

**Katerina Krimpogianni**  
 Université d'Athènes, Grèce

## **LES REPRÉSENTATIONS EN TANT QUE MACRO-CONSCIENCE MÉTALINGUISTIQUE : UNE EXPÉRIENCE AUPRÈS DES APPRENANTS GRECS DE 11–12 ANS DANS LE CADRE DES APPROCHES PLURIELLES**

---

**Résumé.** Afin de faire la transition d'un cours de langue étrangère monolingue à un cours ouvert au plurilinguisme, on devrait prendre en compte tous les éléments relatifs à la cognition de nos apprenants qui doivent aussi s'adapter à cette transition. Une expérience en classe de FLE auprès d'un public d'apprenants grecs de fin de primaire (âgés de 11 à 12 ans) a révélé que, lorsque l'on passe à une situation didactique plurilingue, se manifestent les représentations des apprenants sur les langues et le langage, représentations qui avaient été dans la plupart des cas occultées, incohérentes et fossilisées pendant la routine du cours monolingue. Tout en considérant la conscience métalinguistique variable centrale à notre recherche, comme un prérequis pour la résolution des problèmes émergeant en contexte didactique plurilingue, nous tentons, dans cet article, de montrer que les représentations que se font les apprenants des langues et de leur apprentissage constituent une réflexion métalinguistique à un niveau macro. Ce niveau est capable d'influencer le fonctionnement de la conscience métalinguistique pendant l'exécution des tâches plurilingues. La présente étude est basée sur une analyse qualitative des données : l'analyse du métadiscours des apprenants qui ont participé à notre expérience nous a amenée à l'établissement d'une typologie des représentations qui permet d'identifier les points sur lesquels on devrait travailler en classe dans le but d'engager la réflexion métalinguistique de nos apprenants. Ainsi, il s'agit de guider les apprenants afin qu'ils puissent modifier leur cadre représentationnel, en comblant des lacunes et en corrigeant leurs représentations pouvant être caractérisées de « non productives » pour s'ouvrir à des situations d'enseignement/apprentissage plurilingue.

**Mots-clés :** représentations ; conscience métalinguistique ; conscience plurilingue ; éducation primaire ; didactique du plurilinguisme ; Approches Plurielles.

### **Introduction**

La notion de conscience métalinguistique, même si elle se caractérise par une certaine polysémie (Pinto & El Euch, 2015), a souvent été au centre des recherches dans le domaine de la didactique du plurilinguisme. En effet, la prise de distance du code linguistique et l'adoption d'une posture réflexive sont un prérequis pour enseigner et apprendre dans une situation didactique plurilingue, parce que ces « situations plurilingues » exigent, plus que toute

autre situation d'enseignement/apprentissage linguistique ou de communication, une capacité de résolution de problèmes, c'est-à-dire une compétence d'ordre métacognitif (Gombert, 1990; Baars, 1998; Roberts, 2011).

Par ailleurs, les représentations constituent un autre pôle d'intérêt dans le domaine de la didactique du plurilinguisme, puisque celles-ci sont capables non seulement d'influencer l'apprentissage des langues (Castellotti & Moore, 2002), mais aussi de former des attitudes, ce qui pèse également sur le développement interculturel de l'individu.

En prenant en considération la conscience métalinguistique en tant que composante de la métacognition selon un point de vue psycholinguistique (Gombert, 1990) et en l'abordant sous une perspective holistique, on vise à montrer le rôle des représentations des apprenants sur les langues et comment celles-ci peuvent influencer leur conscience métalinguistique se manifestant pendant l'exécution des tâches dans un cours plurilingue. À partir des résultats d'une recherche quasi expérimentale basée sur l'application des trois Approches Plurielles<sup>1</sup> (désormais APLI) et en adoptant une approche qualitative de traitement des données, nous avons analysé le métadiscours des sujets-apprenants, ce qui a constitué notre corpus de base (voir Author, 2019). Dans cet article, nous allons présenter la place des représentations dans ce corpus et expliquer les raisons pour lesquelles nous les percevons en tant que manifestations de la conscience métalinguistique à un niveau macro. En effet, l'une de nos thèses de base concernant ce travail est que la conscience métalinguistique ne pourrait pas fonctionner adéquatement dans une situation de résolution de problème (telle que tenter de comprendre un message dans une langue inconnue), sans avoir, tout d'abord, élaboré une conscience du cadre dans lequel se trouvent et fonctionnent les langues en général.

---

<sup>1</sup> Approches didactiques au service de la didactique du plurilinguisme. Elles sont basées sur la démarche de la comparaison des langues-cultures et visent le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle, à travers l'éveil de la conscience métalinguistique. Elles sont au nombre de quatre : l'Éveil aux langues, l'Intercompréhension des langues parentes ou voisines, l'Intercompréhension intégrée et l'Approche interculturelle. (Cadre de référence pour les approches plurielles, CARAP, 2011-2020 : <https://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/fr-FR/Default.aspx>)

## Terrain de réflexion

Comme nous venons de le mentionner, nous abordons la conscience métalinguistique sous une perspective psycholinguistique et holistique. Plus particulièrement, nous rejoignons l'approche de Vygotsky qui distingue la conscience de la prise de conscience, cette dernière étant dépendante de l'acte de réflexion qu'elle soit explicite ou implicite (Wertsch, 1985). Ainsi, nous percevons la conscience en tant que *prise de conscience* et *prise de distance* qui permettent la réflexion sur un objet, dans notre cas sur l'aspect linguistique. De surcroît, selon Vygotsky, la conscience a deux composantes : une composante intellectuelle et une affective (*ibid.*), une idée qui a influencé nos analyses au sein de cette étude.

En même temps, nous reconnaissons que la conscience métalinguistique a un aspect dynamique puisque celle-ci dans un contexte plurilingue requiert un potentiel transformatif, notamment de la transformation de la conscience métalinguistique en conscience plurilingue à travers un processus de comparaison des faits de langues (conscience translinguistique) (Jessner, 2008, 2014). La conscience plurilingue consiste en « [...] la capacité à se concentrer sur la forme linguistique et à pouvoir alterner cette concentration entre la forme et le sens » (Jessner, 2014, p. 176).

En ce qui concerne les représentations, Castellotti & Moore (2002) font une distinction entre deux grandes catégories, à savoir les *représentations sociales des langues* et les *représentations de l'apprentissage des langues*. La première grande catégorie concerne les représentations des pays et des locuteurs, des contacts des langues, du bi-plurilinguisme ainsi que les représentations des systèmes linguistiques et de leur fonctionnement dans une perspective générale. Quant à la seconde grande catégorie, elle concerne les représentations qui conduisent à l'isolement des apprenants dans leur processus d'apprentissage, au choix des objectifs et à la place accordée à la L1 ou à l'anglais en tant que première langue étrangère. On dirait donc, que, dans le cas des représentations mentionnées ci-dessus, il s'agit de la réflexion que l'on porte sur un niveau *macro*.

À côté de ces types de représentations, les « représentations métalinguistiques » (Véronique, 1990, 2001), concernent un éventail

de manifestations de la conscience sur le code linguistique au niveau des normes et des particularités, l'acte de l'énonciation et la qualité des performances de l'utilisateur (Klein, Py, cités par Véronique, 2001, p. 29). Dans ce cas particulier, les « représentations métalinguistiques » s'identifient à la conscience métalinguistique dans une perspective *micro* : cette conscience concerne la réflexion sur des faits de langue, pendant l'usage de la langue et l'enseignement ou l'apprentissage des faits linguistiques en situation de résolution de problème. On voit donc que, dans ce cas-ci, le concept de « représentation » et celui de « conscience » se chevauchent<sup>2</sup>.

En effet, c'est cette affinité entre le concept de la conscience et de celui de la représentation que nous avons voulu explorer dans ce travail. D'ailleurs, évidemment, ce que la conscience et les représentations ont en commun est le fait qu'elles fonctionnent à travers la *réflexion* à savoir l'acte de réfléchir.

## Méthode

### Questions de recherche

Dans une première phase, nous avons analysé le métadiscours de nos sujets apprenants dans une situation d'application de trois APLI. Selon la catégorisation effectuée, les représentations ont constitué une des manifestations de la réflexion métalinguistique de ces apprenants. Dans cet article, nous exposons un volet de la seconde phase de notre travail, pendant laquelle nous avons approfondi les constats de la première phase. Pour effectuer cet approfondissement, nous allons tenter ici de répondre aux questions de recherche suivantes :

-Quels types de représentations émergent du métadiscours des apprenants ?

-Quelle est l'influence de ces représentations sur la conscience plurilingue des apprenants ?

---

<sup>2</sup> Pour la question sur les différents types de conscience voir Huot & Schmidt (1996, p. 98).

---

## **Le terrain**

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous nous sommes basée sur les résultats d'une quasi-expérience, qui a été réalisée dans dix classes de 6<sup>e</sup> de l'école primaire publique hellénique. Notre étude a été réalisée dans huit écoles primaires différentes de l'Attique. Le choix des régions et des écoles a été opéré selon le principe de randomisation qui adhère aux méthodes expérimentales. Ce principe permet d'atténuer les biais et différences de variabilité entre les groupes choisis.

L'expérience a concerné dix classes différentes. Dans chacune d'elles nous sommes intervenue pendant deux heures de cours de FLE<sup>3</sup>. L'organisation de la mise en place de l'expérimentation et de la collecte des données s'est étalée sur une période de cinq mois (janvier-mai 2017).

L'effectif total de l'étude est de 140 apprenants, âgés de 11 à 12 ans. Ceux-ci n'avaient pas été auparavant en contact avec des pratiques plurilingues. Cependant, leur répertoire langagier est riche en ressources à exploiter : la majorité ont trois langues dans leur répertoire, à savoir le grec en tant que L1 et de scolarité, l'anglais et le français (appris institutionnellement) et parfois quatre langues, puisque certains apprenants avaient une autre L1 que le grec. Ces langues ne sont pas maîtrisées au même niveau et sont non-apparentées du point de vue génétique.

Plus précisément, la majorité des apprenants-participants avaient le grec pour L1 mais une trentaine d'entre eux avaient une L1 différente : 24 avaient pour L1 l'albanais, deux participants le roumain, un participant l'arabe et un autre le russe.

## **La collecte des données**

L'intervention dans le cours de FLE a été prise en charge par la chercheuse elle-même, rédactrice du présent article. Les séances ont été enregistrées dans leur totalité à l'aide d'un enregistreur numérique audio.

Une fois les enregistrements effectués, nous avons procédé à

---

<sup>3</sup> Français Langue Étrangère.

la transcription orthographique des séances enregistrées en excluant seulement les énoncés qui n'avaient aucun rapport avec le contenu de notre intervention. Notre but était de répertorier tous les énoncés qui illustraient une réflexion sur la langue (métalinguistique) et sur la tâche à accomplir ou sur ses propres stratégies (aspect métacognitif). Force est de reconnaître, comme soutient Besse (1980) presque tout énoncé en classe de langue relève de la métalinguistique.

## **Le choix du matériel**

Ainsi que nous l'avons déjà mentionné, nous avons choisi d'exposer les participants à trois des quatre APLI. L'Approche plurielle que nous avons exclue est *l'approche interculturelle* qui, loin d'être considérée comme inutile dans le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle, est moins significative dans la réalisation de nos objectifs qui visent tout ce qui est essentiellement linguistique et cognitif dans sa dimension méta-. Ainsi, le matériel d'enseignement pendant notre expérimentation a été réparti sur deux séances. La première en tant que séance de sensibilisation a été consacrée à l'approche de *l'Éveil aux langues*, puisque nous avons considéré que cette approche semble constituer une initiation utile des apprenants aux APLI (Delveroudi, 2007). Par conséquent, pour cette première séance nous avons choisi d'introduire deux activités de la méthode *Éveil aux langues* proposées par l'équipe d'ÉLODIL (*Éveil aux langues et à la diversité linguistique*)<sup>4</sup>. Les activités en question ont pour objectif de familiariser les participants avec la notion de famille linguistique et ensuite de les aider à prendre conscience et noter les similarités existant entre les langues d'une même famille.

La seconde séance a été consacrée aux deux autres APLI mentionnées plus haut, à savoir à *l'Intercompréhension* entre les langues parentes et à *l'Intercompréhension intégrée* des langues. Le contenu de cette séance comprenait deux activités distinctes : la compréhension écrite d'un document

---

<sup>4</sup> Le site du projet ÉLODIL, ([www.elodil.com](http://www.elodil.com)) offre des exemples d'activités mises en pratique à Montréal et à Vancouver, des références bibliographiques ainsi que des liens renvoyant aux autres projets basés sur les concepts d'Éveil aux langues.

publicitaire et une leçon sur la photosynthèse tirée du manuel européen *EUROMANIA* (module 7)<sup>5</sup> (Escudé, 2008).

De façon générale, le matériel de notre expérience a été conçu et configuré de manière à ce que les apprenants soient exposés à une grande variété de langues, soit en travaillant sur des mots de langues de différentes familles hors texte<sup>6</sup>, soit en traitant des textes courts en langues romanes. Ce choix a été conditionné par deux facteurs : le premier par notre objectif de solliciter le comportement métalinguistique des apprenants en accroissant les opportunités d'exprimer leurs impressions, connaissances et représentations sur une variété de stimuli linguistiques ; le second par l'hypothèse que plus un sujet est exposé à une grande variété de systèmes linguistiques, et pas nécessairement dans un cadre institutionnel, plus il a d'occasions de mettre en œuvre des stratégies d'*Intercompréhension* faisant ainsi preuve d'une capacité métacognitive (et par extension métalinguistique) plus performante (Author, 2011 ; Jessner, 2014).

## **La méthode d'analyse des données**

L'approche que l'on a adoptée pour l'analyse des données étant descriptive, diagnostique et herméneutique, nous avons combiné deux méthodes de traitement des données, à savoir le traitement quantitatif pour l'approche descriptive et le traitement qualitatif pour les approches diagnostique et herméneutique.

Une fois les séances transcrites, nous sommes passée à l'élaboration de notre corpus. Tous les textes transcrits ont été saisis dans le logiciel de traitement qualitatif des données *Atlas Ti 8*. Ce logiciel nous a également offert la possibilité de traiter nos données de manière quantitative, grâce à certaines de ses applications<sup>7</sup> et à son intégration avec les outils de *Microsoft Excel*.

Nous avons effectué le codage de nos données selon les normes de l'analyse de contenu et plus précisément de l'analyse sémantique et

---

<sup>5</sup> Le module a été basé sur la didactique intégrée des langues et adapté à l'âge et aux besoins de notre public.

<sup>6</sup> Par « hors texte » ici on entend le travail sur des mots isolés hors contexte.

<sup>7</sup> Ce logiciel offre la possibilité de calculer les cooccurrences et les coefficients d'importance de chaque catégorie.

structurale (Bourgeois & Piret, 2011 ; Muchielli, 2006).

Ce type d'analyse nous donne la possibilité d'aller au-delà de la forme des énoncés à analyser et d'en induire le sens sous-jacent. Quant à la catégorisation des données qui constitue la première étape de l'analyse de contenu, nous avons choisi une approche inductive ; ainsi, nous avons étudié les données afin de voir les catégories émerger du corpus au lieu de commencer par une catégorisation faite *a priori*. L'approche que nous avons suivie rejoint la description de Thomas, selon laquelle, « l'objectif principal de l'approche inductive est de permettre aux résultats de la recherche de faire émerger des thèmes fréquents, dominants ou significatifs inhérents aux données brutes, sans les contraintes imposées par les méthodologies structurées » (Thomas, 2006, p. 238).

Pour pouvoir distinguer les différentes catégories, il fallait d'abord découper le texte en séquences à analyser. Afin d'éviter le risque de subjectivité au moment de la délimitation des unités textuelles ou de la déconstruction du texte, nous avons décidé de croiser un critère thématique avec un autre formel (Rourke, et al., 2001). En ce qui concerne l'analyse des données obtenues à partir des deux séances, nous avons considéré l'énoncé comme une unité formelle. Chacun de 416 énoncés, qui ont concerné la catégorie des représentations, a été analysé séparément dès lors qu'il constituait une manifestation de la réflexion de l'apprenant au niveau linguistique ou qu'il ait contenu des traces des représentations sur les langues ou le langage. Il est à mentionner que seuls les énoncés n'ayant aucun rapport avec le cours n'ont pas été pris en compte, vu que, comme nous l'avons noté plus haut, dans un cours de langue tout relève du métalinguistique (Besse, *op.cit.*).

Pour l'interprétation de chaque énoncé et sa codification, nous avons à chaque fois pris en compte le contexte<sup>8</sup>, c'est-à-dire les autres énoncés l'encadrant, démarche que nous avons considérée comme nécessaire au bien-fondé de notre jugement.

---

<sup>8</sup> Voir dans la section 4.1 : tous les exemples contiennent l'énoncé codifié avec un symbole (→) de façon que chaque énoncé puisse être distingué clairement de son contexte.

---

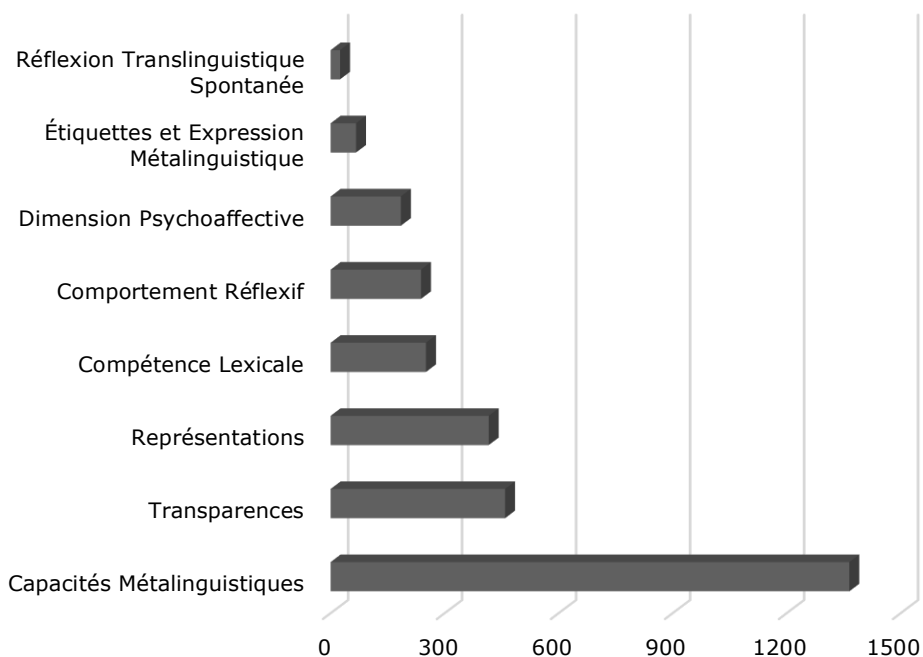


## Résultats

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'analyse du métadiscours des apprenants nous a amenée à la constatation que les représentations sociales et d'apprentissage linguistique sont très souvent présentes dans la réflexion verbalisée des apprenants. Dans le graphique ci-dessous, nous montrons la présence non négligeable des représentations dans notre corpus :

**Figure 1**

*Les Représentations dans le corpus*



Comme on pouvait s'y attendre, le plus grand volume de représentations a été détecté pendant la première séance, pendant laquelle nous avons sollicité la réflexion des apprenants à un niveau macro à travers l'approche *Éveil aux langues* :

**Figure 2**

*Manifestation des Représentations*



Ensuite, nous présentons ci-dessous les catégories créées des représentations qui ont été détectées :

**Tableau 1**

*Catégories des Représentations*

| Code                    | Description  |
|-------------------------|--|
| REPR.CARACTER.<br>(+/-) | Les représentations productives <sup>9</sup> (+) ou non productives (-) des apprenants sur les caractéristiques formelles et sémantiques générales des langues |
| REPR. PDL. (+/-)        | Les représentations productives (+) ou non productives (-) des apprenants sur la parenté des langues   |
| REPR. VAR. (+/-)        | Les représentations productives (+) ou non productives (-) des apprenants sur la variété au sein d'une même langue   |
| REPR. GÉOPOL.<br>(+/-)  | Les représentations productives (+) ou non productives (-) des apprenants sur des faits géopolitiques  |
| REPR. APPREN.           | Les représentations des apprenants sur l'apprentissage des langues   |
| REPR.DIF.               | Les représentations des apprenants sur la difficulté de certaines langues  |

Nous observons que les catégories détectées concernent dans leur totalité la réflexion sur la langue à un niveau macro. En même temps, on reconnaît ici la catégorisation de Castellotti & Moore (2002) : ces représentations peuvent

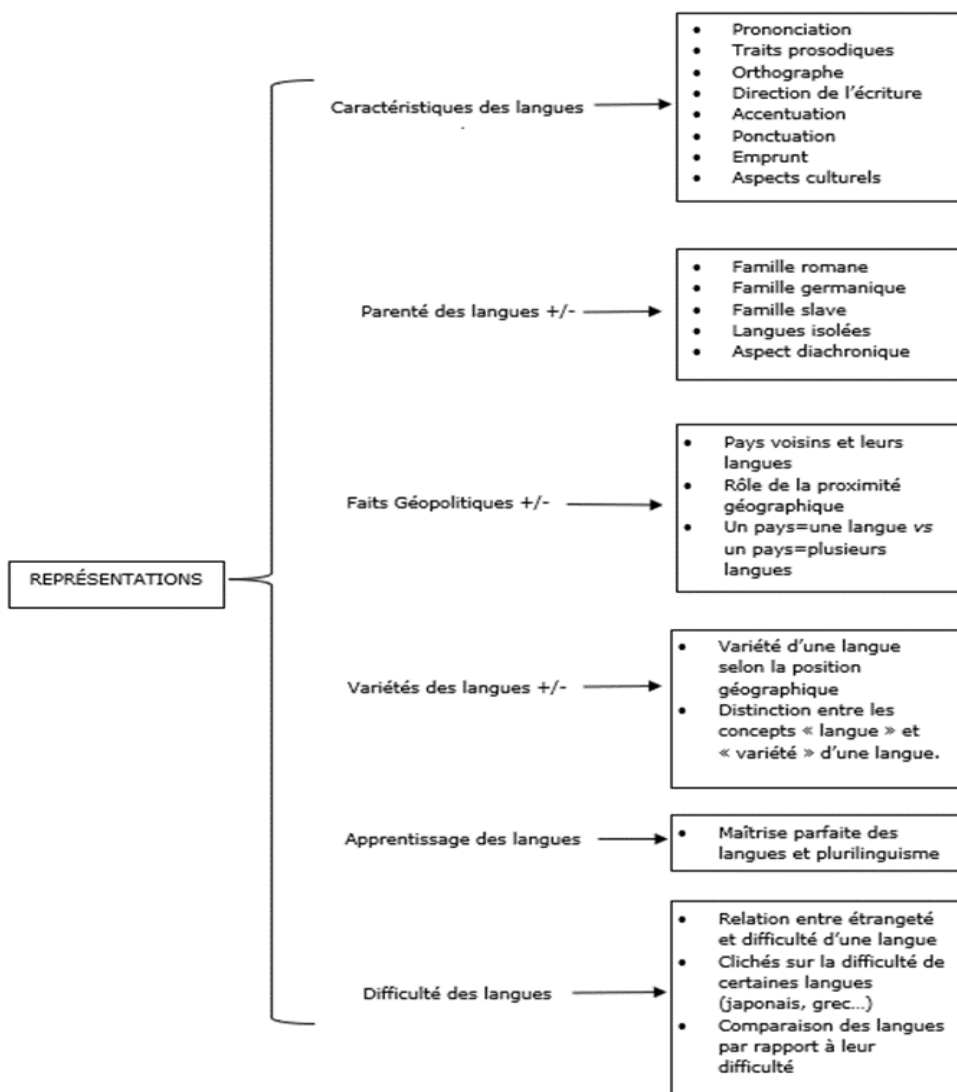
<sup>9</sup> Nous avons choisi l'expression « représentations productives » pour le cas du symbole + et « représentations non-productives » pour celui du symbole -, étant donné que l'on considère qu'une dichotomisation du type « représentations correctes vs représentations fausses » ne refléterait pas la véritable nature malléable des représentations, comme l'affirmaient Castellotti et Moore (2002, p. 21) : « Les représentations ne sont ni justes, ni fausses, ni définitives [...] ».

être caractérisées de « sociales » (REPR. CHARACTER., REPR. PDL., REPR.VAR., REPR.GÉOPOL.) ou « de l'apprentissage des langues » (REPR.APPREN., REPR.DIF.).

Nous continuons avec une figure détaillée illustrant notre méthode de codage qui a mené à la catégorisation :

**Figure 3**

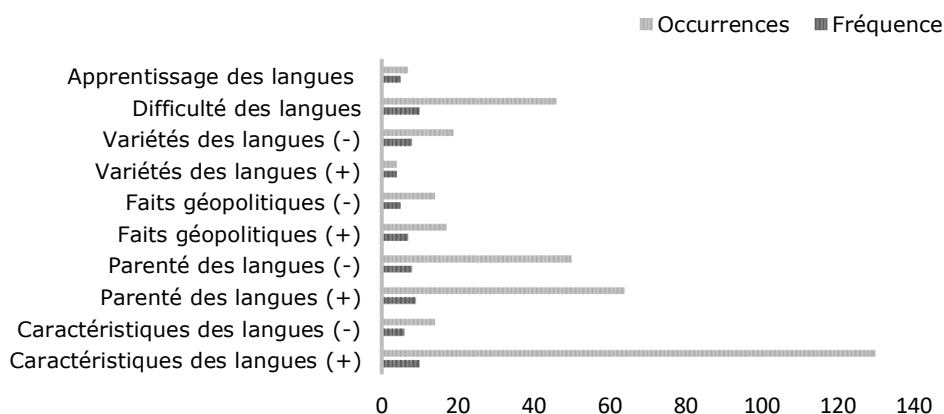
*Vue d'ensemble de la catégorisation*



Enfin, le graphique ci-dessous montre la présence de chacune de ces catégories dans le corpus :

**Figure 4**

*Occurrences et Fréquence des Catégories*



*Note.* Le signe (+) désigne les représentations productives et le signe (-) les représentations non productives

On peut facilement observer que la majorité des méta-commentaires ont concerné les caractéristiques générales formelles et sémantiques des langues (REPR. CHARACTER.) Ceci a été inévitablement encouragé par les tâches qui invitaient les apprenants à réfléchir à ce niveau particulier. Le fait que la majorité de ces représentations soient productives montre que les apprenants ont une conscience des faits généraux des langues malgré des lacunes dans ces représentations. En ce qui concerne les représentations sur la parenté des langues (REPR. PDL.), nous avons eu plus d'occurrences à signe négatif (-) même si nous avons constaté que la majorité des apprenants avaient une idée, même vague, des similitudes entre les langues dues aux liens de parenté. Quant aux représentations sur la réalité géopolitique liée aux langues existantes sur différents territoires (REPR. GÉOPOL.), même si le nombre d'occurrences à signe positif (+) ne diffère pas autant que celles à signe négatif (-), nous avons observé que les lacunes des apprenants à ce niveau sont à prendre en considération. En effet, une partie de ces lacunes a concerné les territoires liés aux langues de leur répertoire langagier

et les territoires et langues des pays voisins de la Grèce. Nous avons davantage remarqué des représentations non productives au niveau de la variété des langues (REPR.VAR.). Ces représentations lacunaires sont selon nous d'une importance majeure puisqu'elles concernent toujours les langues du répertoire langagier des apprenants. C'est dans ce cas-ci que nous avons trouvé le plus fréquemment des représentations erronées, tandis que le cas des représentations productives a été moins souvent repéré (quatre classes sur dix avec quatre occurrences) et dans leur totalité elles concernent uniquement le fait qu'au Brésil on parle le portugais<sup>10</sup>. Ensuite, sont apparues spontanément chez les apprenants (REPR.DIF.) tandis qu'ils ont également fait des commentaires sur la difficulté de traiter plusieurs langues dans un cours de langue (REPR. APPREN.). Plus particulièrement, il s'agissait le plus souvent de l'idée que quelqu'un qui traite plusieurs langues dans un cours doit les maîtriser toutes.

Enfin, nous observons sur le graphique que, bien que le nombre d'occurrences varie d'une catégorie à l'autre, la fréquence ne varie pas pour autant : chaque catégorie a presque la même fréquence de présence dans le corpus.

### **Exemples tirés du corpus**

Afin d'illustrer la nature de chaque catégorie créée, nous allons procéder sur ce point à la présentation des exemples tels qu'ils ont été transcrits et analysés.

#### ***Représentations productives sur les caractéristiques des langues (REPR. CHARACTER. +)***

Une représentation sur les caractéristiques des langues ayant une présence importante dans le corpus est liée à la notion d'emprunt. Nous avons constaté que l'idée que les langues empruntent des mots les unes aux autres est familière à une partie des apprenants, surtout en ce qui concerne les emprunts

---

<sup>10</sup> Nous faisons l'hypothèse que cette connaissance est due au contact des apprenants avec le football. Ils connaissent des joueurs brésiliens et les entendent souvent parler le portugais lors des interviews qui passent à la télévision.

---

des autres langues au grec.

Pendant l'introduction de la première séance (*Éveil aux langues*), certains apprenants ont exposé leurs connaissances sur le sujet de la ressemblance des langues en se référant aux mots empruntés au grec :

1. A1 : → L'anglais a emprunté des mots au français et au grec... plusieurs mots... par exemple le mot -histoire- est grec.  
C : L'-histoire- est un mot grec, bravo !  
A2 : → Et le mot -phénomène-

### ***Représentations non productives sur les caractéristiques des langues (REPR. CHARACTER. -)***

Dans l'exemple qui suit, un apprenant semblait avoir confondu la ponctuation avec l'accentuation des mots. Même si, dans ce cas-là, le problème a été détecté au niveau des étiquettes métalinguistiques, nous n'avons pas eu la preuve qu'au niveau conceptuel, l'apprenant n'avait pas confondu les deux notions, c'est pourquoi nous avons choisi de placer cet énoncé dans la version négative de ce code.

2. A : → Les accents ne sont pas de la ponctuation ?  
C : Non

À un autre moment, nous en étions venue à expliquer que le russe appartient à la famille slave ; un apprenant a alors exprimé sa représentation que le russe ressemble au roumain. Nous estimons que cette représentation trouve peut-être ses origines dans la ressemblance des deux cultures, russe et roumaine, notamment dans le domaine de la religion, puisque ces deux pays sont majoritairement chrétiens orthodoxes. Cependant, nous n'avons pas pu vérifier auprès de cet apprenant qu'il s'agissait de la véritable cause expliquant une telle représentation. De toute façon, bien qu'il s'agisse d'une représentation qui puisse être basée sur une connaissance valide, elle est, à notre sens, non productive dans le cadre d'un cours plurilingue qui traite de la parenté des langues.

3. A : → Madame, le russe ne ressemble pas au roumain ?

Enfin, un autre apprenant, lors de l'introduction de la première séance, a exprimé son point de vue que la religion est un trait caractéristique des langues sur la base de laquelle ces langues peuvent se ressembler. Il s'agit là d'un cas que nous avons également repéré à d'autres reprises dans le corpus ; il semblerait que certains apprenants aient eu du mal à distinguer nettement les caractéristiques culturelles des caractéristiques linguistiques. En ce qui concerne le contexte grec, il est vrai que souvent on se réfère à la langue et à la religion en tant qu'éléments grâce auxquels la Grèce a pu survivre après un millénaire d'occupations successives. En même temps, la langue arabe est souvent associée aux réfugiés syriens qui sont arrivés en Grèce ces dernières années et qui sont musulmans dans leur écrasante majorité.

**4.** C : Donc, quand on dit que les langues appartiennent à la même famille, par quoi peuvent-elles se ressembler ?

A1 : Par la prononciation

C : Oui

A2 : Par l'écriture

C : Par l'écriture, très bien

[...]

A3 : → Par la religion ?

C : La religion ne concerne pas les langues mais les humains

### ***Représentations productives sur la parenté des langues (REPR PDL+)***

Dans l'exemple qui suit, tiré de l'introduction de la première séance (*Éveil aux langues*), après avoir précisé aux apprenants que les langues de la famille romane ont le latin pour ancêtre commun, nous les avons invités à dire s'ils savaient quelles langues appartenaient à cette famille. Leurs réponses montrent que certains apprenants savent que le français ressemble à d'autres langues de la famille romane, notamment à l'italien et à l'espagnol :

**5.** C : Quelle langue peut être dans la famille romane ?

A1 : → L'italien

C : Oui... Et avec quelle autre langue ?

A2 : → L'espagnol

C : Oui

A3 : → Le français

C : Le français bien sûr

### ***Représentations non productives sur la parenté des langues (REPR PDL-)***

Dans l'exemple ci-dessous, apparaît un cas d'ignorance complète et de confusion par rapport à la nature du latin. Il semblerait que les apprenants savaient qu'il s'agissait d'une langue ancienne, mais qu'ils l'avaient identifiée de manière erronée avec des langues de leur répertoire :

- 6.** C : -panis- en latin. Quel genre de langue est le latin ?  
A1 : → Du français ancien !  
A2 : → Anglais !  
A3 : → Du grec ancien !  
[...]  
A4 : → De l'anglais ancien !  
[...]  
C : C'est la langue mère de toute la famille romane  
A5 : → Mais, madame, on m'avait dit que le latin c'est de l'anglais !

### ***Représentations productives sur la réalité géopolitique (REPR. GÉOPOL. +)***

Dans l'exemple qui suit, tiré de la première séance, est apparu un cas de représentation correcte par rapport à la famille slave : l'apprenant savait que les pays slaves faisaient partie des Balkans, même si tous les pays balkaniques ne sont pas des pays slaves et qu'il y a des pays slaves au-delà des Balkans. Il s'agit là d'une représentation qui pourra éventuellement être précisée à l'avenir, mais l'apprenant se trouve sans doute sur la bonne voie :

- 7.** C : La famille « slave », ça vous dit quelque chose ?  
A : → Les pays balkaniques

### ***Représentations non productives sur la réalité géopolitique (REPR.GÉOPOL. -)***

Ici un apprenant avait une représentation confuse concernant les Slaves en tant que peuple, les pays slaves et leur position géographique. Il pensait



que les Slaves vivaient dans un pays qui s'appelle « Slavie » qui se trouve quelque part en Asie :

**8.** C : L'anglais ! L'anglais et l'allemand se ressemblent beaucoup. Donc, ils sont dans la même famille. La famille « slave » ça vous dit quelque chose, n'est-ce pas ?

A1 : → La langue slave

A2 : → Qui vient des pays là-bas... De « Slavie », quelque chose comme ça, en Asie, les pays qui sont (0,7)

Nous relevons par conséquent sur ce point, un indice du fait que les apprenants de la fin du primaire ne connaissent pas bien leurs voisins et qu'ils ont une idée assez vague de la géographie des pays voisins et des langues-cultures existant sur les territoires en question.

Enfin, dans l'exemple ci-dessous, deux apprenants ont semblé ne pas avoir d'image concrète du monde arabe. En voulant donc dire qu'en arabe le sens de l'écriture va de la droite vers la gauche, ils ont qualifié les pays arabes d'« Arabie », comme s'ils constituaient un seul pays, attitude qui tire probablement ses origines de la représentation qu'une langue correspond à un seul pays, représentation que l'on devrait corriger, vu que l'arabe est actuellement une langue parlée par un grand nombre d'enfants issus de familles d'immigrants et scolarisés en Grèce.

**9.** C : Oui mais la direction de l'écriture ? Est-ce qu'on écrit de gauche à droite ?

A1 : → En Arabie !

A2 : → En Arabie !

C : On y écrit comment alors ?

As : De droite à gauche !

### ***Représentations productives sur la variété des langues (REPR. VAR. +)***

Comme nous venons de le mentionner plus haut, ce cas de représentations productives qui compte quatre occurrences en tout a pour thématique le portugais brésilien dans la totalité des exemples :

**10.** C : Le brésilien c'est quelle langue ?

As : → le portugais !

### ***Représentations non productives sur la variété des langues (REPR. VAR.-)***

Nous verrons dans les prochains exemples que les apprenants distinguent l'anglais de l'américain en considérant l'américain comme une langue différente et non comme une de ses variantes, et, dans le même sens, ils pensent que le belge est une langue différente du français et non l'une de ses variantes.

**11.** C : Connaissez-vous des langues qui appartiennent à la même famille ?

A : → L'anglais et l'américain

**12.** C : À quelles langues ressemble le français ?

A1 : À l'italien, l'espagnol...

A2 : → Au belge ?

C : Oui, le belge c'est du français

A2 : → Le belge c'est du français ?

C : Oui

**13.** C : Alors, quelles langues peuvent appartenir à la famille germanique ?

A1 : L'allemand !

C : L'allemand, oui bien sûr

A2 : L'autrichien

C : Oui correct...

A3 : → Le suisse

C : Le suisse peut être allemand, italien, français...

Enfin, voici un autre exemple dans lequel le terme « américain » a été utilisé pour désigner une langue, tandis que celle-ci n'est qu'une variante de l'anglais :

**14.** C : Le français ressemble à quelles autres langues ?

[...]

A : → À l'américain

### ***Représentations sur la difficulté de certaines langues***

Dans l'exemple qui suit, tiré de la séance 1 (*Éveil aux langues*), nous en étions à un moment où nous avons demandé aux apprenants comment ils avaient procédé pour compléter la fiche de l'activité. Un apprenant a expliqué la démarche suivie par son équipe et exprimé ses impressions. Il semble que son équipe et lui aient perçu la famille slave en tant que « difficile ». Néanmoins, cette perception ne peut reposer sur des critères objectifs, puisque

la signification des mots à classer était déjà donnée et que le degré de transparence entre les mots à classer était le même que pour les deux autres familles. Par conséquent, même si l'apprenant ne paraissait pas s'apercevoir de la raison pour laquelle lui et son équipe considéraient la famille slave comme difficile, il semble que le fait que les langues de cette famille leur soient inconnues ait joué un rôle décisif dans l'émergence de cette impression :

- 15.** A : → Dans la famille germanique tout commence par -m- et, vu qu'on savait que l'anglais et l'allemand appartiennent à la même famille, on a pris les mots qui se ressemblaient  
C : Très bien  
A : → Dans la famille slave tout est trop différent et étrange pour qu'on puisse le comprendre

### ***Représentations sur l'apprentissage des langues***

Dans l'exemple ci-dessous, nous observons le phénomène que nous venons de décrire : un apprenant s'est demandé si nous connaissions toutes les langues abordées pendant la seconde séance :

- 16.** A : → Connaissez-vous toutes ces langues ?  
C : Bien sûr que non

### **Exemples des séquences codifiées**

Dans cet article, nous nous focalisons aux représentations des apprenants comme celles-ci se manifestent dans leur métadiscours. Néanmoins, dans le corpus, chaque séquence qui a été soumise au codage ne correspond pas uniquement à un seul code qui concerne la catégorie des représentations, mais également à d'autres codes illustrant d'autres manifestations de la conscience métalinguistique des apprenants. Dans le but d'explicitier notre méthode de codage thématique, nous présentons, dans cette section, des exemples de séquences codifiées tirées de notre corpus.

Dans l'exemple qui suit, nous avons demandé aux apprenants de nous donner quelques caractéristiques communes des langues apparentées :

**17. C :** [...] Maintenant, les langues appartenant à la même famille qu'est-ce qu'elles peuvent avoir en commun ?

A : → Disons que le français, l'italien et l'espagnol se ressemblent beaucoup

C : En quoi ?

A : → Aux mots, parce qu'ils viennent de la même racine

CODIFICATION :

Représentations : REPR PDL + (Représentations productives sur la parenté des langues)

Étiquettes et expression métalinguistique : Mot ML correct

(Mot métalinguistique correct : « racine »)

Capacités Métalinguistiques : MSYN+ (Capacité métasyntaxique<sup>11</sup> productive)

Pendant l'introduction de la première séance, au moment où nous étions en train de commenter les caractéristiques communes des langues apparentées, un apprenant a confondu l'*alphabet* avec le *style d'écriture* qui correspond à la manière personnelle qu'a chaque individu d'écrire. Par conséquent, il a utilisé ce terme, alors que nous avons compris ce qu'il voulait dire derrière ce choix erroné :

**18. C :** Quel autre point commun pourrait-on trouver entre les langues ?

A : → Le style d'écriture

C : Hmm (0,7) Par exemple ?

A : Par exemple en grec, en français et en anglais le -alpha- est le même

C : Ah, les lettres de l'alphabet tu voulais dire

CODIFICATION :

Représentations : REPR CHARACTER + (Représentations productives sur les caractéristiques des langues)

Expression et étiquettes métalinguistiques : MOT ML FAUX  
(Mot métalinguistique faux)

Enfin, l'exemple qui suit est constitué d'un énoncé tiré du corpus concernant la première séance, et plus particulièrement l'introduction, où est introduite la notion de familles de langues :

**19. C :** D'accord, notre langue, le grec, le français et l'anglais. Alors, là on a trois mots différents. Regardez comment l'anglais et le français sont similaires. Quelle est la seule différence ? Des lettres (0.7) Mais est-ce que l'anglais

---

<sup>11</sup> Nous avons considéré la réflexion sur l'aspect morphosyntaxique comme appartenant dans la catégorie de la capacité « métasyntaxique » (Gombert, 1990).

est de la même famille que le français, est-ce qu'on sait ?

A : → Bien sûr (0.7) Parce que le mot -café- qu'ont les

Français et les Anglais (0.7)

C : Correct (0.7) Mais est-ce qu'elles appartiennent vraiment à la même famille ?

CODIFICATION :

Représentations : PDL - (Représentations non productives sur la parenté des langues)

Capacités Métalinguistiques : ML/MSÉM

(Métalexicale/Métasémantique : réflexion sur l'aspect formel et sémantique du mot « café »).

## Discussion

Le présent travail concerne les conditions spécifiques d'un cours plurilingue et a pour but d'illustrer le fonctionnement de la conscience métalinguistique en relation avec les représentations que se font les apprenants des langues en général. Rappelons sur ce point que la conscience métalinguistique est vue tout d'abord sous la perspective psycholinguistique selon laquelle la métalinguistique est une composante de la métacognition (Gombert, 1990). En même temps, nous prenons en compte le potentiel de cette conscience de devenir plurilingue à travers un processus de comparaison des langues (conscience translinguistique) selon les termes de Jessner (2008, 2014).

Le principal objectif de cette étude a été d'illustrer le cadre représentationnel des apprenants de la 6<sup>e</sup> classe du primaire de l'école publique hellénique comme il peut se manifester dans un cours plurilingue basé sur les APLI.

Nous nous sommes attachée à répertorier les manifestations de la réflexion des apprenants sur les langues et notamment sur leurs caractéristiques générales formelles et sémantiques, les relations génétiques existant entre elles et le cadre géopolitique dans lequel elles existent et fonctionnent.

En considérant que ces représentations constituent le résultat d'une réflexion métalinguistique à un niveau macro, nous avons voulu montrer l'impact de ces représentations sur la réflexion métalinguistique à un niveau micro et par extension sur la conscience métalinguistique des sujets.

L'analyse du métadiscours des apprenants au terme de la quasi-expérience réalisée auprès de 10 classes de 6<sup>e</sup> nous a amenée à plusieurs

constats que voici :

– Le plus grand volume de représentations a été détecté dans le corpus de la première séance durant laquelle nous avons appliqué l'*Éveil aux langues*. Les catégories des représentations que nous avons distinguées constituent une image du cadre réflexif des apprenants qui, selon nous, devrait être compatible avec la mise en place des approches plurilingues. Autrement dit, la conscience métalinguistique ne pourrait pas fonctionner de manière correcte dans une situation de résolution de problèmes (telle que tenter de comprendre un message dans une langue inconnue), sans qu'il y ait d'abord eu une prise de conscience du cadre dans lequel se trouvent et fonctionnent les langues en général.

Nous avons distingué des représentations productives et non productives au sens où elles peuvent soutenir ou non l'émergence d'une conscience plurilingue.

En ce qui concerne les représentations *productives* les plus importantes, nous avons noté les points suivants :

– Une représentation sur les *caractéristiques des langues* concerne la notion d'emprunt. L'idée que les langues s'empruntent mutuellement des mots est familière à une partie des apprenants et surtout en ce qui concerne les emprunts des autres langues au grec.

– Concernant les représentations sur la *parenté des langues*, les apprenants ont une vague idée des liens de parenté, en particulier, dans le sens où il y a des langues « mères » que l'on ne parle plus ou que certaines langues se ressemblent.

– Au niveau des représentations sur les *faits géopolitiques*, certains apprenants sont conscients du fait que la proximité géographique peut jouer un rôle sur la similitude entre les systèmes linguistiques.

Les représentations *non productives* les plus importantes que nous avons répertoriées sont les suivantes :

– Au niveau des représentations métalinguistiques liées aux *caractéristiques des langues*, nous avons détecté des difficultés concernant la description de certaines caractéristiques (par ex. la ponctuation ou l'accentuation), donc une confusion sur les étiquettes métalinguistiques. Par ailleurs, nous avons vu que certains apprenants ont du mal à distinguer les caractéristiques culturelles de celles purement linguistiques (citant légitimement la religion en tant que caractéristique d'une langue<sup>12</sup>).

– Concernant les représentations sur la *parenté des langues*, dans la majorité des classes, la *famille slave* semble être inconnue des apprenants, bien qu'on leur ait enseigné l'histoire des populations slaves dans le cadre du cours d'histoire. De plus, en dépit du fait que la majorité des apprenants savent que le latin est une langue « ancienne », ils ont des représentations sur cette langue déconnectées de la réalité (par ex. ils croient qu'il s'agit d' « anglais ancien » ou de « français ancien »).

– Les représentations non productives sur les *faits géopolitiques* nous ont souvent montré que les apprenants de 6<sup>e</sup> année ont une connaissance du monde assez lacunaire. Ils semblent ne pas être conscients du fait que les Slaves (ou tout du moins une partie d'entre eux) sont des voisins ou que les gens d'origine arabe peuvent venir de pays différents où l'on parle l'arabe. Ceci est en partie dû à un certain manque de connaissances historiques et géographiques et de la représentation selon laquelle chaque pays a une langue unique.

– Au niveau des représentations sur les *variétés linguistiques*, nous avons observé une certaine confusion, y compris au niveau des langues constituant le répertoire langagier des apprenants, à savoir l'anglais et le français, ce qui montre que les apprenants sont loin de la réalité linguistique qui concerne les langues qu'ils apprennent. Ainsi, ils perçoivent souvent l'anglais et l'américain comme deux langues différentes et non comme deux variantes de la même langue et pensent que le belge est une langue qui n'est pas liée au français ou que le suisse est une langue unique.

– Au niveau des représentations concernant l'*apprentissage des langues*, nous avons distingué la représentation selon laquelle l'enseignant

---

<sup>12</sup> Ce qui est pourtant admissible pour certaines langues comme l'arabe dans laquelle est souvent reflétée la religiosité de ses locuteurs.

---

maîtrise parfaitement toutes les langues qu'il peut enseigner. La plupart des apprenants pensaient qu'en tant que formatrice aux APLI, nous parlions toutes les langues abordées pendant l'expérience.

– Quant à la catégorie des *représentations sur les difficultés des langues*, nous avons constaté que l'un des commentaires les plus fréquents des apprenants portant sur les langues concerne leur « difficulté ». Plus particulièrement, assez souvent les apprenants ont jugé la famille slave « difficile » sans qu'il y ait pour autant d'indices prouvant qu'elle était plus difficile que les langues romanes ou germaniques traitées pendant la même activité. Cela nous a amenée à attribuer ce constat à la théorie de la psychotypologie de Kellermann (1977, 1983) selon laquelle le fait qu'un sujet perçoive une langue comme éloignée crée chez lui l'impression qu'elle est « difficile ».

### **Limites et perspectives**

Même si cette recherche a permis d'éclairer certains aspects concernant la relation entre les représentations et la conscience métalinguistique des apprenants scolarisés en Grèce, certaines remarques peuvent être émises :

– Pour la collecte des données, nous avons été obligée d'exclure l'enregistrement vidéo, vu que chacune des 8 écoles qui ont participé à notre expérience avait une politique de confidentialité des données différente concernant ce sujet. Donc, nous avons choisi l'enregistrement audio à l'aide d'un dictaphone numérique destiné à la collecte des données, ce qui nous a imposé certaines limites. En premier lieu, l'enregistrement vidéo nous aurait aidée à mieux saisir la situation de l'enseignement-apprentissage et, de plus, à interpréter la gestuelle. Deuxièmement, à l'aide de la vidéo nous aurions été à même de catégoriser les énoncés des apprenants selon leur sexe, ce qui allait pouvoir ajouter un autre volet à notre analyse.

– Une autre limite concerne le temps. Celle-ci a été imposée par le ministère de l'éducation qui ne nous a permis de prendre en charge les apprenants de chaque classe que pendant deux heures scolaires. Ainsi, nous n'avons pas eu la chance d'observer l'évolution des représentations des



apprenants dans le temps, ce qui nous aiderait à faire des propositions plus concrètes sur la mise en pratique des APLI pour cibler les représentations.

– Enfin, avec les moyens disponibles, nous n’avons pas pu détecter les raisons pour lesquelles les apprenants avaient souvent des représentations non productives. Là-dessus, on pourrait faire l’hypothèse que ce fait est justifié par le jeune âge des apprenants. Pourtant, pendant notre expérience, il y a eu des cas exceptionnels d’apprenants qui avaient des connaissances sur les langues et le langage acquises dans leur milieu extrascolaire (surtout grâce à leur famille ou à des voyages à l’étranger). Cela indique que, si l’on ne considère pas la variable de l’âge, les représentations non productives sont dues au manque d’une culture liée à la prise de conscience de la réalité mondiale et linguistique dans la société grecque. D’autres recherches s’imposent.

### **Conclusion**

À travers nos analyses nous avons constaté que de manière générale les apprenants de l’école primaire publique hellénique de 11-12 ans sont capables de porter des réflexions sur les langues à un niveau macro et ce, soit après sollicitation, soit de manière spontanée pour exprimer leur curiosité. Cependant, les représentations que les apprenants se font des langues sont souvent lacunaires et fossilisées.

Ce constat a révélé un paradoxe : il semble que, quoique les apprenants grecs soient obligés pour se faire comprendre de maîtriser parfaitement au moins deux langues étrangères, leurs représentations des langues enseignées semblent se former de manière hasardeuse peut-être à cause de manque d’intérêt systématique de la part des institutions.

Par exemple, ils ont une représentation peu claire de la position géographique des pays dont il est question dans les contenus d’enseignement. Ceci est également valable pour les pays voisins et les langues que l’on y parle, ainsi que pour les pays où l’on parle des langues faisant partie de leur répertoire langagier comme l’anglais et le français. De plus, ces mêmes apprenants ont des représentations assez incohérentes des pays d’où viennent les populations

de réfugiés en Grèce<sup>13</sup>, ainsi que de leurs langues.

Quant à leur ouverture sur les autres langues, celle-ci se trouve souvent entravée par la représentation qu'une langue est difficile parce qu'inconnue et insolite ou par la représentation qu'on ne peut pas se familiariser avec des langues que l'on ne maîtrise pas.

Ces lacunes au niveau des représentations sociales et de l'apprentissage selon la typologie de Castellotti et Moore (2002) peuvent éventuellement ne pas influencer de manière négative le cours de langue étrangère monolingue ayant comme but primaire d'atteindre un niveau de maîtrise avancé dans la langue enseignée. Pourtant, il conviendrait de réfléchir sur l'impact de ces représentations sur des situations didactiques plurilingues, pendant lesquelles ces représentations paraissent être explicitement présentes assez fréquemment.

### **Règles de transcription**

en. Matériel linguistique anglais / en : Prononciation<sup>1</sup> anglaise

fr. Matériel linguistique français / fr : Prononciation française

es. Matériel linguistique espagnol / es : Prononciation espagnole

it. Matériel linguistique italien / it : Prononciation italienne

al. Matériel linguistique albanais / al : Prononciation albanaise

gr. Matériel linguistique grec / gr : Prononciation grecque

C : Chercheuse

E : Enseignante

A : Apprenant

A1, 2, 3... Apprenant 1, 2, 3 (selon l'ordre d'apparition dans la séquence analysée)

As : Apprenants (plusieurs apprenants prononcent la même chose en même temps)

---

<sup>13</sup> Syriens, Afghans, etc.

---

## **Règles de transcription selon le système de transcription de Jefferson<sup>14</sup>**

(.) Micro-pause (une pause sans longueur significative)

(0.7) Pause assez longue pour être calculée en secondes

( ) Section peu claire / inaudible

((texte)) Commentaires de la chercheuse sur les unités transcrites

= Sera à la fin d'une phrase et au début de la suivante. Cela indique qu'il n'y a pas eu de pause entre elles.

: Voyelle ou consonne prolongée

-mot ou phrase- Mots ou phrases autonomes

→ Énoncé codifié

## **Remerciements**

Je tiens à remercier Argyro Moustaki pour ses remarques pertinentes sur le contenu de cet article et Marie-Cécile Fauvin pour ses corrections au niveau de la langue française.

## **Références bibliographiques**

Baars, B. J. (1998). *A Cognitive Theory of Consciousness*. Cambridge University Press.

Besse, M. H. (1980). Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère. *Langue française*, 47, La terminologie grammaticale, 115–128. [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1980\\_num\\_47\\_1\\_5066](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1980_num_47_1_5066)

Bourgeois, E., & Piret, A. (2011). L'analyse structurale de contenu, une démarche pour l'analyse des représentations. Dans L. Paquay, M. Crahay, & J. M. De Ketele (dir.), *L'Analyse qualitative en éducation. Hommage à Michael Huberman* (pp. 183–196). De Boeck.

Castellotti, V., & Moore, D. (2002). Représentations sociales de langues et

---

<sup>14</sup> Règles de transcription selon le système de Jefferson : <https://www.universitytranscriptions.co.uk/jefferson-transcription-system-a-guide-to-the-symbols/>

- enseignement (Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques - étude de référence). *Division des politiques linguistiques, Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe*. <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d>
- Delveroudi, R. (2007). Le projet européen EU+i (European awareness and Intercomprehension). *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire : méthodes et pratiques* (pp. 171-180). Université d'Athènes.
- Escudé, P. (dir.) (2008). *J'apprends par les langues : Manuel européen EUROMANIA*. Centre National de Documentation Pédagogique.
- Gombert, J. É. (1990). *Le Développement métalinguistique*. PUF.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(01), 15-56. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004739>
- Jessner, U. (2014). On multilingual awareness or why the multilingual learner is a specific language learner. Dans M. Pawlak, & L. Aronin (dir.) *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism, Second Language Learning and Teaching* (pp. 175-184). Springer International Publishing Switzerland. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-01414-2\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-319-01414-2_10)
- Kellerman, E. (1977). Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2, 58-145.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. Dans S. Gass, & L. Selinker (dir.), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 112-134). Newbury House.
- Krimpogianni, K. (2011). *Intercompréhension entre langues non-apparentées : les stratégies mises en œuvre par des sujets plurilingues à des degrés divers pour la compréhension de textes rédigés en maltais et en lithuanien*. Mémoire de master, Université nationale et capodistrienne d'Athènes.
- Krimpogianni, K. (2019). *L'émergence de la conscience métalinguistique des apprenants de la 6e classe de l'école primaire publique hellénique. Une expérience en classe de FLE dans le cadre des Approches Plurielles*. Thèse de doctorat, Université nationale et capodistrienne d'Athènes.
- Mucchielli, R. (2006). *L'Analyse de contenu de documents et*

- communications* (9<sup>e</sup> édition.). ESF.
- Pinto, M. A., & El Euch, S. (2015). *La Conscience métalinguistique. Théorie, développement et instruments de mesure*. Presses de l'Université Laval.
- Roberts, A. D. (2011). *The Role of Metalinguistic Awareness in the Effective Teaching of Foreign Languages*. Peter Lang.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12, 8–22. <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00197319/document>
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Véronique, D. (1990). À la rencontre de l'autre langue : réflexions sur les représentations dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Le Français dans le monde, recherches et applications*, « Publics spécifiques et communication spécialisée ».
- Véronique, D. (2001). Note sur les représentations dans les activités sociales et les représentations métalinguistiques dans l'appropriation d'une langue étrangère. Dans D. Moore (dir.), *Les Représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 23–30). Didier.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Harvard University Press.

**Katerina Krimpogianni**

University of Athens, Greece; katerinakri@frl.uoa.gr

## **REPRESENTATIONS AS METALINGUISTIC MACRO-AWARENESS: AN EXPERIMENT ON 11-12 YEARS OLD GREEK STUDENTS WITHIN THE FRAMEWORK OF PLURALISTIC APPROACHES**

**Summary.** In order to transition from a monolingual foreign language course to a multilingual one, all the elements that are connected to students' cognition should be taken into consideration in order to facilitate this shift. Working with classes of French as a Foreign Language involving 11-12 years old Greek students, our study revealed that by switching to multilingual teaching, students' representations of language(s) start to emerge; these representations had in most cases been hidden, incoherent and fossilized in teaching monolingual classes. While considering metalinguistic awareness, a variable that is central to our research, as a prerequisite for resolving problems emerging in a multilingual educational context, this article seeks to show that the representations language learners make of themselves and their learning constitute metalinguistic reflection at a macro level, which may influence how metalinguistic awareness functions when performing multilingual tasks. This paper focuses on the processing of qualitative data: meta-discourse analysis of the learners participating in our study led us to establish a typology of representations that enabled us to highlight what aspects to focus on in the classroom so as to prepare students to reflect on language more intensively. This involved guiding learners towards modifying their representational framework, by addressing deficiencies and correcting their representations characterized as "unproductive", in order to take full advantage of multilingual teaching/learning situations.

**Keywords:** language representations; metalinguistic awareness; multilingualism; primary education; didactics of multilingualism; pluralistic approaches.

**Katerina Krimpogianni**

Atėnų universitetas, Graikija; katerinakri@frl.uoa.gr

**KALBOS REPREZENTACIJOS – METALINGVISTINIO  
SĄMONINGUMO RAIŠKA: EKSPERIMENTAS SU 11–12 METŲ  
AMŽIAUS MOKINIAIS GRAIKAIS TAIKANT PLIURALISTINIUS  
METODUS**

**Santrauka.** Siekiant pereiti nuo vienos užsienio kalbos mokymo metodo prie daugiau kalbų ir paskatinti šį perėjimą, reikia atsižvelgti į visus su besimokančiųjų kognityviniu mąstymu susijusius elementus. Dirbdami su prancūzų kalbos kaip užsienio kalbos besimokančiais 11–12 metų amžiaus graikakalbiais moksleiviais, tyrimo metu nustatėme, kad, pereinant prie daugiau kalbų mokymo, pradeda aiškėti besimokančiųjų kalbos (-ų) reprezentacijos, t. y. besimokantieji pradeda suvokti save kaip besimokančiuosius kalbos, o toks suvokimas iki tol buvo užslėptas, nenuoseklus ir ilgai glūdėjo besimokančiųjų atmintyje, kai buvo mokomasi vienakalbių mokinių klasėse. Nors metalingvistinis sąmoningumas, kuris yra pagrindinis kintamasis mūsų tyrime, yra būtina sąlyga daugiakalbiame švietimo kontekste kylančioms problemoms spręsti, šiame straipsnyje siekiama parodyti, kad tai, kaip besimokantieji kalbos suvokia save ir savo mokymąsi, yra metalingvistinė refleksija makrolygmeniu, kuri gali turėti įtakos metalingvistiniam sąmoningumui pasireikšti atliekant užduotis keliomis kalbomis. Šiame tyrime daugiausiai dėmesio skyrėme kokybiniais duomenimis apdoroti: tyrime dalyvavusių besimokančiųjų metaduomenų analizė paskatino sukurti reprezentacijų tipologiją, leidusią išryškinti aspektus, į kuriuos reikia susitelkti klasėje, kad mokiniai galėtų intensyviau apmąstyti kalbą. Tai apėmė besimokančiųjų orientavimą į jų reprezentacinės sistemos keitimą, šalinant trūkumus ir ištaisant jų reprezentacijas, kurios apibūdinamos kaip „neproduktyvios“, siekiant visapusiškai pasinaudoti kelių kalbų mokymo(si) situacijomis.

**Pagrindinės sąvokos:** kalbos reprezentacijos; metalingvistinis sąmoningumas; daugiakalbystė; pradinis ugdymas; daugiakalbystės didaktika; pluralistiniai metodai.