

In Michel FRANCARD, Geneviève GERON & Régine WILMET (dir.). 2001. *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept*. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 novembre 1999), Volume III *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 27 (1-2), pp. 57-73.

LE FRANÇAIS DE RÉFÉRENCE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET EN FRANÇAIS AU TOGO

Colette NOYAU
Université de Paris X

1. INTRODUCTION

Ce travail est une tentative de réponse empirique à ce qui constitue un “français de référence”, à partir d’une approche acquisitionnelle de l’appropriation du français langue de scolarisation en Afrique de l’ouest. Ce projet¹ fait partie d’une Action de Recherche Concertée de l’AUPELF sur “L’état du français en francophonie”, et porte plus précisément sur “La dynamique de l’appropriation du français langue seconde en pays francophone d’Afrique de l’ouest, au Bénin et au Togo”. Les données sont tirées de la pré-enquête menée depuis 1996.

Nous abordons donc la question du “français de référence” à partir d’une pré-enquête sur les situations de transmission et d’appropriation du français langue seconde au Bénin et au Togo. Le paradoxe de ces situations, c’est que l’enfant a souvent comme seul ou principal environnement francophone la salle de classe, et comme français de référence le parler de ses enseignants, lui-même acquis dans des conditions similaires d’accès, où le parler du “locuteur autorisé” servant de référence à la fois jouit d’un statut de compétence et d’autorité, et est affecté d’insécurité linguistique. C’est dans ces conditions que la représentation du français de référence se constitue, pour les élèves, essentiellement à travers les pratiques langagières de la classe, les supports d’activités pédagogiques, et les interventions métalinguistiques du maître.

À partir d’un échantillon d’enregistrements de classes d’établissements du premier et du second degré au Togo, lors d’activités de français et d’autres matières, nous tentons de retracer la constitution et la circulation de cette représentation d’un français de référence.

¹ \square associe des linguistes de l’Université Paris X-Nanterre, de l’Université du Bénin (Lomé, Togo) et de l’Université Nationale du Bénin (Cotonou, Bénin).

Notre approche de cette situation est acquisitionniste: nous interrogeons le corpus

- sur la nature et les spécificités de la langue en usage qui alimente l'appropriation de la langue,
- sur les situations d'utilisation de la langue en classe dans leur dimension interactionnelle, à partir des interactions maître-élèves en classe,
- et sur les représentations de la langue induites par les activités de classe et les régulations effectuées par le maître, notamment sur la nature des relations entre connaissances actives pour la communication et connaissances déclaratives ou réflexives.

2. LE FRANÇAIS DE RÉFÉRENCE DANS L'APPROPRIATION DU FRANÇAIS PAR ET POUR L'ÉCOLE

Du point de vue de l'acquisition d'une langue étrangère (LÉ), selon Corder (1971), on peut opposer la *grammaire mentale* qui est l'ensemble des règles dont dispose un sujet à un moment donné du développement de sa langue, ces règles définissant l'état de la langue (nous dirions aujourd'hui: le lecte de l'apprenant): c'est la grammaire utilisée dans la communication spontanée — et la *grammaire de référence* définie comme la “connaissance explicite et raisonnée de la structure formelle de la langue”. Nous n'allons pas retenir ici cette conception restrictive, liée à un moment de la linguistique où langue équivalait à la grammaire (formelle). Nous poserons, d'entrée de jeu, que la langue de référence en tant que représentation, pour les usagers, ne constitue pas un système complet, mais seulement un ensemble de traits sur lesquels porte l'attention normative — à l'école, pour les usagers maîtres et élèves, un ensemble de traits sur lesquels porte l'effort d'inculcation et l'évaluation normative. On peut réfléchir sur les types de traits et les niveaux d'organisation de la langue qui sont focalisés dans cette constitution / transmission d'une langue de référence. Ainsi, pour Gadet (ici même), en français, la phonologie est le niveau d'organisation le moins standardisé, la syntaxe l'est davantage mais sans qu'on puisse circonscrire l'ensemble des formes en concurrence, alors que la morphologie est le niveau le plus standardisé, toute forme non sélectionnée comme standard étant réputée “faute”.

Dans notre cas d'acquisition et d'usage du français, on peut cerner la langue de référence indirectement:

- a) à travers le choix de variété (cf. Gadet ici même);
- b) à partir de l'enseignement, qui a besoin de référence (on peut examiner ce qui est inculqué, et en se fondant sur quelle référence);
- c) à partir des traces de surveillance dans le discours (reprises et reformulations, corrections et auto-corrections) (cf. Noyau 1980b).

Quelles sont les tensions qui se font jour dans l'usage du français à l'école au Togo? (cf. Gueunier ici même). Existe-t-il une tension centrifuge vers des normes endogènes? Constate-t-on une tension centripète, vers un français de référence général? Pour répondre à ces questions, il faut associer l'étude des pratiques (ce que nous faisons ici), et celle des représentations (Gueunier ici même) - ce qui constituera un volet ultérieur de l'étude, à mener à partir d'entretiens avec les enseignants.

Le projet global dont cette étude fait partie analyse la genèse du sujet francophone à travers la scolarisation en français, et le fonctionnement du français dans ce cadre, en associant une sociolinguistique qualitative (gestion des langues, de la variation et des genres textuels oraux comme écrits par les locuteurs dans les situations d'interaction ordinaires et institutionnalisées), et la psycholinguistique de l'acquisition — étude des étapes de l'appropriation du français dans cet environnement, c.-à-d. majoritairement à travers la scolarisation, par et pour des activités langagières concrètes (cf. Klein 1989). Il vise à étudier les modalités de l'acquisition et de la mise en œuvre par les enfants du français, à travers la scolarisation et les expériences de communication en environnement plurilingue, en milieu rural et en milieu urbain. On suit chez des groupes d'enfants le développement des capacités cognitives et des connaissances, parallèlement à l'apprentissage de la langue de scolarisation, depuis l'entrée au CP1, jusqu'à la fin de la classe de 3ème, d'où doivent sortir de jeunes adultes bilingues.

Les situations linguistiques d'Afrique subsaharienne n'ont à notre connaissance pas encore fait l'objet d'études du point de vue des processus d'acquisition linguistique. Et la situation d'acquisition du français qui s'y donne, où l'école est le principal — parfois le seul — lieu d'exposition à la langue française, et où le français doit dès le début de son acquisition par l'enfant servir de véhicule à l'acquisition de l'ensemble des connaissances scolaires, est un défi à relever par l'enfant, par l'enseignant, et par le chercheur (Noyau 1998). Il s'agit pour nous d'étudier l'impact de l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage sur les processus d'appropriation du français. On caractérise les pratiques d'enseignement utilisées dans les classes enquêtées, pour le français et pour les autres matières scolaires, en tant qu'élément de l'exposition à la langue (cf. Noyau 1980a), pour examiner leurs conséquences spécifiques sur la structure de l'acquisition (point de vue diagnostique). Par ailleurs, l'accent est mis sur l'acquisition de la langue **orale**, l'écrit — acquisition de la lecture et de l'écriture, fonctions de l'écrit en classe et en dehors — n'étant examiné que comme élément de l'expérience langagière des enfants, non en tant que canal spécifique avec ses spécificités d'acquisition et de traitement.

L'appropriation de la langue française dans cet environnement s'effectue majoritairement à travers la scolarisation, par et pour des activités langagières et dans des interactions concrètes. La situation linguistique de ces enfants est complexe, puisque, comme dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, ils

grandissent au sein d'un environnement qui ne sera pas celui de leur langue de scolarisation, et pour la plupart d'entre eux, la première vraie rencontre avec le français se fait lors de leur entrée à l'école primaire. La situation linguistique étudiée se caractérise par une expérience fortement asymétrique du français et de la (des) langue(s) première(s).

On adopte une approche intégrée des capacités langagières, en prenant pour matériaux des activités de communication (de production et de compréhension, orales et écrites), dans lesquelles on examine le développement et le rôle des différents niveaux d'organisation linguistique, pour comprendre et pour produire. Il s'agit ainsi de comprendre les processus d'appropriation du français langue seconde chez les enfants à partir de leur expérience de cette langue comme langue d'enseignement en milieu scolaire, parallèlement au développement cognitif et à la découverte et l'appropriation des savoirs et savoir-faire auxquels cette langue sert de véhicule. On veut à terme cerner les atouts et les difficultés de cette situation spécifique d'acquisition langagière, qui peut être rapprochée d'autres situations d'acquisition mieux connues et contrastées avec elles: apprentissage de la langue seconde en immersion scolaire dans des pays comme le Canada, acquisition du français par la scolarisation en France par les enfants de familles récemment immigrées, apprentissage précoce des langues étrangères à l'école de base.

Dans les deux pays concernés par l'étude, le français, langue officielle, est à l'heure actuelle le seul médium d'enseignement. La plupart des enfants qui entrent au CP1 doivent acquérir cette langue en même temps qu'ils apprennent à lire, et on attend d'eux à la fin du primaire qu'ils sachent lire, écrire, comprendre et parler couramment le français. Au premier cycle du secondaire, dont une bonne partie des élèves vont sortir pour entrer dans la vie active, il est prévu de donner à ces élèves la capacité de parler et d'écrire correctement le français courant. Le contexte matériel difficile ne permet pas toujours de réaliser les objectifs visés. Cela vient s'ajouter au fait que les enfants qui sortent de l'école primaire n'ont souvent pas les prérequis nécessaires pour aborder la langue telle qu'elle est présentée dans les situations d'enseignement-apprentissage choisies au collège. Les séquences de classe sur lesquelles s'appuie le présent travail fournissent quelques jalons sur ce parcours.

Notre unité d'observation et d'analyse est avant tout **le texte**, entendu au sens d'ensemble d'énoncés formant un tout et répondant à une visée communicative (Bronckart 1997). L'étude textuelle des activités langagières (orales et écrites) du point de vue de la production et de la compréhension permet de comprendre comment, et en s'appuyant sur quelles marques linguistiques, les locuteurs produisent et comprennent les textes — le texte étant défini en tant que suite d'énoncés (oraux aussi bien qu'écrits) répondant à une visée globale et possédant une structure d'ensemble. C'est le texte qui fournit le cadre dans lequel les formes linguistiques émergent, se déploient et trouvent leur fonction, et la base

des comparaisons entre étapes d'acquisition, entre enfants, et entre langue première et langue seconde.

Dans cette perspective, on associe deux grands types de données:

- Des *données calibrées* de tâches provoquées pour les besoins de l'enquête, activités langagières orales et écrites bien définies, autorisant une bonne comparabilité;

- Des *données écologiques*, portant sur l'environnement linguistique ordinaire des enfants — dans la présente étude il s'agit de l'environnement langagier en français au sein de l'école.

Dans les données de deuxième type, on accorde un intérêt particulier aux *échanges question-réponse*, dont le rôle dans le jeu de la classe a été mis en lumière, dans ses aspects positifs et dans ses aspects plus négatifs. Ainsi Koivukari (1987) examine le rôle des différentes modalités de questionnement didactique dans la structuration des connaissances en français langue seconde au Zaïre, et met en évidence que le type de question détermine une certaine profondeur de traitement cognitif et linguistique, allant de la simple manipulation formelle sur une phrase à une élaboration de sens nouveau à partir de l'activation de connaissances à associer. Ce jeu des questions-réponses entre les enfants et le maître, lors de différentes activités pédagogiques, manifeste le degré d'autonomie atteint par les élèves - ou qui leur est consenti - dans la formulation du message, c'est-à-dire à la fois leur contribution au déroulement du dialogue et au déploiement des connaissances, et leur apport linguistique dans ce cadre. Il est également significatif de la conception de l'apprentissage sous-jacente au comportement du maître, celle-ci rejaillissant sur la façon dont les enfants conçoivent la tâche d'apprentissage à laquelle ils prennent part dans ses aspects linguistiques et de contenu.

On examine également les phénomènes d'*étayage* (aide dans le dialogue à la formulation de discours par l'apprenant - Bruner 1983), et de formulation en dialogue dans la zone proximale de développement (Vygotsky 1934/1985, Junefelt 1990), qui constituent des occasions privilégiées d'acquisition.

C'est dans le format d'échange ainsi caractérisé que peut se donner à voir la tension vers un français de référence pour les participants à l'activité langagière, et que nous pouvons examiner son rôle éventuel dans les processus d'appropriation de la langue.

3. MANIFESTATIONS D'UN FRANÇAIS DE RÉFÉRENCE DANS LES ACTIVITÉS DE CLASSE

Nous examinons dans la perspective présentée ci-dessus trois séquences de classe de 30 minutes, tirées d'un ensemble d'enregistrements effectués en mai 1999 dans des établissements scolaires de Lomé (Togo)² :


- une leçon de français (“Élocution”) de CE2 (4^e année d'enseignement de base, désormais **Eloc4**): élucidation et mise en œuvre de vocables à partir d'un texte vu précédemment;
- une leçon d’“Education scientifique et à la vie pratique” de CM2 (6^e année d'enseignement de base, désormais **EduSciViP6**), thèmes: a) La poule (révision), b) Le poisson (présentation);
- et enfin une leçon d'Histoire de 3^e (11^e année d'enseignement et dernière du second degré, désormais **Hist10**), thème: l'O.N.U.

Nous abordons successivement: (i) les situations d'utilisation de la langue dans leur dimension interactionnelle; (ii) les spécificités de la langue qui sert à alimenter le processus d'appropriation du français; (iii) les représentations de la langue induites par ces activités de classe.

3.1. Les situations d'utilisation de la langue dans leur dimension interactionnelle

Les séquences analysées ici³ sont, du point de vue textuel, des dialogues, que l'on peut d'abord caractériser du point de vue de la gestion des échanges et de la participation des interactants. On constate que dans les séquences Eloc4 et EduSciViP6, les élèves sont des actants “captifs” d'un format d'interaction et de rituels de communication entièrement gérés par le maître. Ainsi, la leçon

²Les enregistrements ont été réalisés par M. CISSÉ Alilou, M.A. à l'Institut National des Sciences de l'Éducation, Université du Bénin (Lomé, Togo), dans le cadre de la pré-enquête du projet ‘Appropriation du français langue de scolarisation en situation diglossique’ (Action de Recherche Concertée de l'A.U.F.). Ils regroupent huit séances de classe de 30', de diverses matières, et de niveaux scolaires allant de la 4^e année d'enseignement du/en français au premier degré (CE2) à la 3^e (fin du deuxième degré et dixième année d'enseignement, classe débouchant sur le Brevet d'Études du Second Degré).

³Conventions de transcription:  E: élève; EE: élèves; M: maître; +, ++, +++: pause courte / moyenne / longue; nnnnn: séquence inaudible; (et alors): séquence incertaine; alors °: intonation montante; alors -: intonation descendante; xxx /: auto-interruption; xxxx \: hétéro-interruption; XXXXxxx: accentuation emphatique; ...: fragment supprimé dans une intervention; <...>: tours de parole supprimés.

d’“Elocution” est-elle composée d’un moment de rappel d’un extrait littéraire déjà vu, puis de n séquences identiques d’un rituel d’élucidation lexicale portant sur des mots contenus dans le texte. Voici un exemple élargi d’un de ces moments successifs (avec des coupures, signalées par <...>):

(1)

Ma bien _ + à présent + <...> les mots qui vous semblent difficiles vous les évoquez + et ensemble on va trouver des explications à ces mots ++ oui toi

Ea je ne comprends pas le mot “environnant” <...>

Mb oui ° qui peut expliquer? + de tous les villages environnants ++ tous les villages environnants ++ ça ne vous dit rien? <... > ++ oui Adjayi

Eb cela se passe de tous côtés

Mc de tous côtés + très bien + qui va dire mieux + + <...> oui

Ec cela se passe autour

Md cela se passe autour + oui + qui va dire mieux + oui ° <...>

Ed eh environnant c’est le mot + qui ° + veut dire ° + qu’ils se rassemblent tous ensemble

Me c’est mal dit + c’est pas ça + oui Sesseyi

Ee <...> environnant veut dire ° + ce qui se passe + tous les deux

Mf en tout cas je vais vous donner l’explication + <...> environnant veut dire ce qui se passe tout autour + supposons que bon + nous sommes ici dans un village + tout autour de nous + ce sont des villages ENvironnants ° + c’est compris? + supposons qu’ici (dessine au tableau) c’est G + bon + ici c’est A + ici c’est / je ne sais pas + tout autour ce sont des villages + oui? oui? + <...>

Mg c’est toujours au milieu + la lutte ° hein ° se passe ici ° hein ° + tous les villages qui sont tout autour + sont des villages environnants + tous les villages ° + environnants _ + on les appelle des villages ° + environnants _ + c’est compris?

EEf oui monsieur <...>

Mh bon maintenant + (veuillez construire) une phrase avec ° + ENvironnant + <...> ++ oui ° + levez-vous °

Eg environnant les spectateurs applaudissent

Mi non + non + c’est faux + c’est pas ça ++ oui Salima?

Eh mon village est environnant de celle de P

Mj non + non ++ <...> oui Abdou?

Ei le jour de mon anniversaire + tous les quartiers ° environnants viennent <...>

Mk c’est bien comme phrase + applaudissez pour lui

EEj <applaudissements rythmés>

MI le jour de mon anniversaire + tous les quartiers environnants viennent ++ viennent où? + viennent où? + reprends la / reprends la phrase +

Ek le jour de mon anniversaire + tous les quartiers environnants viennent + chez moi

Mm c’est bien _ + très bien ° + applaudissez pour lui °

EEl <applaudissements rythmés>

Mn oui Fayza _ + lis-nous
 Em mon village environnement chante
 Mo bon ++ c'est faux + oui? <...>
 En dans tous les villages environnants on chante <...>
 Mp dans tous ° / les villages + reprends <M écrit au tableau>
 Eo dans tous les villages environnants on chante
 Mq dans tous les villages environnants on chante + applaudissez pour elle +
 EE <applaudissements rythmés>
 Mr nous avons pu encore dire: on chante dans tous les villages environnants + c'est bien + environnant + peut être employé + au début ou / + oui?
 Ep ou à la fin _ +
 Ms une phrase _ + oui ° + encore une phrase? +
 Mt <...> + applaudissez pour elle <applaudissements rythmés> +++ bien + alors je pense bien que tout le monde maintenant a compris ° ++ l'explication du mot environnant

Le rituel d'élucidation lexicale comprend donc quatre phases:

a) M (le maître) demande à la classe de choisir dans le texte un mot à élucider (ex. 1 Ma)

b) M demande aux élèves de proposer des "explications" (paraphrases) du mot (1 Eb, Ed, Ee), et les refuse ou les accepte une à une (1 Mc, Md, Me);

c) M "donne l'explication": i. fournit la paraphrase adéquate (1 Mf); ii. illustre le mot par des comparaisons avec des situations familières (1 Mfg);

d) M demande à des E successifs de construire des phrases où le mot soit utilisé (1 Eg, Eh, Ei), et les refuse sans commentaires explicatifs, ou les accepte une à une en suscitant les applaudissements de la classe (1 Mi, Mj, Mk). M contrôle intégralement ce déroulement, puis relance le rituel sur un autre mot (réitération des phases a à d).

Ainsi, ce type de séquence passe d'un discours métalinguistique sur les mots et les phrases à la production de phrases types hors contexte évaluées pour leur forme. L'élocution n'est à aucun moment une prise de parole par les élèves, à qui il est demandé de citer des mots, de les paraphraser, de les réutiliser dans des phrases isolées.

La séquence **EduSciViP6** (Sciences et vie pratique) récapitule d'abord une leçon sur La poule:

(2)

Ma nous avons vu la poule _ +++ pourquoi élève-t-on la poule? + < ... >
oui ° +

Ea on élève la poule pour sa chair et son oeuf

- Mb oui + et pour ses oeufs <écrit au tableau> + pour sa chair + et pour ses oeufs + répète
- Eb on élève la poule pour sa chair et ses oeufs \
- Mc \ et pour ses oeufs
- Ec on élève la poule pour sa chair et pour ses oeufs
- Md et pour ses oeufs + n'est-ce pas? + très bien + de quoi se nourrit la poule? ++ oui ° toi _
- Ed la poule se nourrit des graines
- Me la poule se nourrit de de de graines + répète <...> + bon + c'est tout? + c'est tout? + oui °
- Ee la poule se nourrit un peu de tout
- Mf un peu de tout + c'est vrai + la poule se nourrit un peu de tout _ d'abord + la poule se nourrit de graines ° + à la maison vous laissez la pâ/ la poule peut prendre la pâte aussi + c'est vrai ° non _
- EEf oui
- Mg alors + si la poule se nourrit + un peu de tout + comment nous pouvons l'appeler? ++ toi?
- Eg nous pouvons appeler la poule ° + un omnivore _
- Mh un omnivore _ + très bien tu peux épeler un omnivore ° +++ <...>
- Eh omnivore s'écrit: O M N I ... V O R E
- Mi O M N I V O R E _ + c'est un omnivore _ + c'est ce qu'est la poule parce qu'elle se nourrit un peu de tout ++ monsieur Samba
- Ei oui
- Mj comment se reproduit la poule? +++ comment se reproduit la poule? ++++ je vous demande est-ce que la poule + pond des oeufs ou bien elle met bas voilà _ ++ oui ° + toi °
- Ej la poule pond des oeufs
- Mk la poule pond des oeufs + très bien + la poule pond des oeufs + je vous demande comment se reproduit la poule voilà ° la question + c'est comme ça que vous allez répondre + bon ° <EE oui> nous sommes d'accord <EE oui> + hein ° <EE oui >

Nous avons là un dialogue de restitution de savoirs déclaratifs: spécifications définitoires d'un animal générique, et de savoirs lexicaux: activation d'un lexique de désignation dont M sollicite définitions et graphie, sans contextualisation. Les commentaires sont soit des allusions à des situations usuelles types (cf. la pâte), soit un élargissement par liste à des entités de mêmes caractéristiques, et les élèves sont invités à produire les phrases attendues (cf. correction de "pour sa chair et **pour** ses œufs"), ou à produire la réponse souhaitée à une question attendue (cf. 2 Mj Mk). Les buts de cette séquence sont clairement des activités métalinguistiques de dénomination et de production de phrases complètes correctes — les phrases attendues à l'examen. Ainsi, dans la seconde partie de la séquence, leçon nouvelle portant sur Le poisson, les élèves sont invités à accompagner des actions ritualisées (montrer du doigt une partie de l'animal) d'une phrase complète explicitant cette action (E: je montre la queue... M: de quoi? E: je montre la queue du poisson). Le déroulement de l'activité est là encore

entièrement contrôlé par le maître et centré sur la mémorisation de phrases types en vue de la maîtrise d'un jeu scolaire de questions-réponses visant des connaissances déclaratives formulées en phrases canoniques, et les élèves n'ont pas l'occasion de poser leurs questions, ni d'expliciter leurs propres observations ou expériences.

En fin de cycle du collège, dans la séquence **Hist10** (leçon sur Les organes de l'ONU), le format d'interaction majoritaire est bien toujours celui d'échanges Question (M) - Réponse (E) visant à introduire / réitérer / contrôler des éléments calibrés d'un savoir pré-rédigé sous forme de résumé. Les questions sont du type ouvert, mais référentiellement fermées, sollicitant un membre de phrase d'une catégorie fonctionnelle déterminée (qui? quand? combien? cf. 3 Ma). Mais les choses ont évolué, M improvise des présentations variées de l'information et des raisonnements et évaluations sur les faits. De plus, la gestion de l'interaction par le maître n'est plus exclusive, puisque des interventions d'élèves contribuent à plusieurs reprises à susciter des informations nouvelles et ainsi à (ré)orienter l'activité:

(3)

Ma le Conseil de Sécurité est composé de 15 membres + dont dix sont élus pour deux ans ° + donc dix membres non permanents + élus pour deux ans + et cinq membres comment?

EEEa permanents

Mb permanents _ ... c'est que eux i sont là-bas PERmanement + i n' sont pas changés +

Eb et si un commettait une erreur?

Mc quelle erreur? ... ils ont un droit de veto + ... quand y a une décision à prendre + au niveau du Conseil de Sécurité + hein + un membre permanent dit non ° + la résolution ne passe pas_ + c'est ça qu'on appelle le droit de veto + et quelquefois ça bloque le fonctionnement du Conseil de Sécurité + hein

Les questions des élèves sont de types fonctionnels variés: demande de justification d'un propos, demandes de précision, hypothèses (cf. 3 Eb), dénotant le souci d'intégrer les informations à un modèle mental cohérent — en contraste avec les questions des deux paliers antérieurs, qui ne requièrent qu'un traitement linguistique superficiel, celles de Hist10 mobilisent souvent des modèles de connaissances et des raisonnements sur ceux-ci, permettant l'appropriation des savoirs.

Cette prise d'initiative manifeste que l'autonomisation des élèves comme locuteurs a pu progresser entre- temps — à partir de la classe de 6^e? Cet aspect est à explorer sur des enregistrements de classe des années intermédiaires: celles du collège.

3.2. Spécificités de la langue qui sert à alimenter le processus d'appropriation du français

3.2.1. Perméabilité à des normes endogènes de français

Dans la situation étudiée, la perméabilité de l'école à des normes endogènes de français (Gueunier ici même, Manessy 1992, 1993) semble limitée par le caractère formel des pratiques pédagogiques, le discours du maître étant soit fondé sur de l'écrit oralisé (ou écrivable), soit du français parlé ritualisé servant à la gestion d'activités scolaires. Mais cette perméabilité n'est pas nulle dans les lectures de français langue seconde présentés par les maîtres. Relevons simplement deux domaines linguistiques sensibles pour lesquels le français des maîtres semble influencé par des normes endogènes:

• *Réduction des arguments des verbes*

On observe une tendance à la réduction du nombre d'arguments des verbes, qui pourrait être rapprochée de tendances typologiques aréales des langues autochtones mises en évidence notamment dans les constructions sérielles des langues kwa (Manessy 1985, 1989; Noyau à paraître):

- (5) lis Ø ce passage
 qui peut Ø expliquer?
 qui va Ø dire mieux?
 lis-nous Ø
 on Ø prend un autre

couplée à une tendance à la construction idiosyncrasique des arguments des verbes:

- (6) applaudissez pour lui
 c'est Kodjo qu'on a gagné (= vaincu)
 qui a gagné la lutte?
 mon frère a gagné la victoire
 papa danse la victoire de son enfant

• *L'asyndète paratactique*

On trouve dans le discours des maîtres de nombreux énoncés multipropositionnels sans lien spécifié entre les propositions, reliées seulement par l'intonation, qui évoquent la tendance à l'asyndète paratactique relevée par Houis (1971) notamment pour la langue éwé (une argumentation sur la possible influence

des langues autochtones sur le français des apprenants est présentée dans Noyau 1998):

(7) maintenant Douiti a gagné ° tout le monde est content _

(8) <sur le secrétaire général de l'ONU>

M l'ONU ne lui appartient pas... et puis on le place là pour coordonner les activités + hein ° + travailler + voir + qu'est-ce qu'on peut faire + c'est pour coordonner tout + cinq ans et puis c'est fini + lui aussi va se reposer ° + on prend un autre +

et cf. (2 Mf, Mk) supra.

3.2.2. Aspects du français qui font l'objet d'une tension vers une langue de référence

Les objets de tension métalinguistique sont rendus manifestes par divers indices dans le discours: autocorrections ou reprises dans le discours du maître, focalisation de l'effort de formulation des élèves sur certains aspects, orientée par les interventions du maître. Ainsi, ces aspects sont essentiellement:

a) le lexique (ainsi que son orthographe) - ici on rejoint la vision naïve de la langue française comme des mots + de l'écriture;

b) les modèles de phrase, qui doivent être décontextualisés et totalement explicites (faire des "phrases complètes", cf. je montre la queue du poisson *supra*), et non pas adaptés au contexte et au flux d'information;

c) les réponses souhaitées aux "questions d'examen" qu'il est possible d'anticiper (cf. 2 Mk): il s'agit là d'une visée métacommunicative tendant à anticiper les épreuves d'évaluation auxquelles les élèves doivent s'attendre:

(9)

E monsieur + monsieur ... si on nous demande d'expliquer + ce qu'on appelle droit de veto _ +

M c'est le droit qu'ont les cinq membres permanents + du Conseil de Sécurité + à s'opposer aux décisions + certaines décisions + c'est un droit qu'ils ont ...

D'une façon générale, on trouve peu de structures d'énoncés disloqués: ce français scolaire est très décontextualisé, et manifeste peu d'adaptation à la dynamique de l'information.

3.3. Représentations de la langue induites par ces activités de classe

Ces données autorisent quelques inférences sur les représentations de la langue que favorisent les activités de classe et les régulations effectuées par le maître.

S'il est vrai d'une façon générale que le parler de l'enseignant, le "locuteur autorisé" servant de référence aux élèves dans leur effort d'appropriation du français, à la fois jouit d'un statut de compétence et d'autorité, et est affecté d'insécurité linguistique, dans le corpus examiné, on trouve en fait peu de traces observables du processus de surveillance linguistique chez les maîtres, et relativement peu chez les élèves. Cela peut s'expliquer par la conception implicite de la relation entre parlé et écrit qui règne dans la salle de classe. L'écrit semble constituer la référence fondamentale: on parle à partir d'un texte (cf. Eloc4), on construit les connaissances, en dialogue, mais en forme de résumé noté au tableau et dans le cahier (cf. EduSciViP6), et les questions posées sont tournées vers la restitution de la formulation exacte de ce texte (écrit), non vers la construction des connaissances sur le domaine étudié.⁴

On forme des phrases complètes, dignes de passer à l'écrit (EduSciViP, seconde séquence). Ou bien on cite des phrases déjà formulées: il s'agit de restituer l'extrait littéraire avant de travailler sur les vocables (Eloc4) ou bien le texte de la leçon présenté antérieurement (EduSciViP, première séquence). Le maître est le médiateur de cet accès indirect à un discours écrit dépourvu de source identifiable. L'élève, quant à lui, fait rarement acte d'énonciation.

Si ce tableau est valable pour les deux séquences du cycle primaire, la situation se modifie nettement pour la classe de fin de collège (Hist10). En effet, si l'activité de formulation d'un texte constituant un résumé écrit y est notoire (phases d'inscription de phrases au tableau, de répétition par fragments d'énoncés pour permettre de noter au cahier, questions demandant la restitution d'un fragment noté), la parole vivante est très présente également, non seulement celle du maître gérant les événements de la classe comme antérieurement, mais celle de l'exposé argumenté et de la construction des connaissances en dialogue chez le maître, ainsi que celle des élèves qui demandent des précisions et raisonnent sur les éléments présentés. Maîtres et élèves construisent du discours oral soumis aux contraintes cognitives de la production en temps réel, les énoncés produits présentent une syntaxe plus flexible et conforme à la structure informationnelle, qui peut s'écarter

⁴Notons que ces enfants, même citadins, sont familiers des poules, qu'on trouve dans chaque cour familiale, et des poissons, base de l'alimentation, préparés à la maison - ils en savent infiniment plus que la leçon ne leur en dit. L'objectif de ces leçons ne peut donc résider dans la connaissance du domaine.

de la norme écrite. Il faudra examiner de plus près comment s'effectue cette transition entre la fin du cycle primaire et la fin du collège, au long des quatre années, dans les classes.

On peut s'interroger sur la nature des relations entre connaissances actives pour la communication et connaissances déclaratives ou réflexives dans un tel contexte, et sur les représentations de la langue française qui s'y instaurent. Ainsi, pour les élèves, "omnivore" est un mot qui a une définition ("manger un peu de tout"), une graphie proférée oralement, mot qui est inséré dans un ensemble textuel portant sur un volatile commun, mais dont le lien avec les situations d'expérience impliquées est très faible: nous entrevoyons à travers ces données les éléments de constitution d'un lexique mental en français langue seconde.

D'une façon générale, à travers les données de cette étude exploratoire, la langue française apparaît dans les données du premier palier (Eloc4) essentiellement comme le véhicule d'une activité de production phrastique dérivée de textes écrits hors situation, et comme une collection de mots, le lien avec des situations d'expérience n'étant effectué que pour illustrer des unités lexicales isolées. Dans celles du second palier (EduSciViP6), le français n'est paradoxalement pas véhicule de construction de savoirs, en fait, ce sont plutôt les savoirs encyclopédiques des enfants construits à travers leur vécu en langue autochtone qui sont pris comme support de transmission de connaissances lexicales et de discours modèles en français. Enfin, dans les données du dernier palier (Hist10), le français est devenu véhicule de transmission de savoirs - centralement sous forme de textes synthétiques écrits / à écrire puis à restituer. Mais tant le maître que les élèves établissent des liens avec des savoirs encyclopédiques extérieurs (ici l'actualité présentée par les médias), et les élèves parviennent à inclure les informations fournies dans leur modèle mental et en vérifier la cohérence. On peut s'interroger sur les conséquences pour l'appropriation de la langue seconde et pour la formation des enfants du fait que la représentation du français dans les premières années de la scolarisation soit axée sur la maîtrise des formes, et ait des liens si fragiles avec la structuration des connaissances.

4. CONCLUSION

À partir d'un ensemble limité de données d'activités de classe en français recueilli à titre de pré-enquête, nous avons tenté de caractériser cette situation de transmission de la langue seconde, en y mettant en évidence la nature d'un français de référence.

Il serait prématuré de généraliser outre mesure à partir de ces observations, mais il apparaît que pour ces enfants effectuant leur scolarisation en français, le français de référence est

a) de l'écrit (qui peut être oralisé);

b) fragmentaire:

-Pour des raisons matérielles: les supports d'exemples, d'exercices, d'activités, et de conservation des connaissances, sont essentiellement le tableau noir, l'ardoise, et pour les élèves le cahier, étant donné l'absence ou la rareté de l'imprimé;

-Pour des raisons également tenant aux représentations du savoir transmis par l'école: ce savoir doit avant tout permettre de franchir les étapes des examens scolaires, et aux représentations des buts de l'école: lire et écrire;

c) indépendant du contexte.

Cette langue idéalisée, détenue dans les textes (de scripteurs indéterminés, l'enseignant n'étant qu'un transmetteur), n'a que peu de relation avec le monde vécu des élèves. Par ailleurs, elle est peu investie (et peu susceptible d'être investie) dans la structuration des connaissances individuelles issues de l'expérience.

Comment parvenir à s'approprier cette langue? Ne s'agit pas simplement d'un objet formel à reproduire? Les activités de langage des élèves en classe sont moins des productions que des reproductions. Et les variations de la langue en fonction des situations et des conditions de production ne peuvent être touchées dans ce contexte d'apprentissage.

On sait par plusieurs travaux sur différentes situations de bilinguisme enfantin à dimension scolaire, que le bilinguisme favorise la pensée divergente, ou créative. Or Da Silveira et Hamers (1990) ont trouvé, dans leur étude sur le rôle du français dans l'enseignement au Bénin, que le système scolaire et les styles cognitifs tenus en compte par celui-ci concernent exclusivement la pensée convergente, ou adaptative. Elles concluent au caractère complexe "du lien entre développement bilingue et scolarisation en contexte africain", c'est-à-dire "en contexte de diglossie 'exogénique'". Les activités langagières favorisées en classe dans ce contexte et les types d'interactions en français auxquels sont amenés à participer les élèves contribuent à rendre compte de cette tendance, on a pu le voir.

Ainsi, l'examen du rôle de l'école dans l'appropriation de la langue seconde amène-t-il à distinguer diverses modalités plus ou moins favorables à son appropriation. Il s'agira de pointer les démarches, méthodes, activités, conduites pédagogiques favorables, à développer institutionnellement et dans la formation des enseignants.

Les résultats des analyses des données d'enquête transversales et longitudinales - données hors école et données en environnement scolaire - au plan acquisitionnel et au plan sociolinguistique, permettront de formuler des suggestions pour un réaménagement des conditions d'apprentissage du français, sur différents plans d'intervention. Il est nécessaire également de penser à la potentialisation de l'environnement francophone hors école dans les démarches pédagogiques.

Par ailleurs, il faudrait une articulation réfléchie entre les étapes du développement de la langue et la formulation linguistique des contenus enseignés dans les différentes matières. Et inversement (cf. ici EduSciViP6), une articulation réfléchie entre le développement des connaissances et le travail langagier, de façon que celui-ci ne soit pas sans contenu cognitif.

Enfin, l'ensemble de ces réflexions pourraient utilement se placer sous l'égide d'une conception dynamique de la langue comme activité du sujet, et non comme code (cf. Manessy 1989, Renaud 1998).

Colette Noyau
 Université Paris X-Nanterre
 200 Av. de la République
 F-92001 Nanterre Cedex (France)
 cnoyau@u-paris10.fr

BIBLIOGRAPHIE

- BRONCKART, Jean-Paul. 1996. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- BRUNER, Jérôme. 1983. *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir-dire*. Paris: PUF.
- CORDER, S. P. 1971. "Idiosyncratic dialects and error analysis". Dans IRAL, vol. 9, n° 2. (Trad. fr. 1980. "Dialectes idiosyncrasiques et analyses d'erreurs". Dans *Langages*, n° 57).
- DA SILVEIRA, Yvonne & Josiane HAMERS. 1990. "Scolarisation et bilinguisme en contexte africain: un défi?" Dans *Le français en Afrique*, Langage et Société, n° 52, p. 23-58.
- GADET, Françoise. 2001. "La dimension syntaxique dans le français de référence". Dans ce volume.
- GUEUNIER, Nicole. 2001. "Le français de référence: approche sociolinguistique". Dans ce volume.
- JUNEFELT, Karin. 1990. "The zone of proximal development and communicative development". Dans *Nordic Journal of Linguistics*, n° 13, p. 135-148.
- KLEIN, Wolfgang. 1989. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.

- KOIVUKARI, A. Mirjami. 1987. "Question level and cognitive processing: psycholinguistic dimensions of questions and answers". Dans *Applied psycholinguistics*, n° 8, p. 101-120.
- MANESSY, Gabriel. 1992. "Norme endogène et normes pédagogiques en Afrique noire". Dans D. BAGGIONI, L.-J. CALVET, R. CHAUDENSON, G. MANESSY & D. de ROBILLARD. *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*. Institut d'Etudes Créoles et Francophones, coll. "Langue et développement". Didier-Erudition, p. 43-81.
- MANESSY, Gabriel. 1994. "Normes endogènes et français de référence". Dans Gabriel MANESSY, *Le français en Afrique noire. Mythe, stratégies, pratiques*. Paris: L'Harmattan, p. 214-227.
- MANESSY, Gabriel. 1985. "La construction sérielle dans les langues africaines et les langues créoles". Dans BSLP, vol. 80, n° 1, p. 333-362.
- MANESSY, Gabriel. 1989. "De quelques notions imprécises (bioprogramme, sémantaxe, exogénéité)". Dans *Etudes créoles*, vol. 12, n° 2, p. 87-111.
- NOYAU, Colette. 1980a. "Etudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel". Dans *Langages*, n° 57, p. 73-86.
- NOYAU, Colette. 1980b. "Deux types de connaissance dans l'acquisition d'une langue étrangère en milieu naturel?" Dans *Champs Educatifs*, n° 1, p. 6-16.
- NOYAU, Colette. À paraître. "Les choix de formulation dans la représentation textuelle d'événements complexes: gammes de récits". Communication aux Journées Scientifiques de l'Université du Bénin, mai. Dans *Journal de la Recherche Scientifique*, Lomé: Université du Bénin.
- NOYAU, Colette. 1998. "L'appropriation du français en situation diglossique et la genèse du bilinguisme chez les enfants scolarisés au Bénin et au Togo: fondements théoriques et méthodologiques de la recherche". Colloque International du LABOREL. Lomé: Université du Bénin.
- RENAUD, Patrick. 1998. "L'invention du verbe: d'une linguistique en Afrique à une linguistique de l'Afrique". Dans *Les langues de l'Afrique subsaharienne*, Faits de langues, n° 11-12, p. 13-46.
- VYGOTSKI, Lev S. 1997 (1934). *Pensée et langage*. Trad. fr. Françoise Sève. 3^e éd. revue. Paris: La Dispute.