

Psycholinguistique de l'acquisition des langues et didactique du bi-plurilinguisme

Colette Noyau

▶ **To cite this version:**

Colette Noyau. Psycholinguistique de l'acquisition des langues et didactique du bi-plurilinguisme. ELAN-Afrique. Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école, Editions des Archives Contemporaines, pp.63-74, 2014. halshs-01741798

HAL Id: halshs-01741798
https://shs.hal.science/halshs-01741798

Submitted on 23 Mar 2018

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.

2014 dans : ELAN (dir.) : *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école.*. Paris : Eds des Archives Contemporaines.

Psycholinguistique de l'acquisition des langues et didactique du bi-plurilinguisme

Colette Noyau
http://colette.noyau.free.fr

Qui dit « didactique », dit : aménagement des moyens pour que les élèves apprennent. D'autres articles de ce volume parlent de ces divers types de moyens : manuels et supports, ce que fait le maître en classe, les curricula qui tracent un chemin à suivre, etc. Nous allons ici nous intéresser à l'élève comme apprenant, et à ce qui se passe de façon interne : le processus d'acquisition des langues. Les grandes dimensions de ce processus vont nous permettre de situer les aspects qui pourraient favoriser, ou au contraire qui freinent, le processus d'acquisition chez l'apprenant, si l'on se place dans le cas d'une école bilingue qui met en pratique une didactique du bi-plurilinguisme (DBP). Mais il faut commencer par quelques notions générales sur le processus d'acquisition.

1. Acquisition de la L1, d'une L2, acquisition du bi-plurilinguisme

L'acquisition du langage par l'enfant dans son milieu familial, ou acquisition de la langue première (L1) - des langues premières en cas de bilinguisme précoce - est un processus qui n'a lieu qu'une fois dans la vie. Il s'agit pour le jeune enfant de découvrir les principes de fonctionnement du langage comme système de communication clé avec son entourage, ce langage qui fait de lui un individu social, qui a une identité, une place, des relations avec les autres (cf. Florin 1999). C'est pourquoi on dit que la langue première est la langue de première socialisation. En général, le fait qu'un enfant naisse et grandisse en situation bi-plurilingue ne pose pas problème : le jeune enfant est capable d'acquérir le langage à travers plusieurs langues premières. Tous les enfants du monde ont acquis sans douleur, vers l'âge de 4-5 ans, les bases de leur langue ou de chacune de leurs langues à peu près à la même vitesse.

Toute langue acquise ensuite fait l'objet d'un processus plus coûteux d'acquisition d'une langue seconde ou étrangère, on dira : acquisition d'une L2. Il ne s'agit alors plus de découvrir à tâtons comment fonctionne le langage. Les sons de sa langue, découper les mots et leur donner du sens, comment ils se combinent en énoncés, comment ils renvoient aux situations, tout cela, le jeune enfant le perçoit et le conçoit petit à petit plus clairement, au fil de ses échanges avec les adultes. Il s'agit pour acquérir une L2 de trouver d'autres formes pour pouvoir communiquer efficacement : restructurer l'ensemble des sons qui permettent de bâtir et distinguer des mots, restructurer les combinaisons qui permettent de faire des énoncés, trouver une nouvelle organisation du sens par les mots et par la grammaire.
Dans l'acquisition précoce du bi-plurilinguisme chez l'enfant qui grandit dans un environnement où plusieurs langues sont utilisées, il s'agit aussi de parvenir à séparer et identifier chacune des langues en présence, ce qui se produit très tôt (les jeunes enfants dès deux ans refusent souvent de s'adresser à un adulte dans une langue autre que celle qu'il parle normalement, même sans pouvoir nommer ces langues).
Cependant, la (ou les) L1 continue à se développer jusqu'à 10 ou 12 ans : certains aspects de la grammaire, par exemple, ne sont maîtrisés à l'oral qu'à cet âge -- et le vocabulaire, lui, s'accroît tout au long de la vie en fonction des expériences vécues. Mais surtout, pour la plupart des enfants du monde, l'école intervient pour les ouvrir au monde de l'écrit et à la littéracie, ce qui modifie en profondeur leur perception et leur usage du langage. Ils apprendront notamment à mettre constamment en relation l'oral et l'écrit, et à utiliser l'écrit pour apprendre. Leur image du langage sera bientôt fondée surtout sur l'écrit.

2. L'acquisition d'une L2 en bref, dans une perspective fonctionnaliste

Lorsque l'enfant est mis en contact avec une nouvelle langue au-delà de l'âge de 3-4 ans, il s'agit déjà de ce processus d'acquisition d'une L2. Nous allons présenter d'abord une vision globale mais sommaire de ce processus, en nous aidant principalement de l'ouvrage de W. Klein (1989), ouvrage épuisé qui est disponible sur le site : http://colette.noyau.free.fr (page Écrits, à l'année 1989). Ce qui nous permettra ensuite de situer la situation d'acquisition de la L2 que constitue l'école bilingue pratiquant une DBP.

Caractérisons d'abord la tâche de construire une nouvelle langue, du point de vue de l'apprenant. Le problème central de l'acquisition, c'est associer des formes à des sens. Cela se fait normalement pour la communication, et par la communication (en communiquant).

Acquérir une langue seconde (ou plus) requiert quatre grandes tâches cognitives à effectuer par l'apprenant. Leur mise en oeuvre dépend à son tour de trois grands facteurs. Et le résultat observable à chaque moment constitue le lecte (le parler) de l'apprenant, qui peut être décrit selon trois grandes dimensions.
L'acquisition peut s'arrêter à tout moment, et le lecte se stabiliser (on continue à communiquer avec le parler qu'on a construit, même s'il est très éloigné de la langue cible), mais en principe, en l'utilisant pour communiquer, l'apprenant fait face à des obstacles qui sont des déclencheurs de restructuration et l'amènent à continuer l'acquisition de cette L2.

2.1 Les quatre grandes tâches cognitives de l'apprenant

L'apprenant doit d'abord ***segmenter*** le flux de la parole en segments qui puissent avoir du sens : des expressions constituant un bloc, ou des mots, car chaque langue le fait à sa manière.
Il doit aussi pouvoir ***combiner***, pour communiquer, les segments (expressions ou mots) qu'il a collectés, en des énoncés ayant du sens.
Ces énoncés qu'il construit, il doit les ***mettre en contexte***, c'est-à-dire exprimer ou pas, de telle façon ou d'une autre, en fonction du contexte de communication (de ce qui a éjà été dit, des intentions à exprimer, etc.).
Et pour poursuivre l'acquisition en progressant vers la langue cible, il lui faut ***comparer*** telle forme à telle autre, telle façon de dire à une autre, la façon de parler d'un locuteur à celle d'un autre, sa propre façon de parler à celle d'un locuteur natif ou de l'enseignant, etc.
Voyons ces quatre grandes tâches, qui sont en jeu à tout moment de l'acquisition, plus en détail.

2.1.1 Segmenter le flux de la parole

Lorsque l'apprenant entend de la parole en L2 à vitesse normale, son problème est de trouver dans ce flux continu (la chaîne parlée) des segments qui ont pour lui du sens, et de les combiner mentalement pour comprendre.
Les recherches ont montré que l'apprenant capte d'abord les deux bouts de l'énoncé : ce qui le commence, et ce qui le termine, le reste ne pouvant être segmenté que quand il en saura plus (quand il disposera de plus de mots à son répertoire pour pouvoir segmenter ce qui les entoure). On a montré aussi que l'apprenant parvient à segmenter et collecter les mots lexicaux (les mots 'lourds') plus tôt que les mots grammaticaux (les 'petits mots', pronoms clitiques, auxiliaires, prépositions ou postpositions,

particules ...).
La segmentation est un travail progressif, de deux façons : l'apprenant va des séquences préfabriquées aux réanalyses ultérieures en segments plus petits (Ex. : ***il y a, c'est*** constituent d'abord pour l'apprenant des blocs invariables). Mais les séquences préfabriquées sont très commodes car elles permettent très tôt de construire des énoncés. Par ailleurs elles nourrissent les réanalyses futures : il y a --> il + y + avoir ; c'est --> ce + être, chaque élément plus petit pouvant alors fonctionner séparément (*ce sont, il y aura, il n'y avait pas, ...*).

En situation d'apprentissage scolaire, comme l'oral s'accompagne le plus souvent de l'écrit, les espaces entre mots graphiques aident à ce travail de segmentation. C'est pourquoi d'ailleurs la compréhension orale doit être travaillée pour elle-même.

2.1.2 Combiner pour construire des énoncés

Avec les segments que l'apprenant a collectés (son répertoire lexical rudimentaire), il va pouvoir construire des énoncés pour se faire comprendre, avant même de posséder de la grammaire, en les disposant selon la structure informationnelle, comme le fait d'ailleurs le jeune enfant en L1 : *maman - parti ! (le-)plat cassé !*
Si en classe le maître n'admet pas de phrases incomplètes même chez les débutants, ce phénomène passe inaperçu car le jeune élève est d'abord muet, ou n'ouvre la bouche que lorsqu'il doit répéter.
Aux étapes ultérieures, la grammaire se met progressivement en place, des schémas de construction se créent, permettant de construire des phrases nouvelles, les mots grammaticaux trouvent petit à petit leur place. Tout ceci s'effectue selon des étapes incontournables, et se manifeste notamment par des erreurs, matérialisation du système linguistique en train de se 'monter' (cf. Noyau 2005) et non preuves d'ignorance.
En situation d'apprentissage scolaire, tout cela est présenté explicitement, ce qui contribue à la mise en place des structures, mais ne pas oublier que d'avoir vu ou recopié un modèle de phrase ne suffit pas à le rendre disponible pour communiquer. Il y faut un entraînement à la communication orale, prioritairement (cf. dans ce volume l'article de P. Dumont).

2.1.3 Mettre ses énoncés en contexte

Cette troisième grande tâche repose sur le fonctionnement des deux premières : l'apprenant doit se construire un répertoire lexical (mots et expressions) par la segmentation, et l'utiliser pour produire des énoncés en en combinant des éléments. Pour que ces énoncés soient efficaces dans la communication (appropriés, compréhensibles), l'apprenant doit tenir compte du contexte, de plusieurs façons :
a) Gérer la tâche communicative en dosant l'explicite et l'implicite :
ex. *Lui non plus* (selon les contextes, cet énoncé sera interprétable de différentes façons : lui = qui ?, le SV absent = ???)
b) Gérer les inférences structurales (ellipses, pronoms de renvoi anaphorique) :
ex. *On lui avait bien dit !*
c) Gérer les inférences pragmatiques :
Ainsi, dans un récit ou conte, si l'on place les événements dans l'ordre chronologique, la causalité n'a pas besoin d'être exprimée pour être comprise (cf. Noyau 2002).
d) Conduire son discours selon les formats existants et les scénarios de communication attendus, car disposer son discours selon ces macroformes contribue à se faire comprendre.

e) Dans la communication avec un locuteur natif, ou expert (enseignant), s'appuyer sur l'étayage offert par celui-ci à l'apprenant dans le dialogue : les formes ou segments d'énoncé offertes à compléter, les mots offerts, ou même solliciter son aide pour l'accomplissement des énoncés.

En situation d'apprentissage scolaire, pour que l'élève puisse s'entraîner aux différents aspects de la contextualisation des énoncés, il est nécessaire de travailler par tâches communicatives complexes où l'élève puisse prendre ses décisions sur la façon de formuler le message, et d'inclure dans l'évaluation formative ces aspects : communiquer de façon appropriée au contexte (par exemple savoir décider quand on peut désigner une personne par « il » et quand il faudrait préciser par une redénomination (« le pêcheur, lui ») peut être plus important que de faire une phrase complète S-V-O selon les modèles grammaticaux.

2.1.4 Comparer

Pour poursuivre l'acquisition et perfectionner son outil de communication au-delà des étapes initiales, l'apprenant doit percevoir des différences entre son lecte et la langue des natifs ou des locuteurs 'experts' qui lui servent de cible. En faisant attention aux formes qui s'échangent dans le dialogue par ces comparaisons, s'exerce l'autonomie de l'apprenant, qui doit faire usage de son jugement.
Comparer mène au ***contrôle*** de sa propre production, ce qui est important pour progresser.
Le contrôle est aussi manifesté par les conduites de reformulation pour la forme : autocorrection quand l'apprenant se reprend lui-même, hétérocorrection quand c'est le maitre ou un autre élève qui reprennent (cf. article Noyau & Onguéné-Essono dans ce volume).
Tant que l'apprenant n'a pas pris conscience d'un écart, on a beau lui demander de répéter, il réitérera l'écart en pensant répéter la bonne forme. L'activité de répétition a une efficacité pédagogique limitée tant que l'apprenant n'a pas perçu lui-même l'écart (important notamment concernant la prononciation).
Enfin, au contrôle il faut relier l'***activité métalinguistique***, c'est-à-dire la réflexion explicite sur la langue. A ne pas confondre avec la récitation de règles de grammaire. Réfléchir sur veut dire saisir un objet d'observation et en parler, via une démarche inductive. Même si dans certains curricula du primaire bilingue on utilise la notion de « corpus » pour ancrer le travail grammatical sur la L2 dans des matériaux à observer, la démarche manque souvent de clarté et le lien entre ce qui est à observer et la règle tout formulée se fait difficilement. C'est un aspect sur lequel il convient de mieux outiller les maîtres, qui ont tendance à faire de la grammaire avant tout pour l'orthographe (les accords et les conjugaisons) (cf. Noyau 2009).

Sur quoi faire porter la réflexion métalinguistique ? Toute une partie du fonctionnement des langues est encore difficilement décrit par les linguistes, et pourtant on parle ! Cette réflexion ne peut donc être que sélective.
En situation scolaire, la réflexion sur la langue intervient
a) à propos de la prononciation et des liens entre sons et écriture orthographique de ces sons, avec les principes orthographiques très différents entre les langues africaines et le français ;
b) à propos du vocabulaire, les mots nouveaux étant souvent présentés via leur définition (*explique-moi ce que veut dire nnn*) -- mais du point de vue de l'acquisition, c'est une démarche qui manque d'efficacité : les mots prennent leur sens les uns par rapport aux autres dans des réseaux lexicaux : des progrès pourraient être faits par cette voie pour un enseignement du vocabulaire en cohérence avec les processus d'acquisition ;
c) à propos de la grammaire : éléments de la phrase, constructions, morphologie grammaticale (les

accords et conjugaisons).

Et lorsqu'on se trouve en contexte bi-plurilingue, la comparaison va pouvoir porter sur les différences ou similitudes entre L1 et L2, comme dans la démarche des bi-grammaires (cf. article de Daff et Maiga dans ce volume). La démarche des bi-grammaires, pour les langues qui en ont déjà été dotées, constitue en même temps un guide de formation pour les maîtres leur permettant de rendre plus efficace leur conduite de séquences de grammaire explicite, en leur fournissant des éléments organisés de réflexion sur la L1, qu'ils n'ont souvent pas, permettant aux activités de réflexion sur la langue de relier les observables à des principes avec plus de clarté cognitive pour les apprenants.

Après cette revue des quatre grandes tâches de l'apprenant pour construire la L2, examinons les facteurs qui rendent cette acquisition plus ou moins efficace.

2.2. Trois grands facteurs de l'acquisition

Toujours en suivant Klein (1989), on peut distinguer trois grands facteurs qui influent sur le processus d'acquisition : a) la propension à apprendre ; b) la capacité linguistique ; c) l'accès à la langue. Voyons-les un par un, en plaçant l'élève du primaire en classe bilingue au centre de la réflexion.

2.2.1 La propension à apprendre

Ce facteur rassemble tout ce qui fait que l'acquisition est dynamique (l'apprenant est impliqué, lui consacre de l'énergie mentale, ou au contraire stagne) :

i. *L'intégration sociale* : le besoin d'intégration sociale est maximal pour le jeune enfant qui grandit et se socialise dans sa L1, car les relations aux adultes de son entourage, l'intégration à la famille et au groupe, sont vitales, et le langage son outil principal. Quand il s'agit d'une L2, les choses sont plus variables. Un adulte transplanté d'un pays dans un autre a un besoin impérieux de s'approprier autant qu'il le peut la langue de son nouvel environnement pour trouver sa place dans la société et organiser/gagner sa vie. Mais pour un écolier, l'acquisition de la L2 est une obligation curriculaire, et ne contribue pas à son intégration sociale, contrairement à sa L1. Il faut rechercher d'autres forces qui puissent rendre dynamique le processus d'acquisition.

ii. Les *besoins de communication* sont aussi un moteur puissant de l'acquisition. Là aussi, ils constituent un moteur pour le jeune enfant en L1, ou pour l'adulte changeant de pays, mais dans l'apprentissage scolaire de la L2, la communication est le plus souvent simulée (dialogues, jeux de rôle), ou porte strictement sur la langue et son entraînement. Pour que l'écolier ait des enjeux à communiquer et s'y exerce, il y faut des tâches de type ludique, ou bien - ce qui est beaucoup plus puissant, que la langue serve de médium aux apprentissages d'autres domaines du savoir.

iii. Les *attitudes* par rapport à la langue (L2) : désir de la maîtriser, identification avec les locuteurs ou la culture qu'elle porte, tout cela concerne essentiellement l'apprenant adulte dans le milieu social.

iv. Les contraintes et les buts de *l'éducation* constituent un quatrième sous-facteur de la dynamique du processus d'acquisition, qui concerne de près l'élève : souhaiter comprendre et bien faire, s'employer à satisfaire les exigences de l'enseignant et à obtenir de bons résultats, c'est le moteur qui reste à

l'acquisition d'une L2 (comme matière) en classe. C'est lorsque la L2 devient médium de construction de savoirs qu'elle peut devenir un enjeu -- si la pédagogie prend soin qu'elle ne constitue pas au contraire une barrière et un facteur de découragment, ce qui est souvent le cas dans les écoles classiques où l'obligation du français plonge les enfants dans des exigences dénuées de sens pour eux.

2.2.2 La capacité linguistique

Ce facteur, regroupant ce qui prédispose à l'acquisition de la L2, comprend deux aspects :
a) tout le potentiel biologiquement déterminé de l'apprenant pour apprendre les langues : **capacités cognitives, perceptives, articulatoires**, les premières (cognitives) plus développées chez l'apprenant adulte (mémoire, savoir apprendre, capacité de raisonner), les dernières (articulatoires) plus flexibles et sensibles chez le jeune enfant, les deuxièmes (perceptives) plus ou moins bien partagées : un adulte aux prises avec une L2 peut avoir une capacité auditive diminuée à partir d'un certain âge, un élève ayant besoin de lunettes peut mal voir au tableau ou sur le manuel - toute cela a une incidence négative sur *l'accès à la langue* (voir § 3.3 pour ce facteur).
b) les **connaissances préalables**, linguistiques et extralinguistiques
Elles différencient nettement l'adulte du jeune enfant : l'adulte a une connaissance du monde fournie et bien organisée, il a la maitrise complète d'au moins une langue (sa ou ses) L1, et peut-être l'expérience d'avoir déjà appris une ou quelques L2, qui l'aidera à s'y prendre ; l'enfant est dans la découverte du monde, sa ou ses L1 sont encore en chantier. mais étant déjà locuteur d'une L1 au moins, il n'a plus à découvrir comment fonctionne le langage et comment on peut s'en servir.

2.2.3 L'accès à la langue

Ce dernier des grands facteurs qui influent sur l'acquisition rassemble tout ce qui peut nourrir l'acquisition de la L2 :
a) **l'exposition à la langue**, quantitative et qualitative : qui peut être abondante (lorsque l'apprenant se trouve immergé dans un nouveau pays par ex.) ou pauvre (les progressions des méthodes scolaires de langue sont souvent trop lentes et constituent un régime carencé qui ralentit le processus), adéquate ou inappropriée aux besoins de l'apprenant ;
b) **les occasions de communiquer** : l'acquisition d'une L2 nécessite de pouvoir communiquer pour apprendre (cf. Noyau 1988).

3. Les avantages de l'acquisition précoce d'une L2

L'idée que les jeunes enfants sont de meilleurs apprenants de L2 que les adultes n'est pas exacte, chaque âge a ses atouts opposés (cf. Gaonac'h 2006). Le jeune enfant déjà doté de sa L1 est mieux doté que l'adulte en ce qui concerne la perception et la production de la L2 au niveau phonologique - alors que l'adulte atteint rarement une prononciation quasi-native, et pour la morphologie : le jeune enfant s'approprie sans y penser les différentes formes contextuelles usuelles des verbes conjugués (orales), si l'accès à la langue est suffisant (cf. § 2.2). Un autre atout du jeune apprenant est sa capacité d'intégration sociale (cf. § 2.1.i.).
Mais deux conditions doivent être remplies pour bénéficier de ces atouts :
a) que l'enfant ait consolidé sa L1 (à 7 ans la L2 se construira mieux qu'à 4 ans),
b) qu'il y ait un accès suffisant à la langue : c'est pourquoi un curriculum bilingue où la L2 sert de véhicule à des domaines disciplinaires renforce les chances de la L2 de s'acquérir solidement.

4. Les avantages de l'adulte dans l'acquisition d'une L2

Inversement, l'adulte apprenant une L2 a des atouts que le jeune enfant n'a pas : il dispose d'une capacité communicative, discursive, textuelle, pragmatique expérimentée ; il possède une mémoire encyclopédique du monde d'expérience bien organisée ; il a une bonne capacité à établir des liens entre ce qui est nouveau et les connaissances disponibles ; enfin il sait gérer son apprentissage (l'adulte a appris à apprendre).

5. Devenir bi-plurilingue

Être bi-plurilingue n'est pas être locuteur parfait de deux langues. Il existe toujours des asymétries et des complémentarités entre les langues du bilingue - ce qui est particulièrement évident en contexte africain, où les utilisations qu'on peut faire de sa langue communautaire (La) diffèrent de celles que l'on peut faire d'une langue véhiculaire (Lb), et a fortiori de celles qu'on fera du français — ou de l'anglais en zone anglophone (Lc). Si l'expérience des langues a, b et c diffère, différeront aussi le lexique mental de chaque individu bilingue, la capacité discursive, l'exercice éventuel de l'écrit dans chacune de ces langues. Et le locuteur bi-plurilingue se trouve souvent avoir à formuler dans une langue (a, b ou c) des notions ou idées pour lesquelles il n'a pas de mots tout faits à son répertoire, et doit user d'un « bricolage lexical » (Lüdi 1994). Ce qui entraîne une flexibilité mentale bien utile pour résoudre des problèmes et s'adapter aux contextes.

Le bi-plurilinguisme a pour l'individu des avantages, il a aussi un coût (mental) : le sujet doit garder séparées ses langues et pouvoir se régler automatiquement sur La ou Lb ou Lc selon les exigences de la situation. Et ce, même si dans les contextes de La, Lb ou Lc on use du « parler bilingue » (Lüdi & Py 1984, 2002) avec ses alternances de code qui apportent une richesse expressive et des jeux de langage inconnus de l'individu monolingue (cf. Keita, dans ce volume). Mais il lui faut résister pour cela à une tendance naturelle à la convergence entre ses langues, entre lesquelles peuvent s'effectuer des transferts (cf. l'article Transferts dans ce volume).

7. Conditions favorables dans l'apprentissage guidé d'une L2

Enfin, il est important de garder en mémoire les conditions qui favorisent l'apprentissage guidé, en contexte scolaire, d'une langue seconde.
L'apprenant doit être exposé à des **données de L2 compréhensibles, abondantes et pertinentes** pour lui. L'apprentissage doit s'effectuer à un **rythme intensif** (ce qui explique le peu d'efficacité du modèle ordinaire d'apprentissage de la langue vivante étrangère au collège, à 2-3 h. par semaine sur 3 ou 4 ans).
La L2 doit s'exercer dans des **activités communicatives** : dialoguer, agir par / dans la langue (ce qui appelle des activités de groupe et une approche actionnelle, et nous rappelle qu'apprendre quelque chose dans une langue qu'on apprend renforce l'apprentissage de cette langue).
Mais comme l'exposition scolaire à une langue en classe ne peut rivaliser avec la L1 pour la quantité et la richesse d'exposition ni pour les occasions de communiquer, il y a besoin de ménager des **moments structurants** - tant pour la phonie : assurer les contrastes entre sons fonctionnels dans la langue, que pour le lexique : enrichir le vocabulaire en créant des réseaux lexicaux, des « grappes », selon Picoche (2007), ou pour la grammaire : stabiliser et entraîner les constructions, les marques morphologiques. Il faut aussi ménager des **moments centrés sur la forme** pour que l'apprenant acquière une capacité à comparer (cf.

§ 2.2.4 ci-dessus), à se contrôler, et qu'il s'entraîne à l'autocorrection.
Enfin, on doit encourager **l'autonomie de l'apprenant** dans l'apprentissage : tout n'est pas dans les échanges de classe, et chacun doit s'exercer à chercher tout seul, à partir de documents, à se poser des questions et vir comment y répondre, à discuter des façons de résoudre un problème, à s'entraîner par ses propres moyens, à développer sa capacité de contrôle métalinguistique, etc.

Références bibliographiques

Daff M. & A. Maiga, dans ce volume : Les bigrammaires.
Dumont P., dans ce volume : Production et réception orales.
Florin A. (1999), *Le développement du langage*. Paris : Dunod, 'les topos'.
Gaonac'h D. (2006), *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Le point de vue de la psycholinguistique.* Paris : Hachette-Éducation.
Keita A., dans ce volume : Les alternances codiques.
Klein W. (1989), *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin. *
Lüdi G. (1994), Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue, *AILE (Acquisition et interaction en langue étrangère)*, 3 | 1994, URL : http://aile.revues.org/4897
Noyau C. (2009), *Modalités d'optimisation du passage de L1 à L2 dans l'enseignement primaire en contexte multilingue. Mali, Mauritanie, Seychelles.* Paris : OIF / Le Web Pédagogique.
Noyau C. (1988), Recherches sur l'acquisition spontanée de langues étrangères dans le milieu social. *Dialogues et Cultures* (Québec), mai, p. 208-218. *
Noyau C. (2002), Les choix de formulation dans la représentation textuelle d'événements complexes : gammes de récits. *Journal de la Recherche Scientifique de l'Université de Lomé (Togo)*, Vol. 2/2002, pp. 33-44. *
Noyau C. (2005), Comparaisons acquisitionnelles dans l'étude du français langue seconde. In : *Appropriation en contexte multilingue - éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique* à *propos de situations africaines* (K. Ploog & B. Rui, eds.), Besançon, Presses de l'Université de Franche-Comté, 33-57. *
Picoche J. (2007), La reformulation, base de l'enseignement du vocabulaire. In : *Usages et analyses de la reformulation*, M. Kara (ed.), *Recherches linguistiques* 29 (U. de Metz), 293-308. URL : http://jpicochelinguistique.free.fr/ENSEIGNEMENT/articlesdefond.html#reformulation

* : Documents disponibles sur le site http://colette.noyau.free.fr (page Ecrits, ordonnée par année de publication).