

Comparaisons acquisitionnelles dans l'étude du français langue seconde

Colette NOYAU¹ (UMR 7114 'Modèles, Dynamiques, Corpus', CNRS et Université de Paris-X-Nanterre)

Ce texte souhaite mettre en lumière de façon synthétique les démarches et méthodes du projet "Appropriation du français langue de scolarisation en situation diglossique"² centrées sur les processus d'acquisition linguistique, en les illustrant sur un domaine linguistique précis, le développement du lexique verbal. La démarche centrale de ce projet consiste à retracer l'acquisition du français chez les enfants scolarisés, à partir du contexte de l'acquisition et de l'exposition à la langue, en se centrant sur les activités langagières effectuées par les apprenants, et ce de façon à décrire, évaluer, expliquer le parcours d'appropriation de la langue seconde (désormais L2) à travers ses utilisations. C'est une approche qui intègre des perspectives psycholinguistiques (les processus de traitement du langage et d'acquisition en langue première (L1) et en L2 et sociolinguistiques (l'exposition à la langue – et aux langues, la caractérisation de l'environnement écologique d'acquisition, la gestion du plurilinguisme). Nous partons de l'idée fondamentale que l'appropriation de la L2 par les enfants ne peut se comprendre indépendamment du développement langagier et cognitif en langue première, ce qui fait que les données d'activités langagières en L1 occupent une place non négligeable dans l'enquête et dans la réflexion. Cette façon d'examiner en parallèle le développement des deux langues est une pièce à l'appui dans les débats actuels en vue de donner une place à l'enseignement en langues premières à l'école de base.³

La première partie expose les grands principes de notre démarche comparative. Nous illustrons ensuite le propos dans la seconde partie par une présentation de quelques résultats marquants de nos travaux récents sur le développement du lexique verbal.

1. Les paramètres de l'appropriation du français langue seconde

Quels sont les paramètres que nous avons à prendre en compte dans notre enquête pour comprendre les facteurs et le déroulement de l'appropriation du français par les enfants ?

1.1. L'environnement écologique de français dans l'entourage social

Les enfants sont-ils exposés seulement à l'input scolaire de français (sont-ils des apprenants 'captifs') ? Ou ont-ils une expérience francophone au dehors de l'école, et de quelle nature ? La question se pose différemment selon les pays, selon le rôle et le statut des langues autochtones dans leur fonction véhiculaire, et aussi selon l'environnement sociolinguistique.

¹ Adresse de l'auteure : cnoyau@u-paris10.fr

² Ce projet, mené par des équipes de l'Université de Lomé (Togo) et de l'Université Paris-X, est soutenu conjointement par l'Agence Universitaire de la Francophonie (Action de Recherche Partagée du réseau 'Sociolinguistique et dynamique des langues'), et le programme CORUS du MAE français de coopération universitaire nord-sud. Il comprend aussi un volet interdisciplinaire sur "La construction de connaissances en français langue de scolarisation en situation diglossique" soutenu par l'ACI 'Ecole et sciences cognitives' du Ministère de la Recherche, où se joignent aux linguistes des spécialistes de psychologie cognitive, de psychologie interculturelle du développement et de didactique des disciplines émanant de plusieurs universités.

³ Comme il émane notamment des Etats-Généraux sur l'enseignement du français et en français en Afrique subsaharienne qui se sont tenus à Libreville en mai 2003 et des Journées scientifiques de l'AUF de Ouagadougou en mai 2004.

De ce point de vue, on fait face à une nette opposition entre zone urbaine et zone rurale, dans le contexte du Togo et du Bénin. Ainsi, la population rurale représente entre 70 et 80% de la population totale du Togo, d'où la nécessité de structurer l'enquête en tenant compte de cette variable.

1.2. Le contexte scolaire d'expérience de la langue

En quoi consiste le français langue de vie scolaire ? Il importe d'observer non seulement comment on **enseigne** la langue française, mais aussi comment celle-ci fonctionne en tant que 'médium d'enseignement' comme le disent certains, ou plutôt comme **outil de structuration des connaissances**, en adoptant le point de vue de l'apprenant. C'est pourquoi tout un volet de nos travaux porte sur le déroulement des activités scolaires, moins pour offrir une analyse didactique de ce qui s'y passe que pour caractériser qualitativement l'input, ou en d'autres termes, l'accès à la langue française qu'ont les enfants lorsqu'ils entrent à l'école, durant toutes leurs heures de vie scolaire, en classe et autour de la classe, c'est-à-dire leur exposition à la langue, et leurs occasions de communiquer dans cette langue (cf. Klein 1989).

1.3. L'enseignement explicite de la L2

Ce facteur comprend à la fois la logique et l'organisation des programmes d'enseignement du français, la conception des manuels et leurs contenus, les pratiques pédagogiques du travail sur la langue (en cours de 'langage' et dans les autres activités), les normes et pratiques d'évaluation / certification, et enfin les représentations métalinguistiques des maîtres sur la langue, sur son enseignement, sur l'apprentissage. Ce volet de notre étude est de nature sociolinguistique (cf. les études de Cécile Vigouroux et de Julie Peuvergne ici-même) et psycholinguistique, s'attachant à déterminer les relations entre input et output, ou plus précisément entre l'exposition à la langue et les occasions de communiquer ou de s'y exercer, d'une part, et la structuration et la dynamique du système linguistique des apprenants, d'autre part.

1.4. L'influence de la L1

Concernant ce dernier facteur, il convient de préciser l'approche théorique que nous mettons en œuvre. On prend appui sur :

a) un modèle psycholinguistique de la production langagière, celui de Levelt (1989), qui distingue les phases de la **conceptualisation** : l'élaboration mentale d'un message pré-verbal, a-linguistique, et de la **formulation** : la recherche en mémoire des ressources formelles, lexique puis schèmes de construction et habillage morphologique, pour constituer le message verbal qui sera articulé ;

b) un ensemble de résultats de la recherche européenne sur l'acquisition des langues d'orientation fonctionnaliste, s'appuyant sur ce même modèle. Ces travaux montrent que si la conception mentale d'un message (c'est-à-dire la sélection et l'organisation des éléments d'information à mettre en mots) se situe à un niveau de représentation non linguistique, et s'il y a indépendance relative entre ces deux phases du processus de production, lorsqu'il s'agit de concevoir puis formuler un message dans une langue autre que la L1, on peut constater dès la phase de conceptualisation des influences de la L1, à un niveau très profond de sélection des éléments et de l'organisation du message. Ces influences se manifesteront dans le message formulé, non en termes d'erreurs ou d'interférences, mais en termes de préférences d'organisation du sens en discours, et ce même si la mise en mots respecte les règles formelles de la langue cible (Carroll & Stutterheim, 1997). Et cet effet perdure jusqu'aux niveaux quasi-

natifs de maîtrise de la langue. On a là une voie pour rendre compte de certains aspects de ce que Manessy appelait la sémantaxe africaine dans la langue française parlée en contexte africain.

Pour ce qui est de la (des) L1 dans notre étude, il s'agit d'un continuum de parlers gbe du sud-Togo et du sud-Bénin (éwégbe, gengbe ou mina), pour lequel on a des études (surtout sur l'éwé standard, mais voir aussi Bôle-Richard 1983 sur le mina) en morpho-syntaxe et lexicologie, mais très peu de choses sur la syntaxe des énoncés complexes et sur le niveau textuel, ou sur la sémantique lexicale ou grammaticale. Par nos études sur les productions en L1, nous contribuons à la connaissance linguistique de ces parlers chemin faisant.

2. Une étude transversale

Pour mener une enquête acquisitionnelle sur 2 ans 1/2 (la durée du programme CORUS étant de 3 ans), la marge de manœuvre pour effectuer une étude longitudinale du développement linguistique entre l'entrée en CP et la fin de troisième était étroite. Nous avons envisagé initialement de scinder le suivi longitudinal de groupes d'enfants en 4 tranches étudiées parallèlement dans le temps à partir de quatre paliers de scolarisation initiaux, mais le poids organisationnel excédait les possibilités. Nous nous en sommes donc tenus à une étude transversale. Voyons rapidement les conséquences méthodologiques de cette démarche, et sur quoi elle permet de déboucher en termes de résultats potentiels.

2.1 Méthodologie des études acquisitionnelles transversales

Mener une étude acquisitionnelle transversale est une démarche qui a des avantages et des limitations, et qui entraîne des exigences et contraintes, dont voici les plus importantes.

Tableau 1 : Etudes acquisitionnelles transversales et longitudinales

Types d'étude	Transversales	Longitudinales
Sujets	Groupes d'individus postulés homogènes	Etudes de cas
Tâches	Tâches calibrées identiques pour tous les sujets	Possibilité de confronter une variété d'activités langagières
Nombre de sujets	Groupes nombreux	Peu de sujets
Données	Données par individu réduites	Données par individu abondantes
Traitements statistiques	Possibilité de validations statistiques	Pas de validation statistique
Evolution diachronique	Reconstruction hypothétique des transitions par comparaison entre paliers de développement	Vision directe des évolutions, spécification de la nature exacte des transitions

Il faut donc prévoir :

- **Des groupes d'apprenants**, aux différents niveaux retenus, qui soient comparables entre individus du point de vue de leur expérience de la langue à apprendre (homogénéité intra-groupe). C'est pourquoi le contraste zone urbaine (la capitale) / zone rurale enclavée sans

exposition au français hors de l'école constitue deux volets symétriques de l'enquête, réalisés successivement.⁴

• **Des groupes représentant les paliers d'acquisition retenus** (5 paliers entre l'entrée au CP1 et la fin du collège en 3^{ème}) : on ne peut que faire l'hypothèse que les niveaux de scolarisation nous permettent d'accéder aux paliers d'acquisition à comparer. Cette hypothèse est tenable moyennant certaines précautions sur le choix des enfants : ainsi, dix enfants d'un niveau étant retenus pour effectuer chaque activité orale enregistrée, il faut s'assurer qu'ils constituent un échantillon pouvant représenter ce niveau pour la zone sociolinguistique considérée. Lorsque nous avons cherché lors de la pré-enquête à rassembler des enfants locuteurs de gèngbe 'pur' pour une étude sur la reformulation d'un récit après écoute, en français et en L1 (cf. Bedou-Jondoh & Noyau, 2003), nous avons rencontré des difficultés pour trouver des élèves placés dans des conditions d'exposition clairement "zone urbaine" dans des villes moyennes proches de Lomé. Les 2/3 des enfants locuteurs de gèngbe enregistrés à Agbodrafo, petite ville côtière à 40 km de Lomé, ont été dans l'incapacité de comprendre et reprendre le récit en français ; nous avons dû élargir l'échantillon en recourant à des écoliers de la capitale.

La totalité des enfants de la classe d'où sont tirés les dix individus qu'on enregistre effectuée par contre l'activité écrite lorsqu'on en propose une. On a là un moyen de vérifier – sur des indicateurs linguistiques quantitatifs à sélectionner – le positionnement des dix enfants parmi la classe, et s'ils constituent donc un échantillon valide du palier d'acquisition correspondant au niveau de scolarisation.

• **Des tâches** ou, mieux, des **activités langagières** comparables effectuées dans des conditions comparables ont été proposées à tous les groupes (tous les niveaux, tous les environnements sociolinguistiques, et en L2 comme en L1). Les domaines linguistiques et les types textuels sélectionnés sont les suivants :

- le domaine de la **référence aux entités** (personnes et objets) : lexique nominal, SN et détermination, pronoms, chaînes anaphoriques ;
- le domaine de la **référence aux événements et leur placement dans le temps** : le lexique verbal et la sémantique des procès, la morphologie temporo-aspectuelle, les expressions temporelles et connecteurs temporels, les principes discursifs d'organisation séquentielle des événements ;
- le domaine de la construction d'énoncés complexes dans le discours : syntaxe de la phrase complexe, connecteurs, marqueurs discursifs de hiérarchisation du discours.

Les types textuels retenus sont : **récit, description, procédures** (dire-de-faire), **argumentation**.

Pour obtenir des productions langagières pertinentes, c'est-à-dire qui manifestent la résolution d'un problème de communication par les jeunes locuteurs, il y avait à tenir ensemble :

- la nécessité de contextualiser les tâches, en en faisant des activités langagières de communication ;
- la nécessité d'assurer la comparabilité, selon tous les paramètres, entre apprenants, entre tâches successives, entre groupes de niveau, entre L1 et français pour les mêmes apprenants et pour les mêmes groupes.

Ainsi, pour ce qui est du récit, on a associé : des récits à partir de séquences d'images constituant un scénario, des récits d'expériences personnelles, la restitution de contes après écoute (immédiatement ou en différé). Chaque modalité de récit demande une combinaison

⁴ Le volet urbain est achevé, le volet rural, conçu de façon plus économique sur la base de l'évaluation de l'enquête urbaine, est en cours. On disposait déjà d'éléments de la pré-enquête sur les enfants de zone rurale.

spécifique d'activités cognitives, l'ensemble peut donner une image plus complète de la capacité narrative des enfants. Le récit est le type textuel roi pour les études du développement du langage, c'est aussi le type sur lequel porte la majorité de nos travaux jusqu'ici.

2.2. Le rôle des comparaisons L1 / L2 et de l'approche typologique des langues

Les parlers gbe de notre terrain, le sud-Togo, offrent toute une série de traits typologiques particulièrement intéressants pour mettre à l'épreuve la question de l'impact de la L1 dans l'acquisition de la L2. Citons seulement quelques-uns de ces traits : l'absence de genre grammaticalisé en gbe et ses répercussions sur l'anaphore et la référence aux personnes ; le continuum de discours rapporté (cf. Magali Italia, *ici même*), procédé central dans le récit ; la prédominance des expressions phraséologiques métaphoriques à base verbale dans le lexique du domaine de la cognition ; et dans le domaine verbal, les constructions verbales sérielles qui témoignent d'une organisation très spécifique de la sémantique des procès. Sur plusieurs de ces aspects, nous avons mené des travaux qui enrichissent la description linguistique des parlers gbe.

2.3. Les comparaisons oral / écrit

Il s'agit de mettre en regard :

- ce que montre l'oral des apprenants : l'acquis disponible pour la communication (ce qui a fait l'objet d'appropriation, qui s'est structuré de façon non délibérée de par le processus d'acquisition),
- face à leur écrit et à l'écrit en contexte scolaire : une tâche non communicative, centrée sur la correction de la forme.

Les hypothèses sur les étapes d'acquisition de l'écrit et sur les relations oral / écrit chez ces apprenants pourraient être résumées par la formule : "apprendre à écrire comme on parle, puis apprendre à parler comme on écrit".⁵ En langue première, chez des élèves français, il s'agit de découvrir et de maîtriser progressivement le code graphique de la langue d'usage, puis d'accéder au langage 'élaboré', le plus souvent réalisé à l'écrit. En langue seconde, les choses sont en fait plus complexes. La relation oral / écrit inhérente à cette situation de langue introduite par et pour la scolarisation fait que les étapes ne sont pas tout à fait similaires, car dès le départ, on parle comme c'est écrit, on parle pour écrire. Les étapes sont à peu près les suivantes :

CP1-2 : découverte des principes du code graphique du français et accès à sa maîtrise de base.

CE1 : on lit et on rédige des phrases, la dimension textuelle viendra plus tard (même les résumés des leçons se bornent bien souvent à une phrase).

C'est à partir du CE2 que la dimension textuelle est davantage présente, très progressivement. L'article d'Alilou Cissé *ici-même* effectue cette comparaison entre production orale et production écrite d'un récit à partir d'une séquence d'images chez un groupe d'enfants de CE2.

⁵ Selon des propos tenus lors du colloque de l'IUFM Grenoble sur le langage oral de l'enfant scolarisé en mai 2003.

2.4. Comparer l'exposition à la langue et les acquis : caractériser l'input reçu

Il ne s'agit pas seulement de cerner ce qui est enseigné explicitement et de façon organisée, mais en un sens plus large, de caractériser (toute) l'exposition à la langue, à partir de laquelle se construit l'expérience du français chez les enfants. Dans un contexte d'acquisition spécifique, il est possible d'effectuer cette caractérisation, à partir des traces qu'on peut en trouver. Principales pièces au dossier : les programmes, les manuels, les pratiques de classe observées, enregistrées, et notamment le français de référence manifesté par les maîtres, avec ses idiosyncrasies (cf. J. Peuvergne ici-même). C'est ce que montre A. Queffélec (ici-même) en mettant en évidence l'affaiblissement de la pression de la norme exogène pour ce qui est du Congo.

S'agissant de l'input scolaire, on ne s'intéresse pas seulement aux moments de 'Langage', aux activités de français ou sur le français, mais à ce qui est reçu par les enfants dans toutes les matières scolaires, et dans la vie de classe dans son ensemble. Souvenons-nous quand même qu'on accède ainsi à ce qui est reçu (*input*) mais qu'une partie seulement est en mesure d'être saisie (*intake*), en fonction de différents facteurs (perceptibilité et saillance, importance communicative, etc.), et surtout, en fonction de l'état de la connaissance de la langue chez l'apprenant.

2.5. La démarche de base : comparer quoi avec quoi ?

La première démarche consiste à caractériser l'acquis pour un domaine linguistique donné à un palier d'acquisition donné, à partir des productions des apprenants : productions textuelles contextualisées, en choisissant soigneusement les tâches pour solliciter ce domaine. Ainsi, pour évaluer la construction des moyens de référer aux entités (personnes et objets) à travers le discours, des récits mettant en scène plusieurs protagonistes sont les plus appropriés, permettant de constater les ressources mises en œuvre par chaque enfant pour effectuer la référenciation : introduire une entité (par un SN indéfini par exemple), la maintenir en scène (par un SN défini, un pronom anaphorique) au long de l'histoire, la réintroduire après l'entrée en scène d'un personnage concurrent, de même genre grammatical (par une redésignation, un SN défini, etc.). Il s'agit avant tout d'évaluer la maîtrise fonctionnelle de ces ressources, plus que de décrire par le menu les idiosyncrasies morphologiques du lecte d'un individu.

Il s'agit ensuite de comparer la caractérisation fonctionnelle de la maîtrise du domaine en L2 avec la capacité en L1 pour ce même domaine : les domaines doivent être définis de façon fonctionnaliste, non en termes de formes linguistiques, mais en termes de domaine de référence dans la communication. Les activités langagières doivent donc avoir du sens pour les enfants, ceux-ci doivent pouvoir s'y investir en cherchant à résoudre des problèmes de communication, et non pas en cherchant à produire des phrases correctes en tant que bonnes formes.

Prenons un exemple de définition fonctionnaliste des domaines : on n'analysera pas 'le genre et le nombre', mais la référence aux entités (personnes et objets), ce qui inclut les SN et leurs expansions, la détermination nominale, la pronominalisation, les chaînes de référence à travers les textes (anaphore, reprise par des SN identiques ou différents, l'ellipse et ses conditions, etc.).

Il s'agit ensuite de questionner l'input : quelle est la représentation du domaine linguistique qui se dégage de l'exposition des enfants à la langue ? On peut recourir à deux sources principales : d'une part les programmes et les manuels : comment y est représenté ce domaine linguistique ? d'autre part les activités de classe : comment y est traité ce domaine : a) explicitement, quand et comment, si c'est le cas ; b) implicitement, dans le travail centré sur le langage (séquences de langage au primaire, cours de français au collège) et dans le travail

scolaire en général, toutes matières confondues. On est ainsi amené à analyser des séquences de classe portant sur le domaine linguistique objet, et des séquences de classe visant d'autres objectifs, où ce domaine linguistique se trouve mis en mouvement de façon privilégiée.

Toutes ces démarches visent à permettre de confronter l'enseigné et l'acquis. En effet, l'appropriation de la langue s'effectue à tout moment dans une situation d'apprentissage de la L2, via la scolarisation en français. Il s'agit d'une situation d'immersion, en principe favorable à l'appropriation de la langue (comme en attestent les nombreuses études, menées notamment au Canada, sur l'efficacité de cette démarche d'apprentissage d'une langue en apprenant **dans** cette langue). Ce qui est directement enseigné est peu de chose en fait par rapport à ce qui est acquis - et inversement, ce n'est pas tout ce qui est enseigné qui peut s'acquérir, pour toutes sortes de raisons que l'approche psycholinguistique peut élucider.

On peut aussi s'appuyer sur la psycholinguistique pour cerner l'optimisation des conditions dans lesquelles ce qui est enseigné peut faire l'objet d'appropriation par les apprenants, et c'est là où il devient possible de déboucher sur des suggestions d'ordre pédagogique, et sur des conditions d'optimisation de l'apprentissage dépendant de l'institution scolaire en général, et en particulier dans l'enseignement de base.

3. Le lexique verbal et son acquisition

L'appropriation du lexique verbal en français est un objet particulièrement intéressant, dans la mesure où il constitue rarement un objet d'enseignement explicite et organisé, et ne fait pas l'objet d'une réflexion métalinguistique ciblée, celle-ci portant essentiellement sur la grammaire du verbe dans un sens restrictif : la conjugaison, c'est-à-dire la morphologie verbale, et plus précisément le maniement des formes écrites du verbe.

Comment constituer ce domaine linguistique en objet d'investigation : les verbes sont au centre de la phrase simple, selon les grammaires - nous dirons : au centre de la proposition (au sens de : prédication de procès, qu'on peut définir comme le prédicat et son environnement actanciel, selon le modèle de la sémantique des procès de J. François, 1990, 1997).

3.1. Choix des activités langagières pertinentes

Pour ce domaine, les types textuels appropriés, où la référence aux procès est centrale et organisatrice, ce sont les récits, d'une part, les procédures, d'autre part (les instructions d'action).⁶ En effet, la *trame*, au sens de l'ossature référentielle, d'un récit, c'est une séquence chronologique d'événements singuliers auxquels participe(nt) un ou plusieurs protagoniste(s), et celle d'une procédure, c'est une séquence chronologique d'actions d'un opérateur virtuel.⁷ A quoi peuvent s'ajouter des informations de toutes sortes, descriptives, explicatives, etc., sur lesquelles ne pèse aucune contrainte référentielle (notamment temporelle), qui constituent *l'arrière-plan* du récit ou de la procédure. Comment contextualiser de telles tâches de production de façon à les ancrer dans une situation communicative dont la visée soit claire ?

La tâche centrale du locuteur dans la production d'un tel texte (oral autant qu'écrit), c'est celle de construire pour le destinataire une structure ordonnée d'événements (récit) ou d'actions (procédure), en adoptant de façon cohérente un degré de détail et un degré de spécification adéquats à la visée communicative.⁸ Or, lorsque le lexique verbal est en voie de constitution,

⁶ Sur les procédures, nous renvoyons à Gbeto, ici même.

⁷ Sur le modèle référentiel du texte qui fonde notre définition de ces genres textuels, voir Klein & Stutterheim (1987).

⁸ Nous analysons ces deux dimensions de la sémantique des procès sous le nom de *granularité temporelle* et *granularité sémique* (cf. Noyau & Paprocka, 2001 ; Noyau, 2003 ; Noyau et al., sous presse).

comptant un nombre d'unités limité, cela donne lieu à divers phénomènes compensatoires, comme le recours à un verbe moins spécifique pris parmi les verbes de base (cf. Viberg, 2003 ; ex. *aller* ou *être* pour *arriver*), ou comme une représentation analytique d'un procès spécifique par une séquence de micro-procès désignables par des verbes de base (ex. *apporter X*, rendu par : *aller + prendre + venir + donner X*).

3.2. Acquisition, compréhension, production de l'oral et de l'écrit en L2 : le lexique verbal

Il convient de rappeler que l'acquisition d'une L2 engage l'apprenant dans des tâches cognitives spécifiques, qui se laissent regrouper en quatre grands types de tâches selon Klein (1989) : il s'agit de *segmenter* la chaîne parlée en fragments dotés de sens, de *combiner* ces fragments en énoncés, d'*adapter au contexte* sa production (et sa compréhension) et de *comparer* ses productions avec celles des locuteurs-cible. Que l'acquisition de la langue s'effectue de façon spontanée dans le milieu social ou de façon guidée dans un environnement pédagogique, ces tâches s'effectuent, selon des modalités variables, qui dépendent de la façon dont se présentent l'accès à la langue et les occasions de communiquer : langue orale et/ou écrite ; en situation communicative et/ou en situation formelle d'exercice de la langue ; et de la nature des contenus sémantiques. Nous allons examiner les traces de ces processus pour ce qui concerne l'acquisition du lexique verbal de la L2 en situation scolaire.

3.3. L'acquisition du lexique verbal par les élèves scolarisés au Togo

Il convient d'organiser des comparaisons selon un plan précis. Celles-ci ont été menées dans plusieurs travaux complémentaires. Pour obtenir une image dérivée du parcours d'acquisition du lexique verbal en L2, il est nécessaire de comparer entre paliers d'apprentissage de la L2, entre les capacités langagières des mêmes enfants en L1 et en L2, entre différents types de tâches langagières, entre productions orale et écrite, entre production et exposition à la langue – tant dans les séquences de langage que dans les autres matières scolaires. Nous allons synthétiser dans ce qui suit les principaux résultats de ces études comparatives.

3.3.1. Comparaisons entre deux paliers d'apprentissage

Nous avons comparé la production de récits chez des groupes d'enfants à différents niveaux de scolarisation (supposés correspondre à des paliers acquisitionnels successifs) pour les mêmes activités langagières :

- a) la reprise d'un récit immédiatement après son écoute ('Les deux amis', support emprunté à Martinot, 2001), tâche effectuée en L1 d'une part, en français d'autre part, par des enfants de CE2 et de CM2 (résultats dans Bedou-Jondoh & Noyau, 2003 ; Noyau & Kihlstedt, 2003 ; Noyau, sous presse) ;
- b) la reprise deux jours après écoute, en L1 puis en L2 ou en L2 puis en L1, d'un conte togolais : 'L'enfant terrible', entendu en français et en L1 par des enfants de CM2 et de 5^{ème} (procédure expérimentale détaillée dans Cordier et al. 2003, à paraître ; résultats sur le lexique verbal dans Noyau & Kihlstedt, 2003 ; Kihlstedt, sous presse).

En comparant les inventaires de verbes utilisés dans les récits des 'Deux amis' au CE et au CM face aux verbes du texte source (désormais TS), on remarque une très forte concentration sur quelques verbes très fréquents. Au CE, 6 verbes, tous repris, font 55% des occurrences verbales : *dire, être, venir, voir, aller, donner, regarder*. Au CM, 12 verbes repris font ensemble 53,3% des occurrences verbales (pour plus de détail, voir Noyau, sous presse). On constate par ailleurs que la capacité de reprise littérale croît avec l'acquisition : sur les 65

lexèmes verbaux du TS, 32 sont repris au CE, 52 au CM), et c'est au CM, non au CE, qu'on trouve les V fréquents repris : *descendre, attendre, laisser, répondre*. On voit aussi la capacité croissante avec l'acquisition d'investir un V non issu du TS comme V clé dans son texte : *puiser*, verbe fréquent dans la langue de référence endogène (puiser de l'eau), pourtant absent du TS, est introduit par les enfants des deux groupes, et constitue le 11^e verbe par la fréquence dans les productions du CM.

Dans les reprises du récit 'L'enfant terrible' au CM2 et en 5^{ème} (cf. Kihlstedt, à paraître), on retrouve la prédominance d'un petit nombre de verbes de base, très fréquents, dans les deux groupes, et davantage au CM qu'en 5^{ème}, dont certains introduits par les enfants (*aller, voir*), ainsi qu'un verbe peu fréquent en français central mais de haute fréquence dans la langue de référence togolaise : *refuser*. On voit aussi que l'indice de diversité lexicale pour les verbes (nombre d'occurrences / nombre de types) est significativement en faveur des élèves de 5^{ème}.

3.3.2. Comparaisons L1-L2

La comparaison entre groupes d'âge en L1, à côté de la comparaison L1-L2, est permise par les données des 'Deux amis', pour lesquelles on avait sélectionné dans diverses classes de CE2 et de CM2 des enfants de l'âge scolaire théorique, à savoir 8-9 ans et 10-11 ans respectivement. L'étude de Bedou-Jondoh & Noyau (2003) visait à décrire le traitement sémantique des procès dans les reprises du récit en L1 comme en français, à partir d'une grille de traitement des désignations de procès à la restitution (Identique / Autre de même classe sémantique / Changements de granularité (sémique ; temporelle) / Lien indirect avec le procès source // Non repris / Ajout). Le taux global de restitution des procès en L1 s'accroît nettement entre 8-9 ans et 10-11 ans, passant de 54% à 73,5%, ce qui témoigne de la poursuite de l'acquisition de la langue première à ces âges, et cet accroissement est plus faible en L2 (de 51% à 65%), ce qui atteste du décalage d'acquisition de la langue seconde par rapport à la L1. Dans les deux langues, la représentation des procès est plus complète chez les 10-11 ans que chez les 8-9 ans, ce qui indique la poursuite du développement de la capacité narrative entre ces tranches d'âge, qu'il s'agisse de l'exercer en L1 ou en L2.

3.3.3. Comparaisons entre types de tâches narratives

Nos données nous permettront également de comparer les productions dans différents genres de narration : restitution de récit, récit sur images, récit d'expérience personnelle – cet aspect est encore en chantier, et entre divers types de tâches communicatives : récits *vs* procédures ou explications d'actions (cf. Gbeto ici-même) *vs* descriptions.

Ainsi, dans une activité de récit à partir d'un support imagé non verbal, où toute la tâche de lexicalisation est à la charge de l'enfant, on observe, outre le phénomène des verbes de base, un transfert de modes de lexicalisation propres à la L1 (cf. Noyau 2003a ; Noyau, sous presse), phénomène qui n'apparaît que faiblement ou pas du tout dans les restitutions de récits à partir d'un stimulus textuel. Dans les récits à partir d'images, apparaît de façon récurrente une marque de l'influence de la L1 (parlers du groupe gbe : éwé, gengbe ou mina) concernant le domaine verbal : une préférence pour une conceptualisation analytique des procès avec accroissement de la granularité temporelle (sur cette notion, cf. Noyau & Paprocka, 2001 ; Noyau et al., 2005) : ce qui tend à être lexicalisé comme un procès unique dans une langue comme le français apparaît en L2 lexicalisé en une suite de micro-procès, tout comme ce serait le cas en L1 (exemples tirés de Noyau 2002) :

- (1) *fifi a pris le chauffeur l'a jeté* dans le puits
- (2) le petit garçon *a couru et a fui*

Dans les restitutions de récits après écoute d'un texte, en revanche, on constate le rôle clé de quelques verbes très fréquents dans les productions, soit des verbes de base, soit des verbes qui prédominent pour des raisons propres au support textuel (cf. Kihlstedt, à paraître).

3.3.4. Comparaisons oral / écrit pour une même tâche langagière

Cet aspect n'a pas encore livré de résultats d'ensemble. Les premiers résultats sont présentés par Cissé (ici-même) pour des élèves de 4^e année (CE2). On pourrait s'attendre à ce que la capacité de production à l'oral soit plus affirmée qu'à l'écrit jusqu'à ce palier scolaire. En effet, l'exposition au français oral, c'est la totalité des heures passées en classe dans les différentes matières, où l'écrit a une part minoritaire (tableau, résumés copiés sur le cahier ...) à cause du manque de matériel imprimé à la disposition des enfants, et par ailleurs l'expression en langue écrite peut se trouver bridée par la focalisation exclusive sur l'orthographe qui caractérise l'intervention pédagogique. Et pourtant, ces premiers résultats montrent, pour une tâche de récit à partir d'images, une absence d'effet de la modalité de communication sur les indicateurs retenus : nombre d'énoncés et de propositions, répartition trame / arrière-plan, énoncés complexes). Cela renvoie, d'une part, aux latitudes de contrôle par le locuteur de sa production à l'écrit face à l'oral sans préparation, d'autre part, au statut paradoxal de l'oral et de l'écrit dans l'école africaine (cf. Noyau & Cissé, sous presse), où l'écrit est essentiellement de l'oral transcrit (au tableau et sur le cahier), et où l'oral est essentiellement de l'écrit oralisé (l'idéal à atteindre pour les enseignants étant le discours scriptural du manuel, pourtant le plus souvent peu accessible aux élèves, mais qu'il s'agira de produire en situation d'examen).

3.3.5. L'exposition à la langue : l'input

Il est par ailleurs essentiel, pour comprendre le processus d'acquisition de la L2 tel qu'il se déroule dans la scolarisation en français, de comparer les productions des enfants avec le français de référence vers lequel tend leur apprentissage. Les deux sources en sont les textes didactiques (manuels et leçons) et l'oral des enseignants.

C'est ce second éclairage que nous fournit Peuvergne (ici-même), dans son étude sur les constructions des verbes dans le français des maîtres. Les constructions verbales étant peu thématiques dans l'enseignement et peu présentes dans la conscience métalinguistique des maîtres, elle y pointe des écarts par rapport à la norme du français central qui vont dans le sens d'une "fonctionnalisation des constructions", la rigidité des modèles syntaxiques s'effaçant devant les intentions sémantiques (ibid.). On peut reconnaître là un phénomène d'appropriation au double sens : acquisitionnel, car l'apprenant tend à privilégier la construction de liens stables forme-fonction sur la mémorisation de formes arbitrairement fixées, et sociolinguistique, car ces lectures construits en tant que langue seconde par les locuteurs autorisés constituent le français de référence à partir duquel l'acquisition de la L2 par les nouvelles générations s'effectue (Noyau, 2001).

Pour ce qui est du lexique verbal dans les manuels de langage en usage au Togo, nous avons effectué des relevés dans les manuels de langage de CP1, CP2 et CE1.⁹ On constate qu'au CP1, la progression du lexique verbal est fondée sur la graphie, ce qui amène à introduire des verbes rares trop tôt (*lutte, bête, tête*), et à retarder l'apparition de verbes de base (*fait, prend, vient*) pour des raisons de graphie. A partir du CP2, les manuels présentent une richesse

⁹ La série en usage jusqu'en 2002 : *Mon premier livre de lecture, Mon deuxième livre de lecture, Mon troisième livre de lecture* (Hatier 1977, MENRS Togo 1989). La nouvelle série diffusée à partir de 2002, *Langage et lecture*, coll. Le Flamboyant (Hatier-International, 2000) est fondée sur des principes communicatifs et une place centrale accordée à l'oral, et constituera une nouvelle donne, notamment en ce qui concerne le lexique verbal (développements dans Noyau, à paraître).

lexicale en verbes qui dépasse de beaucoup le Français Fondamental (*répliquer, ensemençer, déloger*). Ce qu'en prennent les élèves (cf. § 3.3.1 *supra*) manifeste bien l'autonomie du processus d'acquisition, qui structure les acquis, face à l'input scolaire.

3.3.6. L'exposition à la langue : le traitement pédagogique des verbes

Quel sort est fait au lexique verbal dans les séquences de langage ? Voyons ce qu'il en est à partir de quelques séquences de classe, du CP2 au CM1, recueillies dans des écoles de la zone lagunaire éwé à 30 km de la capitale.

Au CP2, une séance d'Elocution à partir d'une 'visite du milieu' qui a amené les enfants au dispensaire du village, récapitule les observations, en faisant porter l'attention sur les noms (infirmier, ...). Le stock verbal le plus important relève des activités perceptives et cognitives (et aussi rituelles) d'apprentissage : *écouter, répéter, répondre, regarder, montrer, écrire, travailler, prendre/baisser les ardoises, lire, suivre, aider, corriger, continuer, finir ; se lever, s'asseoir, croiser les bras, applaudir*. Interviennent aussi des constructions verbales complexes de modalité : *je veux entendre ; laissez-le : il doit penser ; il faut sourire*. Mais pour ce qui traite des éléments référentiels de la visite, cela se borne aux présentatifs *voici, voilà* (prédicatifs non verbaux), et à *être, avoir, voir, aller*. La dominante du discours est énumérative et descriptive (les entités et leurs propriétés), les activités ou actions des personnes sont laissées de côté.

Au CE1, une séquence de travail de construction de phrases, portant sur les prépositions spatiales *au-dessus, au-dessous*, amène les verbes outils de l'activité scolaire : *dessiner, construire* (phrase), *compléter, employer, essayer de...*, *acclamez-le*, ainsi que : n (unités) *ça forme...*, *ça donne un...* (ensemble : maisons = quartier, etc), et enfin : *ressembler*. Les verbes liés aux contenus évoqués sont rares, et ce sont alors des verbes très fréquents, appartenant aux verbes de base : *montrer* (le genou), *se trouver*. Ces verbes ne sont cependant pas toujours utilisés dans une acception de base : *porter* (*Que porte l'enfant au-dessus du genou ? un garrot*). Un verbe inconnu thématiquement nécessaire : *planer*, est introduit avec deux actants sujets typiques : '*un avion plane au-dessus du village*' (dessiné au tableau) puis : *un oiseau plane...*, etc. Les élèves le répètent de façon erronée (*pleine, place*), et sont corrigés immédiatement pour en répéter la forme correcte, mais sans aucune élucidation de son sens.

Nous avons analysé une séquence de langage au CM1 portant sur l'écoute et la reprise d'un conte (à partir d'un dessin au tableau des animaux protagonistes). Les verbes récurrents de l'activité sont des verbes renvoyant aux tâches scolaires : *observer, identifier, s'agir, raconter, redire, reprendre, réciter, porter sur...* Quant aux verbes du conte dans sa version lue, on trouve : *dépasser, se séparer, se retrouver, partager, appartenir*, ainsi que des expressions phraséologiques : *pris de pitié, la vie t'offrira bien plus, cela me rappelle ...* Après lecture, le conte est reformulé de façon plus informelle et explicative par le maître, ce qui amène à la décomposition de plusieurs verbes de mouvement complexes conceptuellement (*se séparer, se retrouver*) en suites de micro-procès, sur la base d'un schéma tracé au tableau : *a pris ce chemin, a contourné par ici, l'autre contourne et vient ici, voilà les deux se retrouvent...*

On voit à travers ces exemples que les verbes sont généralement négligés dans le travail scolaire sur la langue, ils sont le plus souvent laissés à l'acquisition incidente (non volontaire ni consciente ni organisée).

3.3.7. Les verbes dans les matières autres que la langue

Or, il y a apprentissage incident à travers toutes les activités scolaires en français. Voyons l'exemple des sciences d'observation, analysé dans Afolo (2003). Dans cette étude, qui analyse le langage de quatre séquences d'EduSciVip (Education scientifique et à la vie pratique) du

CE1 au CM2, on constate que le discours tenu par le maître porte essentiellement sur la description de propriétés statiques définitoires des objets d'observation (le tilapia, les plantes médicinales, etc.). Les verbes sont donc des verbes d'état, et la focalisation reste sur les objets, formulés par des SN. Il est rarement question d'actions en vue d'observer, mais les propriétés des objets qui sont citées sont à reprendre et mémoriser comme éléments de la définition de l'objet d'observation. Le stock le plus massif de verbes dans ces séquences est, encore une fois, outre *être* et *avoir* pour des prédicats de propriété, celui des verbes métalinguistiques : *citer*, *donner exemple*, on *appelle* X ainsi. En seconde place, on trouve des verbes de manipulation : *laisser*, *faire sortir*, *enlever*, et des verbes de processus : *chauffer*, *fondre*, *guérir*, mais il est beaucoup plus rare de trouver des verbes d'actions menées pour observer activement.

Par ailleurs, une analyse interactionnelle de ces séquences d'EduSciViP montre que dans les échanges question-réponse conduits par le maître, la question contient le verbe, et la réponse demandée est le plus souvent une réponse partielle par un constituant nominal. Les constats auxquels aboutit l'étude de Noyau & Quashie (2003) sur les relations question-réponse dans la conduite de classe se trouvent tout à fait corroborés par l'étude d'Afola. Finalement, le travail dans cette matière débouche toujours sur un petit texte définitoire à mémoriser pour l'examen. Les verbes sont, là encore, un domaine linguistique négligé.

3.3.8. L'exposition à la langue : b) les occasions de communiquer

Sur l'exemple des sciences d'observation et du sort qui y est fait au domaine verbal, on peut se demander quelle est la nature des prises de parole ménagées aux enfants. Il s'agit moins de textes que de phrases, ou de réponses à des questions semi-fermées, dans lesquelles l'apprenant formule le constituant prévu par le maître - et, souvent, reprend le reste de la question pour répondre par une 'phrase complète'. L'élève parle-t-il dès lors pour fournir une information, ou n'est-ce pas plutôt pour permettre de vérifier qu'il a retenu l'objet de l'enseignement ? On voit là une conduite pédagogique totalement décontextualisée - et décontextualisante. Les enfants sont sommés de parler en langue, non en discours. Mais y a-t-il jamais recontextualisation, puisque ce parcours mène aux examens, purement écrits, où l'épreuve d'EduSciVip consistera à répondre à des micro-questions attestant de la mémorisation d'éléments d'une nomenclature ? Plutôt que de communication, il s'agit bien de tâches formelles de reproduction de la formule exacte et des inventaires de notions inculqués, même dans une matière qui en principe a pour objectif d'amener les enfants à observer et réfléchir activement à partir de leur environnement familier. Notre objet de réflexion, le lexique verbal, non seulement n'est ici pas central, mais se trouve très peu sollicité.

Un examen dans cette perspective de séquences d'histoire (Noyau, 2003b) ou de mathématiques (Noyau & Vellard, 2004) conduirait à des conclusions similaires : les connaissances visées, et leur formulation, privilégient une approche statique et descriptive, un inventaire de l'existant, qui est à nommer plus qu'à comprendre ou à s'approprier pour agir. Un stock limité de verbes du domaine existentiel est alors bien suffisant. L'acquisition incidente du lexique verbal se fait à partir d'un input réduit, paradoxalement bien éloigné de la langue des textes de lecture. Si l'on regarde alors des séquences de travail lexical à partir de textes de lecture (Noyau, 2001, Noyau & Quashie, 2003), l'accent est mis sur les substantifs, adjectifs et adverbes, permettant d'enrichir une langue essentiellement descriptive, au détriment des verbes.

Ces constats convergents nous amènent alors à évaluer l'environnement d'acquisition que propose l'école, et à réfléchir sur ce qui pourrait le rendre plus efficace pour l'appropriation de la langue de travail, et en particulier des verbes permettant de donner une représentation

précise et riche des procès (événements, actions, activités, processus), c'est-à-dire de tout ce qui bouge, dans le monde qui est à maîtriser par les enfants.

4. Conclusions

Sur quelles conclusions débouche l'ensemble du dossier Verbes du point de vue acquisitionnel ? La gamme de démarches comparatives engagées pour cerner un même objet d'acquisition, que nous avons déroulée dans ce qui précède, aboutit à des conclusions convergentes. Les verbes n'étant pas mis en avant dans l'enseignement, les évolutions qu'on observe sont dues au processus d'acquisition, sans influence externe autre que l'input. Le phénomène acquisitionnel universel des verbes de base s'y fait jour : le processus d'acquisition a sa logique fondée sur des processus cognitifs généraux de catégorisation. Par ailleurs, lorsque la tâche communicative laisse assez de liberté de conceptualisation aux enfants, comme dans les récits à partir d'images, contrairement aux tâches centrées sur la restitution de l'unique formulation correcte attendue, on peut observer que les préférences de conceptualisation liées à la L1 se font jour, ce qui est tout à fait naturel, jusques et y compris aux stades très avancés de la maîtrise d'une L2 (cf. les travaux de Carroll & Stutterheim, 1997, de De Lorenzo, 2002), mais les élèves sont rarement laissés libres de 'penser pour parler' selon la formule profonde de Slobin (1995), c'est-à-dire de s'approprier vraiment la langue qui leur sert d'outil pour construire toutes les connaissances scolaires.

Ces choix pédagogiques rigides sont-ils un effet du système d'enseignement mené exclusivement en L2, ou non ? D'autres paramètres entrent bien sûr en jeu. Nous les analysons dans Noyau, 2003c, Noyau, 2004). Ils ont des effets éducatifs en profondeur. Nous avons dans ces deux écrits esquissé quelques suggestions pour potentialiser l'acquisition dans ce contexte scolaire. Ce qui est sûr, c'est que le mouvement actuel pour redonner une place à la langue première, la langue de l'environnement de l'enfant, dans l'enseignement, rencontre tout à fait nos préoccupations pour l'épanouissement linguistique, cognitif et culturel du jeune sujet bilingue scolarisé en contexte africain.

Références

- Afola, Ufoalè-Christine, 2003, "L'acquisition des savoirs à travers la langue seconde : formulation de contenus d'enseignement en sciences d'observation." Communication au colloque pluridisciplinaire *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* (Bordeaux, 2-5 avril 2003). In: JP Bernié, M. Jaubert et M. Rebière (éds.), *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*. CIRFEM-DAEST, Université Victor Segalen-Bordeaux II (Actes sur CD-Rom).
- Bedou-Jondoh, Edith & Noyau, Colette, 2003, "Restitution de récits en langue première et en français langue seconde chez des enfants du Togo et du Bénin : formulations et reformulations des procès." In : Cl. Martinot & A. Ibrahim (eds.) *La reformulation, un principe universel d'acquisition*, Paris, Kimè, 357-386.
- Bole-Richard, Rémy, 1983, *Systématique phonologique et grammaticale d'un parler éwé: le gen- mina du Sud-Togo et Sud-Bénin*, Paris, L'Harmattan.
- Carroll, Mary & von Stutterheim, Christiane, 1997, "Relations entre grammaticalisation et conceptualisation dans l'acquisition d'une langue étrangère." *AILE* 9, 83-115.

- Cissé, Alilou, 2003, "La capacité narrative des élèves du CE2 au CSI de Lomé." Colloque International 'Situations de plurilinguisme et enseignement du français en Afrique', Besançon, Université de Franche-Comté, 6-7 novembre.
- Cordier, Muriel, Khalis, Aïcha, Legros, Denis, Noyau, Colette, 2003, à paraître, "Rôle de la langue (L1 vs L2 en situation de diglossie) et du type de questionnaire sur l'activation des connaissances dans une tâche de production en L2." 36^e colloque international de la Société Européenne de Linguistique *Linguistique et corpus. Types de données et comparaison des langues*, Lyon, ENS-LSH.
- De Lorenzo Rossello, Cristina, 2002, "La variation dans l'emploi des constructions verbales complexes, dans le récit oral en castillan et en français : choix différenciés des natifs et des apprenants avancés". *Travaux et Documents 16 : Instabilités linguistiques dans les langues romanes*, Université Paris 8 - Saint Denis, 53-76.
- François, Jacques, 1990, "Classement sémantique des prédications et méthode psycholinguistique d'analyse propositionnelle." *Langages* 100, 13-32.
- François, Jacques, 1997, "La place de l'aspect et de la participation dans les classements conceptuels des prédications verbales." In: François J., & Denhière G. (éds), *Sémantique linguistique et psychologie cognitive, Aspects théoriques et expérimentaux*, Presses Universitaires de Grenoble, 119-156.
- Gbeto, Kossi Souley, ici-même, "Etude comparative de l'acquisition des connecteurs dans la structuration des discours procéduraux : l'exemple des règles de jeux chez les élèves de l'école primaire au Togo."
- Italia, Magali, ici-même, "Variations et hétérogénéité dans les pratiques linguistiques de locuteurs gabonais du nord."
- Kihlstedt, Maria, 2003, à paraître, "Stratégies compensatoires dans l'emploi du lexique verbal en français L2." In : F. Grossmann, G. Petit, M.-A. Paveau, E. Calaque, J. David (eds), *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble, ELLUG.
- Klein, Wolfgang, 1989, *L'acquisition de langue étrangère*, Paris : Armand Colin (coll. Linguistique).
- Klein, Wolfgang & von Stutterheim, Christiane, 1989, "Referential movement in descriptive and narrative discourse". In *Language Processing in Social Context*, Dietrich, R. & Graumann, C.F. (eds). North-Holland, Elsevier Science Publishers B.V.
- Levelt, Willem, 1989, *Speaking. From intention to articulation*, Cambridge MA, Bradford Books MIT Press.
- Manessy, Gabriel, 1989, "De quelques notions imprécises (bioprogramme, sémantaxe, exogénéité)." *Etudes créoles* XII/2, 87-111. Repris dans : Id. (1995) : *Créoles, pidgins, variétés véhiculaires. Procès et genèse*, Ed du CNRS.
- Noyau, Colette, 2004, Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone : du diagnostic aux actions. In : AUF : Penser la francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques. Actes des Premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue (Ouagadougou, Burkina Faso, 31 mai – 2 juin 2004). Paris : Eds des Archives Contemporaines / AUF, coll. 'actualité scientifique', pp. 473-486.
- Noyau, Colette, 2003a, "Processus cognitifs de la construction du lexique verbal dans l'acquisition (L1 et L2)." In : *Regards croisés sur l'analogie*, Duvignau, K., Gasquet,

- O., Gaume, B. (Eds), *Revue d'Intelligence Artificielle (RIA)*, Volume 17, N° 5-6, novembre (Hermès-Lavoisier), 799-812.
- Noyau, Colette, 2003b, "Apprentissages disciplinaires et langagiers dans la scolarisation en français langue seconde : repérages dans le temps en histoire au primaire." (Communication au colloque pluridisciplinaire *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* Bordeaux 2-5 avril), in *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* (Actes sur CD-Rom), JP Bernié, M. Jaubert et M. Rebière éd. CIRFEM-DAEST, Université Victor Segalen-Bordeaux II, 16 pp.
- Noyau, Colette, 2003c, "Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone : état des lieux et diagnostic." *Etats Généraux de l'Enseignement du Français en Afrique francophone, Apprendre, enseigner le français. Enseigner, apprendre en français dans un contexte multilingue*, Libreville (Gabon), 17-20 mars.
- Noyau, Colette, sous presse, "Le lexique verbal dans l'acquisition d'une langue seconde : verbes de base, flexibilité sémantique, granularité." In : F. Grossmann, G. Petit, M.-A. Paveau, E. Calaque, J. David (eds.), *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble, ELLUG.
- Noyau, Colette, 2001, "Le français de référence dans l'enseignement du français et en français au Togo." In : M. Francard, G. Geron & R. Wilmet (dir.) 2000-2001. *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept*. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 novembre 1999). Volume II : *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 27 (1-2), 57-73.
- Noyau, Colette, 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 Colette, 2004, Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone : du diagnostic aux actions. In : AUF : *Penser la francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques*. Actes des Premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue (Ouagadougou, Burkina Faso, 31 mai – 2 juin 2004). Paris : Eds des Archives Contemporaines / AUF, coll. 'actualité scientifique', pp. 473-486.
- Noyau, Colette & Cissé, Alilou, 2001, sous presse, "Communication orale et écrite dans la construction de connaissances via le français langue seconde à l'école." In : T. Bearth et al., éd. *African languages in global society / Les langues africaines à l'heure de la mondialisation*, Cologne, Koeppe.
- Noyau, Colette, de Lorenzo, Cristina, Kihlstedt, Maria, Sanz, Gema, Schneider, Ricarda (2005), "Two dimensions of the representation of complex event structures : granularity and condensation. Towards a typology of textual production." In: H. Hendriks (ed.), *The structure of learner language*. Berlin, De Gruyter, 'Studies on Language Acquisition' 28, 157-202.
- Noyau, Colette & Kihlstedt, Maria, 2003, "Reprise du lexique verbal dans des restitutions orales de récits – le rapport entre mémorisation conceptuelle et textuelle en français L2 chez des élèves en Afrique de l'ouest." Communication au colloque international *Le langage oral de l'enfant scolarisé : acquisition, enseignement, remédiation*, IUFM de Grenoble, 23-24-25 octobre 2003.

- Noyau, Colette & Paprocka, Urszula, 2000, "La représentation de structures événementielles par les apprenants : granularité et condensation." *Roczniki Humanistyczne*, t.XLVIII, z. 5, Lublin [Annales de Lettres et Sciences Humaines, vol.XLVIII, cahier n°5, Lublin, Pologne], 87-121.
- Noyau, Colette & Quashie, Maryse, 2003, "L'école et la classe comme environnement écologique d'acquisition du français en Afrique de l'ouest." In : Defays, J.-M., Delcomminette B., Dumortier J.-L. & Vincent L. (éds.), *Les didactiques du français, un prisme irisé*, Fernelmont (BE), Editions modulaires Européennes (coll. Proximités), 205-228.
- Noyau, Colette & Vellard, Dominique, 2004, "Construction de connaissances mathématiques dans la scolarisation en français langue seconde." *Cahiers du Français Contemporain* n°9, *Pratiques et représentations langagières dans la construction et la transmission des connaissances*, Lyon, ENS Editions, 57-76.
- Peuvergne, Julie, ici-même, "Etude de glissements syntaxiques et sémantiques dans le parler d'enseignants togolais de français à Lomé."
- Queffélec, Ambroise, ici-même, "'Nombreux' en français du Congo. Retour sur la variation et l'hétérogénéité dans les pratiques linguistiques."
- Slobin, Dan I., 1996, "From 'Thought and language' to 'thinking for speaking'." In: Gumperz J. & S. Levinson (éds.) *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge University Press, 70-96.
- Viberg, Åke, 2002, "Basic verbs in second language acquisition." *Revue Française de Linguistique Appliquée* 2002/2 Acquisition des langues : tendances récentes, 51-69.
- Vigouroux, Cécile, ici-même, " Interroger nos pratiques pour comprendre nos objets de savoir : étude de cas."