifs, sociaux, culturels ou autres » (Smuk 2018 : 140) en même temps qu'une conscience de la minorisation de sa langue ? Il veille toutefois à assurer un équilibre entre les deux langues : sa conscience d'être entre deux langues, comme entre deux pays se dessine ainsi en creux.

Beatriz du Portugal choisit, elle aussi, l'équilibre : le passage d'une langue à l'autre est « fidèle » et linéaire. Comme en elle, où cohabitent bonheur et tristesse. Elle dévoile sans doute des capacités d'autocontrôle (pas de portrait initial, pas de dessin où elle soit reconnaissable) (Smuk 2018 : 141) dans ses choix linguistiques et iconiques qui font écho à son discours : « Je me sens confuse de toujours penser aux bonnes choses que j'ai perdues pour toujours, et les bonnes choses que je vais avoir pour toujours [...] Je ne sais pas ce que je veux, si je veux rester avec les personnes que j'ai connues depuis un an, ou si je veux rester avec les personnes que je connais depuis 12 ans. »

En résumé, l'analyse des non-dits et des choix linguistiques et graphiques effectués sont éloquents : ils disent le désir d'équilibre de ces adolescent.e.s, dans tous les domaines de leur vie, et nous posent une nouvelle question sur laquelle nous reviendrons en conclusion.

3.2.4. Construction du sujet scolaire et scripteur

Nous ne pouvons oublier qu'outre leur construction identitaire, c'est la construction de sujets-apprenant.e.s et en l'occurrence de sujets-scripteurs / trices, que vise l'activité didactique analysée dans cet article. Le long temps de maturation sur les textes d'origine pour arriver au produit final publiable permet de déceler dans ces derniers de nettes avancées cognitives vers une certaine « maîtrise » de l'écrit scolaire, qui va largement au-delà du simple français écrit pour déboucher sur l'écrit scolaire « en » français. Consultée pour cet article, l'enseignante nous l'a confirmé par écrit, laissons-lui la parole : « moments particulièrement privilégiés d'écriture à quatre mains, à deux voix, parfois à deux langues. Il a pu arriver que tel élève dise son récit à l'adulte qui retranscrivait intégralement, que tel élève écrive son texte sans que nous ne le retouchions (peut-être quelques points de morpho-syntaxe), le plus souvent il ou elle com-

mençait à écrire en relation avec le dessin, et l'adulte demandait des précisions, retravaillait, réalisait une activité de composition du texte plus ou moins importante en fonction du niveau de littératie des élèves. »

Dans ce sens, nous reprendrons à notre compte les déclarations de Bucheton et Chabanne pour affirmer que toute activité langagière est en soi épilinguistique, car elle suppose une suite de décisions concernant la forme visuelle à donner à un produit scripto-graphique, sa disposition sur la page, la hiérarchisation de ses éléments, la mise en valeur de titres ou mots isolés entre les dessins ou dans l'espace, la grosseur des caractères, la mise en paragraphes, etc. Sur le plan discursif, les procédés linguistiques acquis dans l'exercice de création sont riches et divers : système énonciatif (je, nous, on, etc.), temps verbaux du récit, expressions des temps et des lieux (« en France / au Congo », « 2000 kms », « pour toujours », « de Mayotte », « l'an prochain en 2014 », « là-bas », etc.), ordre chronologique ou comparatif, précisions lexicales, etc. Comme le dit autrement Ricoœur, « si l'action peut être racontée, c'est qu'elle est déjà articulée dans des signes, des règles, des normes... » (Ricoœur 1983 : 91). L'élève fait des choix parmi les divers types de discours attendus ou possibles, les mises en valeur de tel ou tel élément de son vécu (école, mini-bus, plage, maison, anecdotes) : la mise en récit permet une transformation de soi tant sur le plan identitaire que sociocognitif, on assiste ainsi à la naissance d'une *identité énonciative* (Guibert 2000) préalable à une identité cognitive en germe. Le « je », sujet de l'action, adopte pour écrire une attitude d'auto-observation, d'auto-analyse de ce qui s'est produit : Rufus : « C'est la différence que je remarque », « J'ai pris l'exemple d'une maison au Congo », « Je me suis inspiré de ... » ; Beatriz : « j'aimerais bien que tout ce que j'ai perdu soit ici pour que plus rien ne me manque », « Je me sens confuse de toujours penser aux bonnes choses que j'ai perdues pour toujours, et aux bonnes choses que je vais avoir pour toujours. » Rouchdah « le voyage a duré un jour, c'était trop long et je n'ai pas réussi à dormir. », « J'aime la France parce qu'ici c'est bien. » Le « je » devient alors un.e autre. La double position de sujet / objet favorise le développement de l'activité réflexive du sujet. En effet, en écrivant, le sujet découvre des aspects méconnus de lui-même par la prise de recul sur des actions et situations passées.

4. CONCLUSIONS

L'ensemble de nos résultats nous semble confirmer les intuitions de départ de l'enseignante qui a partagé avec nous l'expérience et les ouvrages conçus avec ses élèves : à savoir qu'ouvrir la porte, dans la classe, aux divers moyens d'expression qu'offre le monde de la créativité ouvre en même temps la porte

à l'expression d'affects et de pensées structurantes pour celles et ceux qui s'en emparent, dans un cadre lui-même marqué par l'ouverture et la bienveillance. Dessins, schémas et outils numériques (pour la mise en forme des textes non manuscrits) sont venus à l'aide de la simple activité scripturale qui, sollicitée seule, aurait pu constituer un obstacle. Les langues y cohabitent pour donner à chacun.e son individualité. Les adolescent.e.s à l'œuvre dans ce projet ont construit les données de notre corpus autant qu'ils / elles se sont construits eux / elles-mêmes, se situant dans le temps, l'espace et leur environnement relationnel, passé et présent. Notre analyse révèle en outre le potentiel de cette démarche pour mettre au jour les attitudes des élèves vis-à-vis de la langue de scolarisation, les formes de hiérarchisation entre la langue 1 et la langue 2, etc. À travers cet outil, l'enseignant.e peut encourager le capital réflexif, guider la déconstruction de ces hiérarchisations, prendre la mesure de l'impact des langues et expériences éducatives d'origine pour tendre vers la construction du sujet scolaire. Ce faisant, les opérations de mise en ordre demandées par l'écriture deviennent des étapes de mise en ordre de soi, donc participent à la légitimation du sujet-élève que chacun.e tend à devenir, dans son nouvel environnement.

En même temps que ces considérations conclusives, de nouvelles réflexions et interrogations émanent de notre analyse. Ainsi, si dans ses objectifs et les ressources qu'elle promeut, la matrice de la multimodalité des moyens graphiques sollicités¹⁴ se dessine comme porteuse d'ouvertures pour l'école et l'enseignement et l'apprentissage des langues, contribue-t-elle vraiment à sortir du paradigme monolingue et mononormatif ? Ou n'est-elle en place que pour y mener plus sûrement, vu les principes du système scolaire ? Serait-elle plutôt adaptée pour dire des moments de mutation ? Des études longitudinales qui suivraient ce type d'élèves sur plusieurs années pourraient apporter des éléments de réponse à ces questions. Et si la multimodalité fait la preuve de son efficacité sur le long temps, d'autres questions se posent alors : comment y intégrer autrement que par leur simple aspect technique les atouts du numérique et la dynamique créative qu'il offre ? Pour ne pas marginaliser les pratiques réflexives et leurs acteurs (enseignant.e.s et élèves), il nous faudrait aussi d'urgence créer des outils d'observation, d'évaluation et d'analyse pour les faire vivre et les transmettre. La didactique rejoint ici la recherche car elles doivent toutes deux enrichir leur répertoire notionnel (faut-il parler de scription ? de graphisme ? de multigraphisme ? distinguer pluri- et multi- comme pour les langues ?), construire des

¹⁴ Laurence J. a poursuivi son exploration plurielle dans ses classes. En 2017, elle a publié avec ses élèves, grâce au soutien financier de la Fondation UJM, un très beau petit livre intitulé « *Les oiseaux amphibies* », où elle propose à ses élèves de faire leur auto-portrait (citons-la dans la 4^e de couverture) et de dire « leur identité en mutation [...] à l'aide de plusieurs moyens d'expression visuels et discursifs, le dessin, la photo, les mots et / ou le texte ».

critères d'observation et de comparaison (genrée, par âge, etc.). La démarche didactique et scientifique est pour l'instant faite de strates qui se recourent parfois : on aura senti nos hésitations d'analyse dans notre 2^e partie, résolues par la co-signature et la co-réflexion, ce qui souligne la nécessité d'affiner nos outils méthodologiques. Ainsi, on manque de lexique pour décrire le non dit des productions graphiques : comment les déceler avec rigueur dans la multimodalité ? Au-delà de l'expérience particulière où s'enracine notre étude, quelles formes observables, verbalisables, transférables, nous offrent-ils ? L'analyse n'est pas sans risque non plus : comment ne pas tomber dans le psychologisme ou l'émotion faciles qu'induisent souvent les études de cas pour rester dans une optique cognitive, au profit des élèves ?

Nous ne pouvons terminer sans souligner le fait que la multimodalité littéracique est indissociable de ce qui la précède et ce qui la suit : à savoir, dans le cas étudié, des discussions orales entre élèves proposées avant les écritures individuelles ; et du produit final, élaboré après de longs dialogues de travail avec l'enseignante et ses aides, destiné à faire connaître autour de soi les expériences relatées. On n'écrit pas pour soi mais pour d'autres, pour les autres, on ne se construit pas son identité sans l'autre. Ces moments d'interactions sont autant de moments sans doute où l'auto-conscience est sollicitée : Chabanne et Bucheton (2002) parlent d'« oral réflexif », caractérisé par un rapport à une altérité contextualisée et socialisée. C'est la promesse de l'ouvrage dont nous tirons notre corpus, richement illustré et attrayant : sortir de la classe et atteindre les autres acteurs et actrices du collège.

Nous espérons avoir prouvé que, dans les potentielles démarches menant à l'auto-conscience, les créations réflexives ont leur place, ainsi que les recherches qui permettront de mieux les appréhender.

RÉFÉRENCES

- Akinci, M.-A. / Laroussi, F. / Yağmur, K. (2011). Choix des langues et représentations des jeunes à Mayotte. Une approche quantitative. In : F. Laroussi / F. Liénard (dir.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte?* (p. 37-52), Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Armand, F. / Combes, E. / Boyadjieva, G. / Petreus, M. / Vatz-Laaroussi, M. (2014). Écrire en langue seconde : les textes identitaires plurilingues. *Québec français*, 173, 25-27.
- Barré de Miniac, C. (2003). La littéracie : au-delà du mot, une notion qui ouvre un champ de recherches variées. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25 (1), 111-123.
- Barré de Miniac, C. / Brissaud, C. / Rispaïl, M. (2004). *La littératie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.

- Beal, V. / Cauchi-Duval, N. / Gay, G. / Morel Journel, C. / Sala Pala, V. (2020). Saint-Étienne, ville réelle. In : V. Beal / N. Cauchi-Duval / G. Gay / C. Morel Journel / V. Sala Pala (dir.), *Sociologie de Saint-Étienne*, (p. 9-33), Paris : La Découverte.
- Berchoud, D. (2002). Le « journal d'apprentissage » : analyse et résultats d'une pratique de formation de futurs enseignants. *Recherche & Formation*, 39, 43-158.
- Blanchet, P. (2009). La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique humaine et sociale. *Cahiers de Sociolinguistique*, 14, 145-152.
- Blanchet, P. (2015). Plurilinguismes et Lit(t)éracies : problématiser les enjeux interculturels, éducatifs et sociétaux. In : A. Belhadj Hacem / I. Delcambre (dir.), *Littéracies et plurilinguismes. Quelles pratiques ? Quels liens ?* (p. 21-35), Paris : L'Harmattan.
- Bretegnier, A. (2009). Sociolinguistique alter réflexive. Du rapport au terrain, à la posture du chercheur. *Cahiers de sociolinguistique*, 14, 27-42.
- Canagarajah, S. (2020). *Transnational literacy autobiographies as translanguaging writing*. London et al. : Routledge.
- Canut, C. (1998). Pour une analyse des productions épilinguistiques. *Cahiers de praxématique*, 31, 69-90.
- Causa, M. / Cadet, L. (2006). Devenir un enseignant réflexif, quels discours? Quels modèles? Quelles représentations?. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 39, 69-83.
- Chabanne, J.-C. / Bucheton, D. (2006). Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances de l'élève. In : M. Molinié / M.-F. Bishop (dir.), *Autobiographie et réflexivité. Actes du colloque de Cergy-Pontoise* (p. 51-68). Marseille : Ancrages éditions.
- Cortier, C. (2021). « Chansons ouvrières et métiers en chansons à Saint-Étienne : jalons, témoignages et représentations d'une histoire industrielle et sociale ». In : M. Rispaïl (dir.), *Quand les chansons disent les mouvements du monde* (p. 21-56). Paris : L'Harmattan.
- Cummins, J. (2006). Identity texts : the imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. In : O. García / T. Skutnabb-Kangas / M.E. Torres-Guzmán (dir.), *Imagining multilingual schools languages in education and glocalization* (p. 51-68). Berlin : De Gruyter.
- De Robillard, D. (2007). La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme : en attendant que le Titanic ne coule pas, *Carnets d'atelier de sociolinguistique (In siècle après le « cours » de Saussure. La Linguistique en question)*, 1, 81-228.
- De Robillard, D. (2008). *Perspectives alterlinguistiques*. Vol. 1 et 2. Paris : L'Harmattan.
- Fabre-Cols, C. (2001). Les nouveaux écrits à l'école. Nouveaux programmes, nouvelles pratiques, nouveaux savoirs. *Lidil*, 23.
- Farmer, D. / Prasad, G. (2014). Mise en récit de la mobilité chez les élèves plurilingues : portraits de langues et photos qui engagent les jeunes dans une démarche réflexive. *Glottopol Revue de Sociolinguistique en ligne*, 24, 80-98.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Graci, I. / Rispaïl, M. / Totozani, M. (2017). *L'arc-en-ciel de nos langues. Jalons pour une école pluri-lingue*. Paris : L'Harmattan.
- Guibert, R. (2000). L'identité énonciative : une notion pour construire la relation de soi à l'autre. *Questions de recherche en éducation : action et identité*, 2, 177-193.
- Joffrin L. (2017). *Les oiseaux amphibiens, Autoportraits graphiques d'adolescent.e.s immigré.e.s à St-Étienne*. Saint-Étienne : No partiran.
- Joffrin, L. / Latta, C. (2013). *D'une vie à l'autre. Parcours migratoires d'adolescents*. Saint-Étienne : Collège Claude Fauriel.
- Kress, G. (2019). L'apprentissage en tant que travail sémiotique : vers une pédagogie de la reconnaissance. In : V. Rivière / N. Blanc (dir.), *Observer la multimodalité en situations éducatives. Circulations entre recherche et formation* (p. 23-48). Lyon : Éditions de l'ENS.

- Lapique, V. / Totozani, M. (2017). Valorisation de la diversité linguistique dans les classes de français en France et formation à la citoyenneté : quelles articulations? Quelles perspectives?. In : C. Eid, A. Engelbert (dir.), *Le français pour et par la diversité et l'éducation plurilingue et interculturelle. Français langue ardente. Actes du XIVe Congrès mondial de la FIPF 5* (p. 181-192). Liège : FIPF.
- Laroussi, F. / Liénard, F. (2016). *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte?* Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Lüdi, G. (2004). Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue française de linguistique appliquée*, 2, 125-135.
- Lüdi, G. / Py, B. (2003). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Matabichi Namashunju S. (2014). Les langues nationales congolaises et le français : quelles stratégies pour un partenariat prometteur? In : M. Nglasso-Mwatha (dir.), *Le français et les langues partenaires : convivialité et compétitivité* (p. 411-429). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Molinié, M. (2009). Réflexivité et culture de l'écrit. Éléments pour une conception réflexive de la littératie. Vers un paradigme réflexif? Conditions, modalités, conséquences. *Cahiers de sociolinguistique*, 14, 103-128.
- Molinié, M. / Moore, D. (2012). La littératie, une « Notion en questions » en didactique des langues (NEQ). *Recherches en didactique des langues et des cultures (RDLC)*, 9-12.
- Moore, D. (2020). Plurilittératies, pratiques textuelles plurilingues et appropriation : interrogations en didactique. *Bulletin VALS-ASLA*, n° spécial, 35-59.
- Moore, D. / Castellotti, V. (2011). Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme. In : P. Blanchet / P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 118-132). Paris : Éditions des archives contemporaines / AUF.
- Moore, D. / Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17 (2), 32-66.
- Rispail, M. (2011). Littératie : une notion entre didactique et sociolinguistique. Enjeux sociaux et scientifiques, *Forumlecture.ch*, 1, 1-11.
- Rispail, M. (2016). Enjeux littératiques en Océanie : entre vigilance culturelle et innovations didactiques. In : C. Colombel-Teuira, V. Fillol, S. Geneix-Rabaut (dir.), *Littératies en Océanie* (p. 17-45). Paris : L'Harmattan.
- Rispail, M. (2020). La posture littératique : une école de modestie et d'étonnement, *Forumlecture.ch*, 2, 1-19.
- de Saint-Georges, I. (2008). La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement - apprentissage. In : L. Filliettaz / I. de Saint-Georges / B. Duc. (dir.), « Vos mains sont intelligentes! » : interactions en formation professionnelle initiale (p. 117-158). Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation.
- de Saint-Georges, I. / Garofalo, V. / Weyer, D. (2017). Plurilinguisme et multimodalité : les dilemmes de l'enseignant en contexte linguistiquement hétérogène. *Forumlecture.ch*, 1. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/598/2017_1_de_Saint-Georges_et_al.pdf [accès : 08.10.2021].
- Smuk, M. (2018). Compétence de savoir-être dans l'apprentissage des langues. *Glottodidattica*, XLV/1, 133-146.
- Totozani, M. / Villa-Perez, V. [à paraître 2022]. Migration(s) multiple(s) et répertoires sociolinguistiques en reconfiguration, *Glottopol Revue de sociolinguistique*, 3.
- Young, A. / Hélot, C. (2004). L'éducation à la citoyenneté par le biais de l'interculturel à l'école. [Paper presentation]. 7. Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon : France.

- Villa-Perez, V. / Tomc, S. (2020). L'impensé des plurilingues en devenir en France. Pour des gestes professionnels bienveillants. In : L. Biichlé / A. Dinvaut (dir.), *Mieux vivre en langues. De la maltraitance à la bienveillance linguistique* (p. 165-182). Paris : L'Harmattan.
- Villa-Perez, V. (2019). Littéracies universitaires : quels enjeux pour la sociodidactique?. In : B. El Barkani / Z. Meksem (dir.), *Plaidoyer pour la variation. Mélanges en hommage à Marielle Rispail* (p. 155-172). Bruxelles : Collection Proximités – Sciences du Langage.
- Villa-Perez, V. (2021). Répertoire sociolinguistique, expérience biographique et parcours de pluri-mobilité : des notions imbriquées? *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*, 1 (19), 101-126.

Received: 08.10.2021; **revised:** 24.01.2022

MARIELLE RISPAIL

Université Jean Monnet Saint-Étienne

marielle.rispail@univ-st-etienne.fr

ORCID: 0000-0002-1735-2040

MARINE TOTOZANI

Université Jean Monnet Saint-Étienne

marine.totozani@univ-st-etienne.fr

ORCID: 0000-0003-3480-7921

VALERIA VILLA-PEREZ

Université Jean Monnet Saint-Étienne

valeria.villa@univ-st-etienne.fr

ORCID: 0000-0002-6296-357X

GIULIO SCIVOLETTO
Università degli Studi di Catania

Raising self-consciousness: phonetic education as embodied language learning

ABSTRACT. Phonetic education is presented in this contribution as a pedagogical approach and didactic method for teaching and acquiring phonetic-phonological competence in the foreign language classroom at school. To develop such competence, we should overcome the school practice that still today does not seem to deviate from the listen-and-repeat method: the teaching of articulatory phonetics is proposed as a method and tool for learning based on self-consciousness. By discovering the sound dimension of language, and the bodily reality through which it is realised, the student undergoes an educational experience based on perception. The formative value of a phonetic education is framed in the perspective of body pedagogy, in line with an inclusive and democratic approach to language education.

KEYWORDS: phonetic education, body pedagogy, perception, democratic language education.

1. INTRODUCTION

This contribution reflects on the opportunity of bringing phonetic education into foreign language teaching at school, affirming the formative value of developing a phonetic-phonological competence through the experience of self-consciousness¹.

The aim of this study is twofold. On the one hand, it addresses the school community, suggesting we rethink the learning of the sound dimension of language by teaching the fundamental mechanisms of articulatory phonetics. On the other hand, it addresses the academic community of linguists, suggesting the teaching of linguistics be applied to teacher training, both a continuous training

¹ Two preliminary terminological clarifications are necessary. Firstly, by ‘phonetic education’ we mean a pedagogical approach that recognises a primary role for the didactics of phonetics in foreign language learning. This is in contrast to terms such as ‘phonetics didactics’ or ‘teaching of phonetics’, whereby actual teaching practices are meant, regardless of their pedagogical orientation. Secondly, ‘competence’ does not refer to the values that the label may bear in the field of linguistics, but rather to its widespread use in the field of education both in research (Castoldi 2011) and in the relevant legislation (PD 2010a, 2010b) in the Italian context taken into consideration in this study.

for teachers in service, and training for future ones. Overall, the intention is to contribute to the general reflection on the educational role of linguistics.

In the relationship between linguistics and education, the role of phonetics has hardly been considered. The relevant literature in Italy offers a good example of how little attention the field of educational linguistics pays to phonetics. On the one hand, in a perspective inspired by the principles of democracy (De Mauro 2018), “hot topics” (Vedovelli & Casini 2016) such as language rights, literacy and multilingualism are focused on. On the other hand, in approaches that are more strictly epistemological and less oriented towards a civic and social reflection (Daloiso 2015), topics of wide generality and theoretical scope have been investigated, such as which model of grammar or which role of sociolinguistic variation are to be reported on in language teaching. Particular attention has been paid to certain branches of linguistics, such as acquisitional or text linguistics, and to certain levels of analysis, such as semantics or pragmatics.

The reflection on the educational role of phonetics therefore appears rather marginal, even in the epistemological syntheses of educational linguistics (*cf.* Catford 1999). Contributions in various encyclopaedias and textbooks (*cf.* Ashby 2005; Ashby & Ashby 2013) are mostly oriented towards the teaching of phonetics *per se*, lacking a pedagogical vision. Nonetheless, the literature on phonetics teaching is vast (*cf.* Low 2015 [for a wide and reasoned bibliography]), and research in the topic has been increasing (*cf.* Jenner 1987; [and more recently] Derwing & Munro 2015). In line with the studies directed at the reality of school practices (*cf.* Bartels 2005; [in particular] Gregory 2005; Gregersen & MacIntyre 2017), this contribution proposes phonetic education as a pedagogical intervention.

Phonetic education is firstly introduced as a formative necessity for EFL (English as a Foreign Language) in high school (§2). It is then presented as a method of teaching articulatory phonetics, which raises self-consciousness through the experience of perception (§3). Finally, it is framed in a perspective of body pedagogy, as inclusive and democratic language education (§4).

2. PHONETIC EDUCATION AS A NECESSITY

While admitting there are divergent views on the teaching of languages, the role of phonetic-phonological competence in the teaching of a second language (L2) must be recognised, as indicated by national school legislation and the relevant European policies. Considering Italian legislation (reference is made to Presidential Decrees: PD 2010a, 2010b), foreign language knowledge includes “basic grammatical structures, phonological system, rhythm and intonation of a sentence, spelling and punctuation” for vocational secondary schools (PD

2010a: 8.6 and 8.3); and among the specific learning objectives of L2 teaching in lyceums, the student should “reflect on the system (phonology, morphology, syntax, lexis, etc)” (PD 2010b: 10.3). While reference to phonetic-phonological competence is rather vague in ministerial legislation, it is instead meticulous in the European model to which it refers: phonological competence involves the knowledge and skill to perceive and produce sound-units, even in their contextual realisations, and the phonetic features that compose and distinguish them, as well as suprasegmental phenomena (Council of Europe 2020: 133–135). The idea of teaching articulatory phonetics, therefore takes its cue from European linguistic policies and becomes part of a coherent national regulatory framework. But what are the common phonetics teaching practices in second-language teaching at school? And in what relationship can the idea of phonetic education be placed?

The sound dimension of language has been neglected in the traditional grammar-translation teaching method, focusing on a formal learning of language as a system. This negligence, on the other hand, could be justified by the lack of technological tools. But today, despite the widespread use of multimedia support in classrooms and textbooks, alongside with the main theoretical tools such as the international phonetic alphabet, school second-language teaching does not yet seem to fully fulfil the task of developing students’ phonetic-phonological competence. The present-day teaching practice appears similar to old-fashioned language teaching, one still linked to the listen-and-repeat technique. In reaction to the grammar-translation method, today’s dominant communicative approach proposes a conception of language as use and insists on functional methods, ending up excluding pronunciation from reflection and from teaching practice: “techniques and materials for teaching pronunciation at the segmental level were flatly rejected on theoretical and practical grounds as being incompatible with teaching language as communication” (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin 1996: 10)². A conflict then is created between the teaching of articulatory phonetics, which by definition requires a focus on form, and the communicative approach, oriented towards a focus on function. This does not result so much in the exclusion of pronunciation from learning objectives, but rather in the failure to develop a teaching methodology.

Considering textbooks, we will take some examples from an EFL coursebook for the first two years of high school: ‘Cult [smart] essential’ (Greenwood *et al.* 2016). The listening exercise “Pronunciation > /h/” contains the instruction “Listen and repeat”, and lists sentences in which the sound /h/ occurs; the student should listen to these sentences on the audio track and notice the sound being learned. But assuming that the learner notices the sound, what does the learning development consist of? How does the teacher intervene to teach this

² Such a tendency had been criticised already in the eighties: cf. Leather (1983) and Wong (1986).

pronunciation? Above all, the sound may not necessarily be noticed: learners in fact tend not to distinguish non-native sounds, connecting them to native phonemes (Grimaldi 2017) or combining two of them into one category (Eger, Mitterer & Reinisch 2019). For example, in the exercise “Pronunciation > -ing”, listening does not ensure the student notices the phoneme /ŋ/ in the suffix -ing; on the model of the graphic form, instead, they suppose an occlusive [g] at the end of the word. The recognition of sounds is facilitated instead by tasks that are tacked onto lexical oppositions, like in “Pronunciation > /i:/ or /ɪ/”: you listen to minimal pairs and place each word in a two-column table according to the distinctive vowel sound.

These teaching methods overlook the transition from reception (listen) to production (repeat), which is the critical point of phonetics teaching: providing the audio tracks for listening or at most tacking the analysis of sounds onto the lexical domain is not enough; the input must be turned into intake and give rise to output. This process is ignored by textbooks, and implicitly delegated to the teacher’s professionalism. But it is also reasonable to believe that even teachers “do not devote sufficient attention (or do not devote any at all) to the construction of phonological competence, as they consider it the result of an unconscious acquisition” (Torresan 2010: 69). In fact, teachers admit to lack specific training and wish they had one, as shown by a survey of English pronunciation teaching in Europe (Henderson *et al.* 2012) as well as by research in Southamerican contexts (*cf.* Couper 2016). Teacher training programs provide adequate preparation in how to teach pronunciation: nothing but a myth, as explained by Murphy (2014).

As mere practice does not suffice for learning L2 sounds (*cf.* Grant 2014), specific phonetics instruction is crucial for perceiving (*cf.* da Rosa 2016) and producing (*cf.* Kissling 2015) non-native sounds. If explicitly guided and taught, learners can in fact perceive and produce new phonological categories (*cf.* Grenon, Kubota & Sheppard 2019) required in the L2, both in earlier (Zielinski & Yates 2014) and later (Derwing & Munro 2014) stages of learning (*cf.* Shinohara & Iverson 2021 [on age as a factor in phonetics training]). The model of phonetic education proposed here aims to fill the methodological gap in phonetics teaching in the foreign language classroom.

3. PHONETIC EDUCATION AS A METHOD

The implicit teaching / learning of phonetics corresponds to a lack of method that weighs on the possibilities for students to develop, and it is therefore necessary to reflect on the possibilities of phonetics teaching. As discussed above

(§ 2), in the practice of *listen and repeat* the learners' alleged spontaneous skills are appealed to: not only are they supposed to be able to discern non-native sounds, but also to transform their understanding into production. Phonetic learning is entrusted to a wild imitation, that is, to an imitative effort that is ineffective because it lacks techniques and tools. And the immediate oral production of a second language – that is, one without the mediation of a method – is the cause of strong linguistic anxiety. A further effect of a non-method based on spontaneous abilities is the increase in the range between levels. It is true, in fact, that some students engage in such spontaneous learning, especially if they have a strong aptitude for second-language learning and in particular, good phonetic-phonological discrimination skills. Yet can the school rely on the autonomous and pre-existing skills of individuals? Obviously not. With the aim of a democratic linguistic education, phonetic education can provide a methodology that puts all students in a position to learn, albeit with different starting levels and final results.

Phonetic education therefore aims to renew the traditional teaching of pronunciation, making it effective and educational: to fill the gap between 'listen' and 'repeat', it is necessary to act on an intermediate phase of the learning process, that is to say, provide the students with support in the leap from reception to production. This method consists precisely of the didacticization of the features and mechanisms of articulatory phonetics as tools to understand the sound dimension of the second language: the subject of learning is not the mere pronunciation ('*x* is said like this') but the concrete articulation of the sound ('to say *x* you do this'). The mechanisms of articulatory phonetics become the tools for an imitative process that is no longer senseless, as in 'listen and repeat', but based on a conscious and intersubjective bodily experience: a mirror imitation. By 'mirror imitation' we are referring to the discovery of the mirror neuron system (*cf.* Rizzolatti & Buccino 2005). On the basis of the visuo-motor connections that link the observation of a motor act to the understanding and production of the act itself, neuroscience has demonstrated the interdependence between the action of an individual and understanding the action of others, or, in a nutshell, the link between perception and action. The same neuronal circuits responsible for the accomplishment of a given action, in fact, are activated to the recognition of this action in behaviour – also linguistic³ – of others. Therefore, by understanding the value of imitative process, also by virtue of these acquisitions in the neuroscientific field, we can rethink the role

³ With regard to linguistic behaviour, echo mirror neurons have been discovered, capable of ensuring the transformation of verbal sounds into the motor representation of the corresponding articulatory gestures (Rizzolatti & Buccino 2005).

of imitation in language learning (*cf.* Messum & Howard 2015). The model of phonetic education presented below suggests imitation as the central moment in the experience of perception⁴, renewing the pedagogical approach to second-language teaching and recognising a formative value hitherto neglected in the sound and articulatory dimension of language.

3.1. A perception-based model

Based on the author's school teaching experience, here is a model for the phonetic education of EFL in the middle and high school. Founded on the experience of perception, it should be understood as an open model, that is: flexible, offering itself to teaching design as an intervention that can fit into the curriculum at different times and in different ways; bottom-up, because it must develop starting from the experiences and educational needs that emerge in the class context; recreational, because the emotional dimension strengthens learning, not only lightening the focus on form, but also rendering the idea it is a new experience that shatters student expectations about second-language learning; inclusive, on the one hand by enhancing the characteristic linguistic diversity of today's multicultural classrooms, and on the other by reducing the burden of read-write tasks for students with specific learning difficulties.

Table 1. A teaching model for phonetic education

Learning object		Phase 1 (presentation)	Phase 2 (analysis)		Phase 3 (synthesis)
element of pronunciation in EFL (target)	phonetic mechanism and features (tool)	presentation of the learning object	experience of bodily perception of sounds (recognise) (reproduce)		reflection and systematisation
vowels: [i], [ʊ], [ə], [ɜ], [ʌ], [æ], [ɑ], [ɔ]	vowel quality: height, backness, roundedness, length	from the lexicon: alleged homophonies and minimal pairs (e.g. dysphemism)	teachers stimulate reception:	students experience proprioception: they explore phonetic traits and mechanisms, playfully and intersubjectively	lexical expansion; graphical representation of the vocal trapeze and of the oral cavity
consonants: [h], [ŋ], [θ], [ð]	consonant features: manner and place of articulation, voicing	from the spelling: graphemic sequences peculiar to English	they perform and show articulatory traits and mechanisms		

⁴ On the role of sound perception in pronunciation teaching *cf.* already the idea of 'kinesthetic monitoring' by Acton (1984). See also Smotrova (2017) for a general account of gesture in the teaching pronunciation.

The scheme in Tabele 1 summarises the model, which indicates the learning content and the task phases. Within the first (i.e., in the first column from the left in Tabele 1) are the learning objects, namely the pronunciation rules of the foreign language to conform to as a final result, and the tool, namely the phonetic mechanisms and features that allow us to understand and produce the sounds. The specific learning objects pronunciation are some English vowel and consonant sounds that are absent from the L1, Italian. To achieve these goals, it is necessary to acquire the tools, the heart of phoentic education, that is, the quality of the vowel sounds and the articulation of the consonant sounds.

The first phase of the task (second column from the left in Tabele 1) is the presentation of the learning object that emerges from the didactic context. The vowel sound objectives emerge from the lexis, i.e., from alleged homophones (as can be seen in the second example exercise above, § 2). The case of dysphemisms is extremely useful⁵: many English 'bad' words form minimal pairs with commonly used words, such as *shit* / *sheet*, *bitch* / *beach*, *piss* / *peace* ([ɪ] / [i:]); *cock* / *coke* ([ɑ] / [əʊ]); and *cunt* / *can't* ([ʌ] / [ɑ]). The use of dysphemisms increases the recreational and emotional component: the bad words are a source of hilarity, when not one of embarrassment, and the breaking of the linguistic taboo accompanies the more general breaking of expectations of school second-language learning: students go beyond the boundaries of 'good' language, approaching linguistic use that is immediately relevant to adolescent experience. The consonant sounds objectives emerge mostly from spelling, being connected to peculiar graphemes or graphemic sequences⁶, like ⟨h⟩ and ⟨th⟩⁷. Moreover, the realisation of ⟨th⟩ allows us not only to distinguish the phones [θ] and [ð] but to present the general criterion of voicing, which is useful for other phonological distinctions (e.g., [s] and [z] in *ice* / *eyes*).

The presentation phase is short, and is transformed seamlessly into the analysis phase (third column from the left in Tabele 1), which consists of the experiential moment of bodily perception through which one can first recognise and then produce the articulation of the sounds. Revealed in speech, from alleged homophonies, or in writing, from particular graphemic sequences, the learning objects are illustrated by the teacher as phonetic articulations that the student begins to observe and recognise. The pronunciation is revealed in its concrete

⁵ The dysphemism, it goes without saying, lends itself to teaching in proportion to the maturity of the students.

⁶ The presence of a specific graphic element associates with (some level of) awareness of a given sound, and it can help learners in explicit tasks (cf. Eger *et al.* 2019).silisef fne be solved by mirrendexploitede levvel ski / Yates 2014) and also in apparently fossilisef fne be solved by mirrore.

⁷ As mentioned above (§ 2), the case of the velar nasal requires instead, an intervention from above by the teacher.

reality: a sound reality, first and foremost, to be listened to ('listen'), but which before being turned into production ('repeat') must be bodily perceived. In other words, before reaching the goal of the pronunciation rule, the teaching activity focuses on the discovery of the physical realisation of a sound. The articulatory mechanisms, the tool for achieving the pronunciation goal, are key to developing phonetic competence.

In the analysis phase, the teacher performs these functions of the phonatory apparatus, indicating its bodily traits. For example, to understand the nasality trait, the students will be asked to pronounce a nasal phone while holding their own noses: the result will be a different sound (like when you have a cold, you pronounce something sounding like *bubby* instead of *mummy*), and they will feel their noses filling with air. Or again, to understand voicing students will be asked to pronounce the hiss a snake makes ([s]) and the the buzz of a bee ([z]) by touching their necks under their chins: only in the second case will they feel their throats vibrate. When learning vowel qualities, it is useful not only to indicate the role the position of the tongue plays but also to help discover (that is, to perceive) the possibility of a non-discrete modulation. That is, students can discover how, by modulating quality (opening and closing) a single sound 'thread' is obtained, along which the relevant phonemes are recognised: for example, opening and lowering [i] you get to [ɪ], like opening and lowering [a] you get to [ɑ]⁸. Rather than listening to the non-native sound and imitating it without any criterion, the student can trace the element with the newly-acquired tool. For the learning of consonant sounds, the teacher stimulates student perception of the manners and places of articulation and, as already mentioned, of voicing. When teaching, for example, the interdental fricatives, we can say with a smile that teachers really do stick their tongue out: not only do they explain the sound functioning of the linguistic system, but they actually display their tongue as an organ of the phonatory apparatus.

The conclusion of the analysis phase consists in proprioception: having perceived the sounds, that is, not only listened to and observed them in the teacher's articulation but also touched them (such as when touching their throats or holding their noses), the students launch themselves into their own attempts and articulatory hypotheses, with the aim not of reproducing the pronunciation goal but of making the tool, that is, the mechanisms and articulatory features, their own. This gives life to a recreational and liberating experiential moment among the students. To give some examples, the realisation of [θ] will be seized as an opportunity for students to stick their tongues out and blow raspberries,

⁸ A certain approximation in dealing with phonetic articulation is considered necessary for effective school teaching, in the light of the "intelligibility principle" (Levis 2005; cf. McAndrews & Thomson 2017).

while the realisation of [h] will be a way of pretending to collect spit with one's throat, and the exploration of vowel quality will be a carnival of voices, moans, screams and singing⁹. The learning object is explored through the body and in an intersubjective way¹⁰: the proprioceptive experience is shared with the rest of the class, creating that mixture of embarrassment and hilarity – mentioned above in relation to dysphemisms for breaking taboos – that characterises activities that reveal the body.

The final summary phase (fourth and last column from the left in Table 1) provides for reflection on the learning experience and content. Phonetic competence can be systematised on the one hand through lexical development work, presenting additional lexical items that reinforce the learning of phonetic items (both orally, through *brainstorming*, and in writing, through detailed study cards), and on the other by summarising the knowledge acquired with pictures or diagrams of the oral cavity and the vowel trapeze.

4. PHONETIC EDUCATION AS A PEDAGOGICAL INTERVENTION

Phonetic education, which is based on raising self-consciousness through the bodily perception of language, is first of all an educational experience in the classic sense of Dewey (1938), with reference to the two criteria of continuity and interaction with objective conditions. With regard to the first, the discovery of articulatory mechanisms does not limit its educational scope to the learning of a few rules of pronunciation: it informs former and future linguistic experience, allowing students to look at the development of their competence – both in their mother tongue and in foreign languages – from a brand-new perspective. With regard to the second criterion, becoming self-conscious of phonetic articulation involves interaction with objective conditions: discovering the functioning of one's phonatory apparatus means transforming one's own bodily reality – i.e., the objective condition – into a conscious tool for language learning.

The means and goal – to quote Dewey again (1938: § 8) – of phonetic education is therefore self-consciousness through proprioceptive experience. Self-consciousness and perception need to be acknowledged as crucial in language education, in line with a philosophical and pedagogical tradition stemming

⁹ The formative value of “acceptance of the vocal explosion” (Gemelli 2011: 66) is to be understood in the perspective of the pedagogy of the body (§ 4).

¹⁰ On the centrality of the concept of intersubjectivity (*cf.* Duranti 2010), it is interesting to compare the neuroscientific perspective of research on mirror neurons (Rizzolatti & Buccino 2005) with the pedagogical one that requalifies the bodily dimension in education (*cf.* Contini, Fabbri & Manuzzi, 2006; Watkins 2012).

from the phenomenological reflection of Merleau-Ponty (1945). Perception is not passive reception (like listening in the listen-and-repeat method) but rather a specific sphere of cognition. Perceiving one's own ability of phonetic articulation in fact means understanding language in a new perspective, i.e., no longer through reasoning alone but also physically through the body. This radically changes the approach to language learning, which is traditionally understood as a completely intellectual process. The presence and action of the Husserlian *Leib* is thus recognised: the body experiences language learning, as the subject of a perceptive and cognitive experience. Thus, phonetic education, by placing language education in the perspective of body pedagogy, adopts a vision of cognition as embodied mind (Varela, Rosch & Thompson 1991): the Cartesian dichotomy of *res cogitans* and *res extensa* is overcome, as well as that between cognitive and motor systems (cf. Rizzolatti & Buccino 2005).

From a more strictly pedagogical point of view, the teaching and learning of phonetic-phonological competence fits into the framework of a body pedagogy (cf. Evans, Rich & Davies 2009; Gemelli 2011; Ivinson 2012; Watkins 2012). In such a perspective, language pedagogy recognises the cognitive role of the body, relieving it from the educational interdict and from the urgent demand for listening that have long weighed upon it (cf. Contini *et al.* 2006: 65). Body-oriented glottodidactics also has a set of positive effects for a democratic and inclusive education. Firstly, a different way to approach language – i.e., by means of the body, and not through the usual cognitive styles – gives the students an opportunity to re-evaluate their own failure self-scheme. In other words, a new way of experiencing language can free students from their status (or self-image) of bad learners: even the least brilliant or witty pupil can turn out to be excellent at producing voiced buzzes and voiceless hisses, at closing and opening vowels, and so on. In addition, such an approach is centred on the body, that is, on an element that is shared by and common to all students: this allows us to minimise the threat of inter-individual confrontation, both with the teacher and with peers.

Phonetic education not only reacts to the body's educational interdict and demand for listening, but also responds to another inescapable need in schools nowadays: inclusion. Working on phonetics is a very inclusive activity in relation to the issue of learning disorders (cf. Costenaro, Dalloiso & Favaro 2014; Gronchi 2018) and also to that of multilingualism: the complexity of pupils' individual repertoires is a valuable resource in phonetic education, insofar as the comparison with the sounds of other languages offers cues and evidence for the general understanding of articulatory mechanisms.

The inclusive value of phonetic education is attested by the opinions of the students themselves. In (1), a dialogue is reported that took place in a school in

Italy in early 2019. Sixteen-year-old students have just been shown the articulation of [h], so they comment:

(1) CLASSROOM DISCUSSION AFTER AN ACTIVITY OF PHONETIC EDUCATION

Francesco: *mondiale questa cosa!*

'this thing is worldwide [cool]!'

Teacher: *come hai detto?*

'What did you say?'

Francesco: *mondiale questa cosa, bella!*

'this thing is worldwide, nice!'

Filippo: *mondiale perché riguarda tutto il mondo, perché siamo tutti uguali*

'worldwide because it concerns the whole world, because we are all equal'

In (1), Francesco wants to say that he enjoyed the activity of phonetic education, so he describes it as *mondiale* (lit. 'worldwide, global'), meaning 'cool'. The teacher, curious about the pupil's feedback, pretends he has not understood, so asks him to repeat and thus elaborate on the comment. The student only repeats his comment and replaces the word *mondiale* with the functionally equivalent *bella* (lit. 'beautiful'). What turns out to be very significant is how the other pupil, Filippo, enters the discussion. Filippo paraphrases the first comment, 'cool', by retrieving the literal meaning of the word 'worldwide': the activity has been worldwide (cool) since it is about the whole world, in that we are all equal.

Filippo's universalist interpretation, so to speak, with the immature words of adolescence, points out the formative value of phonetic education. By relating reception and production, body and reasoning, teacher and students, and more generally the self with the others, an educational equality emerges. This equality is based on the sharing of bodily reality as a common concrete resource and as a method in the learning process. Such an educational experience is therefore carried out in compliance with the first principle of the eighth of the so-called *Ten theses for a democratic language education*¹¹, according to which language learning should be promoted in a close reciprocal relationship with correct socialisation, with psychomotor development, and with the maturation and expression of all expressive and symbolic abilities. To conclude, it is also within such an approach

¹¹ The *Ten theses* are a collective document edited in 1975 by GISCEL ("Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica", 'Group of study and intervention in the field of linguistic education'), one of the most important linguistics societies in Italy, "Società di Linguistica Italiana" ('Italian Society of Linguistics'). The text can be read online on the GISCEL website (<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> [access: 04.09.2021]).

that the pedagogical intervention and teaching method based on raising phonetic self-consciousness should be seen: phonetic education as a body pedagogy for a democratic language education.

REFERENCES

- Acton, W. (1984). Changing fossilized pronunciation. *TESOL Quarterly*, 18 (1), 71–85.
- Ashby, P. (2005). Phonetic pedagogy. In: K.E. Brown (ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (pp. 372–378). Oxford: Elsevier.
- Ashby, P. / Ashby, M. (2013). Phonetic pedagogy. In: M.J. Jones / R.A. Knight (eds.), *The Bloomsbury companion to phonetics* (pp. 198–207). London: Bloomsbury.
- Bartels, N. (2005). *Applied linguistics and language teacher education*. Boston: Springer.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Catford, J.C. (1999). Phonetic pedagogy. In: B. Spolsky (ed.), *Concise encyclopedia of educational linguistics* (pp. 644–647). Oxford: Elsevier.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Celce-Murcia, M. / Brinton, D. / Goodwin, J.M. (1996). *Teaching pronunciation. Reference for teachers of English to speaker of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Contini, M. / Fabbri, M. / Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Cortina.
- Costenaro, V. / Dalonso, M. / Favaro, L. (2014). Teaching English to young learners with dyslexia. Developing phonemic awareness through the sound pathways. *EL.LE – Educazione Linguistica. Language Education*, 3 (2), 209–230.
- Couper, G. (2016). Teacher cognition of pronunciation teaching amongst English language teachers in Uruguay. *Journal of Second Language Pronunciation*, 2 (1), 29–55.
- Dalonso, M. (2015). *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*. Torino: Loescher.
- De Mauro, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Roma: Laterza.
- Derwing, T.M. / Munro, M.J. (2014). Myth 1: Once you have been speaking a second language for years, it's too late to change your pronunciation. In: L. Grant (ed.), *Pronunciation myths: Applying second language research to classroom teaching* (pp. 34–55). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Derwing, T.M. / Munro, M.J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Duranti, A. (2010). Husserl, intersubjectivity and anthropology. *Anthropological Theory*, 10 (1), 1–20.
- Eger, N.A. / Mitterer, H. / Reinisch, E. (2019). Learning a new sound pair in a second language: Italian learners and German glottal consonants. *Journal of Phonetics*, 77, 1–24. DOI: 10.1016/j.jwocn.2019.100917.
- Evans, J. / Rich, E. / Davies, B. (2009). The body made flesh: embodied learning and the corporeal device. *British Journal of Sociology of Education*, 30 (4), 389–391.
- Gemelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Cortina.
- Grant, L. (2014). Myth 5: Students would make better progress in pronunciation if they just practiced more. In: L. Grant (ed.), *Pronunciation myths: Applying second language research to classroom teaching* (pp. 137–159). Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Greenwood, A. / Zanella, A. / Tracogna, L. / Mabbott, N. / Cochrane, S. / Brodey, K. (2016). *Cult [smart] essential*. Novara: De Agostino Scuola.
- Gregersen, T.S. / MacIntyre, P.D. (2017). *Innovative practices in language teacher education. Spanning the spectrum from intra- to inter-personal professional development*. Boston: Springer.
- Gregory, A.E. (2005). What's phonetics got to do with language teaching? Investigating future teachers' use of knowledge about phonetics and phonology. In: N. Bartels (ed.), *Applied linguistics and language teacher education* (pp. 201–220). Boston: Springer.
- Grenon, I. / Kubota, M. / Sheppard, C. (2019). The creation of a new vowel category by adult learners after adaptive phonetic training. *Journal of Phonetics*, 72, 17–34.
- Grimaldi, M. (2017). L'efficacia dell'istruzione scolastica nell'apprendimento fonetico-fonologico della L2. *SILTA – Studi Italiani di Linguistica Teoria e Applicata*, 45 (1), 109–126.
- Gronchi, M. (2018). La sensibilizzazione fonologica in lingua inglese L2. Un progetto di ricerca-azione per un caso di destrutturazione linguistica in un soggetto proveniente da adozione internazionale. *EL.LE – Educazione Linguistica. Language Education*, 7 (2), 269–288.
- Henderson, A. / Frost, D. / Tergujeff, E. / Kautzsch, A. / Murphy, D. / Kirkova-Naskova, A. / Waniek-Klimczak, E. / Levey, D. / Cunnigham, U. / Curnick, L. (2012). The English pronunciation teaching in Europe survey: Selected results. *Research in Language*, 10 (1), 5–27.
- Iverson, G. (2012). The body and pedagogy: beyond absent, moving bodies in pedagogic practice. *British Journal of Sociology of Education*, 33 (4), 489–506.
- Jenner, B. (1987). Why Educational Phonetics in JIPA? *Journal of the International Phonetic Association*, 17 (1), 35–38.
- Kissling, M.E. (2015). Phonetics instruction improves learners' perception of L2 sounds. *Language Teaching Research*, 19 (3), 254–275.
- Leather, J. (1983). Second-language pronunciation learning and teaching. *Language Teaching*, 16, 198–219.
- Levis, J. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39 (3), 369–377.
- Low, E. (2015). *Pronunciation for English as an International Language. From research to practice*. Oxford et al.: Routledge.
- McAndrews, M.M. / Thomson, R.I. (2017). Establishing an empirical basis for priorities in pronunciation teaching. *Journal of Second Language Pronunciation*, 3 (2), 267–287.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Messum, P. / Howard, I.S. (2015). Creating the cognitive form of phonological units: The speech sound correspondence problem in infancy could be solved by mirrored vocal interactions rather than by imitation. *Journal of Phonetics*, 53, 125–140.
- Murphy, J. (2014) Myth 7: Teacher training programs provide adequate preparation in how to teach pronunciation. In: L. Grant (ed.), *Pronunciation myths: Applying second language research to classroom teaching* (pp. 188–234). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Nguyen, D.J. / Larson, J.B. (2015). Don't forget about the body: exploring the curricular possibilities of embodied pedagogy. *Innovative Higher Education*, 40, 331–344.
- PD (2010a) = Presidential Decree 15 March 2010, no. 87. [https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2010-06-15&atto.codiceRedazionale=010G0109&elenco30giorni=\[access: 04.10.2022\]](https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2010-06-15&atto.codiceRedazionale=010G0109&elenco30giorni=[access: 04.10.2022]).
- PD (2010b) = Presidential Decree 15 March 2010, no. 89. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/06/15/010G0111/sg> [access: 04.10.2022].
- Rizzolatti, G. / Buccino, G. (2005). The mirror neuron system and its role in imitation and language. In: S. Dehaene / J. Duhamel / M. Hauser / G. Rizzolatti (eds.), *From monkey brain to human brain. A fyssen foundation symposium* (pp. 213–234). Cambridge: MIT Press.

- da Rosa, E. (2016). The relevance of phonetics teaching for English sounds perception. *Lingu@Nostr@ – Revista Virtual de Estudos de Gramática e de Linguística*, 4 (2), 3–22.
- Shinohara, Y. / Iverson, I. (2021). The effect of age on English /r/-/l/ perceptual training outcomes for Japanese speakers. *Journal of Phonetics*, 89, 1–24.
- Smotrova, T. (2017). Making pronunciation visible: Gesture in teaching pronunciation. *TESOL Quarterly*, 51 (1), 59–89.
- Torresan, P. (2010). Didattica per lo sviluppo della competenza fonetico-fonologica in lingua straniera. *Entre Lenguas*, 15, 59–73.
- Varela, F.J. / Rosch, E. / Thompson, E. (1991). *The embodied mind. Cognitive science and human experience*. Cambridge: MIT Press.
- Vedovelli, M. / Casini, S. (2016). *Che cos'è l'educazione linguistica*. Roma: Carocci.
- Watkins, M. (2012). *Discipline and learn. Bodies, pedagogy and writing*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Wong, R. (1986). Does pronunciation teaching have a place in the communicative classroom? In: D. Tannen / J. Alatis (eds.), *Georgetown University round table on languages and linguistics 1986* (pp. 226–236). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Zielinski, B. / Yates, L. (2014). Myth 2: Pronunciation instruction is not appropriate for beginning-level learners. In: L. Grant (ed.), *Pronunciation myths: Applying second language research to classroom teaching* (pp. 56–79). Ann Arbor: University of Michigan Press.

Received: 04.10.2021; **revised:** 24.01.2022

GIULIO SCIVOLETTO
Università degli Studi di Catania
giulio.scivoletto@unict.it
ORCID: 0000-0001-6648-2522

JOLANTA SUJECKA-ZAJĄC
Uniwersytet Warszawski

KRYSTYNA SZYMANKIEWICZ
Uniwersytet Warszawski

Autoconscience professionnelle des enseignants de langues étrangères – comment outiller les étudiants en formation initiale ?

Professional self-awareness of language teachers – how to equip pre-service students?

ABSTRACT. The aim of the text is to discuss the possibilities of developing professional self-awareness at the stage of initial education of foreign language teachers. The first part of the article presents theoretical considerations on teachers' professional self-consciousness, distinguishing three areas of it: professional competence as goals to be achieved, self-evaluation and self-regulation, and teachers' cognitive, emotional and communicative functioning in professional situations. The second part of the text contains an analysis of selected practical tools that serve to develop teachers' professional self-awareness, such as *The European Portfolio for Student Teachers of Languages*, and the *European Profiling Grid*, tools inspired by E. Berne's concept of Transactional Analysis, and the author's reflection grids. The conclusions of the analysis indicate the possibility of the coherent use of available tools and creation of additional tools within the context of education, so that the process of developing teachers' self-awareness is multifaceted and leads to a sense of professionalism.

KEYWORDS: self-awareness, self-evaluation, self-regulation, competences, foreign language teachers, vocational education, practical tools.

MOIS-CLÉS : autoconscience, auto-évaluation, auto-régulation, compétences, enseignants de langues étrangères, formation professionnelle, outils pratiques.

Les études de synthèse sur les enseignants de langues étrangères soulignent à l'unanimité que les compétences professionnelles propres à ce groupe ont considérablement évolué – et évoluent toujours – tant en nombre qu'en contenu (Zawadzka 2004 ; Werbińska 2004 ; Szymankiewicz 2017 ; Bleichenbacher (dir.) 2019). Les experts européens dénombrent environ 40 référentiels de compétences

en lien avec le travail de l'enseignant de langue étrangère¹ (Bleichenbacher (dir.) 2019, en ligne), présentant de manière très détaillée différentes catégories analytiques se rapportant aux savoirs, savoir-faire et savoir-être des enseignants. L'abondance de ces études montre clairement le besoin de comprendre de mieux en mieux et en profondeur ce qui fait d'une personne un bon professionnel dans ce domaine en évolution constante qu'est l'éducation, non seulement langagière. Nous adhérons entièrement à l'idée exprimée par Gary Galluzzo (2005 : 142, notre traduction)² : « une des constatations le plus souvent citées à propos de l'enseignement est celle qu'il n'y a rien de plus central pour l'apprentissage des élèves que la qualité de l'enseignant ». Les experts européens clament le même principe en constatant (Bleichenbacher (dir.) 2019, en ligne, notre traduction)³ : « Les compétences d'un enseignant de langue sont cruciales pour la qualité et l'efficacité de l'éducation langagière. Le succès de l'apprentissage d'une langue dépend largement du savoir, des capacités et des aptitudes de l'enseignant de langue ». Nous nous proposons, dans cette analyse, de porter un regard particulier sur les aptitudes des enseignants à réfléchir sur leur bagage personnel et professionnel et sur le développement potentiel de ce bagage par l'intermédiaire d'une prise de conscience des éléments qui leur semblent importants et méritent une attention et des démarches appropriées à un moment donné de leur carrière. Cette autoconscience professionnelle pourrait, selon nous, être guidée et soutenue par une pratique réflexive régulière se rapportant à des axes thématiques très concrets : le premier est celui des objectifs professionnels à atteindre, ce qui se réfère à la connaissance des compétences professionnelles et de leurs descripteurs ; le deuxième porte sur une capacité renforcée d'auto-évaluation et d'auto-régulation en situation professionnelle ; le dernier cible la conscience du fonctionnement cognitif, émotionnel et communicatif en classe de langue. Ce sont précisément les trois axes énumérés ci-dessus qui ont guidé notre choix des conceptions et modèles soumis à l'analyse théorique.

Nos propos seront complétés par un passage en revue des outils déjà existants ou pouvant être mis en place par l'enseignant afin d'encadrer au mieux le processus réflexif en question. Une dernière remarque nous semble importante : l'autoconscience professionnelle qui nous intéresse ici devrait accompagner non seulement les enseignants novices ou même expérimentés, mais elle devrait également arriver dès le début de la formation didactique. Pour cette raison, nous

¹ Le masculin est utilisé, sans discrimination, afin de faciliter la lecture.

² "one of the most often-expressed statement about teaching is that nothing is more central to student learning than the quality of teacher".

³ Language teacher competences are crucial to the quality and effectiveness of language education. Successful language learning depends in large part on the knowledge, skills and attitudes of language teachers.

illustrerons certaines idées avec des exemples venant de notre travail avec les étudiants-futurs enseignants de français à l'Institut d'études romanes à Varsovie.

1. L'AUTOCONSCIENCE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS – ÉLÉMENT INDISPENSABLE DE LEUR DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

Les approches de la notion d'autoconscience varient selon le cadre théorique adopté et les accents que les auteurs mettent sur ses différentes composantes (Czykwin 1998). La définition proposée par S.L. Rubinstein (1964 cité par Czykwin 1998 : 99) nous semble le mieux convenir à la situation éducative qui nous intéresse ici : « L'autoconscience est comprise comme un processus grâce auquel le sujet se perçoit comme auteur de tout ce que l'individu fait, rapporte à lui-même toutes les actions et les démarches dont il est la source et en prend consciemment la responsabilité en tant que leur auteur et agent »⁴. L'idée centrale de cette approche est le caractère processuel de l'autoconscience qui évolue et change en permettant à la personnalité de se constituer. La conscience de soi en situation professionnelle - aussi complexe que l'enseignement des langues - devient une aire d'exploration, d'analyses et de développement que l'on peut et doit programmer et surveiller. Plusieurs avantages résultant d'une telle attitude ont d'ores et déjà été constatés par des chercheurs, comme nous pouvons l'apprendre avec l'étude de Elżbieta Czykwin (1998 : 206-209) :

- l'autoconscience permet de maîtriser la situation didactique en toute connaissance de cause,
- les attentes formées par l'enseignant quant aux résultats des élèves, faisant partie de la conscience professionnelle, ont un fort impact sur les rôles attribués aux apprenants,
- le développement de l'enseignant dépend fortement du développement de sa conscience professionnelle,
- l'autoconscience favorise une meilleure compréhension du lien entre l'auto-perception et la perception des autres,
- l'enseignant, qui pratique une introspection, construit des relations saines et positives avec ses élèves,
- l'enseignement d'aujourd'hui nécessite à tout moment du processus des choix conscients de démarches, de matériaux, de techniques de travail, d'attitudes envers des incidents critiques de même que la prise de res-

⁴ Samoświadomość rozumiana jest tu jako proces, dzięki któremu podmiot świadomie uważa za swoje wszystko, co człowiek robi, odnosi do siebie wszystkie czyny i postęпки, których jest źródłem i świadomie bierze na siebie odpowiedzialność za nie, jako ich autor i sprawca.

ponsabilité pour ce qui arrive en classe, ce qui, à son tour, se réfère à la conscience des choix opérés et de leurs conséquences,

- l'autoconscience élevée devient un antidote au névrotisme trop présent actuellement face à l'instabilité de l'environnement où l'on vit⁵.

Il n'est pas surprenant que les définitions de l'autoconscience didactique (ang. *pedagogical consciousness*) contiennent plutôt des exemples d'éléments pouvant être analysés qu'une liste exhaustive et universelle. Il est ainsi question, entre autres, d'une formation personnelle, holistique et dynamique qui inclut le savoir et le savoir-faire professionnels, l'expérience personnelle en tant que formateur ainsi que des qualités personnelles importantes dans le métier : la conscience des valeurs pédagogiques, la capacité à gérer son état émotionnel et intellectuel, l'orientation sur les objectifs, la capacité à réfléchir (Sidash *et al.* 2020). Différentes recherches portant sur ces éléments peuvent être recensées avec, en tête, celles qui s'intéressent à l'efficacité personnelle (ang. *self-efficacy*) et la conscience de soi (ang. *self-awareness*). Comme le constate Maria Shobeiry (2013), ces deux facteurs ont été largement étudiés et les résultats montrent un fort impact positif des deux éléments en question sur les résultats de l'apprentissage. Les enseignants avec un degré élevé d'efficacité personnelle et de conscience de soi se caractérisent par une persévérance envers les objectifs, par un engagement dans les tâches et par une forte motivation professionnelle. Ils influent, en retour, de manière très positive sur les résultats de leurs apprenants, sur leur motivation et développent leurs compétences cognitives et sociales.

Nous remarquons donc que le développement de l'autoconscience des enseignants reste un défi de taille qu'il vaut la peine de relever, et cela également pour ceux qui sont encore en formation initiale. Nous allons voir dans la suite les domaines qui nous semblent prioritaires pour notre public.

2. LA CONSCIENCE DES OBJECTIFS PROFESSIONNELS – COMMENT ORIENTER LA RÉFLEXION SUR LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ?

Pour mettre en place une réflexion individuelle, il faut l'orienter vers ce qui structure actuellement la pensée en didactique des langues étrangères. Comme nous l'avons dit plus haut, les référentiels de compétences pour les enseignants sont très nombreux et contiennent des centaines de catégories plus ou moins

⁵ L'année 2020/2021 avec la pandémie de COVID-19 en a été un exemple manifeste, ce qui a déclenché un nouveau questionnement sur le métier d'enseignant face aux problèmes provoqués par l'enseignement à distance.

détaillées. Leur analyse intégrale n'apporterait pas d'éléments valables pour la réflexion introspective des enseignants de langue étrangère, qui doit être abordable et surtout pratique. Nous avons décidé de parler ici de deux approches qui nous semblent inspirantes pour la structuration thématique de cette réflexion et qui, en même temps, suggèrent des axes d'orientation pour le développement de l'autoconscience professionnelle. Il s'agit du modèle KARDS de Kumaravadivelu (2012) qui donne le cadre général pour une réflexion sur les compétences enseignantes que nous complétons par un bref aperçu des Compétences enseignantes pour les langues dans l'éducation (Bleichenbacher (dir. 2019).

2.1. Le modèle KARDS de B. Kumaravadivelu (2012)

Depuis 20 ans déjà, le chercheur américain B. Kumaravadivelu clame la nécessité de passer à l'étape « post-méthode » dans l'enseignement/apprentissage des langues et au développement de ce qu'il appelle la « didactique de la particularité » (ang. *pedagogy of particularity*, Kumaravadivelu 2001)⁶. Il n'est pas envisageable, explique-t-il, d'avoir une seule théorie qui pourrait être appliquée à travers le monde entier, indépendamment des contextes et des situations d'enseignement / apprentissage locales, comme on l'avait espéré pour l'approche communicative par exemple, car l'impact des facteurs, venant de l'environnement tant externe qu'interne des utilisateurs, a mis un barrage considérable à sa mise en place en Inde ou en Afrique du Sud. Au lieu donc d'imposer une vision universaliste de ce que l'on considère comme « la meilleure méthode » pour atteindre les objectifs escomptés, il vaut mieux encourager à réfléchir sur ce qui convient le mieux pour un contexte éducatif donné. À cette « didactique de la particularité » s'ajoutent encore la « didactique de la pratique » (ang. *pedagogy of practicality*) et la « pédagogie des possibilités » (ang. *pedagogy of possibility*). Cette triade résume la vision de l'auteur, corroborée par d'autres analyses et recherches, d'un enseignant de langue qui (re)devient autonome dans ses choix didactiques, conscient de sa pratique de classe et de ce qui la sous-tend, responsable de ses actes et attentif aux conséquences qui en découlent. Par conséquent, le rôle de l'autoconscience professionnelle trouve sa raison d'être face à ce postulat et renforce la nécessité de la développer tout au long de l'exercice du métier d'enseignant. À la lumière de ces constats, B. Kumaravadivelu élabore le modèle KARDS (2012) qui reprend

⁶ [...] language pedagogy, to be relevant, must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu. A pedagogy of particularity, then, is antithetical to the notion that there can be one set of pedagogic aims and objectives realizable through one set of pedagogic principles and procedures (Kumaravadivelu 2001 : 538).

et approfondit les principes en question en proposant 5 modules dans la réflexion sur les compétences des enseignants (Werbińska 2013 : 282 ; Sadler & Dooly 2016) :

KNOWING : ce module se réfère au savoir compris non pas comme une somme de connaissances mais comme des modes variables d'accès aux savoirs qui sont dynamiques, instables et en évolution constante. Il est ici question des savoirs professionnels, personnels et procéduraux ;

ANALYSING : concerne de près les apprenants, leurs besoins, motivations, degré d'autonomie vus à l'échelle micro (contexte individuel et institutionnel) et macro (contexte gouvernemental et social) ;

RECOGNIZING : ce module renvoie directement au sujet de notre analyse, car il souligne la nécessité d'une réflexion critique portée sur soi-même en vue de reconnaître ses valeurs, ses convictions et ses théories subjectives ;

DOING : il s'agit de se construire sa propre pratique d'enseignement, de la problématiser et de l'observer ;

SEEING : renvoie à la capacité d'observer le processus didactique de différents points de vue en le soumettant ainsi à une auto-régulation si besoin est.

Comme nous pouvons le constater, le module « Recognizing » se rapporte explicitement au besoin d'une autoconscience en voie de développement pour gérer au mieux ce qui relève des autres composantes du modèle. En effet, savoir reconnaître à la fois son propre profil en tant qu'enseignant et celui des apprenants sans oublier la mise en contexte tellement importante permet d'évoluer vers une didactique de plus en plus personnalisée mais tout de même accompagnée par différentes perspectives incluses dans les autres modules.

2.2. Le Guide de compétences enseignantes pour les langues dans l'éducation

Le modèle KARDS a l'avantage d'être « abordable » du point de vue de la réflexion personnelle, ce qui n'est pas toujours le cas des référentiels élaborés par le Conseil de l'Europe qui contiennent de longues listes de compétences enseignantes pouvant provoquer une confusion chez le lecteur. Ces référentiels sont tout de même intéressants à consulter car ils proposent une vision complexe du métier d'enseignant de langue, accompagnée par des outils pratiques (*cf. Equals Framework for Language Teacher Training and Development* et *La grille de compétence EPG*). Les participants au projet ayant pour but l'élaboration d'un Cadre européen commun de référence pour les enseignants de langues (projet 2016–2019)⁷ proposent la taxonomie suivante des compétences enseignantes :

⁷ <https://www.ecml.at/guidetoteachercompetences> [accès : 23.08.2021].



Figure 1. Taxonomie des compétences enseignantes selon Bleichenbacher (dir.)

Source : Bleichenbacher 2019.

Il est important de voir que la partie « Valeurs et principes professionnels » embrasse toutes les autres compétences et se réfère à ce qui relève de l'analyse individuelle concernant la pratique de classe. Ainsi, nous remarquons que chaque analyse théorique visant les objectifs professionnels, compris ici comme la conscience des compétences nécessaires pour son développement professionnel en tant qu'enseignant de langue, contient un volet renvoyant à une réflexion personnelle, voire à une introspection de son propre profil, multidimensionnel et toujours en lien avec son contexte éducatif.

3. DÉVELOPPER LA CONSCIENCE DE SON FONCTIONNEMENT COGNITIF : L'AUTO-ÉVALUATION ET L'AUTO-RÉGULATION DANS LE CONTEXTE ÉDUCATIF

Nous admettons avec Paquay, Van Nieuwenhoven et Wouters (2010 : 10) que « le développement professionnel consiste pour l'essentiel dans la construction des compétences et les transformations identitaires dans les situations de travail en cours de carrière ». Cela se lie directement à la nécessité d'une auto-évaluation à la fois des compétences construites et des transformations identitaires opérées par l'enseignant en vue de régulations futures possibles. Les deux opérations, à savoir l'auto-évaluation et l'auto-régulation, offrent l'occasion d'une prise de conscience de son fonctionnement cognitif dans différents contextes de la pratique enseignante. Différents outils – pratiques car

prêts à être utilisés – sont proposés, majoritairement sous forme de grilles d’auto-évaluation des pratiques d’enseignement. Nous privilégierons ici des ouvrages qui orientent l’auto-évaluation vers des questions sur lesquelles il convient de réfléchir en vue de son développement professionnel. C’est le cas de *Eaquals Framework for Language Teacher Training and Development* (2013, en ligne) et du *Portfolio européen pour les enseignants en langue en formation initiale* (PEPELF 2007). Le premier ouvrage⁸ place la capacité à s’auto-évaluer et à devenir autonome (ang. *self-assessment and teacher autonomy*) en tête de la partie intitulée « The Teacher as Professional », soulignant ainsi le caractère incontournable de l’auto-évaluation dans la professionnalisation du métier d’enseignant de langue étrangère. La compétence à s’auto-évaluer et à être autonome s’étend sur trois niveaux de maîtrise se rapportant aux savoirs et aux savoir-faire. Ainsi, au niveau 1, l’enseignant sait qu’il a un éventail limité de ressources pour son auto-développement et il connaît ses points forts et ce qui demande à être approfondi. Au niveau 2, ses ressources d’auto-développement sont plus importantes, il sait quoi et comment améliorer ; arrivé au niveau 3, l’enseignant connaît les principes de la pratique réflexive et sait la mettre en pratique avec ses pairs ; il est au courant des stratégies du développement professionnel, est capable d’évaluer les outils et les ressources qui augmentent son degré de professionnalisme. Chaque enseignant est invité, par conséquent, à se construire la « grille » d’auto-évaluation de son enseignement selon les catégories qui lui sont propres. Par ailleurs, un consortium d’institutions s’occupant de l’enseignement/apprentissage des langues⁹ a élaboré, dans le cadre du projet européen, la grille de compétence EPG (ang. *The European Profiling Grid*) dont la version électronique est déjà un outil d’auto-évaluation très apprécié par les enseignants (cf. 5.1.).

Le deuxième ouvrage mentionné ci-dessus – le PEPELF – encourage les étudiants en formation initiale à réfléchir dès le début aux aspects variés de leur développement professionnel et à créer cette habitude de faire « l’arrêt sur l’image » de leur pratique d’enseignant. Nous y reviendrons dans ce qui suit pour analyser plus en détail les modalités de l’exploitation pratique de cet outil de formation ainsi que celles de la grille de compétence EPG.

⁸ The *Eaquals Framework* est un recueil de descripteurs de savoirs et savoir-faire nécessaires pour les enseignants de langue, couvrant des aspects relevant de la planification, de l’enseignement, de la maîtrise de l’évaluation, de la langue, de la culture et de la dimension professionnelle <https://www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-eaquals-framework-for-teacher-training-and-development/> [accès : 04.09.2021].

⁹ British Council, CIEP France, Eaquals, Goethe-Institut, Institut Cervantes et Optima + 5 autres institutions en tant que partenaires secondaires.

4. DÉVELOPPER LA CONSCIENCE DE SON FONCTIONNEMENT ÉMOTIONNEL ET COMMUNICATIF EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE

Nous avons déjà mentionné la multitude de référentiels concernant les compétences des enseignants de langue étrangère ; de même, les ressources discutant différentes facettes de leur fonctionnement cognitif, émotionnel ou communicatif ne manquent pas. Notre choix porte sur l'Analyse Transactionnelle (AT) d'Eric Berne (1957) et, plus précisément, sur deux modèles du développement des compétences des enseignants qui s'en inspirent. Ce choix est motivé par l'ampleur du cadre théorique offert par l'AT concernant différentes dimensions du JE communiquant.

L'Analyse Transactionnelle est une méthode visant à étudier les relations interpersonnelles par le biais d'une analyse de contenu des interactions humaines. Cette perspective pourrait être particulièrement éclairante pour mieux comprendre les défis relationnels et communicationnels en classe de langue étrangère. Il ne serait pas possible dans le cadre de cet article de discuter les principes ou les apports de l'AT à l'éducation, d'ailleurs une littérature abondante existe à ce sujet (cf. par exemple Chalvin 2003 ; Pierre 2005 ; Pankowska, 2010 ; Jagieła 2017a, 2017b). Rappelons qu'il y a, à la base de cette théorie, 3 principes majeurs (Pankowska 2010 : 127) :

- les gens sont OK,
- les gens savent penser,
- les gens peuvent changer.

L'adoption de ces principes dans le contexte scolaire est censée permettre de créer un univers centré sur le positif et l'optimisme où chacun est responsable de sa propre expérience et où chaque personne construit et décide de son propre destin. L'AT repose également sur la conviction qu'en laissant les gens comprendre pourquoi ils réagissent ou se comportent d'une façon déterminée quand ils interagissent avec les autres, il est possible de les aider à améliorer ces interactions. C'est pourquoi une analyse transactionnelle à visée éducative est considérée comme un outil ciblant prioritairement l'autoconscience des enseignants et la possibilité du développement de celle-ci.

L'AT a été particulièrement développée, dans son volet éducatif, par les travaux de Susannah Temple (1999) et son modèle de la fluidité fonctionnelle. Les neuf modes de fonctionnement social qu'elle distingue permettent de gérer au mieux les contacts sociaux des gens. Ils se présentent comme suit :

Mode dominant – mode permissif
Mode structurant – mode soutenant
Mode « Prise en compte »

Mode coopérant – mode spontané
Mode docile/résistant – mode immature

Leur fonctionnement est lié à l'état *Adulte* de la personne, en écartant les influences négatives de *Parent* ou *Enfant*. Comme le souligne S. Temple, le mode *Adulte* est le seul qui laisse le choix à la personne et qui permet de « répondre » à une situation après l'avoir analysée et non pas d'y « réagir » par des mécanismes internes, automatiques et souvent inconscients (Temple 2015 ; Jagieła 2017a).

Un autre modèle largement basé sur l'AT est le modèle du développement des compétences émotionnelles des enseignants, élaboré dans le cadre du projet ELAVET : Teachers First qui a été réalisé dans le cadre du programme LPP Leonardo da Vinci durant les années 2010–2012 sous la direction de Richard Majors. Partant de la prémisse que les compétences des enseignants relatives aux interactions avec les élèves déterminent le comportement de ces derniers, le modèle a pour objectif de développer les compétences émotionnelles afin d'aider les enseignants à reconnaître et comprendre leurs propres émotions ainsi que celles des autres pour pouvoir gérer les émotions et construire de bonnes relations avec les élèves (Madalińska-Michalak & Górska 2012 : 116). Le développement des compétences émotionnelles est censé rendre les enseignants plus conscients de leurs valeurs et convictions, émotions et relations interpersonnelles.

Il convient de préciser que si le modèle du développement des compétences émotionnelles s'inspire principalement de l'AT, il puise également dans d'autres sources théoriques comme le modèle de l'intelligence émotionnelle de John D. Mayer et de Peter Salovey ou les travaux sur la compétence émotionnelle de Carlyne Saarni (Madalińska-Michalak & Górska, 2012 : 122). Cette base complexe explique la structure du modèle. Celui-ci comporte 10 attributs des compétences émotionnelles des enseignants : empathie, enthousiasme, capacité de pardonner, optimisme, autorité « spirituelle », construction des relations interpersonnelles, confiance en soi, sens de la justice sociale, confiance aux autres, connaissance de la culture éducative. Chaque attribut fait appel à des capacités et dispositions personnelles réparties en 4 groupes : 1) perception, évaluation et expression des émotions ; 2) facilitation du raisonnement à l'aide des émotions ; 3) interprétation et analyse de l'information émotionnelle ; 4) régulation des émotions. Ainsi, à titre d'exemple, pour l'attribut « empathie », on distingue les capacités suivantes : ad 1) capacité de reconnaître des indices émotionnels et capacité d'écoute ; ad 2) capacité de comprendre les besoins et les sentiments des autres personnes et capacité de comprendre un autre point de vue ; ad 3) sensibilité envers les autres personnes ; ad 4) capacité de construire des relations avec les élèves qui soient basées sur la confiance et capacité de compassion à l'égard des personnes en souffrance ainsi que capacité de les aider.

Les travaux sur les deux modèles évoqués ci-dessus ont abouti à l'élaboration des outils pratiques que nous présenterons brièvement dans la suite de notre article.

Après avoir analysé les facettes multiples de l'autoconscience professionnelle des enseignants de langue étrangère dans les trois volets : compétences professionnelles, conscience de son fonctionnement cognitif concernant l'auto-évaluation et l'auto-régulation de ses pratiques d'enseignement et conscience de son fonctionnement émotionnel et communicatif, nous nous proposons de voir quels sont les outils qui peuvent être mis en place pour une opérationnalisation de ces idées qui demandent un fort engagement personnel allant jusqu'à une démarche d'introspection de son « soi professionnel ».

5. QUELQUES OUTILS PRATIQUES POUR STIMULER LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTOCONSCIENCE PROFESSIONNELLE DES ÉTUDIANTS EN FORMATION INITIALE

En élaborant cette revue sélective et – certes – subjective des outils de réflexion professionnalisante, nous avons cherché à choisir des approches qui :

- correspondent à au moins un des trois axes de réflexion au service de l'autoconscience décrits plus haut,
- soient facilement utilisables ou concevables, s'il le faut, dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement des langues,
- s'inscrivent dans la logique d'une « didactique de la particularité » (cf. le modèle KARDS) en promouvant l'élaboration d'une approche personnalisée du métier à apprendre.

Il nous a aussi semblé important de signaler comment mettre en œuvre des synergies entre les outils en question.

Nous allons commencer par des outils qui visent l'autoconscience des compétences professionnelles à atteindre, puisque c'est elle qui constitue l'horizon d'attente et le point de repère, pour tout travail cognitif d'auto-évaluation ou d'auto-régulation des enseignants dont les outils seront présentés par la suite. Les outils liés au développement de la conscience du fonctionnement émotionnel et communicatif attireront notre attention en dernier en tant que moyens d'approfondissement de l'autoconscience du profil personnel.

5.1. Des outils pour développer la conscience des objectifs professionnels en termes de compétences à atteindre

Comme nous l'avons signalé, lors de cette première étape de réflexion, l'objectif est de faire prendre conscience de l'étendue des compétences professionnelles

assignées à la profession enseignante. Deux outils prêts à utiliser nous semblent recommandables à cet effet : la grille *European Profiling Grid* (EPG) (2013) et le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (PEPELF) (2007).

Élaborée dans le cadre du programme européen sur les compétences enseignantes pour les langues dans l'éducation (2011–2013), la grille EPG a le mérite de constituer un référentiel des compétences professionnelles synthétique et clair dans sa représentation graphique. Tenant sur 4 pages seulement, la grille EPG comporte 13 catégories d'éléments réparties verticalement en 4 groupes de compétences, à savoir : Formation et Qualifications, Compétences pédagogiques clés, Compétences transversales et Professionnalisme. Dans chaque catégorie, il existe des descripteurs de compétences pour 6 niveaux de développement qui s'inscrivent dans 3 grandes phases de développement. La lecture de la grille (dans sa version statique ou numérique interactive) permet à l'étudiant en formation – ou à l'enseignant – non seulement de prendre conscience des compétences à développer, mais aussi de se situer à un niveau de développement de chacune des compétences listées, ce qui aboutit à l'élaboration de son profil personnel du moment. L'intérêt de l'EPG réside également dans son caractère modulaire rendant possible l'ajout de nouvelles catégories ou descripteurs.

Quant au PEPELF, l'une de ses fonctions principales est d'inviter les enseignants en langues étrangères en formation initiale « à réfléchir sur les connaissances didactiques et les compétences nécessaires pour enseigner les langues vivantes [...] » (PEPELF 2007 : 5). Le portfolio propose 193 descripteurs de compétences qui correspondent aux 7 catégories générales suivantes : Contexte, Méthodologie, Ressources, Préparation du cours, Faire cours, Apprentissage autonome et Évaluation de l'apprentissage. Bien évidemment, cette fonction est fortement liée à celle de l'auto-évaluation dont il sera question plus en détail dans la section suivante de notre article, limitons-nous ici à constater que le PEPELF, avant de servir d'outil d'auto-évaluation, peut être analysé par les étudiants de manière globale, avec pour objectif de repérer grâce aux descripteurs « les compétences fondamentales que les enseignants en langues doivent s'efforcer d'acquérir » (PEPELF 2007 : 5) et de débattre à ce sujet. Par ailleurs, même plus tard, pendant l'auto-évaluation à l'aide des descripteurs de compétences, ce type de réflexion collective est fortement encouragé par les auteurs du portfolio :

Bien que les descripteurs fournissent un moyen systématique d'examiner les compétences, il convient de ne pas les considérer comme une simple liste de contrôle ! Il est important qu'ils aient un rôle stimulant, pour que les étudiants, les formateurs d'enseignants et les tuteurs débattent entre eux des aspects majeurs qui constituent

le fondement de la formation des enseignants et qu'ils contribuent à développer une conscience professionnelle (PEPELF 2007 : 7).

Compte tenu des caractéristiques de la grille EPG et du PEPELF, il serait utile et intéressant, à notre avis, d'avoir recours en début de formation à ces deux documents de manière conjointe en vue d'encourager les étudiants à comparer les compétences des enseignants en langues présentées dans les deux outils et, ensuite, de débattre des visions personnelles que possèdent les étudiants du profil de l'enseignant de langues étrangères. Comme nous allons le voir par la suite, la synergie potentielle entre la grille EPG et le PEPELF ne s'arrête pas là, mais concerne également l'auto-évaluation.

5.2. Des outils pour renforcer la capacité d'auto-évaluation et d'auto-régulation

Dans cette section, notre ambition est de montrer que développer l'autoconscience professionnelle dans sa dimension cognitive d'auto-évaluation et d'auto-régulation peut se faire non seulement à l'aide d'outils prêts à utiliser, comme la grille EPG et le PEPELF, mais aussi avec des outils élaborés par les formateurs d'enseignants dans leur contexte de formation initiale. Ainsi, après avoir débattu des fonctions des documents européens, nous présenterons l'idée des grilles structurées de réflexion pour le stage pédagogique, outil d'auteur qui est utilisé à l'Institut d'études romanes à l'Université de Varsovie.

Rappelons que la grille EPG ainsi que le PEPELF constituent tous deux des outils d'auto-évaluation par excellence pour les futurs enseignants en langues. Toutefois, ils se distinguent par le caractère de cette auto-évaluation tout en restant complémentaires. Avec la grille EPG, l'étudiant dispose d'un aperçu des phases de développement professionnel où les descripteurs se trouvent assignés à un niveau concret de développement. Il en résulte que l'objectif de l'auto-évaluation est ici de se rendre compte de l'étendue des compétences dont on fait preuve à un niveau donné, ainsi que des compétences à développer pour atteindre les phases consécutives de développement. Ce type d'approche pourrait, selon nous, servir de base pour donner une idée des progrès à faire, ce qui serait bien utile avant d'entamer une auto-évaluation plus détaillée et systématique avec le PEPELF. En effet, dans le PEPELF, il n'y a pas de référence explicite aux phases de développement professionnel et c'est à l'étudiant d'estimer dans quelle mesure il a atteint la compétence décrite en coloriant une partie de la case qui accompagne le descripteur. C'est dans ce sens-là que le recours antérieur ou

simultané à la grille EPG pourrait rendre la tâche d'auto-évaluation sur échelle moins intuitive et plus pertinente.

Il convient également de noter un avantage considérable du PEPELF : outre les listes de descripteurs de compétences, le portfolio contient une partie intitulée *Dossier* où l'étudiant est invité à collecter les éléments probants tels que : plans de cours réalisés, vidéos illustrant une partie ou la totalité d'un cours, exemples d'activités d'apprenants, notes d'observation et d'évaluation, rapports, commentaires de tuteurs, journaux et carnets de bord tenus par le stagiaire, études de cas d'apprenants ou encore projets de recherche-action. Le dossier de l'enseignant en formation initiale vient donc justifier l'auto-évaluation effectuée à l'aide des descripteurs, tout en fournissant une opportunité de réfléchir à ses progrès (PEPELF 2007 : 90).

Comme nous pouvons le voir sur l'exemple de cette analyse rapide de la grille EPG et du PEPELF, les outils d'auto-évaluation prêts à utiliser – dans le cadre de la formation initiale des enseignants en langues – permettent de guider l'auto-évaluation des étudiants de manière à appuyer sur des référentiels de compétences professionnelles et sur la visualisation des phases de développement, à l'approfondir grâce à des retours systématiques vers les mêmes descripteurs de compétences, à la justifier par une réflexion individuelle et collective, ainsi que par la collecte des éléments probants dans le dossier personnel. Nous sommes tout de même d'avis que l'utilisation de ces outils pourrait se voir renforcée ou suivie par la mise en place d'outils d'auto-évaluation plus personnalisés. Tel est le cas des grilles de réflexion structurées que nous avons élaborées pour nos étudiants en formation initiale à l'Institut d'études romanes à Varsovie. Il s'agit de quatre types de fiches à remplir régulièrement après l'observation des classes ou après les cours menés par soi-même, l'objectif principal étant d'amener les stagiaires à réfléchir systématiquement sur le développement de leurs compétences au cours du stage pédagogique. Les fiches contiennent des phrases à terminer se rapportant à la progression dans le domaine du savoir (*J'ai appris / maintenant je sais que ...*), celui du savoir-faire (*Je pense que je sais faire / saurais faire ... ; J'aimerais bien apprendre à mieux ...*), celui du savoir-être (*Les émotions que j'ai éprouvées ...*) et celui du savoir-apprendre (*Les questions que je me suis posées ... Mes doutes Où pourrais-je trouver la réponse ?*) (Szymankiewicz 2017 : 187). En fonction du type de fiche, ces questions concernent : un cours qui a été observé (Fiche A), un cours qui a été mené par le/la stagiaire (Fiche B), un entretien avec l'enseignant-tuteur (Fiche C), une conversation avec les élèves (Fiche D). De cette façon, l'auto-évaluation porte sur les acquis réalisés dans le contexte du stage, impliquant une réflexion sur l'expérience personnelle et une prise de conscience des progrès en cours, sans oublier celle des besoins de formation postérieure. En même temps, les stagiaires décrivent ou imaginent des démarches d'auto-

régulation. Les exemples que nous citons ci-après illustrent bien le caractère personnel, pratique et contextualisé de l'auto-évaluation induite par les grilles de réflexion (Szymankiewicz 2017 : 210, 217, 218)¹⁰ :

- 1) J'ai appris comment mener une leçon afin de passer le temps adéquat à développer une certaine compétence linguistique. J'ai regardé l'enseignant combiner des tâches d'écoute, de lecture et d'expression orale. (A-S1-X)
- 2) Je pense que je peux bien choisir les supports pédagogiques selon les préférences des élèves. (D-S7-I)
- 3) J'ai remarqué une amélioration par rapport aux leçons d'il y a quelques jours, et je peux voir que, si je commence à dire aux enfants ce qu'ils ont à faire, ils se concentrent davantage sur la leçon. (B-S10-IV)
- 4) Je pense que je pourrais mieux introduire une chanson car je sais que les enfants doivent faire quelque chose en classe, de préférence avec du mouvement. (A-S9-V)
- 5) J'aimerais apprendre à mieux gérer mon temps en classe pour pouvoir réaliser toutes les étapes : phase d'introduction, référence à la leçon précédente, partie principale, bilan, devoirs. (C-S17-II).

Il découle de ce qui précède que les moyens de développer les capacités cognitives d'auto-évaluation et d'auto-régulation des étudiants en formation initiale ne manquent pas. Il est pourtant essentiel de chercher à combiner ces outils afin de stimuler une réflexion de plus en plus approfondie et personnalisée.

5.3. Des outils pour analyser son fonctionnement émotionnel et communicatif

Dans ce dernier volet d'outils pour développer l'autoconscience des enseignants, nous aimerions signaler deux ressources visant l'amélioration des compétences émotionnelles et relationnelles dans l'optique de l'Analyse Transactionnelle.

¹⁰ (1) Dowiedziałam się, w jaki sposób przeprowadzić lekcję, aby poświęcić odpowiedni czas na rozwijanie określonej sprawności językowej. Obserwowałam, jak nauczyciel łączy zadania słuchania tekstu, czytania oraz mówienia (A-S1-X).

(2) Myślę, że potrafię dobrze dobrać pomoce naukowe do preferencji uczniów (D-S7-I).

(3) Zauważyłam poprawę w stosunku do lekcji sprzed kilku dni, widzę, że jeżeli zaczynam mówić konkretnie dzieciom, co mają robić, bardziej skupiają się na lekcji (B-S10-IV).

(4) Myślę, że potrafiłabym lepiej wprowadzić piosenkę, bo wiem, że dzieci muszą podczas lekcji coś robić, najlepiej ruchowo (A-S9-V).

(5) Chciałabym nauczyć się lepiej gospodarować czasem na zajęciach, by móc przeprowadzić wszystkie etapy: faza wstępna, nawiązanie do poprzedniej lekcji, część zasadnicza, podsumowanie, praca domowa (C-S17-II).

Premièrement, il s'agit de *Temple Index of Functional Fluency* (TIFF 2002) élaboré par S. Temple en tant qu'outil de développement personnel s'appuyant sur sa théorie de la fluidité fonctionnelle. Grâce à un questionnaire en ligne, contenant 108 items à analyser et auxquels répondre, la personne prend connaissance de ses modes préférentiels dans l'agir professionnel et, avec le soutien d'un consultant TIFF, élabore le plan de changements positifs et de son développement (Temple 2015). Même si l'outil en question n'est pas accessible à tout formateur d'enseignants, il serait utile de proposer aux étudiants en formation initiale un cours d'introduction à l'Analyse Transactionnelle en les encourageant à suivre une formation spécialisée dans ce domaine.

Notre deuxième choix a, en revanche, le caractère d'un outil prêt à utiliser. C'est le cas d'un répertoire d'activités de formation basées sur le modèle des compétences émotionnelles du projet EL4VET (Madalińska-Michalak & Górska, 2012 : 136-230). Nous y trouvons des scénarios de séances consacrées au travail sur chaque attribut des compétences émotionnelles (cf. partie 4.). La démarche proposée comprend d'habitude une courte présentation théorique de l'attribut, une étude de cas, un jeu de rôles inspiré par la situation décrite dans l'étude de cas, une fiche d'exercices permettant d'interpréter les comportements de l'enseignant observés pendant le jeu de rôles, une autoréflexion écrite et une discussion en groupe pour faire le point.

Il s'agit en effet d'un vrai entraînement pratique à la réflexion sur le fonctionnement émotionnel et relationnel en classe. Nous sommes persuadées que ce type d'outil devrait absolument trouver sa place dans la formation initiale des enseignants en langues pour leur permettre de développer une autoconscience professionnelle dans toutes les dimensions.

6. POUR NE PAS CONCLURE

Quand on aborde la problématique du développement professionnel des enseignants de langues étrangères, on a l'impression d'aborder un domaine tellement vaste qu'il devient par conséquent flou et imprécis et donc peu « opérationnalisable » dans la pratique. Nous avons voulu montrer qu'il y a de très bons moyens pour ne pas tomber dans le piège du « qui trop embrasse mal étreint ». En réfléchissant sur le développement de l'autoconscience professionnelle des enseignants de langues étrangères, nous nous sommes proposé de progresser en deux temps. Tout d'abord nous avons décidé de construire un cadre de réflexion structuré autour de trois terrains d'analyse : la conscience des objectifs professionnels, l'importance de l'auto-évaluation et de l'auto-régulation, et la nécessité de développer son fonctionnement cognitif, émotionnel et communicatif. Il faut

d'emblée souligner que nous ne clamons pas la symétrie idéale de ces trois catégories. Chaque enseignant devrait choisir en autonomie ses priorités en fonction de ses besoins et de son parcours personnel. Il reste cependant important de les garder présentes à l'esprit, chacune ayant une autre fonction à jouer dans le métier d'enseignant. Le cadre théorique, ainsi proposé, reste subjectif dans le sens où il y a aujourd'hui une multitude d'ouvrages pouvant servir de références aux sujets qui nous ont intéressés ici. Nous avons décidé de nous appuyer, en grande partie, sur les travaux du Conseil de l'Europe, largement diffusés dans le contexte éducatif européen et connus de bon nombre d'enseignants. Il nous a paru inspirant de rappeler les recherches de B. Kumaravadivelu, proposant une perspective moins répandue mais intéressante sur les compétences professionnelles, ainsi que l'essentiel de l'Analyse Transactionnelle qui nous semble aller directement au cœur de la problématique relationnelle et communicative en classe de langue. Dans un deuxième temps, nous nous sommes proposé de présenter des exemples d'outils qui peuvent devenir un bon point de départ pour les étudiants en formation initiale ou pour les enseignants déjà en service. À nouveau, ce n'est qu'un choix possible parmi d'autres : la grille EPG, le PEPELF, les outils élaborés par S. Temple (*Temple Index of Functional Fluency*) ou dans le cadre du projet EL4VET, les grilles de réflexion structurées prouvent que ce ne sont pas les outils qui manquent. Qu'est-ce qui manque le plus ? Il est difficile de répondre à cette question de manière catégorique mais, à la lumière de nos réflexions, nous voudrions souligner l'importance de la conscience de soi en tant que professionnel. Moins parler de la mission ou de la vocation des enseignants de langues étrangères et beaucoup plus insister sur la professionnalisation qui se développe tout au long de la vie mais qui a, d'ores et déjà, à la fois un cadre théorique et pratique pour être vraiment mise sur le devant de la scène didactique.

RÉFÉRENCES

- Berne, E. (1957). Ego states in psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*, 11 (2), 293–309.
- Bleichenbacher, L. (dir.) (2019). *Guide des compétences enseignantes pour les langues dans l'éducation*. https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016_2019/Guidetoteachercompetences/tabid/1850/language/fr-FR/Default.aspx [accès : 01.10.2021].
- Chalvin, D. (2003). *Les outils de base de l'analyse transactionnelle. Pour développer l'énergie des individus et des organisations*. Paris : ESF Éditeur.
- Czykwin, E. (1998). *Samoświadomość nauczyciela*. Kraków : Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Eaquals, (2013). *Eaquals framework for language teacher training and development*. <https://www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-eaquals-framework-for-teacher-training-and-development/> [accès : 01.10.2021].

- Galluzzo, G. (2005). Performance assessment and renewing teacher education : The possibilities of the NBPTS standards. *The Clearing House : A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78 (4), 142–145.
- Jagiela, J. (2017b). Znaczenie modelu płynności funkcjonalnej Susannah Temple (FF – functional fluency) dla edukacyjnej analizy transakcyjnej. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 19–48.
- Jagiela, J. (2017a). Samoświadomość nauczycieli w koncepcjach edukacyjnej analizy transakcyjnej. *Pedagogika*, 26 (1), 69–83. DOI : 10.16926/p.2017.26.06.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35 (4), 537–560.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society. A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. New York : Routledge.
- Madalińska-Michalak, J. / Górska, R. (2012). *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa : Wolters Kluwer Polska SA.
- Newby, D. / Allan, R. / Fenner, A.-B. / Jones, B. / Komorowska, H. / Soghikyan, K. (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF)*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes.
- Pankowska, D. (2010). *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin : Wydawnictwo UMCS.
- Paquay, L. / Van Nieuwenhoven, C. / Wouters, P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles : De Boeck.
- Pierre, N. (2005). *Pratique de l'Analyse Transactionnelle dans la classe. Avec des jeunes et dans les groupes*. Paris : ESF Éditeur.
- Rubinstein, S.L. (1964). *Podstawy psychologii ogólnej*. Wyd. II. Warszawa : PWN.
- Sadler, R. / Dooly, M. (2016). Twelve years of telecollaboration : what we have learnt. *ELT Journal*, 70 (4), 401–413. DOI : 10.1093/elt/ccw041.
- Shobeiry, M. (2013). Self-efficacy and self-awareness of language teachers and their learners' achievement. *The Asian Conference on Language Learning 2013*. https://www.researchgate.net/publication/342154519_Self_Efficacy_and_Self_Awareness_of_Language_Teachers_and_Their_Learners'_Achievement [accès : 01.10.2021].
- Sidash, N. / Roganova, M. / Domina, V. / Victorova, L. / Roganov, M. / Miroshnichenko, V. (2020). Pedagogical consciousness formation of future university educators in the process of teaching English. *Universal Journal of Educational Research*, 8 (4), 1202–1211. DOI : 10.13189/ujer.2020.080410.
- Szymankiewicz, K. (2017). *Przyszli nauczyciele języków obcych na drodze budowania kompetencji zawodowej. Refleksja – uczenie się – rozwój*. Warszawa : Instytut Romanistyki – Werset.
- Temple, S. (1999). Functional fluency for educational transactional analysts. *Transactional Analysis Journal*, 3 (29), 164–174. DOI : 10.1177/036215379902900302.
- Temple, S. (2002). *The development of a transactional analysis psychometric tool for enhancing functional fluency*. Unpublished doctoral dissertation. University of Plymouth, Plymouth, England.
- Temple, S. (2015). Celebrating functional fluency and its contribution to transactional analysis theory. *Transactional Analysis Journal*, 45 (1), 10–22. DOI : 10.1177/0362153714568803.
- The European Profiling Grid (EPG)* (2013). <https://eGRID.epg-project.eu/fr?language=fr> [accès : 01.10.2021].
- Werbińska, D. (2004). *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa : Fraszka Edukacyjna.
- Werbińska, D. (2013). Kompetencje początkującego nauczyciela języka angielskiego w świetle modelu KARDS B. Kumaravadivelu. *Neofilolog*, 40 (2), 279–301.
- Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków : Oficyna Wydawnicza Impuls.

JOLANTA SUJECKA-ZAJĄC
Uniwersytet Warszawski
jolanta.zajac@uw.edu.pl
ORCID: 0000-0003-4903-0852

KRYSTYNA SZYMANKIEWICZ
Uniwersytet Warszawski
k.szymankiewicz@uw.edu.pl
ORCID: 0000-0002-8598-3418

DOROTA WERBIŃSKA
Akademia Pomorska w Słupsku

Professional identity of a French language teacher in Poland: constancy vs. change, sameness vs. difference, agency

ABSTRACT. Studies conducted on teacher identity have mostly focused on preservice language teachers. By contrast, this study looks at the professional identity of a veteran teacher of French as a foreign language in Poland. It describes a two-stage biographic study in which the narratives obtained are subjected to semantic deconstruction with the application of Bamberg's (2010) model of identity. To this end, the author investigates: 1) what is constant and what changes in the participant's professional career in terms of the emotions she experiences, 2) what are the similarities and differences between the teachers she refers to and herself, 3) what is the role of agency in the participant's professional decisions. Through the analysis, the Author seeks to find out with what content Bamberg's identity pillars may be filled, what teacher emotions and feelings can be inferred from what is said, and what insights can be gained into the identity of a French language teacher in Poland.

KEYWORDS: French teacher identity, teacher emotions, Bamberg's model, LOTE.

1. INTRODUCTION

Although foreign language teacher identity has been systematically investigated for over a decade now, there are few studies focusing on the identities of experienced language teachers teaching languages other than English (LOTE). Most studies are conducted with candidates for the teaching profession rather than in-service teachers, possibly because university teacher researchers have ready access to student teachers. This article aims at partially filling this gap and looking at teacher professional identity through the lens of a veteran teacher of French, a language which is regarded in Poland as one of the 'other' foreign languages, or a language of secondary value. The intention of this study is not to showcase the history of a single teacher but, through focusing on the biography of one language teacher, to gain more general knowledge about French language teacher identity and the educational and social processes that affect its reshaping,

which may prove important in deconstructing popular discourses. In the study, Bamberg's (2010) theoretical model of three identity dilemmas is employed in order to find out if and what emotions and feelings his framework's dilemmas may produce in the participant's professional life.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

The theoretical framework of this study comprises three constructs within the language teacher education field: the language policy, teacher emotions, and language teacher professional identity.

2.1. Language policy

Foreign language policy in Poland, as in other EU countries, is aimed at promoting the learning of foreign languages. Although official documents do not stipulate which particular foreign languages are to be learned, few Polish primary schools have introduced a language other than English as the first foreign language in the first grade. Compulsory teaching of a second (understood chronologically) foreign language in Poland is introduced in the seventh and eighth grades of primary school. According to the CEFR scale, primary school pupils are expected to reach a level of A1 in the second foreign language, and a level of A1+ in the case of bilingual classes in which there are twice as many hours of the language in comparison to non-bilingual classes. The second most often taught foreign language in Poland is German (Jugo 2019). Spanish and Italian, though popular with teenagers, are rarely taught due to a shortage of Spanish and Italian teachers. French is usually only taught in larger cities and in schools considered to be elitist, but also as a second or elective language.

In upper-secondary schools, learning two foreign languages is obligatory (Eurydice 2020–2021). The learners who decide to continue to learn the language chosen in the primary school are required to achieve A2+ competence, whereas those who are learning the language from the beginning are expected to reach the level of A2.

2.2. Teacher emotions

Judging on the basis of recent publications (e.g. Al-Hoorie & MacIntyre 2019; Gkonou, Dewaele & King, 2020; Gregersen & Mercer 2022; Jackson 2021; Mercer

& Kostoulas 2018; Mynard *et al.* 2020; Rudolph, Selvi & Yazan, 2020; Sampson & Pinner 2021), the psychology of language learning and teaching is gaining popularity, especially in the literature on English language acquisition. In this new subdiscipline representing a blend of linguistics, psychology, and education (Gregersen & Mercer 2022: 1), teacher emotions (e.g. Benesch 2017, 2018; Gkonou *et al.* 2020; Talbot, Gruber & Nishida 2021) occupy a significant place. They are perceived in the poststructuralist sense with the focus not on what they are, but what they do to the people experiencing them.

In the psychological literature, a difference between emotions and feelings is often made. According to Damasio (2002), for example, emotions are observable, neurophysiological, and transitory reactions to stimuli, whereas feelings are the non-observable, private experience of emotions. There are also different classifications of emotions and feelings (e.g. Ekman 2003; Russel 1991), as well as complex elaborations on the existing taxonomies (e.g. Plutchik 1980).

In terms of professional work, an important distinction with regard to emotions is that between 'feeling rules' and 'emotional labour', terms originally coined by Hochschild (1979). Feeling rules are dictated by obligations, principles, expectations and refer to exhibiting the emotions 'outside'. By contrast, emotional labour can be defined as the discrepancies between the principles of feeling (or feeling rules) and authentic emotions experienced by employees. Both constructs constitute a vital interpretative tool. The dissonance between the feelings shown outside, or surface acting (Hochschild 1979), and what is truly felt inside, or deep acting (Hochschild 1979), may trigger agentic forces, build resilience, and ultimately improve a person's well-being.

2.3. Teacher professional identity

The third construct of the theoretical framework in this article is teacher professional identity. Although the exact nature of teacher identity and what it is made up of is still an open question, there are numerous examples of models and frameworks in the language teacher identity literature (e.g. Barkhuizen 2017; Gee 2001; Pennington 2015; Trent 2015; Varghese *et al.* 2005; Wenger 1998; Werbińska 2017). In this study, Bamberg's (2010) identity model, comprising, as mentioned above, three pillars, or identity dilemmas, has been used. Thanks to its capacity, scope, prevalence and binarity, this model has been found to be exceptionally useful. The categories distinguished by Bamberg (2010) are broad enough (capacity) to accommodate many situations from a study participant's professional life and enable the narrator to refer to professional identity spanning the whole of her professional life (scope). The dilemmas distinguished in

the model are always potentially present (prevalence), whereas their expression through the use of binary pairs (binarity) makes the constructs in the pairs mutually exclusive, thereby contributing to the model's validity.

Constancy and change, the first pillar of Bamberg's (2010) model, refers to how much a person has changed diachronically. Events occurring in the course of professional life may leave an imprint on a teacher's identity, create discontinuities and, as a result, reshape professional identity. What is crucial in this dilemma is its temporal perspective and the way in which the study participant's self-presentation of the experienced time is negotiated. Such questions as 'Can the same person who was known to the same interlocutor in the past still be recognized (constancy), or is it someone completely new and different (change)?' are illustrative of this dilemma. It can even be argued that biographic narratives in which narrators present themselves are a *par excellence* instrument for exploring the diachronic aspects of identity (re)formation.

Similarities and differences, a second dilemma of teacher identity in Bamberg's (2010) model, refers to the horizontal sphere. As a person is now being compared and contrasted with others, a potential contradiction existing here is not temporal but synchronic. This is a kind of self-positioning *vis-à-vis* others achieved with the employment of social categories with whom a person identifies (sameness) or disidentifies (difference). Categories of sameness or difference, such as age, sex, religion, ethnicity, nation, etc. determine the person's group belonging. Recalling and accepting such categories, as much as recalling and rejecting them, makes them valid and, consequently, indicates who one is.

The dilemma of agency has neither diachronic nor synchronic attributes. Bamberg's (2010) third dilemma addresses the question of control and its owner. In other words, the dilemma is whether it is the same person that construes the world and her professional life or, perhaps, someone who accepts what is given, assuming a subordinating position in terms of what happens. Agency (and passivity) in narratives may result in situating oneself in the role of hero or victim, being emotionally engaged, as well as taking responsibility for one's behaviour. Although the dilemma of agency is often considered to be as dependent on external factors, there is moral agency according to which people act, believing that this is how they 'should' or 'should not' act, which also leaves room for identity modification.

The three categories: language policy, teacher emotions, and teacher identity provide the main theoretical framework for this article. Teaching a particular foreign language in Poland may generate positive or negative emotions in the teacher, which subsequently impacts the teacher's professional identity. This study also contributes to explorations of emotions in the teaching profession (e.g. Song 2016; van Veen, Slegers & van Veen 2005; Zembylas 2004, 2005a, 2005b)

and language teacher narrative studies (e.g. Rudolph *et al.* 2020; Thompson 2021). The analysis of the data was conducted using Bamberg's (2010) model, and the three components of the model (three pillars – dilemmas constituting it) will often be referred to in the present study.

3. METHODOLOGY

3.1. Research questions

Based on Bamberg's (2010) model of identity pillars-dilemmas, the present model explores the identity of one French as a foreign language teacher. The research questions underpinning the study were:

- RQ1: What real-life content could be inserted into the three pillars of Bamberg's identity model?
- RQ2: What insights into language policy, teacher emotions and teacher identity can this content provide?

3.2. Data collection

The qualitative case study method was chosen for this study as it is better suited than the quantitative or mixed methods case study for investigating issues rich in context, such as the role of identity in language teaching (Hood 2009: 68). The case study participant is Eva (a pseudonym), a teacher of French as a foreign language who has been working for 30 years in a general education upper secondary school in a middle-sized Polish town. In addition, she has worked in a lower secondary school and, for three years now, has supplemented her teaching load by working in a primary school where she teaches Spanish as an optional language for those pupils who want to learn it. The teacher is regarded as one of the best French teachers in town and has earned a reputation as an expert in her field.

The data for the research were obtained from two in-depth interviews conducted at the beginning of January 2019 (stage one of the study) and at the end of August 2019 (stage two of the study), each lasting about two hours. With the teacher's consent, both interviews were recorded and then transcribed with a view to making written protocols.

The first interview was not structured, though at the time of making the interview appointment Eva was informed that the conversation would concern her professional biography. The first meeting started with a specific question /

instruction: *Tell me about your journey with French and other foreign languages that you have studied from as far back as you remember. How did it start?* This open format of the question was considered optimal, as the participant could choose what to say about her relationship with French, as well as devote as much time to particular subjects as she deemed appropriate. In this way, she assigned meaning to the content, whereas the author, by creating an atmosphere of interest, confidence and respect for the narratives heard, assumed the role of an attentive listener and conversation maintainer. This seemed more natural than ticking off pre-prepared questions, which is typical of structured interviews. Although Eva was talking about her experiences related to learning and teaching French, her narrative was not artificial. She included digressions at times, requests to switch off the microphone, and appealed to joint experiences with the author during their University language studies, all of which made the conversation more natural and less like an interview.

The second interview, half a year later, took place under similar circumstances (an informal meeting place), but the opening question concerned the events taking place in education at that time – the teachers' strike and its consequences. The conversation opener was: *The second term of 2019 was in the shadow of an all-Poland teachers' strike. How do you view that time with reference to your subject?* The purpose of the second interview was to gain more information about Eva's professional work in the light of a specific and unique moment in any teacher's work (the period of teachers' strike), which, in the author's opinion, had the potential for provoking a number of conflicting emotions. Moreover, the material from the second long interview was intended as a means of validating Eva's views expressed earlier. When requested to respond to the protocols after the two meetings, Eva did not raise any objections.

3.3. Researcher's positionality

Eva was well-known to the author and, prior to the study, they had often discussed profession-related topics in which educational issues in Poland were brought to the fore. As the case study approach is highly individualised in its design, Stake (1995), one of the leading case study researchers, claims that the interest lies purely in one particular case, without any intentions of generalising from the case being studied. What is important is throwing light on a particular issue, presenting a contextualised picture of a particular phenomenon, or understanding a lived experience. The researcher is, therefore, not a detached, objective observer but someone who is enmeshed in the study eager to better understand the world through an analysis of the particular rather than by the

generalities produced by quantitative methods. Such a role in the study requires good interaction between the researcher and the participant, which was possible in this study. Had the two not known each other before, the participant might have failed to agree to take part in the study or sustain openness throughout.

3.4. Working with the data

As the primary topic of the study was the exploration of a French language teacher's professional identity on the basis of Bamberg's (2010) model, upon obtaining the verified protocols, the author proceeded to analyse the research data as soon as the verified protocols were obtained. The work consisted of four processes that could be called: immersion, reflection, analysis / synthesis, and heuresis. Immersion involved the careful reading of the protocols, taking notes, and rereading with a view to verifying that none of the content had been omitted. Reflection was associated with the researcher's investment in deep thinking about the data, attempting to look at it from different angles and frequently consulting the notes. Analysis consisted in extracting detailed codes from the teacher's narrative, whereas synthesis involved adjusting the categories created to Bamberg's binary dilemmas. Finally, heuresis was implicated in creating a framework of a teacher's professional identity, based on Eva's emotions and feelings about the intricacies of teaching French, as presented in the light of Bamberg's (2010) identity model.

4. FINDINGS

In the findings section of this text, Eva's case as a French teacher will be presented from two perspectives: descriptive and analytic. The first part is descriptive and depicts Eva's short professional biography, whereas the second is analytic and directly refers to Bamberg's (2010) model of three identity pillars.

4.1. Descriptive perspective

Eva has been teaching French for over thirty years now. She originally wanted to study history but she was discouraged from this by her history teacher at school who would sit down, put down her belongings and just read out from the coursebook. She therefore decided to study French, a language she had been learning at extended level, that is seven hours a week for four years. Her

teacher in the small town where she lived taught in a traditional way. The first contact with French was without any books. For about a month, the teacher used French all the time while pupils tried to remember as much as possible, a way of teaching which reflected methods such as The Direct or Audiolingual Methods. After this first period, the teacher taught from French course books obtained from the French Embassy in Poland. Her way of teaching would be considered traditional today – working with a text, translating vocabulary to and from Polish, answering questions, doing grammar exercises. During the school holidays the teacher would lend students French books to read, and some students, including Eva, were asked to prepare themselves for all-Poland French competitions. Eva managed to get through the second stage, which was considered a huge success. While still at secondary school, on the teacher's advice, she took part in a summer language school. Such language schools gave school students the opportunity to converse with native speakers of French and were attended by students from the best schools in Poland. Although she had never spoken French to a French native user, she fared better than her summer school friends from larger places.

Eva had no problem in being accepted for the best French Philology department in Poland. As in the case of the summer language school, at first she felt a little daunted by her studies and especially by some of her peers, many of whom she playfully called 'birds'. These were people colourfully and fashionably dressed, who regularly spent their holidays time with families in Belgium or France and were confident of their linguistic and communicative superiority in French. After a short time, however, it turned out that Eva, through her determination, conscientiousness and, above all, her motivation to study, proved to be an equally good student who never failed any examinations, which was not always the case with other students.

After her studies, Eva started teaching French at a secondary school in a middle-sized town far away from her home town. She taught classes following an extended mode of teaching French and, with time, became the best French teacher in town. After 10 years of teaching, the first educational reform of 1999 was announced, with a new secondary school leaving examination, known as 'New Matura'. Eva accepted this change enthusiastically. She attended innumerable teacher training sessions devoted to the new format of the examination, sincerely believing that it would resemble university thesis defence examinations and increase the prestige of the school leaving examination. It had never occurred to her that the new examinations would contribute to learning 'to the test', with the resultant trend for minimalism and pragmatism among students. With time, the number of French lessons were reduced, leaving only the basic mode of French classes and, in consequence, Eva did not have the required number of hours to

make up the required teaching load for a full-time position. She therefore decided to do a BA in Spanish Studies in a small private higher education college, and for some years now Eva has taught Spanish in more than one school, including primary schools, so as to secure a full-time workload.

In the spring of 2019, Eva took part in the Polish teachers' strike, which was a form of a protest against changes in the educational system introduced in 2015. For financial reasons, Eva could only take part in the strike for one week as the teachers were not paid for the days when they were on strike.

4.2. Analytic perspective

After the general outline of Eva's professional biography, this section focuses on analysing her professional identity using the three identity pillars – dilemmas making up Bamberg's (2010) model of professional identity: constancy and change, sameness and difference, agency. That said, it must be noted that however valid the model may be, in terms of practical application, it is not always easy to identify and discuss all the dilemmas in one article. This is due to their complexity and overlapping nature, making it difficult to classify examples of change unambiguously within a particular construct, e.g. 'agency' and 'difference'. Nevertheless, such an attempt is undertaken below where illustrative examples from Eva's narratives are given under the codes referring to each of the dilemmas. The numbers (1) and (2) at the end of the lines refer to the first or the second interview conducted with Eva.

4.2.1. Dilemma 1: Constancy and change

The first dilemma is about what seems stable and what has changed in Eva throughout her thirty-year-long professional career.

Eva's constancy

Love of learning and teaching languages

- I often read teacher journals, and whenever I can, I attend language conferences. I even use private contacts for learning Italian. One of my friends was my Italian teacher, even though she wasn't a qualified teacher. She didn't know linguistic terminology, so instead of saying subject / object, she used to say, "This word here, this word there". Lack of terminology, but I still learnt for the pure pleasure of learning. [...] I wasn't interested in getting any certificates. (1)

- Trips, constant learning, as far as language goes, produce such good emotions. (2)

Respect for humanistic values and knowledge

- Within the language, I've always been interested in the cultural sphere, literature, civilization, the history of the culture. One of my professors was in the process of writing an Introduction to *The Divine Comedy*. He would come to classes with old yellowing sheets of paper on which there were a few words and then he would talk for an hour and a half about literature, both French and Italian, using quotations. This made us respect him and the humanistic values he discussed. (1)
- I always think that had it not been for my studies, I would be much poorer. I wouldn't have read all that literature, 80 books or so. I wouldn't have attempted to read half of them if I hadn't studied French philology. (1)

Eva's change

Reflection on social issues related to language learning

- During my studies we were expected to have our own grammar books. There was a possibility of ordering them from the French Embassy. I remember sitting and thinking about it: "How can I tell my parents about this?" Such a French grammar book cost as much as my father's monthly salary. Going to a French speaking country and practising the language? This was just a pipe dream for me. When I think about it now, I realize that language studies are sometimes not socially just. (1)
- Students were more ambitious in the years after the transformation in Poland. Everyone wanted to learn. They associated languages with investing in their hopes for a better future. (1)
- When I went to school none of the students ever said that too much homework was being assigned. When my French teacher dictated homework for the next class, it could last several minutes. I still have my notebooks. Nobody objected. It was simply a different model of education that made people disciplined. Nothing could be gained without hard work. (1)
- People at the time did not choose their studies for pragmatic reasons. If I liked French, I wanted to study French. I didn't do it for instrumental reasons. People studied Latin because it was their passion. It's a bit sad it's not like that any longer. (1)
- Our ideals may be redundant now. People don't need them any more, which makes their lives easier. Minimalism has come to dominate everything. It has influenced professional life. (2)

Helplessness

- I'm constantly short of time. Since the reduction in the number of hours the material to be covered has not changed at all, and the pace is dizzying. I have no time at all to include the cultural background of the language, which has always been important for me. I used to organize French Days, a school performance in French, but that required time. I did some of the preparations during the lessons but once the students got into it, they were willing to come to rehearsals even at weekends. But when French was reduced to three 45-minute lessons per week, I couldn't 'waste' a single lesson. That was the first step towards marginalizing foreign languages. And then the generation of the Internet, and faster and faster. [...] When the 3-year secondary school appeared, a lot of teachers said that we were changing from a secondary school for general education ('general' being an important adjective here) to a course preparing for the final school leaving exam. That is exactly what happened. It's no longer 'general education', as learners have started to adopt a different attitude to their studies. A very pragmatic approach. The term 'second foreign language', not just 'foreign language', means that it is something of minor importance. If not taken as a final exam, what is it for? Despite the boom in active methods, the present generation is not much interested in this. Students are passive, helpless, uncreative; when asked for their opinion, they say "I don't know" without embarrassment and this is the end of their opinion. Their general knowledge is at a very low level. We as teachers are helpless because we lack support. Everyone looks through the lens of requirements, places, positions. But I can't see the learners behind these piles of paper. Only bureaucracy counts. Education is criticised, so are teachers, but never parents. The media have created the belief that parents are clients, only interested in the scores, rather than in what students have in their heads. Do you know any other country in which everyone consents to cheating in tests? Horrible. In France teachers strike a lot but parents support teachers as they are interested in what and how their children learn. We don't have this. And that is why foreign languages are becoming so difficult to teach right now. (1)
- Someone from the ministry called my subject 'second foreign language'. This word 'second' relieves me from work. I don't need to do anything. This is only a second language, not a major subject. The subjects at schools are divided into major and less important ones. In the opinion of students and often their parents, students should only learn major subjects because this pays off. And the strike didn't contribute anything. (2)
- Some kind of helplessness that you've got to adjust to the principal's decision although you know it is pointless. Too much paperwork, overin-

terpretation of regulations, newspeak. You do your best but it's like water off a duck's back. You would like to do more but you hear a question from students "What do I need this for?" (2)

Language learning as a must

- French is not a language chosen by students and my director told me there wouldn't be hours for me. I'm not an English teacher. French is considered difficult to learn and these days school should be light, easy and pleasant. Why should it be like this? Is work like this? Is life like this? But there are always some exceptions, even a small percentage for whom it is worth making the effort. (1)
- I started doing my BA in Spanish in a private college. It wasn't like learning Italian, something for myself but more of a must. I started when I was 49. The last call for me. (1)
- My Spanish was a matter of 'to be or not to be'. (2)

4.2.2. Dilemma 2: Sameness and difference

The second dilemma refers to who Eva liaises with as far as other language teachers in Poland are concerned and what, if anything, makes her different from others in her communities of practice (Lave & Wenger 1991).

Eva's sameness with others

Alignment with language teachers who have graduated from good university departments

- I don't regret choosing French. When I look at the level of those who teach English today, my hair stands on end. (1)

Alignment with teachers of other than English foreign languages

- When I talk to my colleagues teaching French I can see that we all come to class prepared with worksheets and still plan our lessons in advance, whereas English teachers can just click here, click there or play a YouTube film. If I don't find the films before the lesson, I won't be able to find them on the spot in French or Spanish. (2)

Alignment with veteran teachers

- In education there is a group of the oldest teachers who still believe they have a mission. If someone says, "I rely on you", this still works with us.

[...]. When I talk to teachers of my age, I can see that their involvement and investment in their work hasn't changed. (2)

Eva's difference from others

Distancing from teachers badly prepared for teaching language

- When I was doing my BA Spanish studies there were students who were really surprised at the courses we did. They said they wanted to study language but in reality they were only interested in doing a language course. They were against learning about Spanish literature, or difficult (as they said) things in Spanish grammar, or expressions which sounded incorrect to them, according to their experience of working in Spain as holiday waitresses. [...] I regret that those teachers who are entering the job market are so bad at language methodology. There used to be French methodological in-service courses but now, based on those who came to me for teaching placement a few years ago, students of French don't know any methods. They only rely on their intuition and coursebooks. This turns a teacher into a technical service operator sticking rigidly to the coursebook and coursebook activities, which would be humiliating for me. I wouldn't like to end up like a technical service operator. Everyone has a personality. (1)
- When I was writing my 50-page-long BA thesis, I remember one student saying, "50 pages? I've never written anything longer than three pages". Can you imagine such a person with language teaching qualifications? Those people are only interested in 'having', 'getting', settling down'. (1)

Distancing from minimalistic teachers

- When it comes to my Spanish, I know enough to teach at a primary school but I lack the wider knowledge concerning history and literature that I have in French. I don't need that at primary school but I would like to have this knowledge. (1)
- In my school there are several teachers in their late 30s, early 40s who function differently. It's as if they go to the office, do what they're supposed to do and that's it. Of course, there are exceptions but not many. These teachers don't need discussions about agency in the methodological literature. They work like a cog in a machine. It's too late for them to requalify, so they are just passive parts in the system. (2)

Distancing from opportunists in the critical situation of the teachers' strike

- I joined the strike with mixed feelings, not ideologically but financially. I told the organizers that I could afford to strike for only two or three

days. I joined the strikers in my school. We all sat in one room and the non-strikers – just three people – in another. I was on a strike for five days, more than I could afford and lost about 300 zloties per day. We thought we would be needed for the exams but, as you know, nuns, police officers, retired teachers were employed and paid as much as 300 zloties for conducting a two-hour exam. We are never paid for exams. The authorities decided that anyone with a pedagogical qualification could conduct such exams. We had never really been a team but the strike changed the atmosphere at school and caused a deep rift in our relationships. (2)

4.2.3. Dilemma 3: Agency (and passivity)

The third dilemma concerns issues of Eva's agency and autonomy or, in their absence, compliance with the existing structure.

Eva's agency

Dislike of routine

- In the past there were annual conferences for French teachers. Some of them were better, others worse but they existed. There are no offers now. I miss the training sessions very much, but not so much the generally-oriented ones for all language teachers, like workshops on group work, but those specifically catering for training French language teachers. (2)
- I wouldn't like to fall into a routine. In a way I envy English teachers as they have so many teaching resources. They are often system operators who switch on a lesson. I don't have this luxury. I have to create a syllabus, search for materials, see if it can be done within the time allocated, hand it in, and I have to organize this all by myself. I've got used to doing it like this. But it gives me a sense of creation. (2)

Rejection of conformism

- I have to supplement my teaching load by working in a primary school. It was a new type of school for me, so I had to find my feet there. It wasn't stress-free, but I met fantastic people. I'm still aware of Spanish not being my first language of specialization. I know there are gaps in my knowledge, so I would never come to lessons unprepared. If I know there are some cultural issues related to a topic, I try to find out more about them, because my BA studies were not as comprehensive as my university French studies. (1)

- When my students won a competition the second time in a row, my principal said, "Ok, but where is the information on the school website? You haven't registered it there". I replied, "But the students know about it". It's as if I were doing something only for the sake of putting it on the website. This gets me down. I'm simply ashamed of certain things before my students. They might think I am just doing something to tick it off and be able write somewhere about my merits. This is what I would think if I were a student. (2)
- The head has told me today to consider including the issues of Polish patriotism in my French course. I can see how quickly some teachers adapt. Conformism is of the utmost importance to them. (2)

Flexibility

- I've become more flexible. Some time ago I would never have imagined that I could teach primary school students. But my French preparation, a good university, my experience, working at a good school have provided a good foundation for adapting to other contexts. (1)
- I'm trying not to go mad at school with all these tables, objectives and outcomes. I know I've got to do it but it's not my priority, or I would have to spend long hours on it. (2)

Perception of complexity of phenomena

- Who'll survive in this job? I think school will be for people who are thick-skinned and assertive, for teachers who won't let the supervisors overwhelm them. Unfortunately, some school directors shout at teachers. Definitely it won't be a school for those who put a lot into their work at the cost of their private lives. It is more likely to be for those who treat it as an institution, an office to which they come and leave. Not a school for those who say they have a mission but for those who are able to distance themselves from education and the learner, or who would like somehow to survive in this job, not to mention the financial aspect, which is an extra frustration, but I do think the job will become even more feminised. (1)
- I remember people coming to see my lessons, teacher mentors with whom I could talk about the lessons rather than head teachers who don't know the language and only want to check if I have aired the room. I miss those observations based on helping and knowledge exchange, which have been replaced by the control-based observations we have now. (2)
- The job has become more oppressive and controlled at every turn. I don't feel I'm working here but only collecting pieces of evidence to show that

what I'm doing is good. If you don't have a written or electronic confirmation of what you do, you are worthless. What really disgusts me are the tons of paper and if I don't have them, others think I'm not responsible. I should collect evidence for my existence. It's no longer working with young people. It's often working against yourself. (2)

- I try to understand young people and that's why I'm not angry with them. The Internet has deprived them of their own opinions. They are susceptible to mindless repeating what they have heard or read. They only copy others, or put 'likes' or 'hates'. They tell me that in France people sleep in cartons, so I say to them, "You said something about a trip. Don't you think about tolerance for this country where you're going?" I tell them that when they are in France they shouldn't have headphones in their ears and listen to music but look and observe. And then, I say, "Then, I will believe you because it will be your opinion, not someone else's." (2)
- I can't accept the fact that young people don't have many interpersonal relations today. They are in the same class but they don't make up a team. They have Facebook groups instead. They will probably study in the future and become doctors or business people, but they won't be able to manage others. What you have are self-centred individualists who have no interpersonal skills. (2)

Eva's passivity

Rejection of a scientific career

- In a teacher's job, writing a doctorate would be pointless. Someone once said, "Why not?", but in the place where I am now it wouldn't change anything. (1)

For the sake of clarity, the dilemmas presented above are synthetically presented in Table 1. Here, in order to highlight their dilemmatic nature, a particular dilemma has been extracted and shown in a broader dimension of which Eva is aware (Dilemma 1), in a mutually exclusive manner where Eva identifies with what is the same (Dilemma 2), and in a broader dimension of which she may not be aware (Dilemma 3), so as to better point out their dilemmatic nature. However reduced the complexity of Eva's dilemmas may seem when converted to the tabular form, the examples may help clarify the dilemmas and emphasize the particularity of the case in hand.

Table 1. Eva's dilemmas as based on Bamberg's (2010) model of identity

Dilemma 1		Dilemma 2		Dilemma 3	
Constancy	Change	Sameness	Difference	Agency	Passivity
Love of learning languages, but	deeper reflection on social phenomena	Alignment with veteran teachers of languages other than English, from good universities, and	distancing from badly prepared and minimalistic teachers	Dislike of a routine, and yet	rejection of writing a PhD dissertation
Respect for humanistic values, but	frequent experience of helplessness.	Alignment with teachers with no school entanglements and	distancing from opportunists	Rejection of conformism. Flexibility. Perception of complexity	-

Although there are many available identity frameworks in the literature (e.g. Clarke 2008; Gee 2001; Marcia 1967; Wenger 1998), Bamberg's (2010) model, based on three binary pillars-dilemmas and used in this study, has enabled the author to generate a heuristic 'extraction' of emotions and feelings that make up a professional identity framework of a teacher of a 'secondary-rate' language in the current Polish educational context. The dilemmas distinguished in the model may be treated as categories in which some of Eva's emotions and feelings emerge, generating both positive experiences, such as joy, respect, enthusiasm, a sense of knowledge or a sense of belonging, as well as negative emotions, such as helplessness, anxiety, disgust, or shame.

Table 2. Eva's emotions and feelings-based professional identity framework

Dilemma 1		Dilemma 2		Dilemma 3	
Constancy	Change	Sameness	Difference	Agency	Passivity
Pleasure, joy, respect	Deeper awareness	Respect for knowledge, the profession, and a sense of belonging	Disgust at superficiality	Pleasure of creation	Adoption of the stance of pointlessness
	Helplessness and anxiety over civilization changes	Disgust of career-oriented teachers	Disgust at the pragmatism, minimalism, superficiality represented by students, their parents and some teachers	Minimisation of shame	-

5. DISCUSSION

It is sometimes argued that there are strong connections between emotions and aims. According to this viewpoint, emotions appear in the process of striving for important goals and signal that their fulfilment has been found (positive emotions and feelings) or forewarn of their possible lack of fulfilment (negative emotions and feelings). In other words, experiencing positive emotions is information that a given aspect is positively received by a person and results in the person's well-being, whereas experiencing negative emotions indicates the existence of challenges in the fulfilment of aims as well as the risk of them being destroyed.

In the context of researching Eva's 'constant' emotions, what comes to the fore is joy that involves pleasure from experiencing foreign languages, accompanied by regular study of the cultural aspects of language, without which Eva can hardly imagine successful language learning. Such love of knowing, learning, and acquiring languages does not subside with age or work experience, although she could have limited herself to what she already knows, considering that for the level of education at which she teaches, her knowledge is sufficient ("I don't need that at primary school but I would like to have this knowledge"). Eva learns Italian out of pure pleasure, and even when she is, in a sense, forced to take up BA studies in Spanish for fear of losing her job as a French teacher, she still finds studying a foreign language provides her with a lot of joy. The fact that there are teachers like Eva for whom the constant development of language-related competences is perceived in terms of enjoyment is positive. Eva still maintains enthusiasm towards her subject and believes in the value of her passion for French conveyed at least to single students ("But there are always some exceptions, even a small percentage for whom it is worth making the effort."), as it was in the case of her French teacher who infected Eva with her passion for French. Thanks to teachers like Eva, students receive positive models to emulate and learn how much knowledge a teacher may have about a language and the culture of the countries in which it is spoken. They also see what a teacher may be and what teachers (and possibly students) may become.

In the case of Eva, her love of foreign languages also fulfils a need for respect. Accustomed to continuous learning, Eva feels safe in terms of her French language skills as a foreign language teacher, maintaining that high demands (be it in her secondary school or during her MA studies) have always been placed on her. Thanks to hard work, she has always managed to meet high learning requirements and strongly believes that honest work should always be promoted, irrespective of the times. It can be argued that a good knowledge of a foreign language earns her the respect of other people, which has meant that her respect for knowledge has never been relegated to the background.

That said, the joy and happiness derived from teaching French are challenged with negative experiences. The most troubling is a sense of helplessness regarding herself, her students and their parents. Eva is aware of the fact that despite her choice of a very difficult field of study, the huge amount of work that she has invested and the procurement of employment at a prestigious secondary school in the past, her subject represents the 'other' and less important language for contemporary students. Within this understanding, two other affective sensations may be spotted: blame and shame. With regard to the former, Eva blames civilization changes, especially the Internet as a source of knowledge that encourages people to be superficial, willing to obtain instant gratification, interested in minimalism and too impatient to enjoy the process of completing a task because their minds are taken up by finished products. Most young people nowadays, supported by their parents in their way of thinking are satisfied with a good enough knowledge of English and reject the diligence, regularity, or laboriousness needed to learn another foreign language at a decent level ("You do your best but it's like water off a duck's back. You would like to do more but you hear a question 'What do I need this for!'"). The mastery of English, not a LOTE like French, is considered a necessary tool for students to compete successfully in an English-dominated job market, or English language information and communication technology. Eva's voice echoes the dilemma between humanistic versus neoliberal ideologies. She clearly distances herself from young English teachers whose knowledge of English is not spectacular, and who are mostly focused on teaching to the book and preparing students for tests, yet, because they teach English the most desirable language - they are held in high esteem by school principals ("I'm not an English teacher").

Eva feels shame, as some teachers - people who should be obliged by their profession to be bright, well-educated and role models for others - resort to half measures, engage in 'quick actions' and treat 'subject minimalism' as a value in their professional lives. She laments that her English teaching colleagues, whom she has disavowed for some time, restrict themselves to providing a "technical service" when they bring their laptops to class, switch on a presentation with a lesson prepared by a book publisher and look up the answers in the teacher's book during the lesson, all because preparation for lessons would consume too much time. As resorting to ready-made materials requires neither deep linguistic knowledge nor extensive methodological competence, she is ashamed that this is the other group of professionals - foreign language teachers - to which she belongs. Although she does not verbalize this explicitly, Eva is afraid that the widespread pragmatism and minimalism, characteristic of an increasing number of language teachers, the majority of students, often their parents, and most

educational authorities, will lead to the deskilling (Richards 1998) of teachers and, what follows from this, a loss of job meaningfulness.

Eva can also be considered agentic, which is positive, and partly helps her minimise the experience of shame. Paradoxically, she is helped in this by the absence of interesting French and Spanish teaching aids compared to those available to English teachers. This shortage of interesting materials generates her agency and, in a way, releases the creativity that makes her lessons stand out amidst the mechanical mediocrity served up by many other teachers. It is in this way that she can attract students to learning French. She is convinced that she has to rely on herself, which is why she produces her own tests and constantly looks for inspirations for her self-made didactic projects. Her evidence of agency is also her moral independence which prevents her from taking 'a shortcut' and cheating (e.g. through using ready-made tests, showing her students' success in language competitions as her success), choosing the path of conformism through treating teaching as a nine-to-five job or requiring the bare minimum from teachers. That said, she only does the minimum required when a task involves unnecessary bureaucratic effort, which also reflects her agency. She is convinced that doing only what she absolutely has to in terms of reporting her work makes her respect herself and allows her to save time for better preparation for her French lessons.

6. CONCLUSIONS, LIMITATIONS, IMPLICATIONS

In this article, I have discussed the case of Eva in order to see how her biographic history and personal sense of self are related to Bamberg's (2010) model of identity, which provided the study's point of departure. In relation to research question one – *What real-life content could be inserted into the three pillars of Bamberg's identity model?* – it is clear that Bamberg's three pillars – dilemmas can easily be identified in Eva's narrative, as illustrated in Table 1, thereby making the model verifiable. With regard to research question two – *What insights into language policy, teacher emotions and teacher identity can this content provide?* – it has been found that Eva's story may provide insights into language policy, teacher emotions and teacher identity. From Eva's narrative, the following conclusions related to these three issues can be inferred:

- The study has revealed that teachers of French as a foreign language in Poland may feel very vulnerable. They may feel ignored, which starts with the use of terminology in educational documents where there are references to 'secondary-rate' languages, including, usually, French. As a result, teachers of LOTE languages may perceive themselves as redundant and

neglected when compared, for example, with teachers of English who are in the leading position and view themselves as experts of the primary language. As a primary foreign language in Poland, English is placed at the opposite end from other foreign languages, making the teachers of the other languages feel intimidated and less secure about their jobs. Eva also experiences an authentic feeling of the loss of the social usefulness of her teaching and the waste of her teaching capital. Yet, she is not expected to display her true feelings at work.

- The study has demonstrated a change in educational paradigms in terms of what is deemed more and less important when teaching a foreign language. It has been shown that Eva's high linguistic and pedagogical competences, impressive general knowledge, even her 'loyalty' to the profession, do not matter as much as teacher accountability, successful compliance with bureaucratic requirements and students' achievement of quick and spectacular effects that would secure for the school a high rank in school league tables.
- It can be said that contemporary education is governed by simulacra of reality that maintain a semblance of teacher professionalism or authenticity. As minimalism is not Eva's standard, a feeling of vulnerability ensues.
- The study has also shown that teacher's joy, enthusiasm, and love of languages, if undermined by outer pragmatism, minimalism, or passivity, may bring drastic consequences in relation to future generations, including future language teachers. This may take place as the philological values represented by Eva, such as a love of knowing, focus on deep learning, culture, literature, may be pushed to the margins. As a result of 'promoting' teachers as "technical service operators" where teaching aids, tests, etc. to cater for all learners' needs are provided in advance, teachers' meaningful nature of teachers' work may disappear. This lack of meaningfulness may, in turn, deprive teachers of deeper values, develop their blindness to complexity and dilemmas, ultimately blurring the boundaries between what is worth and what is not worth experiencing in teaching.

Unexceptionally, the present study is not free of shortcomings. Possible reservations may be levelled against investigating only one teacher, or lack of generalizability, or the researcher's subjectivity. While it is true that such limitations may arise, it seems justifiable to note that investigating only one teacher or lack of generalizability refer to the method – the qualitative case study based on the biographic-narrative inquiry approach adopted here – that may discourage the researchers of other paradigms from acknowledging its value, and which

proved valuable in this study. As to 'the researcher's subjectivity', Finlay (2002: 531) may come to the rescue here when he claims that "... subjectivity in research is transformed from a problem to an opportunity". Nevertheless, for a more accurate depiction, the sample of teacher cases could be expanded to regional, national, and transnational levels, possibly including a number of LOTE languages taught in various countries.

Apart from the insights into how the professional identity of one French as a foreign language teacher was (re)shaped by the emotions evoked with regard to the intricacies of language teaching in Poland right now, the study could have a vital pedagogical implication. In practical terms, it may contribute to cultivating a pedagogy of identity in language teacher preparation curricula, as the more that is known about language teacher identity, the better language teachers will be prepared for the job and its specific nature. The incorporation of in-service teacher biographies through examining the teachers' prior and present beliefs and, above all, emotions might prove worthwhile. For this purpose, an identity framework with specific guiding categories, like Bamberg's (2010), could be used. Thanks to this, pre-service teachers' knowledge of in-service teachers and the complexity of teaching LOTE languages could be increased, while the employment of a teacher's biography would better illustrate how education functions in a specific place and time.

The findings of this study, as inspired by Bamberg's (2010) model of identity, may also be explicable in terms of the recent neoliberal educational agenda, which promotes English at the expense of other languages, such as French. The model offers the adoption of a nuanced approach to the data showing what the new educational paradigm has done to French teachers in terms of the instability of their professional careers, divisions between language teachers, or ways of resisting the imposed *status quo* by those who are strong enough to do so.

All in all, Eva's case provides the reader with a number of important insights concerning the contemporary change of educational paradigms, with almost all of her comments generating potential concerns. It is hoped that her voice will resonate with many other LOTE teachers and become informative for those who are responsible for decisions in language teacher education.

ACKNOWLEDGEMENTS

The author sincerely thanks *Eva* for her agreement to take part in this study. The author also thanks two anonymous reviewers for their helpful comments.

REFERENCES

- Al-Hoorie, A.H. / MacIntyre, P.D. (2019). *Contemporary language motivation theory*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bamberg, M. (2010). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology*, 21 (1), 1–22. DOI: 10.1177/0959354309355852.
- Barkhuizen, G. (2017). *Reflections on language teacher identity research*. New York: Routledge.
- Benesch, S. (2017). *Emotions and English language teaching*. New York: Routledge.
- Benesch, S. (2018). Emotions as agency: Feeling rules, emotion labor, and English language teachers' decision-making. *System*, 79, 60–69. DOI: org/10.1016/j.system.2018.03.015.
- Clarke, M. (2009). The ethico-politics of teacher identity. *Educational Philosophy and Theory*, 41 (2), 185–200. DOI: org/10.1111/j.1469-5812.2008.00420.x.
- Damasio, A.R. (2002). A second choice for emotion. In: L. Nadel / R.D. Lane (eds.), *Cognitive neurosciences of emotion* (pp. 12–23). Oxford: Oxford University Press.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life* (2nd ed.). New York: Owl Books.
- Eurydice, (2020–21). <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/> [access: 14.09.2021].
- Finlay, L. (2002). 'Outing' the researcher: The provenance, principles and practice of reflexivity. *Qualitative Health Research*, 12 (3), 531–545. DOI: org/10.1177/104973202129120052.
- Gee, J.P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125. DOI: org/10.2307/1167322.
- Gkonou, C. / Dewaele, J.-M. / King, J. (2020). *The emotional rollercoaster of language teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gregersen, T. / Mercer, S. (2022). *The Routledge handbook of the psychology of language learning and teaching*. New York: Routledge.
- Hochschild, A.R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structures. *Journal of Sociology*, 85 (3), 551–575.
- Hood, M. (2009). Case study. In: J. Heigham / R.A. Croker (eds.), *Qualitative research in applied linguistics* (pp. 66–90). London: Palgrave Macmillan.
- Jackson, D.O. (2021). *Language teacher noticing in tasks*. Bristol: Multilingual Matters.
- Jugo, K. (2019). *Nauczanie języka francuskiego w Polsce. Raport Frankofilm*. Zielona Góra: Artownia. Stowarzyszenie Inicjatyw Społeczno-Kulturalnych.
- Marcia, J.E. (1967). Ego-identity status: Relationship to change in self-esteem, 'general maladjustment', and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35, 118–133. DOI: org/10.1111/j.1467-6494.1967.tb01419.x.
- Mercer, S. / Kostoulas, A. (2018). *Language teacher psychology*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mynard, J. / Burke, M. / Hooper, D. / Kushida, B. / Lyon, P. / Sampson, R. / Taw, P. (2020). *Dynamics of a social language learning community*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pennington, M. (2015). Teacher identity in TESOL: a frames perspective. In: Y.L. Cheung / S. Ben Said / K. Park (eds.), *Advances and current trends in language teacher identity research* (pp. 16–30). New York: Routledge.
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In: R. Plutchik / H. Kellerman (eds.), *Emotion: Theory, research, and experience*. Vol. 1: *Theories of emotion* (pp. 3–33). New York: Academic Press.
- Richards, J.C. (1998). Textbooks: Help or hindrance in teaching? In: J.C. Richards (ed.), *Beyond training* (pp. 125–140). Cambridge: Cambridge University Press.

- Rudolph, N. / Selvi, A.F. / Yazan, B. (2020). *The complexity of identity and interaction in language education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Russell, J. (1991). Culture and the categorization of emotion. *Psychological Bulletin*, 110 (3), 426–450. DOI: DOI:10.1037/0033-2909.110.3.426.
- Sampson, R.J. / Pinner, R.S. (2021). *Complexity perspectives on researching language learner and teacher psychology*. Bristol: Multilingual Matters.
- Song, J. (2016). Emotions and language teacher identity: Conflicts, vulnerability, and transformation. *TESOL Quarterly*, 50 (3), 631–654. DOI:10.1002/tesq.312.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Talbot, K.R. / Gruber, M.-T. / Nishida, R. (2021). *The psychological experience of integrating content and language*. Bristol: Multilingual Matters.
- Thompson, A.S. (2021). *The role of context in language teachers' self-development and motivation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Trent, J. (2015). Towards a multifaceted, multidimensional framework for understanding teacher identity. In: Y.L. Cheung / S. Ben Said / K. Park (eds.), *Advances and current trends in language teacher identity research* (pp. 44–58). New York: Routledge.
- van Veen, K. / Slegers, P. / van Veen, P.-H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21, 917–934.
- Varghese, M. / Morgan, B. / Johnston, B. / Johnson, K.A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4 (1), 21–44. DOI: 10.1207/s15327701jlie0401_2.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werbińska, D. (2017). *The formation of language teacher professional identity. A phenomenographic – narrative study*. Słupsk: Wydawnictwo Akademii Pomorskiej.
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20, 185–201. DOI: 10.1016/j.tate.2003.09.008.
- Zembylas, M. (2005a). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 935–948. DOI: /10.1016/j.tate.2005.06.005.
- Zembylas, M. (2005b). *Teaching with emotion: a postmodern enactment*. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing.

Received: 14.09.2021; **revised:** 24.01.2022

DOROTA WERBIŃSKA
Akademia Pomorska w Słupsku
dorota.werbinska@apsl.edu.pl
ORCID: 0000-0002-1502-7199

II. BOOK REVIEWS

Sylvia Adamczak-Krysztofowicz / Anna Szczepaniak-Kozak / Paweł Piotr Rybszleger (Hrsg.). *Angewandte Linguistik – Neue Herausforderungen und Konzepte. Festschrift für Izabela Prokop zum 70. Geburtstag.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 2020. S. 453

Der Begriff *Angewandte Linguistik* begreift die Anwendung konkreter Sprachstrukturen zum Lösen praktischer Probleme ein (vgl. Szczodrowski 2006: 12). Gegenwärtig steht die Angewandte Linguistik vor neuen Herausforderungen. Ihre Aufgaben und Schwerpunkte unterliegen ständigen Änderungen, die konkrete Aktualisierungen verlangen. Die vorliegende Festschrift unter dem Titel „Angewandte Linguistik – Neue Herausforderungen und Konzepte“ (2021) ist zugleich ihr Programm und ist Professorin Dr. habil. Izabela Prokop zu ihrem 70. Geburtstag gewidmet. Der umfangreiche Band (über 450 Seiten) beginnt mit einer *Tabula Gratulatoria* und der Darstellung des wissenschaftlich fruchtbaren Werdeganges von Professorin Prokop. Ihm wurde eine Liste ihrer zahlreichen Veröffentlichungen beigelegt, die im Zeitraum von 1978 bis 2020 erschienen sind. Einleitende Bemerkungen zum Sammelband wurden von den HerausgeberInnen Sylvia Adamczak-Krysztofowicz, Anna Szczepaniak-Kozak und Paweł Rybszleger gemacht. Gemeinsam mit den AutorInnen der Beiträge bedanken sie sich bei der Professorin für ihre Initiativen und die Entwicklung des Instituts für Angewandte Linguistik an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań. Das umfangreiche Buch umfasst 24 Beiträge von WissenschaftlerInnen aus Deutschland, Österreich und Polen und ist eine Dokumentation einer reichen Vielfalt von Perspektiven auf zeitgemäße Forschungsfragen. Die Festschrift lässt sich in sieben Teile gliedern: *Pragma- und Soziolinguistikstudien, Kontrastive Studien, Interkulturalität, Spracherwerbs- und Sprachlehrforschung, Fachsprachen, Übersetzen und Dolmetschen, Linguistic landscapes*. Es muss betont werden, dass die genannten thematischen Schwerpunkte an die Forschungsinteressen der Jubilarin anknüpfen und im Fokus der Angewandten Linguistik stehen.

Den Band eröffnet der Aufsatz von Barbara Kryk-Kastovsky, der sich perfekt in den Teil *Pragma- und Soziolinguistikstudien* einschreibt. Die Autorin untersucht die Beziehung zwischen der Unhöflichkeit (in Anlehnung & Locher 2004 und Bousfield & Locher 2008) und dem Grad der Machtausübung in sozialen Kontexten. Sie ergänzt die in der Literatur präsente These, dass sich die Interaktionsarten aufgrund sozialer Kontexte qualitativ unterscheiden, um den Aspekt der Quantität.

Unter dem Titel „Pragmatic accent: Sociolinguistic and pragmlinguistic examples“ fokussiert sich Anna Szczepaniak-Kozak auf Unterschiede in der interlinguistischen Pragmatik der Lernenden einer Fremdsprache. Bei der Spezifikation des Begriffs *pragmatic accent* bezieht

sie sich auf Scarcella (1992) und Yule (1996) und postuliert, dass ein pragmatischer Akzent von den Fremdsprachenutzern entwickelt wird, sonst werden sie sofort als Nicht-Muttersprachler identifiziert.

Anna Pieczyńska-Sulik situiert ihren Text an der Kreuzstelle der Semiotik und Pragmatik. Sie weist nach, dass man drei Arten von Sprechakten von Austin (1976) mit dem Zeichenmodell von Peirce (1885) und mit textlinguistischen Kategorien zusammenstellen kann, und präsentiert eine semiotische, sprachpragmatische und textlinguistische Terminologie. Pieczyńska-Sulik schildert ikonische Lokutionen am Beispiel von Repräsentativa, was ihre These belegt, dass sich der konstruktive Ikonismus gegen andere ikonische Typen durchsetzt und als eine generelle Regel bezüglich der sprachlichen Ikonizität gilt.

Den pragmlinguistischen Teil schließt Paweł Rybszleger mit seinem Beitrag ab. Er weist explizit darauf hin, dass Hashtags als semiotische Operatoren eine themensetzende und indexierende Funktion haben, indem sie Inhaltsbeschreibungen ermöglichen. Im Aufsatz wurde deutlich veranschaulicht, dass Hashtags zur Erschließung von Explikaturen auf höherer Ebene und zur „Inferenz von Implikaturen“ (S. 100) verhelfen.

Der nächste thematische Teil umfasst Beiträge, die sich mit den kontrastiven Studien befassen. Der erste kritische Text von Norbert Nübler setzt sich mit den Übersetzungsproblemen des polnischen Verbalaspekts auseinander, die dem Lerner beim polnischen Verbalaspekt begegnen. Der Autor stellt die Frage, wie der Lernende des Polnischen seine Aspektwahl treffen soll und empfiehlt, aus didaktischen Gründen, die Einführung der aspektrelevanten Präfixe und Suffixe in den Polnischunterricht.

Im Aufsatz von Maglarena Jurewicz, Martyna Gabrych und Justyna Sobańska werden wertvolle Ergebnisse der Studie dargeboten, die zeigen, dass dank der Paralleltextanalyse der Gebrauchstexte (vgl. Stechman 2003) Unterschiede und Gemeinsamkeiten im sprachlichen Weltbild in Polen und Deutschland bemerkt und rekonstruiert werden.

Elżbieta Dziurewicz kommt in ihrem Beitrag zu dem bedeutenden Ergebnis, dass die kontrastive Analyse von Idiomen eine große Herausforderung für Studierende ist. Die Autorin weist nachdrücklich auf ihren Nutzen hin und postuliert, sie in den DaF-Unterricht einzubeziehen, weil sie das Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden ermöglichen. Dziurewicz fordert phraseologische Kompetenz (verstanden nach Ehrhardt 2014), die zielgruppen- und sprachniveauorientiert sein sollten, im Rahmen der universitären Lehrveranstaltungen sukzessiv aufzubauen.

Der dritte Teil versammelt zwei Aufsätze, die die Aspekte der Interkulturalität untersuchen. Sylwia Adamczak-Krysztofowicz und Krystyna Miłułka sprechen in ihrem Text die Problematik der *Interkulturalität* im Studium der Angewandten Linguistik im polnischen Hochschulwesen an. Sie kommen zum klaren Schluss, dass die Kategorie der *Interkulturalität* eine integrale Komponente der akademischen Bildung ist, wo die interkulturellen Kompetenzen bei zukünftigen Fremdsprachenlehrenden, ÜbersetzerInnen bzw. DolmetscherInnen vermittelt werden.

An die Interkulturalität knüpft auch Stephan Wolting an, der in Krisen eine Chance sieht, die Fremdkulturwissenschaft bzw. *Xenologie* (vgl. Duala-M' Bedy 1977) neu aufzustellen. Ihre Aufgabe ist es, das Fremde / das Andere anzuerkennen. Außerdem können fremdkulturelle Ansätze zum besseren Verstehen des Eigenen, des Fremden und der Welt im Allgemeinen führen.

Den vierten Teil machen Beiträge aus, die *Spracherwerbs-* und *Sprachlehrforschung* thematisieren. Aldona Sopata und Aleksandra Putowska machen im Aufsatz zu ihrem Untersuchungsgegenstand die von den Spracherwerbforschern selten angesprochene Problematik der Sprachentwicklung des Polnischen als Herkunftssprache in Deutschland aufmerksam. Es wurde der Einfluss der Familiensprachenpolitik auf die Herkunftssprachentwicklung untersucht und eine treffende Schlussfolgerung formuliert, die besagt, dass die Häufigkeit der familiären sprachlichen Interaktionen eine herausragende Bedeutung für die HS-Entwicklung der Kinder hat.

Małgorzata Bielicka knüpft in ihrem Beitrag an das Postulat von Professorin Prokop nach innovativen Methoden für Fremdsprachenunterricht an und versucht festzustellen, ob die Immersion (Schulprogramme für Schüler einer Mehrheitssprache) eine innovative Lösung genannt werden kann. Damit die methodologische Herangehensweise tiefgreifend genug ist, um der Methodik ein solides Fundament zu geben, könnte die Autorin schon in ihrer Forschungsfrage die Indikatoren nennen, die für die Feststellung der Innovation erforderlich sind.

Teresa Siek-Piskozub und Aleksandra Wach untersuchen in ihrem Aufsatz „EFL learner agency from the perspective of learners' autobiographies“ die Handlungsfähigkeit der Lernenden im Prozess des Erwerbs der Sprachkenntnisse aufgrund ihrer autobiografischen Erzählungen.

Den zentralen Ausgangspunkt des Textes von Katarzyna Bieniecka-Drzymała bildet das Sprachlern-Coaching, das auf Rogers' (2002) Konzept der Lernerautonomie basiert, in dessen Rahmen verschiedene Sprachlern-Support-Konzepte entwickelt wurden. Die Autorin weist in ihrem Aufsatz deutlich auf die Rolle der Sprachlernbewusstheit, sowohl in ihrer möglichen Entwicklung als auch der Förderung der individuellen Lernerreflexion hin, die durch Gesprächsführungsmethoden erfolgt.

Magdalena Aleksandrak präsentiert die Ergebnisse des Forschungsprojekts, das Probleme bei der Entwicklung der Sprechkompetenz aus der Perspektive von Studierenden der Angewandten Linguistik beleuchtet und als eine solide Grundlage für weitere Untersuchungen gelten soll.

Der fünfte thematische Teil befasst sich mit Fachsprachen und umfasst drei Aufsätze. Klaus-Dieter Baumann veranschaulicht die Denkmuster in der Kommunikation in den Natur- und Technikwissenschaften im Rahmen des größeren, ganzheitlichen Projekts zur interdisziplinären Analyse von LSP-Texten.

Paweł Kubiak fordert in seinem Text, die Begriffskompetenz im Bereich der politischen Kommunikation bei den angehenden LehrerInnen und ÜbersetzerInnen zu entfalten. Auch bei den Studierenden sollte semantische Tüchtigkeit gepflegt werden, indem sie den Umgang mit Wörterbüchern und Fachlexika lernen.

Joanna Kic-Drgas und Joanna Woźniak zeigen in ihrem Aufsatz gegenwärtige Tendenzen und Perspektiven der Entwicklung in der Fachsprachendidaktik an den Hochschulen und Universitäten an. Die Autorinnen präsentieren aktuelle Ergebnisse des TRAILS Projekts, die zeigen, dass es in Polen in Studienprogrammen an Elementen der Fachsprachendidaktik mangelt. Sie plädieren dafür, zukünftige Fremdsprachenlehrer in der Fachsprachendidaktik auszubilden, die zugleich in die Studienprogramme integriert werden soll.

Der vorletzte Teil beinhaltet Aufsätze, die sich in die Problematik des Übersetzens und Dolmetschens einschreiben. Joanna Kubaszczyk bezieht sich in ihrem Beitrag auf Prokop

(2019) und betont die große Bedeutung der kontrastiven stilistischen Beschreibung für die Übersetzungswissenschaft. Die Autorin tritt dafür ein, ÜbersetzerInnen für die poetische und ästhetische Funktion der Sprache, die von ihr als *Textur* bezeichnet wird, zu sensibilisieren.

Hanka Błaszowska vergleicht in ihrem Aufsatz die Begriffe *Translation* und *Transkreation* (Gaballo 2012; Katan 2014) und weist unmissverständlich auf begriffliche Differenzen und wesentliche Kommunikationsprobleme hin. Die Autorin betrachtet die Transkreation als ein neues translatorisches Phänomen im Bereich des Marketings, das ins Interessenspektrum der Translationswissenschaft einbezogen werden soll.

Alicja Sakaguchi zeigt in ihrem umfangreichen Beitrag am Beispiel der biblischen Texte unterschiedliche Übersetzungsweisen und fordert nachdrücklich die Übersetzung der inspirierten sakralen Schriften als einen separateren Übersetzungstyp zu betrachten, weil heilige Schriften die Sinnerklärung benötigen und die Aussageabsichten ihrer Autoren berücksichtigt werden müssen.

Die Problematik des Dolmetschens / Übersetzens greift auch Lucyna Krenz-Brzozowska in ihrem Aufsatz auf. Sie präsentiert ihr eigenes Konzept zur Entwicklung der Selbstbewerfungsfähigkeit. Die Autorin fordert bei den Studierenden die Entwicklung der Dolmetschkompetenz (in Anlehnung an das Kompetenzmodell von Pöchlhammer 2001) im beruflichen Alltag und das Einbeziehen der Dolmetschübungen schon im Bachelorstudiengang.

Augustyn Surdyk zeigt einleuchtend aufgrund des Vergleichs der englischen Originale und polnischen computeranimierten Filmproduktionen die Vielfalt der Referenzen (linguistische, kulturelle, personale), die zugleich von der kulturellen Vielfalt zeugen.

Der letzte thematische Teil *Linguistic landscapes*, der den vorliegenden Sammelband beendet, umfasst zwei Beiträge. Der gegenwärtigen Frage der neuen Herausforderungen für die Angewandte Linguistik in Bezug auf Sprachlandschaften geht Grzegorz Lisek in seinem Artikel nach, indem er sie am anschaulichen Beispiel der Sprachlandschaften der deutsch-polnischen Grenzregion schildert. Danuta Wiśniewska beweist, dass *linguistic landscapes* einen verbalen und visuellen Input für das Sprachenlernen liefern. Sie zeigt das didaktische Potential des Einsatzes der Wandmalerei im Fremdsprachenunterricht.

Das AutorenInnenverzeichnis setzt den Schlusspunkt des vorliegenden Buches. Der Band ist eine obligatorische wissenschaftliche Publikation, die den Leser mit aktuellen differenzierten Forschungsfragen der Angewandten Linguistik vertraut macht. Einzelne Beiträge beschränken sich nicht auf etablierte Themen. Es wird ein breites Spektrum von zeitgemäßen Aufgaben, Schwerpunkten und Forschungsrichtungen der Angewandten Linguistik gezeigt und um neue Aspekte bereichert. Das Buch bildet einen wichtigen Ausgangspunkt für den wissenschaftlichen Austausch, der zugleich neue inspirierende Perspektiven für die ForscherInnen eröffnet.

LITERATURVERZEICHNIS

- Austin, J.L. (1976). *Zur Theorie der Sprechakte*. Stuttgart: Reclam.
 Bousfield, D. / Locher, M. (Hrsg.) (2008). *Impoliteness in language*. Berlin: de Gruyter.
 Duala-M'Bedy, M. (1977). *Xenologie. Die Wissenschaft vom Fremden und die Verdrängung der Humanität in der Anthropologie*. Freiburg et al.: Verlag Karl Alber.

- Ehrhardt, C. (2014). Idiomatic competence: Phraseme and Phraseology in DaF-Unterricht. *German as foreign language*, 1, 1–20.
- Gaballo, V. (2012). Exploring the boundaries of transcreation and translation studies. *International Journal of Communication*, 10, 887–906.
- Katan, D. (2014). Uncertainty in the translation professions: time to transcreate? *Cultus*, 7, 10–19.
- Locher, M. (2004). Power and politeness. *Journal of Pragmatics*, 24 (4), 381–392.
- Peirce C.S. (1885). *One, two, three: Fundamental categories of thought and of nature*, 5, 242–247.
- Pöschhacker, F. (2001). Dolmetschen und translatorische Kompetenz. In: A.F. Kellertat (Hrsg.), *Dolmetschen. Beiträge aus Forschung, Lehre und Praxis* (S. 19–36). Frankfurt (a. M.): Peter Lang.
- Prokop, I. (2019). Kilka uwag o kontrastywnej analizie stylu. *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, 18, 207–219.
- Rogers, C.R. (2002). *O stawaniu się sobą*. Poznań: Rebis.
- Scarcella, R.C. (1992). Interethnic conversation and second language acquisition: Discourse accent revisited. In: S. Gass / L. Selinker (Hrsg.), *Language transfer in language learning* (S. 109–137). Amsterdam: John Benjamins.
- Szczodrowski, M. (2006). Angewandte Linguistik in fremdsprachenunterrichtlicher Perspektive. *Studia Germanica Gedanensia*, 14, 11–23.
- Stechman, I. (2003). *Gebrauchstexte und ihre Funktion beim Erwerb der Lesekompetenz. Eine Studienarbeit*, Norderstedt: GRIN Publishing.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Received: 24.01.2022; **revised:** 24.02.2022

KAROLINA MIŁOSZ-SZEWCZYK
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
karolina.milosz-szewczyk@mail.umcs.pl
ORCID: 0000-0003-4331-8089

DOI: 10.14746/g1.2022.49.1.14

Magdalena Jaszczyk-Grzyb. *Mowa nienawiści ze względu na przynależność etniczną i narodową w komunikacji internetowej. Analiza porównawcza języka polskiego i niemieckiego.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 2021. Pp. 375

The book by Magdalena Jaszczyk-Grzyb entitled *Mowa nienawiści ze względu na przynależność etniczną i narodową w komunikacji internetowej. Analiza porównawcza języka polskiego i niemieckiego* (Hate speech on the grounds of ethnicity and nationality in online communication. A comparative analysis of the Polish and German language) was published by Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu in 2021. Magdalena Jaszczyk-Grzyb, the author of the book, is an assistant professor at the Institute of Applied Linguistics of the Adam Mickiewicz University in Poznań. She primarily deals with the study of hate speech, corpus linguistics, German for specific purposes (medical) and teaching foreign languages online. From 2014 to 2016 she participated in the RADAR project (*Regulating Anti-Discrimination and Anti-Racism*), co-financed by the European Commission. The monograph is an amended and updated edition of her doctoral dissertation, which was defended on 5 November 2020 at the Faculty of Modern Languages at Adam Mickiewicz University in Poznań.

The book focuses on the issue of hate speech directed towards those who are culturally different, which in recent years has been a particularly frequent subject of scientific and social discourse. It provides an important voice in the debate on counteracting discrimination and xenophobia. The author defines the main aim of the work as follows:

The main aim of this paper is to analyse qualitatively and quantitatively corpus data containing hate speech uttered on the grounds of ethnicity and nationality the recipient in order to present discursive practices (p. 135).

The book runs to 375 pages, of which 334 constitute the main text, including the bibliography, and the remainder is taken up by appendices (8 appendices), a list of figures, a list of tables and summaries in English and German, with a list of acronyms provided before the introduction.

The monograph has been divided by the author into two parts: theoretical and empirical. In the first chapter, the author describes the concepts of speech, hate speech, ethnicity and nationality which arose as a result of the decomposition of the term "hate speech on the grounds of ethnicity and nationality". This chapter presents a historical outline of the legal definition of hate speech with a criminal law approach from a linguistic perspective, and definitions of hate speech formulated on the basis of recent research from an interdisciplinary perspective.

The second chapter discusses hate speech in the light of the latest research from an interdisciplinary perspective.

The third chapter deals with the specificity of online communication in the paradigm of linguistics, as well as the characteristics of social media, including the social networking site Facebook.

The fourth chapter contains a description of theoretical and methodological assumptions (including the genesis of the research problem, the objectives of the work, the research hypothesis and research questions, as well as the selection of data collection techniques). It also presents the concepts of discourse in the French and Anglo-Saxon tradition, as well as

Polish and German concepts, information on corpus linguistics, principles of constructing a language corpus and classification of language corpora.

The fifth chapter contains a description of the pilot study, presentation and interpretation of the results of the qualitative and quantitative analysis carried out as part of the main study. It presents the results of the pilot study, the results of the document analysis and the results of the analysis of frequency lists, collocations, keyword lists and concordances.

Chapter six presents a summary of the results of the analysis of the research material and indicates the advisability of conducting further research in this area.

The examined hate discourse concerns four selected groups (Muslims, Roma, Ukrainians and Jews). A methodology combining the assumptions of critical discourse analysis and corpus linguistics is developed. In the course of qualitative analysis, hateful discursive practices for particular minority groups are identified and presented from a comparative perspective. This is followed by an analysis of frequency lists, keyword lists, collocations and concordances. The author collected the first comparable corpora of hate speech on the grounds of ethnicity and nationality in the Polish and German communication online, containing public posts and comments posted on the social networking site Facebook. A total of 1,185 posts were analysed, including several thousand comments from 2018-2019 and January 2020.

Thus, the author carries out a qualitative and quantitative analysis of corpus data containing hate speech on the grounds of ethnicity and nationality, in order to present discursive practices and to compare them from a comparative perspective within two languages: Polish and German. A qualitative and quantitative analysis was carried out based on research material which has not been analysed hitherto in the context of hate speech, namely comments on the social networking site Facebook.

The methodology developed as part of the study combines the assumptions of critical discourse analysis and corpus linguistics. By using corpus-based techniques within critical discourse analysis, it was possible to significantly increase the amount of data analysed.

The precise definition of the scope and research tools testifies to a mature scientific approach to the elaboration of the problem of hatred in the media. The publication is also innovative due to the research methodology applied, as well as the way it presents and popularises scientific research through providing solid empirical knowledge about the actual functioning of hate speech. The benefits of using corpus techniques within the framework of Critical Discourse Analysis also include limiting the selectivity of researchers in relation to the analysed material thanks to the use of transparent criteria for selecting the corpus. SketchEngine software was used to generate frequency lists, keyword lists, collocations and concordances for Polish and German.

The pilot study was the first element of the research process - it enabled the initial verification of the author's knowledge and provided an opportunity to test the usefulness of the set of research tools developed. The subject of the pilot study was discourse on the Muslim minority, which was alphabetically first on the list in Polish, and the Ukrainian minority, which was the last on the list in German (60 posts in Polish and 60 in German).

In order to investigate the actions of content moderators who are responsible for the partial removal of content, it was assumed that an in-depth interview would be used as a research technique. Due to the lack of respondents, this research technique was replaced by document analysis, based on documents available on the social networking site Facebook regarding

content moderation policies and publicly available interviews. The book brings together the first comparable corpora of hate speech on the grounds of ethnicity and nationality in Polish and German online communication, containing posts and comments posted on the social networking site Facebook. The analytical part of the publication is particularly worth appreciating, as it offers an excellent tool for further research in the field. The monograph is needed in today's research world – the book can be used by political scientists, sociologists, politicians, researchers of educational policy, communication scientists or lawyers. The additional use of the analytical techniques of corpus linguistics made it possible to obtain a representative number of texts for analysis (a total of 1,185 posts were analysed, including several thousand comments) – in order to collect the research material, lists of keywords containing inflectional forms of ethnonyms of four nationalities and ethnic groups, recorded in a specific time frame: for the years 2018 – 2019 and January 2020, were compiled.

The monograph can be of use to those who come into professional contact with victims of racist or xenophobic violence, or with people from migrant backgrounds. The book is an important academic and editorial project in the Polish context. The author's intention - in my opinion - has been entirely successful and the research conducted into the phenomenon of hate speech has been fully accomplished. It is an innovative work with a strong preference for creating practical scientific tools to confront this phenomenon. It will undoubtedly be a source of further research inspiration, as well as excellent material for discussions on the subject of hate speech on the grounds of ethnicity and nationality in online communication.

Received: 01.03.2022; **revised:** 15.03.2022

JADWIGA STAWNICKA

Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach

j.stawnicka@awf.katowice.pl

ORCID: 0000-0002-0404-5383

DOI: 10.14746/gl.2022.49.1.15

Wydano na podstawie maszynopisu gwarantowanego

Projekt okładki i stron tytułowych: Ewa Wąsowska

Redaktor techniczny: Elżbieta Rygielska

Koordinacja prac wydawniczych: Olga Bronikowska

Przygotowanie do druku okładki i łamanie komputerowe: Reginaldo Cammarano

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10

www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wydnauk@amu.edu.pl

Dział Promocji i Sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 16,00. Ark. druk. 15,625

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9