



HAL
open science

Résolution de problèmes et pratiques réflexives

Marie-Christine Deyrich

► **To cite this version:**

Marie-Christine Deyrich. Résolution de problèmes et pratiques réflexives. Les Après-midi de LAIRDIL, 2010, Didactique des langues, didactique des sciences, 17, pp.9-19. hal-04051579

HAL Id: hal-04051579

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04051579v1>

Submitted on 30 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Résolution de problèmes et pratiques réflexives: Quelles particularités pour la didactique des langues?

Marie-Christine Deyrich

Professeure, EA 4140 LACES-ASPDA, Université de Bordeaux



Dans l'enseignement-apprentissage de la langue dite "étrangère"¹ (désormais L2²) en milieu institutionnel et donc en situation hors immersion, les problèmes à résoudre, tant pour l'apprenant que pour l'enseignant sont nombreux et de nature variée. Pour dépasser certains obstacles à l'apprentissage, la notion de "pratique réflexive" a été avancée dans le cadre institutionnel; elle est parfois mise en œuvre dans le cours de L2. Je propose d'en expliquer les principaux fondements, en relation avec l'épistémologie du domaine de la didactique des langues et dans une démarche comparatiste pour une mise en perspective avec les "situations-problèmes", auxquelles ont recours d'autres domaines disciplinaires. Il s'agit plus particulièrement de déterminer dans quelle mesure des liens peuvent être établis avec les disciplines scientifiques, où la démarche de résolution de problèmes semble jouer un rôle clé. L'examen porte ainsi sur ce qui fonde une démarche similaire dans la pratique réflexive sur la L2

¹ Une langue n'est pas "étrangère" en soi. Il s'agit du positionnement d'un individu ou d'un groupe d'individus.

² Dans cette communication, la L2 est envisagée dans son rapport avec la L1 (langue de la classe) et avec la LM (qui n'est pas systématiquement la L1 pour tous les apprenants).

et, à l'inverse, ce qui se rattache de manière plus spécifique à la L2. À cet effet, seront soulevées les questions relatives à la mise en forme des données introduites dans le cours de langue et, partant, au travail de didactisation³ dont l'objectif est de donner un rôle actif à l'apprenant – le processus de découverte étant censé faciliter l'apprentissage.

I - Des problèmes au cœur de la discipline

1. Une “matière” bien particulière

Parmi les caractéristiques fondamentales de la matière L2, on retiendra tout d'abord que cette matière est systématiquement l'objet de comparaisons et de jugements. Ainsi, lorsqu'on parle d'apprentissage “captif” ou institutionnel d'une L2, on oppose cet apprentissage dans le cadre scolaire avec un apprentissage en immersion, en milieu “naturel”. Une telle distinction s'avère difficilement transposable aux autres disciplines scolaires. Ainsi, peut-on imaginer l'apprentissage en milieu “naturel” des mathématiques, de l'histoire ou des sciences? On observe d'ailleurs que la confrontation de l'apprentissage institutionnel avec un apprentissage naturel est à l'origine de jugements souvent très sévères pour la discipline L2. Cette tendance semble renforcée par le fait que l'évaluation des performances des élèves formés par l'École peut se faire en comparaison avec des locuteurs natifs. Il s'agit là d'un trait propre à la discipline L2: on ne compare pas les performances d'un élève avec celles d'un mathématicien, d'un historien ou d'un scientifique.

Une autre spécificité semble remarquable, s'agissant de l'ambivalence constitutive de la matière L2 qui est un objet capable de deux focalisations différentes comme l'explique Dabène (1995): une “focalisation externe”, d'une part, dans laquelle la langue est utilisée comme outil dans l'interaction ou dans la transmission de contenus et une “focalisation interne”, sur elle-même, c'est la perspective métalinguistique qui s'attache à la description du système. Dans le premier cas, on parle *dans* la langue et dans le second, on parle *de* la langue. Cette seconde focalisation nous semble particulièrement importante pour dépasser l'aspect purement instrumental qui prévaut dans des approches dites “communicatives”. Il y a en effet des sujets impliqués dans l'apprentissage de la L2 et ces sujets ont quelque chose à dire sur la L2, en comparaison avec ce qu'ils connaissent et ce qu'ils ont vécu dans la L1. Refuser cette dimension métalinguistique c'est aussi refuser que ces sujets s'engagent dans leur propre apprentissage.

Cela nous mène à une spécificité intrinsèque de notre domaine: dans l'apprentissage de la L2, le sujet n'est pas un simple sujet cognitif, c'est un “sujet-parlant” qui engage sa personne, tant aux niveaux corporel, qu'intellectuel ou affectif. Bailly (1999 : 8) décrit ainsi ce phénomène:

³ La didactisation est le travail effectué en amont de la séance, en fonction des apprentissages visés et de l'ensemble des paramètres de la situation. La didactisation relève des stratégies d'enseignement.

La langue, prolongement sémiotique du Sujet, expose celui-ci et engage sa personnalité propre comme ses rapports avec autrui; autant de difficultés prévisibles pour le traitement pédagogique de ce vulnérable et instable objet d'enseignement.

On ne "passe" donc pas aisément de la L1 à la L2. Des frontières de tous ordres sont à franchir pour jouer le jeu dans la L2 (cf. par exemple Asdih et Deyrich, 2008) et, partant, pour adopter un autre système de représentations et de repérage.

2. Conceptions et représentations dans l'apprentissage

Des travaux menés dans les disciplines scientifiques ont exploré les conceptions des élèves et leur prise en compte dans la construction du savoir. Ainsi, pour acquérir une connaissance, l'élève passerait d'une conception préalable à une autre plus pertinente par rapport à la situation (Giordan et de Vecchi, 1987). Dans cet esprit, la conception qui pose problème ne peut être considérée comme un "obstacle à l'apprentissage" qu'il faut combattre mais au contraire comme un système cognitif qu'il faudra transformer ou, plus exactement, que l'élève devra transformer lui-même, grâce à la médiation de l'enseignant.

La notion de conception se rapproche de celle de représentation dans l'enseignement-apprentissage de la L2. En effet, en contexte institutionnel, la langue ne peut être conçue comme un instrument de communication uniquement: c'est un système de représentations parmi d'autres, un système cohérent de mécanismes qui sont articulés entre eux. Dans le champ de la didactique de la L2, la question des représentations prend ainsi un tour particulier, notamment parce que les langues nous interpellent sur la manière dont les sujets se représentent le monde extérieur (cf. Deyrich, 2007). Dans le travail de didactisation, il s'agit alors de favoriser la mise en perspective des représentations de la L1 et de la L2. Pour l'enseignant, la question concerne ainsi la façon, d'une part, de faire émerger les représentations des apprenants et, d'autre part, de les faire évoluer et de favoriser ainsi le passage d'un système de représentations à un autre. La réflexion porte alors sur la didactisation et les modes d'intervention pédagogiques dans la mise en œuvre.

II - "Stratégies" d'enseignement et modes d'intervention

1. Des données introduites à leur mise en forme

La construction de la compétence intervient à partir de données (langue et informations) qui sont introduites dans le cours de L2. Généralement appelées *input*⁴ en didactique des langues (cf. M.F. Narcy-Combes, 2005), ces données

⁴ Le terme *input* fait référence aux travaux de Krashen (1985):

- il s'agit d'un "*input* compréhensible" lorsqu'il est susceptible d'être intégré dans le système de l'apprenant.

doivent être rendues accessibles pour qu'elles aient des chances d'intégrer le système de l'apprenant. Nous savons par ailleurs qu'il ne suffit pas qu'il y ait *input* pour qu'il y ait *intake* ou appropriation⁵. Il n'en demeure pas moins qu'en situation d'enseignement-apprentissage, la question des données introduites et des dispositifs afférents demeure essentielle, contrairement à une communication dite "naturelle" en L2 dans la classe de langue qui serait censée exclure tout enseignement grammatical (Bourke, 2008). De plus, eu égard à la difficulté de passer d'un système de représentations à un autre, les stratégies d'enseignement devraient faciliter le détour réflexif et plus précisément la réflexion métalinguistique pour que l'apprenant prenne du recul et mette en perspective les systèmes de la L1 et de la L2. Les stratégies didactiques qui nous intéressent ici concernent donc la "focalisation interne" (cf. *supra*) et visent un guidage de l'apprenant dans la construction de sens. Il convient à présent d'envisager comment la médiation enseignante peut y concourir. La littérature nous offre un certain nombre de pistes.

Des dispositifs pour attirer l'attention

Une première série d'hypothèses s'organise autour de l'idée qu'il faudrait attirer l'attention sur la forme des messages en optimisant l'*input*, puisque l'apprenant ne parvient pas seul à se concentrer sur des éléments clés pour son apprentissage (Sharwood Smith, 1993). Pour VanPatten (1996), attirer l'attention sur des données précises et ciblées offre l'avantage de contrer la tendance, censée être naturelle chez les apprenants, de privilégier le sens au profit de la forme. Le résultat de cette démarche de didactisation (*input enhancement*) n'est pas systématiquement garanti (Sharwood Smith, *op. cit.*) mais il semblerait que cette attention portée à l'*input* ait une influence en général favorable sur le traitement cognitif de ces données (Gass, 1997; Long, 2007). Diverses méthodes ont ainsi été explorées pour attirer l'attention de l'apprenant: à l'oral, par une reformulation enseignante qui recadre en utilisant la structure-cible (Long, *op. cit.*), à l'écrit, dans la plupart des cas, en ajoutant des effets visuels (soulignage, caractères gras, etc.) pour attirer l'attention sur les structures et le vocabulaire qui sont considérés comme objets de l'apprentissage.

L'intervention pédagogique visant à mettre en relief et à canaliser ainsi l'attention de l'apprenant sur une sélection d'éléments spécifiques de la L2 se fonde sur l'hypothèse du bien-fondé d'une attention active et donc d'un repérage (*noticing hypothesis*) pour le développement de l'interlangue (Schmidt, 1990). De ce point de vue, il y aurait un lien de cause à effet entre ce qui est mis en relief dans l'*input* et le résultat dans l'*intake* (ce qui est acquis). Dans le prolongement de cette hypothèse, Long (*op. cit.*) met l'accent sur la nécessité

- pour ce faire, l'*input* idéal se trouve juste au-dessus de ce que peut produire l'apprenant (i); grâce à cet *input*, l'apprenant est amené à passer de (i) à un niveau supérieur qui est (i)+1, selon un "ordre naturel".

⁵ Les recherches sur les apprentissages langagiers doivent aussi tenir compte de la complexité et les propositions de modélisation à partir des théories de l'enaction ou encore du chaos sont à cet égard intéressantes.

d'une attention sélective pour qu'il y ait négociation du sens, notamment dans le cadre des interactions langagières. L'intérêt de l'hypothèse de Schmidt (*op. cit.*) réside aussi dans les développements apportés par les recherches qui ont pris la notion d'*input enhancement* comme point de départ pour s'intéresser à différents types de mises en relief (pour une recension de ces travaux, cf. Peart, 2008).

Des dispositifs pour impliquer l'apprenant

Malgré l'intérêt des recherches précédemment évoquées, on peut se demander dans quelle mesure la démarche qui fonde cette attention active et/ou sélective sur une mise en forme des données n'accorde pas un rôle trop passif à l'apprenant. En résumé, est-ce que ces mises en relief pour capter son attention peuvent suffire?

La question est soulevée par Peart (*op.cit.*) qui considère que ce type de repérage peut être inconscient à travers le guidage de l'*input enhancement* mais aussi que cela pourrait impliquer des phénomènes de conscientisation. Dès lors, il est pertinent d'interroger la littérature, comme le fait Doughty (2008), sur l'impact que pourraient avoir les connaissances explicites à propos de la L2. Les recherches, qu'elle a explorées, indiquent notamment que l'attention portée permettrait ainsi à l'apprenant de dégager des traits spécifiques de la L2, en particulier par une mise en perspective avec ce qu'il sait déjà de la L1. Thornbury (2001) par exemple, avance deux conditions pour qu'il y ait un impact favorable sur l'apprentissage: d'une part, les apprenants doivent être attentifs aux traits linguistiques de l'*input* auquel ils sont soumis et d'autre part, ils doivent établir des comparaisons et donc se rendre compte qu'il y a un écart entre l'état de leurs connaissances tel qu'il apparaît dans leurs productions et le système de la langue cible. Enfin, certains travaux indiquent que cette attention portée à la L2 contribuerait à une procéduralisation progressive.

Du point de vue de la didactique des langues, la question de l'attention et des procédures de didactisation afférentes, à travers la mise en forme des données, ne résout qu'une partie du problème. Il s'agit certes d'un premier pas dans la prise en compte de l'apprenant et du rôle qu'on peut lui faire jouer dans son apprentissage. Cependant, son implication en tant qu'apprenant devrait parcourir une étape supplémentaire, de telle sorte qu'il soit amené à se poser des questions, à mettre en perspective le système de la L2 et le système de la L1. Il s'agit de comprendre comment le système fonctionne, d'opérer un recul par rapport au système de la L1, en d'autres termes, de passer d'un système de représentations à un autre. C'est là une démarche difficile à mettre en œuvre et, en conséquence, une didactisation du type *input enhancement* ne peut suffire. Une autre approche est à explorer.

Comment interpeller cet apprenant et susciter non seulement son attention mais aussi son intérêt? Comment encourager une décentration, une prise de recul? La notion de situation-problème pourrait nous aider à trancher.

2. Situations-problèmes et didactisation

Étant donné qu'une meilleure connaissance du fonctionnement de la langue devrait favoriser l'acquisition de la L2, il faut procurer à l'apprenant l'occasion et les moyens de la prise de conscience et de la réflexion. Dans la didactisation, il convient alors de favoriser le phénomène de décentration, de telle sorte que, pour l'apprenant, il soit opportun et nécessaire de s'intéresser à d'autres systèmes de représentations, tant linguistiques que culturelles, et d'être ainsi amené à relativiser son propre système et à le mettre en perspective avec celui d'autres personnes. De notre point de vue, la démarche à envisager est proche, à certains égards, des situations-problèmes d'autres champs disciplinaires (dont les sciences, cf. *infra*), à propos desquels nous retiendrons ici deux principes organisateurs:

Des dispositifs pour attiser la curiosité...

Il importe tout d'abord de donner envie de s'intéresser aux phénomènes langagiers, d'attiser la curiosité, de telle sorte que l'apprenant ne se contente pas de solutions de facilité. Pour encourager ces interrogations actives sur la langue, qu'on appelle parfois *awareness of language* à la suite des travaux de Hawkins (1981: 4), la didactisation a un rôle important à jouer. Pour cet auteur, chaque nouvel élément introduit devrait représenter un défi pour les apprenants, les amenant à se poser des questions sur la langue: des questions qui méritent d'être posées, parce que la langue ne va pas de soi, comme on pourrait se l'imaginer à tort. Il convient, dès lors d'élaborer des situations qui favorisent l'émergence de ces questions.

...et pour poser un défi à relever

Des liens peuvent être établis avec les situations-problèmes telles qu'elles sont définies dans le domaine des sciences, s'agissant de dispositifs didactiques mis en œuvre pour poser un défi à l'apprenant, l'objectif annoncé étant d'enseigner autrement. Les explications données sur le site sciences physiques d'Edunet⁶ semblent aller dans le sens de corrélations entre la situation-problème et la pratique réflexive sur la langue. Nous retenons plus particulièrement deux points parmi les caractéristiques d'une situation problème que ce site établit à partir des travaux d'Astolfi *et al.* (1997).

- Les élèves perçoivent la situation qui leur est proposée comme une véritable énigme à résoudre, dans laquelle ils sont en mesure de s'investir. C'est la condition pour que fonctionne la dévolution: le problème, bien qu'initialement proposé par le maître devient alors "leur affaire".
- La solution ne doit pas être perçue comme hors d'atteinte pour les élèves. L'activité proposée doit se classer dans la zone proximale de l'élève, propice au défi intellectuel à relever.

⁶ <<http://www.physique.edunet.tn/national/pedago/didactique/contenu/page0010.htm>>.

Des limites à ces comparaisons doivent cependant être fixées pour tenir compte des spécificités de la matière L2 (cf. *supra*) et pour laquelle, le guidage jouera un rôle plus décisif, qu'il s'agisse du dispositif ou de la médiation de l'enseignant.

III - Pratiques réflexives intégrées

1. Caractérisation de la démarche conceptualisatrice

Une conception de l'apprentissage ne peut exister indépendamment d'une conception du rôle de la médiation et de celui que l'on souhaite faire jouer à l'apprenant. Dans la perspective constructiviste et cognitiviste, celui-ci est d'abord "sujet-acteur", impliqué dans l'activité langagière pour avoir prise sur ce qu'il étudie. Il est aussi "apprenant", "sujet-cognitif" et la médiation peut l'aider dans la mise en place de représentations et de schèmes appropriés. Il est enfin souhaitable qu'il puisse être "sujet-énonciateur"⁷ et pour ce faire, il faut l'aider à structurer le savoir de l'intérieur. En effet, contrairement à la méthodologie structuro-globale audio-visuelle⁸ qui présupposait que "structurer son langage" équivalait à "apprendre des structures", dans la conceptualisation sur la L2, l'élève est amené à s'impliquer intellectuellement: il construit son savoir sur la langue. L'activité réflexive de l'apprenant est consciente, volontaire et guidée par l'enseignant.

Du côté des stratégies d'enseignement, il s'agit de mettre en place un dispositif visant à aider l'élève à réfléchir sur la logique interne de l'organisation du système linguistique et culturel de la L2.

- Des activités langagières sont tout d'abord menées en L2 dans une mise en situation qui sera de nature à interpeller l'apprenant.
- À partir de ce travail dans la langue, on s'intéresse aux problèmes posés et aux représentations qu'ils se font de la langue et de la culture.
- L'étape suivante est la mise en relation de leurs représentations dans la L1 et dans la L2. Ils sont amenés à élaborer des hypothèses sur le fonctionnement de la langue, telle qu'ils peuvent l'observer. L'enseignant se base sur ces phénomènes internes pour provoquer une verbalisation sur ce qu'ils ont remarqué.

En résumé, l'apprenant est ainsi en prise directe avec l'objet-langue, dans un travail qui l'incite à prendre un recul réflexif et qui l'aide à découvrir et ressentir le système de la L2 comme cohérent et logique.

⁷ L'énonciateur est le sujet qui produit un énoncé à l'intention d'un autre sujet. L'énoncé est un échantillon de langage utilisé effectivement; il peut s'agir d'une phrase mais le concept d'énoncé (contrairement à la phrase) met l'accent sur la situation d'énonciation.

⁸ Pour des explications détaillées, cf. Puren (1988).

2. Mises à l'épreuve du terrain

Dans l'enseignement secondaire, les pratiques réflexives sur la L2 se rapprochent parfois de la démarche conceptualisatrice; pour y référer, on emploie d'ailleurs les expressions "pratique raisonnée de la langue" (PRL) et "raisonnement sur la langue". Il serait de mon point de vue dommage de ne pas élargir cette pratique à l'enseignement de la L2 dans le primaire, où la réflexion sur l'articulation entre la L1 et la L2 peut prendre appui sur la polyvalence des maîtres et sur la curiosité des enfants envers les phénomènes langagiers. Pour illustrer ce propos, voici le compte rendu d'une enseignante-stagiaire sur ce qui s'est passé à l'issue de la lecture d'un album en anglais, pendant la discussion sur ce que la chenille de l'album⁹ avait mangé:

Les enfants travaillaient sur l'énoncé "He was still very hungry". Soudain, un élève s'est écrié: "Mais le *caterpillar* c'est UNE chenille et là c'est HE !" Dans un cours précédent nous avons travaillé sur la distinction entre "he" pour un garçon et "she" pour une fille.

La discussion sur les genres, sur leurs représentations fondées sur une dichotomie de la catégorisation en français a alimenté la réflexion et les enfants ont pris du recul sur la relativité des visions du monde. Ainsi, l'enfant qui apprend l'anglais va pouvoir toucher du doigt une nouvelle forme de représentation du monde. (Munoz G., 2003, citée par Deyrich, 2007: 146-147).

L'enseignant devrait pouvoir jouer un rôle clé dans ce développement linguistique. En effet, solliciter une réflexion métalinguistique chez l'apprenant revient, en quelque sorte, à lier les activités sur la langue et l'activité cognitive. En ce sens, la réflexion sur la langue est possible avec des enfants à condition d'instaurer un climat de confiance et de tenir compte de leur maturation neuropsychologique (Deyrich, 2007: 143-144). Cette sollicitation des "fonctions psychiques supérieures" (Vygotski, 1985) comporte deux volets complémentaires, s'agissant de l'attention volontaire ("*noticing*" cf. *supra*) et de la capacité à résoudre les problèmes. De ce fait, pour que la mise en œuvre de pratiques réflexives puisse contribuer au développement de la capacité métalinguistique, il est primordial de procurer un cadre dans lequel la réflexion peut se développer, parce que l'enfant se sent en confiance pour prendre appui sur le capital linguistique dont il dispose déjà en L1.

La mise en place de pratiques réflexives nécessite ainsi un véritable "étayage" (Bruner, 1998), préparé en amont pour la didactisation et géré ensuite par l'enseignant dans la situation où l'interaction L1-L2 est "problématisée" dans une démarche conceptualisatrice (cf. *supra*). Or, c'est précisément dans cette gestion pas à pas des avancées de la réflexion métalinguistique que réside la difficulté majeure: des compétences solides, tant disciplinaires que professionnelles sont indispensables pour mener à bien un étayage de ce type. Ainsi, Dahm (2009: 75), qui a étudié des pratiques réflexives en situation L2-L1, constate que cette démarche ne peut aboutir que si l'enseignante possède des

⁹ *The Very Hungry Caterpillar*, Eric Carle, Puffin Books, 1987.

connaissances linguistiques établies et un recul sur sa pratique pour pouvoir guider les élèves. Voici son constat à propos d'une des enseignantes qu'elle a observée en classe:

Mais le manque de connaissances linguistiques réelles de la langue anglaise ne lui permet pas d'avoir recours à cette métalangue, car elle ne sait comment établir des liens entre les deux systèmes linguistiques. Il lui est donc difficile d'accompagner les élèves dans une démarche de résolution de problèmes en proposant un étayage adéquat. P2 a d'ailleurs clairement exprimé son besoin de formation en ce sens.

La formation professionnelle est en effet essentielle pour que les enseignants soient en mesure d'adopter une démarche conceptualisatrice. Les questions concernent non seulement la préparation de dispositifs qui interpellent l'apprenant et lui donnent envie de s'engager dans des pratiques réflexives mais aussi le guidage dans la pratique réflexive. Or, sur ce dernier point, faute d'une préparation solide, l'enseignant ne pourra parvenir à transposer les savoirs métalinguistiques acquis dans sa formation universitaire dans une métalangue adaptée au public et aux différentes situations.

Conclusion

Aborder la question des spécificités de la "matière" L2 sous un angle comparatiste nous a permis de déterminer ce qui est propre au domaine de la didactique des langues: les traits relevés sont en relation étroite avec la notion de "sujet-apprenant-énonciateur" et, en ce sens, ne peuvent être envisagés dans d'autres disciplines. En effet, le langage des mathématiques, des sciences, de l'histoire, etc., tout comme le langage des fleurs, ne sont pas subjectivement ancrés au plus profond de l'apprenant: ces langages relèvent du discours alors que le travail langagier en L2 sollicite l'*ego langagier* de l'apprenant (cf. Deyrich, 2007). Par-delà cette différence fondamentale, que ce soit en L2 ou dans les disciplines scientifiques, les démarches mises en œuvre pour une implication effective de l'apprenant ont en commun le besoin d'un recours à la conscientisation¹⁰ (cf. Chini et Goutéraux, 2008), ainsi que d'un besoin de mise en forme stratégique des données. Sur ce dernier point, l'accent est mis ici sur une exploitation de type "situation-problème", qui dans le champ de la didactique des langues affiche une dimension réflexive et conceptualisatrice. Cette perspective amène des questions sur le bien-fondé et les modalités d'un apprentissage explicite, sur la méthodologie de guidage dans une démarche non seulement réflexive mais aussi "conceptualisatrice", sur le décalage entre les

¹⁰ La "conscientisation" dans le domaine de la psycholinguistique des langues suppose, de la part de l'apprenant, un recul réflexif pour une prise de conscience de phénomènes propres à la langue étudiée, s'agissant notamment d'invariants dont la prise de conscience aidera ("devrait aider" serait d'ailleurs plus exact car il n'y a pas de lien direct et systématique entre le déclaratif et le procédural) à la construction d'un système dans la L2. De la part de l'enseignant, la conscientisation implique un travail de guidage à partir des découvertes et des interrogations de l'apprenant. Sur le premier point, on peut établir des liens entre conscientisation et le mouvement du "language awareness". Le second point peut dans une certaine mesure être mis en relation avec l'école de Paulo Freire, avec l'étayage préconisé par Bruner, ou encore avec une centration sur l'apprenant inhérente à ce type de démarche conceptualisatrice.

avancées de la recherche et les attentes institutionnelles, sans oublier les questions vives qui sont relatives à la formation initiale et continue des enseignants – une formation qui est censée les amener à mettre en œuvre de telles démarches parce qu’elles sont bénéfiques pour les apprenants; une formation nécessaire donc et pour laquelle il reste à espérer que les aspects disciplinaires dans la L2 et les aspects professionnels ne seront pas occultés au fil des réformes en cours et à venir.

Références bibliographiques

ASDIH C. & M.-C. DEYRICH. 2009. Ajustements et artefacts dans le début de cours de langue en maternelle. Bucheton Dominique, *L’agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*, Toulouse: Octarès, coll. Formation, 207-218.

ASTOLFI, J.-P., É. DAROT, Y. GINSBURGER-VOGEL & J. TOUSSAINT. 1997. *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles: De Boeck.

BAILLY, D. 1999. Les conditions de réussite dans l’appropriation de la langue étrangère en classe. *Les Langues Modernes* 3, 8-25.

BOURKE, J. M. 2008. A Rough Guide to Language Awareness. *English Teaching Forum* 1, 13-21.

BRUNER, J. S. 1998. *Le développement de l’enfant. Savoir faire, savoir dire*. 7^{ème} éd. Paris: Presses Universitaires de France.

CHINI, D. & P. GOUTERAUX (dir.). 2008. *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*. Paris: Ophrys Linguistique, Cahiers de recherche.

DABENE, L. 1995. La langue étrangère: spécificités d’un objet pédagogique. Briane, C. & A. Cain (dir.). *Quelles perspectives pour la recherche en didactique des langues? Documents et travaux de recherche en éducation* 5. Paris: INRP.

DAHM, R. 2009. *Contribution à la caractérisation de la pratique réflexive sur la langue en L2 anglais à l’école élémentaire*. Master 2: Université Victor Segalen Bordeaux II.

DEYRICH, M.-C. 2007. *Enseigner les langues à l’école*. Paris: Ellipses, Collection Professeur des Écoles.

DOUGHTY, C. J. 2003. Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement. C. J. Doughty & M. H. Long (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA: Blackwell, 256-310.

GASS, S. 1997. *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- GIORDAN, A. & G. DE VECCHI. 1987. *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neufchâtel: Delachaux et Niestlé.
- HAWKINS, E. 1981. *Awareness of Language, an Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- KRASHEN, S. D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- LONG, M.H. 2007. *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- NARCY-COMBES, M.-F. 2005. *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*. Paris: Ellipses.
- PEART, S. 2008. *The Relative Effects of Enhanced and Non-enhanced. Structured Input on L2 Acquisition of Spanish Past Tense*. PhD. Dissertation. Texas Tech University. http://etd.lib.ttu.edu/theses/available/etd-03272008-124709/unrestricted/Peart_Silvia_diss.pdf.
- PUREN, C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan/CLE International.
- SCHMIDT, R. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11: 2, 129–58.
- SHARWOOD SMITH, M. 1993. Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- THORNBURY, S. 2001. *Uncovering Grammar*. Oxford: Macmillan Publishers.
- VANPATTEN, B. 1996. *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. New York: Ablex.
- VYGOTSKI, L. 1985. *Pensée et langage*. Paris: Messidor, Éd. sociales, coll. Terrains.