

Vers le développement de la conscience

métalinguistique des futurs enseignants de L2, LN et LNN

**Towards the
Development
of Metalinguistic
Awareness of Future
Teachers of L2, LN y
LNN**

**Hacia el desarrollo
de la conciencia
metalingüística de los
futuros profesores de L2,
LN y LNN**

Lizeth Donoso-Herrera* <https://orcid.org/0000-0002-2055-8314>



Para citar este artículo

Donoso-Herrera, L. (2023). Vers le développement de la conscience métalinguistique des futurs enseignants de L2, LN et LNN. *Folios* (57). <https://doi.org/10.17227folios.57-13781>

Artículo recibido
05/05/2021

Artículo aprobado
13/08/2021

* L2 : langues secondes ou étrangères; LN: locuteur natif; LNN: locuteur non natif.

** PhD en Linguistique-Didactique des langues Université Laval : Quebec, QC, CA, Universidad Pedagógica Nacional.
Correo: ldonosoh@pedagogica.edu.co

Résumé

Avec l'arrivée des approches communicatives en enseignement des langues, l'enseignement formel de la grammaire et l'attention à la forme semblent avoir perdu leur valeur, notamment dans les programmes de formation des enseignants. Malgré cela, d'après les résultats d'un certain nombre d'études, les apprenants de langues avanceraient plus vite si un travail sur la forme était abordé justement à l'intérieur des approches communicatives. Le problème est que d'autres études ont signalé que les futurs enseignants de langues n'ont pas les connaissances grammaticales et métalinguistiques nécessaires pour attirer l'attention de leurs étudiants à la forme. L'objectif de cet article de réflexion est donc d'analyser le besoin de travailler la grammaire et l'attention à la forme dans le cadre des programmes de formation des enseignants. À cette fin, nous allons discuter la naissance du mouvement connu sous le nom de *Language Awareness*. Ensuite, nous essaierons d'identifier les besoins linguistiques des apprenants de langues par rapport aux connaissances grammaticales de leurs enseignants et à la préparation nécessaire chez ces derniers pour répondre aux besoins de leurs élèves. Enfin nous présenterons et analyserons quelques approches à privilégier dans le cadre de la formation des enseignants de langues secondes ou étrangères (L2), qu'ils soient locuteurs natifs (LN) ou locuteurs non natifs (LNN) de la langue cible.

Mots clés

connaissances des enseignants; formation des enseignants; grammaire; conscience métalinguistique; enseignement des langues secondes ou étrangères

Abstract

With the advent of communicative Approaches to language teaching, formal grammar and Form-Focused instruction seem to have lost their value, especially in pre-service teacher training programs. According to some sources, language learners would advance faster if Form-Focused instruction were carried out precisely within the framework of a communicative approach. The problem that arises is that, according to the results of some studies, pre-service language teachers do not have the grammatical and metalinguistic knowledge necessary to analyze the language linguistic structure with their students. In this sense, the objective of this reflection paper is to analyze the need to work on grammar and attention to form in pre-service teacher training programs. To this end, we will discuss the birth of the movement known as *Language Awareness*. Then, we will try to identify the linguistic needs of language learners compared to the teachers' cognitions of grammar and the preparation they must have to meet their students' needs. Finally, we will present and analyze some approaches that could be privileged in pre-service L2 teacher training programs, whether they are native speakers (LN) or non-native speakers (NNS) of the target language.

Key words

Knowledge Base for Teaching; Preservice Teacher Education; Grammar; Metalinguistics; Second or Foreign Language Learning

Resumen

Con la llegada de los enfoques comunicativos para la enseñanza de idiomas, la enseñanza formal de la gramática y la atención a la forma parecen haber perdido valor, especialmente en los programas de formación de profesores. Sin embargo, según los resultados de algunos estudios, los aprendices de idiomas avanzarían más rápido si se llevara a cabo un trabajo de atención a la forma, justamente en el marco de un enfoque comunicativo. El problema, es que otros estudios han mostrado que los futuros profesores de L2 no tienen los conocimientos gramaticales y metalingüísticos necesarios para analizar la estructura lingüística con sus estudiantes. En este sentido, el objetivo del presente artículo de reflexión es analizar la necesidad de trabajar la gramática y la atención a la forma en el marco de los programas de formación de profesores. Para esto, discutiremos el nacimiento del movimiento conocido como *Language Awareness*. Luego, intentaremos identificar las necesidades lingüísticas de los aprendices de idiomas comparadas con la cognición de los profesores y la preparación que estos deben tener para atender las necesidades de sus estudiantes. Por último, presentaremos y analizaremos algunos enfoques que se podrían privilegiar en el marco de la formación de profesores de L2, ya sean estos hablantes nativos o hablantes no nativos de la lengua meta.

Palabras clave

cognición de profesores; formación de profesores; gramática; conciencia metalingüística; enseñanza de lenguas extranjeras

Introduction

En théorie, tout locuteur natif a une connaissance assez complète de sa langue qui lui permet non seulement de la parler et de la comprendre, mais aussi de juger de la grammaticalité d'un énoncé et de décider si une construction est correcte ou pas, au moins d'après les postulats de la grammaire générative de Chomsky. En effet, des résultats de recherches ont montré que

[...] bien qu'ils ne soient pas toujours d'accord entre eux et qu'il leur arrive d'être incapables d'expliquer les déterminants de leurs propres réponses, la plupart des adultes instruits sont capables de juger, d'une part de la grammaticalité des phrases présentées oralement, d'autre part, de leur acceptabilité sémantique. (Gombert, 1990, p. 60)

Cela s'explique parce que selon Chomsky, qui conçoit le langage comme une compétence linguistique que tout être humain possède dans son esprit, le locuteur natif d'une langue acquiert cette compétence dans son enfance avec l'expérience et le stimulus environnemental. Par voie de conséquence, le locuteur natif connaît sa langue. Pourtant, cette connaissance est souvent inconsciente et tacite, c'est-à-dire que le locuteur n'en a pas forcément pris conscience (Chomsky, 2004) et ses jugements proviennent donc des intuitions.

Sans aucun doute, ces intuitions sont importantes pour tout locuteur compétent, parce que de cela dépend sa production et sa compréhension langagière. Cependant, d'une part, ces intuitions ne sont pas omnipotentes puisque des locuteurs natifs compétents peuvent avoir des intuitions opposées ; et d'autre part, dans le cas des enseignants de L1 ou de L2, leurs intuitions ne s'avèrent pas suffisantes pour expliquer la langue. À cet égard, dans le présent article nous soutiendrons que l'enseignant de L1 ou de L2 n'est pas seulement un usager de la langue et que sa relation avec celle-ci exige de lui de conceptualiser ses intuitions afin d'expliquer la langue, en tant que système, à ses élèves. Seulement une connaissance explicite de comment la langue fonctionne, va permettre à l'enseignant de donner de la rétroaction à ses élèves et d'expliquer certaines constructions, surtout lorsqu'il enseigne une langue seconde ou étrangère (L2).

Partant de ce fait, cet article se divisera en trois parties. Dans la première partie, nous analyserons la naissance du mouvement connu dans le monde anglophone sous le nom de *language awareness* (conscience (méta)linguistique) et la discussion que les chercheurs de ce domaine ont tenue avec les nativistes en ce qui concerne l'apprentissage des langues. Cette analyse nous permettra de comprendre pourquoi les enseignants de L1 ou de L2 doivent

développer certaines connaissances de la langue et de son enseignement. Ensuite, nous dirigerons notre attention vers le rôle de l'enseignant de L1 et de L2 et les connaissances qu'il doit avoir pour répondre aux besoins linguistiques de ses élèves. Enfin, dans la troisième partie, nous considérerons le rôle de la conscience (méta)linguistique chez les enseignants de L2 locuteurs natifs (LN) et locuteurs non natifs (LNN)¹ et, en nous appuyant sur la recherche, nous présenterons quelques alternatives pour faciliter la prise de conscience de la langue chez ces futurs enseignants.

Besoins langagiers des apprenants et conscience linguistique de l'enseignant

Aujourd'hui la plupart des recherches sur la conscience linguistique ou *language awareness* se font dans le cadre de la recherche sur l'acquisition des langues secondes (ALS), mais il n'a pas toujours été fait de cette manière. L'un des premiers à s'interroger sur le rôle de la conscience linguistique dans l'apprentissage a été Hawkins (1984). L'intérêt de son travail était de suggérer une approche de la langue différente de celle utilisée dans les écoles anglaises de l'époque, car l'enseignement de la langue maternelle était vu comme un désastre. Selon Hawkins (1984), le rapport Bullock (1975) signalait que la plupart des élèves qui finissaient les études secondaires étaient des « analphabètes fonctionnels » et, parmi les raisons de cet échec scolaire se trouvait le fait que plusieurs élèves étaient issus de l'immigration et, ou bien leur langue maternelle était autre que leur langue de scolarisation, ou bien ils parlaient un dialecte de l'anglais non standard à la maison. Le travail de Hawkins (1984) se rapporte donc, d'abord, à l'apprentissage de l'anglais comme langue maternelle ou langue seconde et au développement

1 Avant de continuer, nous voudrions préciser que l'on est bien consciente des débats autour des désignations « locuteur natif » ou « locuteur non natif ». Cependant, à l'instar de Derivry-Plard (2006, p. 3), nous croyons que « si d'un point de vue linguistique, le « locuteur natif » peut être un mythe, il ne l'est pas d'un point de vue social ». En effet, d'après cette auteure, les enseignants locuteurs natifs ou non natifs participent à structurer le champ linguistique de l'enseignement, et fonctionnent comme des catégories « réelles » et non « mythiques ».

de la littératie. Mais il va au-delà parce que, selon lui, l'école ne donnait pas non plus les outils pour l'apprentissage d'une langue étrangère, et les élèves qui commençaient à apprendre le français à l'âge de 11 ou 13, finissaient la secondaire sans avoir les outils pour communiquer dans cette langue. Selon Hawkins (1984) le but de la prise de conscience linguistique est de mener les élèves à se poser des questions à propos de leur L1 et des langues en général afin de faciliter le développement de la littératie en L1 et de favoriser l'apprentissage d'une L2.

Cependant, Hawkins (1984) ne donne pas une définition claire pour ce « nouveau concept ». Il explique seulement qu'il ne s'agit pas juste de réintroduire l'étude de la linguistique à l'école, mais plutôt de fournir aux élèves un contact avec leur propre langue et celle de leurs pairs (à l'intérieur des contextes plurilingues), dans une approche semblable à celle qui est apparue en Europe pendant les années 2000 sous le nom de « Éveil aux langues »² et qui a été ensuite introduite au Québec³. Selon Hawkins (1984), cette approche de la langue faciliterait le développement de la littératie en L1 et en même temps favoriserait l'apprentissage d'une L2. Bien que son approche s'adresse principalement aux enfants, l'auteur est conscient du besoin de former les enseignants et c'était d'ailleurs l'un des appels les plus importants du rapport Bullock (1975, cité par Hawkins, 1984). Pour cette raison, Hawkins (1984) propose de donner une formation de prise de conscience linguistique aux enseignants (de L1 et de L2) et cette formation comporterait un volet spécifique pour l'apprentissage de la structure de la langue et ses patrons, soit pour l'apprentissage de la grammaire. Ainsi, Hawkins (1984) avec ce travail introductif donne naissance à un domaine de recherche très répandu, notamment dans la tradition anglophone, et que nous connaissons sous le nom de *language awareness* ou prise de conscience linguistique.

2 Voir projet «Eveil aux langues» ou «Evlang» en Europe : <https://www.cairn.info/l-aveil-aux-langues-a-l-ecole-primaire--9782804139582-page-19.htm>

3 Voir projet Élodil (éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) au Québec : <http://www.elodil1.com/qcc.html>

Après ce premier travail, de nombreux chercheurs se sont penchés sur la question de la prise de conscience de la langue (Andrews et Svalberg, 2017), mais leur intérêt était plutôt l'apprentissage d'une L2, bien que le concept de *Language awareness* implique la L1 et la L2 (Andrews, 2007a ; Hawkins, 1984). Cet intérêt est né, en partie, comme une réponse aux idées nativistes issues de la grammaire générative de Chomsky. En effet, chez Chomsky, le locuteur natif acquiert sa connaissance de la langue avec un stimulus approprié de l'environnement et alors la source principale des connaissances langagières est l'expérience. En outre, la plupart de ces connaissances ne sont pas « apprises » par un mécanisme d'apprentissage général qui implique induction, généralisation, analogie, etc., mais elles sont acquises très rapidement dans une courte période pendant l'enfance (Chomsky, 2004). Cependant, il semble que Chomsky pensait à l'acquisition de la L1, non à la L2.

Malgré cela, quelques auteurs ont transposé ces notions à l'acquisition d'une L2, ce qui a donné naissance à un courant nativiste. D'après ce courant, pour acquérir une L2 il importe d'avoir beaucoup d'exposition à la langue, c'est-à-dire d'avoir un *input* adéquat, et la compréhension doit précéder la production. Ainsi, la L2 est acquise de la même manière que nous acquérons notre L1 et, pour cette raison, cette approche a été appelée « approche naturelle » (Krashen et Terrel, 1983). Pour les partisans de cette approche, les règles conscientes ont une fonction limitée dans l'usage d'une L2 parce que, dans une conversation naturelle, le locuteur n'a pas le temps de réfléchir avant de parler; en outre, l'hypercorrection peut mener à une difficulté pour communiquer. En conséquence, dans la classe les étudiants ne doivent pas être forcés à parler s'ils ne sont pas prêts et, pendant la communication, s'ils commettent des fautes qui n'interfèrent pas avec la communication, celles-ci ne doivent pas être corrigées (Krashen et Terrel, 1983).

À première vue, ces postulats sont très attirants et sont soutenus par une rhétorique convaincante, mais à bien considérer les choses, il se peut que

[...] lorsque l'on permet à l'élève de "s'exprimer" sans trop corriger pour ne pas gêner le flux de la communication, il existe le risque que celui-ci développe une sorte d'interlangue très éloignée de l'usage que les natifs font de la langue cible (Besse, 2001, p. 37).

Par ailleurs, plusieurs chercheurs se sont opposés à assimiler l'apprentissage de la L1 avec celui de la L2 ou même à assumer que l'apprentissage de la L2 en classe puisse être comparé à l'apprentissage de la L2 dans un environnement naturel (Ellis, 2017; Roberts, 2011). Selon Łyda et Szcześniak (2014), il est vrai que l'acquisition du langage chez l'enfant souligne la nature inconsciente du développement linguistique et il n'est donc pas étonnant que l'idée de processus inconscients ait pris un air de supériorité également dans le cas de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère. Dans cette perspective, la réflexion consciente est venue à être considérée comme anormale et le résultat dans l'enseignement de langues secondes, notamment dans les modèles issus de l'approche communicative, c'était que l'instruction grammaticale directe était évitée ou considéré comme un mal nécessaire. Néanmoins, depuis quelques années, la prise de conscience linguistique (*language awareness*) est devenue un sujet populaire dans la littérature sur l'acquisition des langues secondes et étrangères (Cenoz, Gorter et May, 2017 ; Łyda et Szcześniak, 2014).

Ce nouvel intérêt est né des résultats des recherches conduites dans des contextes où l'approche naturaliste a été mise en place, par exemple, les programmes d'immersion au Canada. L'idée de ces programmes était de fournir aux élèves assez d'*input* à travers l'enseignement du contenu pour qu'ils puissent acquérir la langue cible (le français) de manière naturelle. Au début, dans ces programmes l'attention était portée au sens et non à la forme (qui pourrait entraver la communication). Cependant, quelques chercheurs ont suggéré qu'alors qu'un manque

d'attention à la forme (*focus on form*) n'empêche pas l'acquisition des niveaux de base d'interaction basés sur l'intériorisation des phrases formulées, il était un obstacle sérieux pour atteindre des niveaux élevés d'interaction communicative (Higgs et Clifford, 1982 cités par Roberts, 2011).

En effet, des recherches ont montré que la production orale et écrite des élèves en immersion était très éloignée des usages des locuteurs natifs (Andrews, 2007a; Ellis, 2017; Lyster, 1992). Ainsi, ce qui est ressorti de l'ensemble de ces recherches, c'est que les résultats des apprentissages ont un rapport direct avec le type d'enseignement et que la précision dans l'usage de la langue cible était corrélée directement avec un échafaudage pendant l'apprentissage qui permettait aux élèves d'identifier les rapports entre forme et contenu (Roberts, 2011, p. 248). De plus, il semble y avoir un consensus sur le fait que l'enseignement centré sur la forme aurait une valeur importante dans l'acquisition d'une L2 (Andrews, 2007a; Ellis, 2017). D'où l'intérêt renouvelé pour l'attention à la forme.

De cette façon, plusieurs chercheurs se sont intéressés au type d'enseignement grammatical qu'il faudrait fournir aux élèves (Ellis, 1998, 2006; Lyster, 2007; Nassaji et Fotos, 2004; Spada, 1997). Ces recherches concluent qu'il serait important d'intégrer l'enseignement centré sur la forme dans des activités communicatives. Selon Spada (1997), par «enseignement centré sur la forme» on entend tout effort pédagogique utilisé pour attirer l'attention des apprenants à la forme de la langue, soit de manière implicite ou explicite dans le cadre d'une approche centrée sur le sens. Cela peut inclure l'enseignement direct de la langue ou la rétroaction corrective.

Ainsi, ces études ont trouvé que les apprenants de L2 qui bénéficient le plus de l'enseignement, sont ceux qui reçoivent un enseignement centré sur la forme, opérationnalisé comme une combinaison d'enseignement métalinguistique et de rétroaction corrective, dans un contexte de pratique communicative (Ellis, 2017; Nassaji et Fotos, 2011; Spada, 1997; Trappes-Lomax et Ferguson, 2002). Cela signifie que les enseignants de L2 doivent être formés pour agir dans un contexte communicatif,

mais ils doivent aussi être préparés pour fournir des explications métalinguistiques et de la rétroaction corrective. Pour cette raison, selon Trappes-Lomax et Ferguson (2002), la tâche des programmes de formation des enseignants de L2 est de réintégrer la langue dans une forme évoluée, compatible avec une conception de l'enseignement de la langue comme impliquant à la fois la compétence communicative et la conscience (méta)linguistique. Partant de ce fait, dans la section suivante nous nous pencherons sur le besoin d'encourager la prise de conscience (méta)linguistique chez les futurs enseignants de L1 et L2.

Pourquoi développer la conscience (méta)linguistique des enseignants de langues? (L1 et L2)

D'après ce que nous avons vu dans les paragraphes précédents, il semble que les enseignants de L2 doivent avoir une connaissance de la langue qu'ils enseignent pour pouvoir fournir des explications et de la rétroaction. Néanmoins, il ne s'agit pas de connaître la langue de la façon dont elle est connue par un locuteur natif ; il s'agit plutôt de connaître la langue en tant que sujet, ce qui va permettre à l'enseignant de faire les meilleurs choix pédagogiques pour que ses élèves l'apprennent (Widdowson, 2002). Pour cette raison, d'après Wright (2002), il faut favoriser chez l'enseignant la prise de conscience linguistique. En effet, un enseignant conscient de la langue va comprendre non seulement comment celle-ci fonctionne, mais aussi les problèmes des étudiants avec la langue et il sera sensible aux erreurs et à d'autres éléments de l'interlangue et, selon l'auteur, cela est valable pour l'enseignant de L2 locuteur natif (LN) et l'enseignant de L2 locuteur non natif (LNN).

Pour cette raison, certains auteurs (Andrews et Svalberg, 2017; Edge, 1988; Wright, 2002) ont insisté sur le besoin de développer trois domaines de la conscience linguistique chez les enseignants et les futurs enseignants de L2 : *le domaine de l'utilisateur*, *le domaine de l'analyste* et *le domaine de l'enseignant*.

Le domaine de l'utilisateur implique non seulement l'habileté à utiliser la langue de manière correcte,

mais aussi la conscience des normes sociales et pragmatiques qui sont sous-jacents à un usage approprié. Le domaine de l'analyste suppose la connaissance de la langue, c.à.d., comment la langue fonctionne en général et comment la langue cible fonctionne en particulier. Il s'agit d'une connaissance technique de la langue, comparable à la connaissance de la physique possédée par un enseignant de physique. Cela implique la compréhension de la forme et de la fonction des systèmes langagiers – grammaire, vocabulaire et phonologie. Enfin, le domaine de l'enseignant implique une conscience de comment créer des occasions d'apprentissage langagier, la signification de l'interaction dans la classe et de l'*output* de l'apprenant. Par conséquent, il ne suffit pas que les enseignants soient des usagers compétents de la langue ou qu'ils comprennent comment la langue fonctionne; ils doivent aussi avoir un niveau de conscience de la langue qui leur permet de l'évaluer, de l'analyser et de la présenter aux apprenants d'une manière qui facilite l'apprentissage.

En outre, en ce qui concerne les enseignants de L1, eux aussi devraient développer un niveau élevé de conscience linguistique, non pas en tant qu'usagers de la langue puisqu'ils sont déjà des locuteurs compétents de leur L1, mais surtout en tant qu'analystes pour encourager une attitude d'analyse de la langue chez leurs élèves. En général, l'enseignement de la L1 a favorisé une approche discursive et pragmatique basée sur les postulats de Halliday dans son ouvrage *Language in use* (Hawkins, 1984) et beaucoup d'enseignants de L1 ont négligé le rôle de l'analyse de la langue en tant que système. Pourtant, selon Hawkins (1984), même Halliday avait dit dans l'introduction de son ouvrage qu'il y aurait une relation cruciale entre la conscience et la compétence et qu'il trouvait regrettable que l'étude de la langue en L1 soit identifiée avec un type rudimentaire et inadéquat de connaissance de la langue et que sa validité soit jugée par son pouvoir d'améliorer la compétence.

De même, Gombert (1996) a signalé que la prise de conscience métalinguistique chez l'enfant n'est pas opérée automatiquement et que l'apparition

et l'automatisation des méta-processus semblent dépendre d'apprentissages culturels, scolaires et de la manipulation du langage écrit, et il ajoute que «sans pression de l'environnement, il ne se fait pas l'effort nécessaire à l'adoption de cette attitude de contrôle intentionnel de ses propres traitements linguistiques ni non plus à la découverte de la structure de l'écrit» (Gombert, 1996, p. 7). Alors, l'enseignant de L1 joue un rôle important dans le développement métalinguistique de l'enfant.

Plus récemment, Bulea Bonckart et Gagnon (2017) ont insisté sur le besoin de travailler la grammaire dans le cadre de la formation des enseignants de français L1, parce que cela permettrait le développement des compétences langagières, ainsi que la connaissance et la compréhension minimales du système et du fonctionnement de la langue. D'après les auteurs, la plupart des problèmes de l'enseignement de la grammaire en L1 pourraient en partie être résolus par un investissement dans la formation des enseignants (Bulea Bonckart et Gagnon, 2017) et cela pourrait être valable aussi pour l'enseignement d'une L2.

Par ailleurs, dans l'apprentissage d'une L2 il semble que les habiletés métalinguistiques en L1 importent. Par exemple, selon Hawkins (1984), les études sur l'aptitude à l'apprentissage de langues étrangères ont montré que l'un des éléments clés pour apprendre une L2 est l'habileté de l'individu de démontrer sa conscience des patrons syntaxiques dans les phrases et son habileté de raisonner analytiquement à propos de matériaux verbaux. Gombert (1996), pour sa part, en réfléchissant sur des questions comme s'il est «préférable pour des raisons d'économie de ressources cognitives, de recourir à des processus méta pour construire la L2 à partir de la L1» ou «s'il vaut mieux de développer la L2 à partir de son utilisation symbolique», conclut que ce sont des questions qui manquent de pragmatisme, car «l'individu pourvu de connaissances métalinguistiques les utilisera, que l'on veuille ou non, dans sa tentative d'apprentissage d'une langue seconde» (Gombert, 1996, p. 8).

Enfin, quelques études ont montré que les apprenants de L2 ne répliquent pas le processus d'acquisition de leur L1, mais bien au contraire; d'un côté, ils utilisent leurs habiletés métalinguistiques en L1 pour accéder à la L2, et de l'autre, ils se servent de la L1 pour interroger l'usage de la L2 (Roberts, 2011). De surcroît, les habiletés métalinguistiques en L1 affectent le développement de la connaissance procédurale en L2, et la complexité, la précision et l'aisance en L2 (Wistner, 2014). Pour ces motifs, l'enseignant de L1 devrait lui aussi avoir un niveau élevé de conscience langagière ou métalinguistique pour échafauder la prise de conscience chez l'élève et ainsi faciliter le développement de la littératie en L1 et « préparer le terrain » pour l'apprentissage d'un L2 chez les enfants.

Dans cet ordre d'idées, il semble convenable que les enseignants de L1 et de L2 In et Inn développent des connaissances sur la langue qu'ils enseignent; cependant, il ne s'agit pas des connaissances intuitives qu'un locuteur natif a de sa langue, mais plutôt des connaissances explicites ou, dans les termes d'Ellis (1998), des connaissances techniques qui leur permettent d'analyser la langue avec leurs élèves. Autrement dit, les futurs enseignants doivent devenir des explorateurs autonomes de la langue (Andrews et Svalberg, 2017; Wright, 2002) pour pouvoir ainsi favoriser cette même attitude chez leurs étudiants. D'ailleurs, pour Bulea-Bronkart et Gagnon (2017), les enseignants en cours de formation devraient être initiés aux démarches de découverte, d'observation et d'analyse de la langue que seront pratiqués dans les classes avec les élèves.

De manière générale, selon Roberts (2011) il y a une relation symbiotique entre l'apprentissage et l'enseignement, alors la tâche de l'enseignant est de faciliter le processus d'apprentissage, c'est-à-dire de fournir l'échafaudage adéquat afin d'aider l'élève à devenir autonome dans l'usage de la langue, soit la L1 ou la L2. Sous ce rapport, dans la section suivante nous nous centrerons sur la formation des enseignants de L2, qu'ils soient locuteurs natifs (LN) ou locuteurs non natifs (LNN).

Vers une prise de conscience (méta)linguistique chez les enseignants de L2 In ou Inn

Relativement à la formation langagière des enseignants de L2, il faut considérer plusieurs aspects. D'abord, le fait que le futur enseignant soit un locuteur natif (LN) ou un locuteur non natif (LNN) pose des défis de formation différents. Selon Andrews (2007a), d'une manière générale, on pense qu'une L2 devrait être enseignée par un locuteur natif. En effet, d'après cet auteur, la recherche a trouvé que le In est un modèle parfait d'imitation et qu'il est davantage capable de mener ses élèves à communiquer. Cependant, Lasagabaster et Sierra (2006) se rapportant à Seidlhofer (1999), signalent qu'être un locuteur natif et donc avoir une très bonne maîtrise de la langue cible n'implique pas automatiquement l'habileté d'identifier le langage qui peut être utilisé à des fins pédagogiques.

En effet, dans une étude conduite en Espagne, Lasagabaster et Sierra (2006) ont trouvé qu'il est vrai que les étudiants préfèrent les LN pour l'apprentissage de la prononciation, de la culture et la civilisation, de la compréhension et la production orale et du vocabulaire; mais, ces mêmes étudiants disent préférer un LNN pour l'enseignement de la grammaire et des stratégies d'apprentissage. D'après ces auteurs, les enseignants LNN seraient des agents facilitateurs de l'apprentissage puisqu'ils peuvent être des médiateurs entre les langues (langue maternelle et langue cible) à travers une pédagogie adéquate, ce qui est très valorisé par les étudiants ayant participé à l'étude. En plus, d'autres études ont montré que les enseignants qui connaissent la L1 des étudiants sont plus conscients de la source des difficultés rencontrées par ces derniers lors de l'apprentissage de la L2 (McNeill, 2017).

Conséquemment, être un enseignant de L2, In ou Inn pourrait avoir des avantages et des inconvénients, ainsi que des défis de formation bien différents. Partant de ce fait, dans cette section nous commencerons par analyser les recherches sur le besoin de la prise de conscience langagière chez les enseignants de langues en général. Ensuite, nous

nous concentrerons sur la recherche qui s'est intéressée à la formation des enseignants de L2 locuteurs natifs (LN), et ensuite, nous analyserons quelques recherches sur la formation des enseignants de L2 locuteurs non natifs (LNN). Pour conclure cet article, nous esquisserons quelques alternatives de formation pour encourager la prise de conscience langagière au cours de programmes de formation initiale pour des enseignants de L2.

Parmi les premiers à réfléchir sur le besoin de développer la conscience linguistique des enseignants de L2 se trouvent Wright et Bolitho (1993). Selon ces chercheurs, plus conscient est l'enseignant de la langue et de comment elle fonctionne, meilleur sera son enseignement. En effet, selon les auteurs, un enseignant linguistiquement conscient sera en meilleure mesure d'accomplir plusieurs tâches: préparer les leçons, évaluer, adapter et écrire des matériaux; comprendre, interpréter et dessiner un syllabus ou un curriculum; évaluer les performances des élèves et contribuer au travail sur l'enseignement de la L2 à travers le curriculum.

Pour ces auteurs, la conscience linguistique de l'enseignant est un élément central dans la perspective communicative en raison de la richesse et de la complexité de cette perspective et cela s'applique aussi bien pour les enseignants locuteurs natifs (LN) que pour les enseignants locuteurs non natifs (LNN). En effet, la conscience linguistique va permettre à l'enseignant, non pas de fournir des «réponses correctes», mais de fournir l'expertise nécessaire pour aider l'apprenant à surmonter ses difficultés. Pour illustrer leur approche, les auteurs ont présenté et commenté un ensemble d'activités adressées à des enseignants de langues que nous analyserons dans la dernière partie de cet article.

Après le travail de Wright et Bolitho (1993), la plupart des recherches empiriques sur la conscience (méta)linguistique des enseignants ont été menées par Andrews (1997, 1999, 2001, 2006, 2007a, 2007 b). Bien que la majorité de ces travaux aient porté sur la conscience linguistique des enseignants d'anglais locuteurs non natifs à Hong Kong, dans son ouvrage de 2006 Andrews affirme qu'il est nécessaire de développer la conscience (méta)linguistique des

enseignants de L2 LN et LNN. Selon lui, tous les enseignants de L2 ont besoin d'un certain niveau de conscience linguistique de l'enseignant (CLE) (en anglais *teacher language awareness* ou TLA), qui dépend d'un travail intense, de pratique, de réflexion et de sensibilité plutôt que d'un accident de naissance (Andrews, 2007a, p. 65).

Pour sa part, Hedgcock (2002) présente un modèle de formation des enseignants qui comprend la connaissance linguistique, la conscience métalinguistique, la théorie, la recherche, la pratique et l'intuition comme interdépendantes. D'après cet auteur, pour être vraiment conscients de l'usage, de la connaissance et de la structure linguistique, les futurs enseignants doivent développer une connaissance performative, descriptive et métalinguistique, ce qui est essentiel pour prendre des décisions informées à propos du curriculum, du contenu des leçons et des procédures pédagogiques. Cependant, cet appel à l'étude de la structure linguistique ne doit pas être interprété comme un retour au modèle de transmission dans la formation des enseignants de L2. Il s'agit plutôt d'éveiller la conscience du futur enseignant et de l'impliquer dans la pratique de la résolution des problèmes, le raisonnement critique et la structure linguistique (Svalberg, 2012). Cela se ferait par le biais de l'examen de la structure et le comportement linguistique dès la perspective d'un observateur conscient de la langue.

Sur ce dernier point, Wright (2002) a aussi insisté. Il considère que devenir un enseignant de langues implique plusieurs processus, en particulier, celui d'apprendre à créer des connexions entre l'aspect linguistique (ou du contenu) et l'aspect méthodologique de l'enseignement; alors, il propose le développement de la conscience linguistique (*language awareness*) comme une manière de lier la connaissance du contenu (connaissance linguistique) avec la méthodologie en classe. Wright (2002) pense que les enseignants doivent se sentir à l'aise dans leur usage de la L2 et dans la connaissance du système de la langue, donc, ils ont besoin de stratégies efficaces pour lier la compétence et la connaissance avec des méthodes d'enseignement

appropriées. Cela favoriserait une attitude d'explorateur chez les futurs enseignants de langue.

En ce qui concerne plus précisément la formation des enseignants de langues LN, les résultats des recherches empiriques suggèrent qu'il faut porter plus d'attention aux connaissances grammaticales explicites de cette population. Par exemple, Andrews (1999), a conduit une étude dont le but était d'examiner les connaissances déclaratives grammaticales et les connaissances de la terminologie grammaticale des enseignants LN et des enseignants LNN, et a trouvé que les enseignants LNN surpassaient les enseignants LN dans toutes les mesures. Arva et Medgyes (2000) ont conduit une étude pour comparer les performances des enseignants de L2, LN et LNN, et il est ressorti que les enseignants d'anglais L2, LN avaient une maîtrise supérieure de la langue anglaise, par rapport à leurs pairs LNN, et que leur seule présence à l'école était un facteur de motivation pour les apprenants. Cependant, en ce qui concerne la connaissance de la grammaire, ces participants ont signalé que même s'ils pouvaient repérer des erreurs, la plupart d'entre eux n'étaient pas capables de fournir une explication grammaticale aux élèves. De plus, puisque ces enseignants ne partageaient pas la L1 des élèves, ils pouvaient ressentir de la difficulté à expliquer des contenus élémentaires, notamment à des étudiants débutants.

Enfin, Martineau (2007) qui a mené une étude sur les connaissances grammaticales et les représentations à l'égard de la grammaire des futurs enseignants de français langue seconde (FL2), LN au Québec, a trouvé que dans les programmes de formation des enseignants l'attention accordée au contenu disciplinaire, soit à la langue française, est déficiente. En effet, d'après le chercheur, les futurs enseignants ne sont pas familiarisés avec les erreurs produites par les apprenants de FL2 ni aux différentes façons de les traiter. En outre, dès que les enseignants de FL2 LN finissent leur programme d'études et commencent à travailler, ils sont confrontés aux limites de leurs connaissances intuitives du français dans leur volonté d'expliquer la langue. En effet, l'auteur considère que les connaissances méta-

linguistiques acquises par ces futurs enseignants au cours de leur propre apprentissage du français (en tant que langue maternelle) ne sont pas appropriées pour leur permettre de guider adéquatement les élèves de français, langue seconde.

Ainsi, les résultats de recherches présentées ici montrent qu'il est nécessaire de favoriser la prise de conscience langagière dans les programmes de formation initiale des enseignants de L2, LN.

Pour ce qui est de la recherche sur la formation des enseignants de L2 LNN, les résultats sont similaires. Par exemple, Murdoch (1994) souligne le besoin d'explorer les différentes manières de renforcer l'attention à la langue dans la formation d'enseignants LNN et redoubler l'attention à la compétence langagière de ces enseignants pendant la formation régulière. De leur côté, Bayliss et Vignola (2007), trouvent que bien qu'il y ait des avantages liés au fait d'être un enseignant LNN, il est important de maintenir et améliorer les compétences langagières de ces enseignants, notamment en ce qui concerne les connaissances grammaticales. Enfin, selon Bournot-Trites (2008), il se peut que les enseignants de français, langue seconde (FL2) LNN aient des lacunes en grammaire, ce qui affecte non seulement la précision de leur langage, mais aussi leur capacité à expliquer les règles de grammaire ou les fautes des élèves. En effet, une étude pilote menée par la chercheuse a confirmé le manque de compétence grammaticale des enseignants de FL2 LNN et, pour cette raison, l'auteure propose un cours de grammaire appelé *Gramligne* qui combine les avantages de la technologie et de la pédagogie différenciée.

Ce que nous venons de présenter confirme le besoin de porter une attention particulière à la langue dans les programmes de formation des enseignants de L2 LNN et LN. Par voie de conséquence, il serait nécessaire de développer la conscience métalinguistique de ces deux groupes d'enseignants, mais de façon différenciée.

Alors, comment doivent être ces exercices de développement de la conscience linguistique de l'enseignant de L2 LN LN et LNN?

En guise de conclusion : quelques alternatives pour l'avenir

D'après l'exposition que nous avons faite, il semble qu'il soit important d'encourager la prise de conscience de la langue au cours des programmes de formation initiale des enseignants de L1 et de L2, L1 et L3. Quelques recherches parlent du développement de la conscience linguistique de l'enseignant (CLE) (*Teacher language awareness TLA*), d'autres du développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant (CME) (*Teacher metalinguistic awareness TMA*) et d'autres, encore, de porter davantage d'attention à la langue dans les programmes de formation initiale des enseignants de langues. Malgré cette diversité terminologique, toutes ces recherches sont d'accord en ce qu'il faut accroître l'attention à la langue et principalement à la grammaire dans la formation initiale des enseignants de langues.

Dans le cas des enseignants de L1, il s'agit plutôt de développer des habiletés d'analyse de la langue; dans le cas des enseignants de L2, il faut tenir compte de leur rapport avec la langue, c'est-à-dire, s'il s'agit de leur L1 ou de leur L2 pour ainsi savoir quel type de conscience (méta)linguistique il faudrait développer et comment. Comme nous avons vu, la recherche et la théorie ont été très concernées par le rôle de la «conscience» dès la perspective de l'enseignant. En effet, les chercheurs se sont concentrés sur la corrélation entre la connaissance formelle du système langagier et les bienfaits de cette connaissance. Apparemment, la compréhension que l'enseignant a de la nature de la langue, améliore l'efficacité de l'enseignement (Andrews et Svalberg, 2017; Łyda et Szcześniak, 2014).

Relativement aux enseignants de langues locuteurs natifs (LN), l'un des défis de formation est de les faire conceptualiser leurs intuitions langagières afin qu'ils puissent expliquer la langue à leurs élèves. Il faut donc les aider à penser la langue du point de vue d'un locuteur non natif. À cet égard, Widdowson (2002), dit que l'enseignant de L2 locuteur natif doit être capable de reconnaître sa langue maternelle en tant que langue étrangère, et Véronique (2007)

signale qu'il faut développer chez le futur enseignant de L2 des capacités d'analyse et de compréhension de la démarche d'appropriation des apprenants. Il est important de remarquer que ces futurs enseignants possèdent des connaissances implicites et, d'après Véronique (2007) se rapportant à Ellis (2005), l'intuition d'acceptabilité d'un énoncé précède la capacité à fournir une explication métalinguistique explicite (Véronique, 2007, p. 101). Un autre défi signalé par Martineau (2007), c'est d'aider les futurs enseignants de L2 LN à reconnaître les fautes les plus fréquentes des élèves, ainsi que le métalangage qui permet de décrire et d'analyser la langue pour éviter le choc dans la pratique.

Quant aux enseignants de L2 locuteurs non natifs (LNN), bien qu'ils puissent avoir quelques avantages vis-à-vis des enseignants de L2 LN –car ils ont eux-mêmes appris la langue en tant que L2–, il est important de développer et maintenir leur compétence langagière, leur compétence grammaticale et leur habileté à expliquer la langue. Chez ces futurs enseignants, il importe de savoir comment ils ont appris la (ou les) langue(s) cible(s), parce que cela va avoir un impact sur leurs croyances et connaissances, ce qui va influencer leur pratique pédagogique (Borg, 2003 ; Donoso-Herrera, 2020). Ainsi, avant de mettre en place des activités pour le développement de la prise de conscience de la langue, il faudrait s'interroger sur leurs croyances et connaissances à propos de la langue et de son enseignement. Un autre aspect important, c'est leur niveau de connaissance de la langue en tant qu'utilisateur et en tant qu'analyste (connaissances grammaticales et du métalangage). Plus d'exposition à la langue (orale et écrite), ainsi que des exercices pour le développement de la conscience linguistique de l'enseignant (CLE) pourraient aider à cette fin.

Bien que selon Andrews et Svalberg (2017), il n'y ait pas de preuve concrète du rapport entre le niveau de conscience (méta)linguistique de l'enseignant et les résultats des élèves, tel que nous l'avons signalé dans cet article, la recherche a montré, d'une part, que les élèves qui ont de bonnes habiletés métalinguistiques en L1 auront plus facile la tâche d'apprendre une L2, et, d'autre part, que les étudiants

qui sont capables de déplacer l'attention à la forme (*focus on form*) à l'attention au sens (*focus on meaning*) sont ceux qui avancent le plus vite. À notre avis, ce sont des raisons suffisantes pour penser que l'enseignant doit être en mesure d'aider les élèves à porter attention à la forme. Pour cela, lui-même doit avoir une bonne conscience métalinguistique, c'est-à-dire, il doit être conscient de comment la langue fonctionne pour être en mesure de l'analyser et de l'enseigner.

Pour cette raison, il faudrait continuer la recherche sur ce sujet, car d'après quelques auteurs (Andrews et Svalberg, 2017; Andrews, 2007a et Wright, 2002), il y a eu peu de mouvement autour de l'étude de la langue dans les programmes de formation des enseignants. En deuxième lieu, il faut réfléchir sur les activités ou les cours visant au développement de la conscience linguistique des futurs enseignants de L2. En effet, les résultats des recherches recensées ici signalent que les participants doivent être engagés dans l'activité et non absorber de manière passive l'input donné par un «expert» (Andrews, 2007a, Murdoch, 1994, Wright, 2002 ; Svalberg, 2012; Wright et Bolitho, 1993).

En outre, il faut favoriser la discussion et le partage entre LN et LNN. Selon Andrews (2007 b), l'un des défis est de mettre en contact des enseignants (ou futurs enseignants) de L2 LN et LNN pour profiter des avantages de chaque groupe et Oliveira et Clark-Gareca (2017) ont pointé sur l'importance de favoriser la collaboration entre des enseignants et futurs enseignants de L2, Ln et Inn. Pour cela, on pourrait profiter des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC); en effet, une collaboration entre ces deux groupes peut favoriser la compétence d'usager chez le locuteur non natif (LNN), et celle d'analyste et enseignant chez le locuteur natif (LN) comme il a été montré dans une étude menée par Donoso-Herrera (2020).

Références

Andrews, S. (1997). Metalinguistic awareness and teacher explanation. *Language Awareness*, 6(23), pp. 147-161. <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.1997.9959924>

- Andrews, S. (1999). Why do L2 teachers need to 'know about language'? Teacher metalinguistic awareness and input for learning. *Language and Education* (13), 161-177.
- Andrews, S. (2001). The language awareness of the L2 teacher: Its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness*, 10(2-3), 75-90.
- Andrews, S. (2006). The evolution of teachers' language awareness. *Language Awareness*, 15(1), 1-19.
- Andrews, S. (2007a). *Teacher Language Awareness*. New York: Cambridge University Press.
- Andrews, S. (2007 b). Researching and developing teachers language awareness: developments and future directions. Dans J. Cummins, & C. Davison, *International handbook of English language teaching* (pp. 945-959). New York: Springer.
- Andrews, S., & Svalberg, A. M. (2017). Teacher language awareness. Dans J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism* (pp. 219-231). Switzerland: Springer International Publishing.
- Bayliss, D., & Vignola, M.-J. (2007). Training non-native second language teachers: The case of anglophone FSL teacher candidates. *La revue canadienne de langues vivantes*, 63(3), 217-244.
- Besse, H. (2001). Peut-on «naturaliser» l'enseignement des langues en général et celui du français en particulier ? *Le français dans le monde. Recherches et applications: Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*, pp. 29-57.
- Borg, S. (1994). Language awareness as methodology: Implications for teachers and teacher training. *Language Awareness*, 3(2), 61-71. <http://dx.doi.org/110.1080/09658416.1994.9959844>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in grammar teaching: A literature review. *Language Awareness*, 12(2), 96-108.
- Bournot-Trites, M. (2008). Vision pour le soutien des acquis linguistique des enseignants de FLS. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 11(1), 21-39.
- Bulea-Bronckart, E., & Gagnon, R. (2017). *Former à l'enseignement de la grammaire*. Lille: Presses de l'Université de Septentrion.
- Cenoz, J., Gorter, D., & May, S. (Eds.). (2017). *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education* (3rd ed.). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_1

- Chomsky, N. (2004). *The generative enterprise revisited. Discussions with Riny Huybregts, Henk van Riemsdijk, Naoki Fukui and Mihoko Zushi*. New York : Mouton de Gruyter.
- Derivry-Plard, M. (2006). Les enseignants «natifs» et «non-natifs» de langue(s): catégorisation linguistique ou construction sociale ? *Travaux de didactique du FLE*, 55, 100-108. Récupéré sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00832237/document>
- Donoso-Herrera, L. (2020). *Télécollaboration et développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant : analyse d'un projet mené auprès de futurs enseignants de FL2, locuteurs natifs et locuteurs non natifs* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus UL <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/66859>
- Ellis, N. C. (2017). Implicit and Explicit Knowledge About Language. Dans Cenoz J., Gorter D., May S. (Eds.) *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education (3rd ed.)*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_7
- Ellis, R. (1998). Teaching and research: Options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 32(1), 39-60.
- Ellis, R. (2006). Researching the effects of form-focused instruction on L2 acquisition. *AILA Review* (19), 18 -41.
- Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gombert, J.-É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère AILE* (8), 41-55.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language : An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedgcock, J. S. (2002). Toward a socioliterate approach to second language teacher education. *The Modern Language Journal*, 86(3), 299-317.
- Krashen, S. D., & Terrel, T. D. (1983). *The natural approach*. Oxford: Pergamon press.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2006). What do students think about the pros and cons of having a native speaker teacher? Dans E. Llurda (Éd.), *Non-native language teachers. Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 217-241). New York: Spinger.
- Łyda, A., & Szczeñniac, K. (Eds.). (2014). *Awareness in action: The role of consciousness in language acquisition*. Cham: Springer International Publishing.
- Lyster, R. (1992). Speaking immersion. Dans S. Rehorick, & V. Edwards (Eds.), *French immersion: Process, product and perspectives* (págs. 84-100). Welland: La Revue canadienne des langues vivantes.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Philadelphia : John Benjamins.
- Martineau, Y. (2007). *La grammaire et son enseignement: Connaissances grammaticales et représentations des futurs enseignants de français langue seconde*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Québec à Montréal, UQÀM. Consulté le 04 12, 2015, sur Archipel: <http://www.archipel.uqam.ca/898/1/M9914.pdf>
- McNeill, A. (2017). Native and non-native teachers' sensitivity to language learning difficulties from a learner's perspective: Implications and challenges for teacher education. Dans J. de D. Martínez Agudo (Ed.). *Native and Non-Native teachers in English Language Classrooms: Professional Challenges and Teacher Education* (pp. 239-253). Berlin: De Gruyter.
- Murdoch, G. (1994). Language development provision in teacher training curricula. *ELT Journal*, 48, 253-265.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms. Integrating form-focused instruction in communicative context*. London: Routledge.
- Oliveira (de), L., & Clark-Gareca, B. (2017). Collaboration between NESTs and NNESTs. Dans J. de D. Martínez Agudo (Ed.). *Native and Non-Native teachers in English Language Classrooms: Professional Challenges and Teacher Education* (pp. 317-335). Berlin: De Gruyter.
- Roberts, A. D. (2011). *The role of metalinguistic awareness in the effective teaching of foreign languages*. Berlin: Peter Lang.
- Spada, N. (1997). Form-Focussed Instruction and Second Language Acquisition. *Language Teaching* (29), 73 - 87.
- Svalberg, A. M. (2012). Peer interaction, cognitive conflict, and anxiety on a Grammar

Awareness course for language teachers. *Language Awareness*, 21(1-2), 137-155. <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2011.639886>

Trappes-Lomax, H., & Ferguson, G. (Éds.). (2002). *Language in language teacher education*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.

Véronique, D. (2007). L'apport des recherches sur l'acquisition des langues étrangères. *Le français dans le monde: Recherches et applications. Formation initiale en français langue étrangère: actualité et perspectives*, 41, 96-105.

Widdowson, H. (2002). Language teaching. Defining the subject. Dans H. Trappes-Lomax, & G. Ferguson (Éds.), *Language in language teacher education* (pp. 67-81). Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.

Wistner, B. (2014). *Effects of metalinguistic knowledge and language aptitude on second language learning*. [Thèse de doctorat, Temple University]. Consulté le 03 15, 2015 sur Temple University Library: <http://dx.doi.org/10.34944/dspace/4027>

Wright, T. (2002). Doing language awareness. Dans H. Trappes-Lomax, & G. Ferguson (Éds.), *Language in Language Teacher Education* (pp. 113-129). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Wright, T., & Bolitho, R. (1993). Language awareness: a missing link in teacher language education. *ELT Journal*, 47(4), 292-304.