

Renforcer l’input langagier dans les contextes marginaux

EL.LE [online] ISSN 2280-6792
Vol. 5 – Num. 2 – juillet 2016

Ceci est la traduction libre d’un article dont la version originale a été publiée en italien en 2016. Je vous saurais gré de bien vouloir me signaler d’éventuelles coquilles présentes dans la traduction gilles.kuitche@live.it

Renforcer l'input langagier dans les contextes marginaux

Gilles Kuitche Talé
(Université de Maroua, Cameroun)

Résumé : Dans cet article, l'auteur focalise son attention sur l'importance de la quantité de l'input langagier dans l'enseignement d'une langue étrangère dans des contextes défavorisés sur le plan infrastructurel. Le but de l'analyse est de montrer la nécessité d'augmenter l'input potentiel des apprenants de langues étrangères dans ces contextes définis comme 'marginaux' parce que présentant des conditions environnementales difficiles, afin d'amplifier les possibilités de développer une compétence de communication, principal objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère. Partant d'une expérience d'enseignement de la langue italienne au Cameroun, et conscient que la quantité de l'input langagier n'est pas le seul paramètre responsable de l'acquisition d'une langue, l'auteur propose quelques stratégies pour limiter les difficultés qui découlent des conditions environnementales défavorables, et conduire les apprenants au niveau souhaité de compétence communicative. Bien que calquées sur un contexte précis, ces stratégies palliatives pourraient être appliquées à d'autres réalités aux caractéristiques similaires.

Plan de l'article 1. Introduction. — 2. L'input dans l'apprentissage des langues. — 3. Didactique communicative et input linguistique et culturel. — 4. Les caractéristiques des contextes dits marginaux. — 5. La Compétence communicative: objectif raisonnable dans les contextes marginaux?. — 6. Quelques stratégies opératoires pour renforcer l'input langagier dans les contextes marginaux

1. Introduction

S'exprimant au sujet du caractère illusoire d'une méthode unique, valide dans toutes les situations didactiques, Serra Borneto (1998, p. 18) affirme : « il n'existe pas une méthode qui convienne à toutes les situations qui se présentent dans la pratique de l'enseignement, au vu des profondes différences entre les exigences des acteurs qui y prennent part ». Dans le même ordre d'idées, s'agissant toujours de méthode, entendue cette fois-ci comme manuel didactique, Vedovelli (2002, p. 195) souligne combien « il est impossible d'adopter un unique instrument et de l'utiliser dans toutes les situations didactiques, avec toutes les catégories de destinataires ». Il ressort de ces deux citations qu'en plus des motivations et des caractéristiques des destinataires des processus didactiques, le paramétrage d'un cours de langue ne saurait ignorer les conditions spécifiques du contexte.

L'avènement du monde globalisé et l'augmentation constante des flux migratoires ont renforcé le rôle des langues et valorisé la compétence dans les langues étrangères. Les langues étrangères sont présentes comme disciplines d'enseignement dans la plupart des pays du monde ; mais, malgré le fait que l'objectif final de l'enseignement de ces dernières soit partout le développement de la compétence communicative, les spécificités des différents contextes d'enseignement conditionnent de façon plus ou moins importante l'acquisition de cette compétence¹.

Dans le présent article, nous focaliserons notre attention principalement sur la quantité d'input langagier, élément qui non seulement représente l'une des différences les plus significatives entre les modalités L2² et LE³, mais permet aussi d'isoler les situations dites marginales. Nous mettrons en exergue les caractéristiques de ces contextes didactiques, et proposerons des stratégies opératoires pour augmenter la quantité de matériel linguistique à laquelle les apprenants sont exposés, de sorte à favoriser un apprentissage plus naturel et le développement d'une compétence communicative plus stable.

¹ Pour des approfondissements sur ce sujet, nous suggérons la lecture de Kuitche (2014), Diadori (2014), De Biasio (2009).

² Ndt - Langue seconde

³ Ndt - Langue étrangère

2. L'input dans l'apprentissage d'une langue

De façon générale, l'input se définit comme l'ensemble du matériel linguistique qui entoure l'apprenant ; c'est-à-dire tout ce qu'il entend et lit dans la langue étrangère. En tant que 'matière première' à la base de l'acquisition, et dans une large mesure responsable de l'évolution de la compétence, l'input est sans doute l'un des principaux facteurs externes qui ont une influence sur le processus d'apprentissage d'une langue⁴; sa qualité, sa quantité et sa fréquence sont absolument déterminants dans le développement de la compétence linguistique. Ce n'est pas un hasard que Krashen, dont les hypothèses sur l'acquisition des langues secondes ont eu un impact considérable sur l'évolution de la glottodidactique moderne, dédie une attention particulière à l'Hypothèse de l'Input par rapport aux quatre autres.

Le rôle central de l'input dans l'acquisition d'une langue ne se limite pas exclusivement à l'apprentissage des langues non maternelles ; même le succès de l'acquisition précoce des L1 dépend grandement de l'exposition de l'enfant à une certaine quantité et fréquence de matériel linguistique dans la langue maternelle.

Dans cet article, nous n'approfondissons pas les aspects relatifs à l'acquisition de la langue maternelle ; nos analyses seront portées sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères qui, par définition, ne sont pas utilisées comme langues de communication quotidienne dans les contextes où se déroule le processus didactique.

On peut avoir l'input en langue étrangère dans un contexte formel et guidé (établissements scolaires, centres linguistiques, etc.) ou dans l'environnement social dans le quel vit l'apprenant non natif⁵. Dans le premier cas, on a un input assez contrôlé et généralement calibré sur le niveau de compétence des élèves. En modalité LE⁶, l'input langagier dans la langue étrangère est fourni surtout à l'intérieur des murs des pôles didactiques institutionnels ; la salle de classe, et plus précisément l'heure de langue, représente une île hors de laquelle les possibilités d'interaction dans la langue

⁴La plupart des experts en glottodidactique sont d'accord sur le fait que la présence de l'input est une condition nécessaire pour qu'il y ait acquisition de n'importe quelle langue. Par contre, comme le précise Reinders (2012), il n'y a pas unanimité sur la quantité effective d'input nécessaire, sur le type d'input et sur les conditions dans lesquelles celui-ci doit être fourni.

⁵ Comme nous mettrons approfondirons dans les paragraphes suivants, les contextes dits 'marginaux' sont généralement caractérisés par une profonde carence en input langagier ; situation due surtout à l'impossibilité d'interagir avec des locuteurs natifs, mais aussi aux lacunes structurales et logistiques des systèmes scolaires. L'une des stratégies que nous proposons dans le dernier paragraphe du présent article suggère effectivement d'exploiter et de « didactiser » toutes les occasions possibles de contact avec la langue étrangère en dehors des locaux institutionnels (cf. par.6).

⁶ Ndt – modalité LE =enseignement d'une langue dans un contexte où celle-ci n'est pas utilisée comme langue de communication quotidienne.

apprise sont très réduites. Il en résulte donc une exposition très limitée des apprenants à la langue étrangère, ce qui pourrait ralentir ou empêcher carrément le développement d'une compétence communicative effective.

3. Didactique communicative et input linguistico-culturel

Le développement de la compétence communicative, objectif de l'apprentissage d'une langue, dépend grandement de l'exposition des apprenants à un input langagier adéquat, en mesure de créer les conditions pour l'acquisition des éléments d'une langue et d'une culture étrangères. Avec le déplacement des priorités de la glottodidactique des normes des systèmes linguistiques à celles d'usage, avec l'intégration de plus en plus importante des aspects culturels par l'Approche communicative, l'objectif de l'enseignement des langues inclut de plus en plus la capacité à s'orienter dans une culture étrangère et de s'adapter aux habitudes des natifs (Cf. Benucci 2014; Weidenhiller 1998; Serragiotto 2000).

Au vu de cette nouvelle exigence, l'input ne saurait se limiter au seul matériel linguistique ; il est opportun, et probablement plus crédible, de fournir un input linguistico-culturel constitué aussi d'éléments extralinguistiques. C'est aussi pour cette raison que la didactique communicative utilise de plus en plus une gamme plutôt variée d'instruments technologiques qui, en plus d'activer les différents types de perception sensorielle, permettent de présenter la langue dans toutes ses variétés internes et en lien étroit avec des traits paralinguistiques tels que l'intonation, le rythme de la voix, l'accent, etc. ; de présenter la langue en même temps que le langage non verbal ; de présenter les aspects socioculturels, difficilement saisissables avec d'autres typologies de matériels didactiques⁷ ; de faire en sorte que les apprenants passent des représentations fermées qu'ils avaient initialement, à une prise de conscience de la complexité des cultures (Beacco, 2000). Aujourd'hui, avec l'exploitation des potentialités d'internet, on peut accéder à la richesse, à la complexité de la langue et de la culture étrangère, à travers des documents authentiques pris directement dans la réalité quotidienne des locuteurs natifs. De cette façon, les apprenants peuvent utiliser les mêmes supports que les natifs, des matériels qui n'ont pas été créés à des fins didactiques, mais qui rendent encore plus crédible les éléments culturels appris, et qui peuvent limiter considérablement la formation de stéréotypes.

⁷ Sur l'usage des glottotechnologies, nous renvoyons à Maggini (2014), Grobois (2012).

Au vu de ces nouvelles exigences des approches qui visent le développement d'une compétence communicative aussi articulée, et en considération du rôle de plus en plus central qu'assument les supports technologiques au sein de ce nouveau paradigme méthodologique, la question qu'on se pose de façon spontanée est celle de savoir comment atteindre l'objectif communicatif de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans les contextes marginaux.

4. Les caractéristiques des contextes marginaux

Une des différences fondamentales entre les modalités L2 et LE, comme nous l'avons déjà dit plus haut, c'est la présence, dans le premier cas, d'un input massif et diversifié ; et, dans le deuxième, la présence d'un input langagier réduit et pas toujours adéquat⁸. Qu'il nous soit permis d'introduire ici un aspect qui permet de discriminer les contextes didactiques selon les ressources disponibles, une distinction qui semble être inévitablement calquée sur la fracture économique Nord-Sud⁹.

En paraphrasant De Biasio Biasio (2009, p. 14), nous pouvons affirmer que les contextes taxés de 'marginaux' sont « caractérisés par certaines problématiques socioéconomiques qui se répercutent sur la qualité du système scolaire ». De façon plus concrète, nous nous référons spécifiquement à des profondes déficiences matérielles (absence de supports technologiques, salles de classe délabrées, difficultés bureaucratiques)¹⁰. « Malheureusement, [ajoute l'auteur], cette condition de désavantage matériel intrinsèque est une réalité dramatiquement présente dans de nombreux pays en voie de développement [...] » (2009, p. 18). Dans certains cas, l'absence totale de supports technologiques est doublée de l'indisponibilité des manuels

⁸ Par exemple, les enseignants de langues étrangères qui transmettent leurs incertitudes linguistiques aux apprenants. Dans la réalité des différents systèmes scolaires dans le monde, l'enseignement des langues étrangères est souvent confié à des enseignants non natifs. Si ces derniers ont une compétence linguistique titubante, le risque c'est que l'input langagier qu'ils fournissent aux apprenants soit contreproductif.

⁹ Cette affirmation ne doit pas laisser croire que le concept de « contexte marginal » se réfère exclusivement à ceux désavantagés du Sud du monde. Les descriptions des spécificités de l'enseignement de l'italien comme langue seconde en milieu carcéral, que nous retrouvons par exemple chez Scandola (2012), sont absolument compatibles avec plusieurs autres réalités caractérisées par des désavantages opérationnels (le timing, la disposition des bancs dans les salles de classe, ainsi que d'autres caractéristiques écologiques). Pour des approfondissements sur l'enseignement de l'italien en milieu carcéral, nous suggérons aussi la lecture de Benucci (2007) e Bonfanti (2012).

¹⁰ Se référant à ses expériences d'enseignement de la langue italienne en République Dominicaine et au Guatemala, l'auteur ajoute aussi l'influence d'une tradition didactique et pédagogique obsolète, ainsi qu'une compétence métalinguistique approximative.

didactiques. La description suivante, d'un contexte d'enseignement de l'italien en Afrique sub-saharienne francophone, est un témoignage fort de combien les conditions du contexte peuvent être désarmantes pour l'arsenal théorique du courant communicatif :

Des classes sans fenêtres ni portes, s'ouvrant sur la rue ou sur des couloirs bondés de monde, ont profondément affecté la sonorisation des cours et rendu très difficile l'enregistrement audiovisuel. Le réseau électrique endommagé et l'absence presque totale de prises dans les salles de classe empêchaient l'usage de tout type de support didactique alimenté par l'énergie électrique ; tableaux interactifs, télévision, radio, ordinateur et connexion à internet etc., sont donc des instruments complètement étrangers au contexte dans lequel nous avons mené la recherche (Luciano 2007, pp. 6-7)¹¹.

Les contextes didactiques marginaux sont souvent caractérisés par l'absence de matériels contextualisés ; dans de nombreux cas, comme celui de l'Afrique sub-saharienne francophone que nous avons étudié dans certains de nos travaux précédents¹², on utilise des manuels génériques ou standardisés dont la plupart prévoient aussi l'utilisation d'instruments technologiques. Outre le fait que ces matériels soient conçus pour des apprenants très génériques, et qu'ils soient donc déconnectés de l'univers référentiel immédiat des destinataires (les illustrations, les personnages, les lieux, et quelquefois les contenus thématiques), ce sont souvent des méthodes multimédias accompagnées de CD pour la réalisation des activités d'écoute et la projection des situations communicatives. Au vu de l'impossibilité d'exploiter ces fonctionnalités dans les contextes marginaux qui font l'objet de notre étude, à cause des lacunes logistiques des établissements scolaires¹³, nous pouvons conclure que l'utilisation de ces manuels génériques¹⁴ présuppose la maîtrise par les enseignants des stratégies de contextualisation. De façon plus concrète, nous faisons ici référence au 'savoir contextualiser', "*the ability in humanising, localising and personalising the course book*" (Tomlinson 2007), une compétence fondamentale des enseignants des langues étrangères¹⁵.

¹¹ La description de Luciano se réfère au contexte didactique sénégalais, où il a passé une période de recherche dans le cadre de sa spécialisation en didactique de l'italien. Pour une description approfondie d'autres réalités de l'Afrique sub-saharienne francophone, nous renvoyons à Kuitche (2014).

¹² Cf. Kuitche (2014; 2012a; 2012b)

¹³ Nous nous référons de façon spécifique aux établissements publics ; les centres linguistiques privés, élitaires sur différents aspects, sont en général assez bien équipés.

¹⁴ Jolly e Bolitho (1998) le définissent *mass market language coursebooks*, en mettant en exergue l'importante composante économique et commerciale du monde éditorial qui s'occupe des langues.

¹⁵ Cf. Kuitche (2012a).

Après avoir isolé les désavantages opérationnels des contextes marginaux, il apparaît assez clairement que c'est très peu probable, si non impossible, d'imaginer une démarche d'enseignement/apprentissage d'une langue/culture qui puisse fonctionner dans toutes les situations, avec tout type de destinataires. Pour ce qui est de l'input, les lacunes décrites plus haut constituent un autre facteur limitant sur le chemin vers le développement de la compétence communicative. Dans ces conditions *border line*, l'input linguistique et culturel tend fatalement à se limiter à la seule voix de l'enseignant qui, aux yeux des apprenants, représente l'univers italien tout entier ; mais un univers privé de toute variété d'accent et d'une approche concrète à d'autres aspects linguistiques tels que les registres, ou extralinguistiques comme l'expression du visage, la gestuelle, le ton de la voix. En modalité L2, ces aspects sont présents dans les échanges quotidiens à l'extérieur des murs de l'école ; l'apprenant les vit donc de façon directe. En modalité LE, la présence de matériels audiovisuels permet de palier l'absence de contact avec la réalité des locuteurs natifs, en reproduisant virtuellement les conditions dans lesquelles la communication dans la langue étrangère a eu lieu. Si des appareils de reproduction du son et de l'image ne sont pas disponibles en modalité LE, alors l'enseignant doit faire face à un double désavantage opérationnel qu'il devra surmonter, surtout si l'objectif de son action c'est développer la compétence communicative chez ses apprenants.

5. La compétence communicative: objectif raisonnable dans les contextes didactiques marginaux ?

Pour répondre à cette interrogation, il convient de partir de la question que chaque enseignant, et dans une certaine mesure chaque apprenant de langue, devrait se poser : que signifie connaître une langue ? En partant du présupposé que les langues sont des instruments de communication, les experts du domaine sont d'accord sur le fait que connaître une langue signifie savoir communiquer dans ladite langue ; et, pour apprendre et communiquer dans une langue, on ne saurait se limiter à la seule description de son système linguistique (Martinez 2014). La communication en soi est une interaction complexe entre des personnes, des contenus, des contextes sociaux, etc. ; l'acte de parole va donc bien au-delà de la simple compétence grammaticale et tisse un réseau d'interdépendance entre les facteurs linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Comme on peut déduire des considérations précédentes, le succès de la

communication dépend de la possession par les locuteurs-acteurs sociaux de ce que la glottodidactique moderne appelle compétence communicative.

Il semble donc qu'aucune négociation ne soit concevable pour ce qui est de l'objectif de l'enseignement d'une langue, et ce indépendamment des caractéristiques des différents contextes. Dans une perspective plus optimiste, ajoutons que dans les contextes marginaux dont nous parlons ici, l'enseignement des langues étrangères est souvent orienté vers la formation globale et la promotion sociale des élèves ; dans cette optique, la réaction à privilégier n'est certainement pas celle du recul devant les obstacles qui caractérisent les contextes marginaux sur les plans logistique et infrastructurel. Évidemment, on ne peut pas nier que certaines conditions particulièrement défavorables pourraient être responsables d'un ralentissement de la progression didactique¹⁶. Le défi de l'enseignant conscient de la complexité de son rôle, sera celui de trouver et mettre en pratique des stratégies ciblées et adaptées au contexte dans le quel il enseigne¹⁷.

6. Quelques stratégies pour renforcer l'input dans les contextes marginaux

Ouvrons cette dernière section de l'article par une citation de Krashen qui met en exergue le rôle de guide que doivent jouer les enseignants dans les contextes marginaux, afin que les apprenants puissent exploiter pleinement toutes les occasions possibles de contact avec la langue étrangère en dehors des heures de cours.

Our responsibility goes beyond the language classroom. [...], our task is to provide the students with the tools they need to continue improving without us. We need to provide enough input so that they can gain the linguistic competence necessary to begin to take advantage of the informal environment, the outside world (Krashen 1982, p. 76).

Nous avons soutenu jusqu'ici que l'une des principales caractéristiques de l'enseignement d'une langue, dans un contexte où celle-ci n'est pas utilisée dans la

¹⁶ D'autre part, pour ce qui est des processus d'apprentissage comme souligne Vedovelli (2002), les élèves qui apprennent une langue étrangère dans leur pays ont en général un bon rythme durant les phases initiales de l'apprentissage; un rythme qui tend à ralentir dans les phases suivantes, quand le seul input fourni durant l'heure de langue étrangère commence à être insuffisant pour garantir le développement d'une compétence structurée.

¹⁷ Même pour Di Biasio dont nous avons évoqué plus haut les expériences en République Dominicaine et au Guatemala, dans les contextes didactiques caractérisés par des déficiences structurelles les enseignants ont pour devoir de trouver des solutions pratiques (2009).

communication quotidienne, c'est le fait que l'input langagier se limite de façon quasiment exclusive à la salle de classe. Dans les contextes marginaux décrits précédemment, pour des raisons socioéconomiques, l'environnement scolaire n'exploite pas suffisamment les potentialités offertes par la technologie pour améliorer l'immersion linguistique et culturelle des apprenants. Mais le rôle de l'enseignant de langue, et c'est important de le souligner, ne se limite pas à la salle de classe. Exploité de façon adéquate et consciente, le monde externe dont fait mention Krashen dans la citation initiale peut devenir une source importante d'input langagier, même en modalité LE. Par *outside world*, dans ce cas nous nous référons à toutes les opportunités de contact et d'utilisation de la langue étrangère hors de l'enceinte scolaire. Le rôle de l'enseignant en service dans un contexte défavorisé est celui de favoriser l'augmentation de l'input langagier et culturel afin de permettre une meilleure immersion linguistique des apprenants. Pour conclure, nous allons nous atteler à citer quelques actions qui vont dans ce sens ; la plupart de celles que nous décrivons ici ont été mises en pratique dans le cadre de la formation des élèves-professeurs de langue italienne à l'École Normale Supérieure de l'Université de Maroua¹⁸.

Bien que les établissements scolaires des contextes marginaux ne soient pas suffisamment équipés en matériels technologiques, le monde externe, notamment à travers la présence de points d'accès à internet, représente certainement une source d'input à exploiter. De nos jours, la plupart des apprenants de langues étrangères (adolescents et jeunes-adultes) accèdent de façon plutôt fréquente à internet pour des échanges épistolaires avec des parents ou des amis, et surtout pour des rencontres et échanges d'informations sur les différents réseaux sociaux. Tout d'abord, l'enseignant devra amener ses apprenants à être conscients des opportunités qu'offre internet pour le développement de leur compétence dans la langue-culture étrangère ; ils leur indiquera par la suite comment accéder à des sites internet utiles : journaux en ligne dans la langue qu'ils apprennent, documentaires et autres ressources multimédia, sites spécialisés qui proposent des cours et des exercices, etc. Ceci suppose, comme on peut

¹⁸ Ces actions se réfèrent principalement au contexte africain que l'auteur de l'article connaît mieux ; mais elles pourraient bien produire des résultats tout autant satisfaisant dans d'autres contextes défavorisés. En outre, les stratégies proposées sont utiles non seulement pour les élèves, mais aussi pour l'auto-formation et le recyclage des enseignants locaux de langues étrangères.

imaginer, un travail préliminaire de l'enseignant, de recherche, de sélection et de gradation du matériel disponible en ligne¹⁹.

L'enseignant pourra aussi exploiter les réseaux sociaux dans la langue étrangère (Facebook par exemple) pour créer différents types d'activités et d'échanges entre les étudiants et entre les étudiants et l'enseignant. Dans ce dernier type d'activité, l'enseignant gagnera à exploiter les compétences des apprenants considérés comme des 'grands générateur d'input' pour stimuler le reste de la classe.

La disponibilité de chaînes de télévision étrangères²⁰ est une autre opportunité de contact avec les langues étrangères. Une exposition fréquente à ce type de matériel audiovisuel authentique contribuerait certainement à mieux préparer l'oreille des apprenants, en leur permettant de se frotter constamment à de nouveaux éléments culturels. L'écoute de la musique en langue étrangère s'inscrit dans le même ordre d'idées²¹ : et dans ce dernier cas l'état de relaxation dans lequel se trouve l'apprenant durant l'écoute favorise une intériorisation inconsciente des mots et expressions de la langue étrangère, élaborés par l'hémisphère droit du cerveau (Giardini 1998). Nous savons qu'en fait d'apprentissage de langues, l'une des caractéristiques les plus intéressantes des activités ludiques c'est l'activation de ce que Krashen (1982) appelle *forgetting principle*, ou la règle de l'oubli selon laquelle l'élève apprend de façon plus efficace à partir du moment où il oublie qu'il est en train d'apprendre.

Bien évidemment, prises toutes seules, ces stratégies pour augmenter l'exposition des apprenants à la langue étrangère ne sont pas suffisantes ; en plus de la quantité et de la fréquence de l'input langagier, il y a d'autres facteurs individuels et environnementaux qui influencent et conditionnent le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. En outre, dans la plupart des cas (et ce principe ne s'applique pas exclusivement à l'enseignement/apprentissage des langues) l'input et l'intake n'ont pas la même consistance (cf. Reinders 2012, Gagliardi 2012).

¹⁹ L'usage d'internet sans la présence de l'enseignant pose principalement un problème d'accompagnement ; les ressources disponibles sont innombrables et pas toujours fiables. Une stratégie efficace pourrait être la création d'un blog pédagogique, par un enseignant ou par l'ensemble des enseignants de langues d'un établissement, dans le but de guider les élèves vers des matériels contrôlés au préalable.

²⁰ Le passage progressif à la TV numérique garantit désormais l'accès à plusieurs télévisions étrangères : au Cameroun on peut citer, par exemple, Rai1 pour la langue italienne, Tve pour l'espagnol etc.

²¹ Les Smartphones et autres multiples dispositifs de dernière génération permettent d'avoir avec soi, et partout où l'on se trouve, une certaine quantité de matériel linguistique (principalement des musiques, mais pas exclusivement). Déjà le simple fait de paramétrer le système de ces appareils dans la langue étrangère apprise permet d'intérioriser de façon inconsciente un lexique nouveau.

Références bibliographiques

Balboni, P.E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia-Welland: Guerra-Soleil.

Beacco, J.C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette.

Benucci, A. (2014). “La competenza interculturale”, in Diadori, P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano: Mondadori.

Benucci, A. (a cura di) (2007). *Italiano libera-mente- l'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere*, Perugia: Guerra.

Bonfanti, V. (2012), “La didattica dell’italiano L2 a detenuti stranieri”, *Italiano LinguaDue*, 1, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2273/2500> (accesso: 17/02/2016)

De Biasio, M. (2009). “Insegnare l’italiano LS in un contesto marginale: svantaggi operativi e modalità d’intervento”, *ILSA*, 2.

Giardini, F. (1998). “La suggestopedia e la psicopedia”, in Serra Borneto, C. (a cura di), *C’era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci.

Diadori P., (a cura di) (2014). “Le variabili nell’apprendimento della L2”, in Diadori, P. (a cura di). *Insegnare italiano a stranieri*, Milano: Mondadori.

Gagliardi, A.C. (2012), *Input and intake in language acquisition* [tesi di dottorato]. College Park, Università del Maryland, http://ling.umd.edu/assets/publications/gagliardi_2012_1.pdf (accesso: 18/02/2016)

Grobois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies. De l’EAO aux réseaux sociaux*. Paris: PUPS.

Jolly, D.; Bolitho, R. (1998). “A framework for materials writing”, in Tomlinson, B. (a cura di), *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Kuitche-Talé, G. (2014). *Plurilinguismo e didattica dell’italiano L2 nell’Africa sub-sahariana francofona*. Aprilia: Novalogos.

Kuitche-Talé, G. (2012a), “Saper contestualizzare materiali generici per l’insegnamento delle lingue straniere: una competenza fondamentale del docente d’italiano come lingua straniera”. *Italiano LinguaDue*, 2, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2819/3022> (accesso: 12/02/2016)

Kuitche-Talé, G. (2012b). “Diffusione e motivazioni allo studio dell’italiano nell’Africa sub-sahariana francofona: una prima indagine”. *Italiano LinguaDue*, 1, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2275> (accesso: 15/02/2016)

Lieven, E. (2010). “Input and first language acquisition: Evaluating the role of frequency”. *Lingua*, 120, http://www.eva.mpg.de/psycho/pdf/Publications_2010_PDF/Lieven_2010.pdf (accesso: 16/02/2016)

Lieven, E.; Pine, J.M. (1993). “Exposition et appropriation dans l’acquisition de la langue maternelle”. *Aile*, 2, <http://aile.revues.org/4872> (accesso: 16/02/2016)

Luciano, T. (2007). *Domande, riformulazioni e istruzioni nel parlato del docente di italiano: il corpus CLODIS senegalese*, [Tesi di Specializzazione in Didattica dell’Italiano come Lingua Straniera]. Università per Stranieri di Siena.

- Luise, M.C. (2006). *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*. Novara: De Agostino.
- Maggini, M. (2014). “Le glottotecnologie”, in Diadori, P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano: Mondadori.
- Martinez, A. (2014). *La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF.
- Reinders, H. (2012). “Towards a definition of intake in second language acquisition”. *Applied Research in English*, 1(2), http://uijs.ui.ac.ir/are/files/site1/user_files_98f129/admin-A-10-1-11-9cb781f.pdf (accesso: 16/02/2016)
- Scalzo, R.A. (1998). “L’approccio comunicativo. Oltre la competenza comunicativa”, in Serra Borneto, C. (a cura di), *C’era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Roma: Carocci.
- Scandola, L. (2012). “Insegnare nei ‘mondi di confine’: l’esperienza di un’insegnante di italiano L2 in Carcere”, *Itals*, 47, <http://www.itals.it/insegnare-nei-%E2%80%9Cmondi-di-confine%E2%80%9D-1%E2%80%99esperienza-di-un%E2%80%99insegnante-di-italiano-l2-carcere> (accesso: 18/02/2012)
- Serra-Borneto, C. (a cura di) (1998). *C’era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Roma: Carocci.
- Serragiotto, G. (2000). “Il fattore culturale nell’insegnamento della lingua”, in Dolci, R.; Celentin, P. (a cura di), *La formazione di base del docente d’italiano stranieri*, Roma: Bonacci.
- Tomlinson, B. (2007). “Connecting the course book”, *ET (Essential Teacher)*, 4, <https://www.tesol.org/read-and-publish/journals/other-serial-publications/compleat-links/compleat-links-volume-4-issue-2-%28june-2007%29/connecting-the-course-book> (accesso: 16/02/2016)
- Valian, V. (1999). “Input and Language Acquisition”, in Ritchie, W.C.; Bhatia, T.K. (a cura di), *Handbook of Child Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, <http://maxweber.hunter.cuny.edu/psych/faculty/valian/docs/1999Input.pdf> (accesso: 17/02/2016)
- Vedovelli, M. (2002). *Guida all’italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le lingue*, Roma: Carocci.
- Weidenhiller, U. (1998). “La competenza interculturale”, in Serra Borneto, C. (a cura di), *C’era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Roma: Carocci.
- Zyzik, E. (2009). “The role of input revisited: Nativist versus usage-based models”, *L2 Journal*, 1(1), <http://escholarship.org/uc/item/647983hc> (accesso: 16/02/2016)