

Paru dans : *L'élite en Afrique subsaharienne et la langue française : pratiques et représentations*, Omer Massoumou (ed.), Paris : L'Harmattan, 2011.

Les éducateurs appartiennent-ils à l'élite linguistique ? Etude des traces du contrôle dans le discours en situation formelle d'acteurs de l'éducation.

Colette NOYAU
Université de Paris-Ouest-Nanterre-La Défense
UMR 7114 MoDyCo CNRS
cnoyau@u-paris10.fr
<http://colette.noyau.free.fr>

1. Introduction

1.1 Qu'est-ce qu'une élite linguistique ?

On peut aborder la question des élites linguistiques depuis une variété de points de vue et de disciplines de référence (comme le faisait le colloque 2006 de la SIHFLES à Istanbul sur les élites linguistiques dans le bassin méditerranéen) : d'un point de vue sociologique et sociolinguistique ; d'un point de vue politique ou institutionnel ; d'un point de vue didactique ou éducatif ; d'un point de vue linguistique ou culturel.

Qu'est-ce que les linguistes ont à dire sur cette notion, à partir de leurs problématiques et de leurs méthodes ? La définition de travail adoptée dans l'appel part d'un point de vue externe venant de la sociologie, pour formuler des suppositions sur les corrélats langagiers qui pourraient lui être affectés.

"L'élite peut être comprise comme la classe de personnes qui occupent une position socioprofessionnelle élevée. Elle concerne les meilleurs éléments dans un domaine. Dans ces conditions, l'élite est a priori supposée pratiquer une langue correcte car elle a été scolarisée, a fait des études supérieures... L'élite concerne la classe des cadres supérieurs ; elle se distingue de l'intellectuel. Ce sont des locuteurs acrolectaux mais qui ne sont pas à l'abri des particularismes lexicaux ou morphosyntaxiques. Le concept « élite » paraît toutefois fuyant dans la mesure où un locuteur mésolectal peut se retrouver dans la classe de l'élite par le hasard de la promotion politique ou professionnelle. Une catégorisation de l'élite sera en conséquence nécessaire."

Si nous nous demandons aujourd'hui : qu'est-ce que faire partie d'une élite linguistique ? il convient de revenir à Bourdieu (1982)¹ et sa notion de capital linguistique. Pour lui, du point de vue linguistique, faire partie de l'élite (dans ses termes : être un locuteur légitime), c'est pratiquer une langue normalisée, être un locuteur autorisé dans des situations rituelles ou fortement codées, ce qui fait que la parole a un impact et tend à être reproduite, imitée, par les locuteurs aspirant à l'ascension sociale, et que des traits de cette langue légitime (ceux qui sont accessibles aux locuteurs de lectures plus 'basiques' – nous y reviendrons plus bas) se diffusent à travers le corps social.

Cette parole autorisée apparaîtra comme maximale indépendante de la situation selon Bourdieu (ibid.), ce qui est avéré du point de vue référentiel (général vs particulier, abstrait vs concret, énonciateur générique vs individu particulier), mais pas du point de vue situationnel car le maintien d'un registre officiel et/ou technique est bel et bien dépendant de la situation, ces

¹ Bourdieu Pierre (1982) : *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.

locuteurs légitimes maîtrisent une gamme de registres et sont des caméléons de talent, ils ne restent pas prisonniers du registre de leur fonction.

Concernant les situations rituelles : « à travers l'exercice d'une compétence technique qui peut être très imparfaite, s'exerce une compétence sociale, celle du locuteur légitime, autorisé à parler et à parler avec autorité. » (Bourdieu, *ibid.* : 20).

Quel peut être le rôle de l'école et des enseignants comme transmetteurs de normes dans tout cela ? Bourdieu cite J. Davy (1950) : « Fabriquer des similitudes d'où résulte la communauté de conscience qui est le ciment de la nation. », et, sur l'instituteur comme maître à parler et à penser (32) :

« Il agit quotidiennement de par sa fonction sur la faculté d'expression de toute idée et de toute émotion : sur le langage. En apprenant aux enfants qui ne le connaissent que bien confusément ou qui parlent même des dialectes ou des patois divers, la même langue, une, claire et fixée, il les incline déjà tout naturellement à voir et à sentir les choses de la même façon : et il travaille à édifier la conscience commune de la nation. »

Le système éducatif joue donc ainsi un rôle d'intégration intellectuelle, et d'instauration d'un consensus.

Mais Bourdieu précise qu'il existe une relation dialectique entre l'École et le marché du travail, ou plutôt entre « l'unification du marché scolaire (et linguistique) liée à l'institution de titres scolaires à valeur nationale (...), et l'unification du marché du travail (avec ... le développement de l'administration ...) » (*ibid.* : 33).

Et il précise davantage en quoi consiste l'avantage – ou le privilège acquis – en termes de compétence linguistique des locuteurs légitimes (*ibid.* : 42) :

« La compétence suffisante pour produire des phrases susceptibles d'être comprises peut être tout à fait insuffisante pour produire des phrases susceptibles d'être *écoutées*, des phrases propres à être *reconnues* comme recevables dans toutes les situations où il y a lieu de parler. ... Ce qui est rare ce n'est pas la capacité de parler (...) mais la compétence nécessaire pour parler la langue légitime qui, dépendant du patrimoine social, traduit des distinctions sociales dans la logique proprement symbolique des écarts différentiels ou, en un mot, de la distinction ».

Et cet ensemble de dispositions langagières et sociales produit des habitus linguistiques plus ou moins dominants ou dominés.

Quelle place occupent, et manifestent par leur langage, les acteurs de l'éducation, et quels aspects langagiers de leur compétence sociale en tant que transmetteurs se font jour dans leurs dires ? Le travail propre du linguiste face au sociologue est de dégager la nature des indices linguistiques pertinents pour cette mise en jeu symbolique au plan social.

1.2 Etudier les productions des éducateurs comme indice de leur appartenance à une élite linguistique

Dans l'étude présente, nous nous interrogeons sur le rôle d'élite linguistique que jouent les éducateurs dans la francophonie subsaharienne, à partir d'études de terrain en milieu éducatif menées au Togo et au Bénin, en traitant la question de l'intérieur, non pas à partir de propos sur les représentations de la langue et de ses modalités d'usage, tenus lors d'enquêtes déclaratives, mais en observant les pratiques langagières de ces professionnels de la parole, pour nous demander :

- a) ce qui constitue l'efficacité propre à leurs utilisations de la langue française ;
- b) quels indices pourraient nous permettre de mieux comprendre leur positionnement social à travers le langage.

Cette étude veut ainsi contribuer à affiner la caractérisation du français de référence que fournissent ces passeurs du savoir qui sont en même temps les principaux passeurs de francophonie en Afrique subsaharienne.

Il serait évidemment intéressant de croiser ensuite les résultats de cette étude descriptive avec les propos tenus par les locuteurs eux-mêmes concernant leurs représentations de la langue française. Nous disposons de quelques données déclaratives, mais ce serait l'objet d'une autre étude.

Donc nous avons choisi d'aborder la question de l'appartenance des membres du corps enseignant à l'élite à travers leurs pratiques langagières en situation formelle (interview, réunion de travail, médias). Nous cherchons à dégager des propos de ces locuteurs des indices de leur positionnement et de leur gestion de ce positionnement dans la stratification linguistique et culturelle. Nous avons rassemblé à cet effet des données produites par des enseignants des différents ordres depuis le primaire jusqu'à l'université (ainsi que des étudiants universitaires opérant en tant qu'enquêteurs), dans diverses situations formelles et professionnelles, au Togo et dans une moindre mesure au Bénin. La présente étude fait suite à une autre parue en 2006 dans *Le Français en Afrique* 21, qui examinait les ratures de l'oral et traces du contrôle linguistique chez des enseignants du primaire, à la recherche des zones de la langue faisant l'objet de conscience accrue et de vigilance métalinguistique². Elle se focalise sur des éducateurs ayant en charge des structures d'éducation des adultes.

Les données sur lesquelles nous faisons porter notre étude comparative proviennent en partie des corpus recueillis dans le cadre du projet international « Appropriation du français langue de scolarisation en situation diglossique » (Université de Paris-X-Nanterre – Université de Lomé (Togo), 2001-2005)³, en partie d'enquêtes originales conduites par nous-même en marge de ce projet autour des mêmes années. Le premier volet de données rassemblait des enregistrements de maîtres du primaire et d'enseignants de collège lors d'entretiens pédagogiques ou métalinguistiques, le second volet, de réunions de travail universitaires, des entretiens avec des enseignants de lycée (Enseignement technique), et avec des formateurs d'adultes appartenant à des ONG, ainsi qu'avec des cadres de structures étatiques et non étatiques de l'éducation et de la formation.

La méthodologie adoptée se fonde sur plusieurs de nos travaux antérieurs. Nous nous intéressons à divers types d'indicateurs linguistiques, qui ont déjà fait l'objet d'études sur les situations acquisitionnelles ou la langue des adultes à titre comparatif :

- a) les marques de contrôle linguistique (cf. Noyau 2006) ;
- b) les énoncés complexes et les dimensions conceptuelles de la granularité et de la condensation (sur ces notions, cf. Noyau 1997, 1999, Noyau & Paprocka 2000, Noyau et al. 2005)⁴ ;
- c) les formules phraséologiques.

Il ne s'agit en aucun cas d'une étude des écarts à une norme centrale, ou de l'influence des langues de substrat en tant que telles. Nous voulons plutôt ici, dans le cadre admis d'une

² Noyau C. (2006) : Le langage des maîtres comme français de référence : rôle de l'école dans la transmission de la langue (Togo). *Le Français en Afrique, 'Des inventaires lexicaux du français en Afrique à la sociolinguistique urbaine. Hommage à Suzanne Lafage'*, A. J.-M. Queffelec, ed., pp. 339-350.

³ Ce projet, qui s'est déroulé de 2001 à 2005, a été soutenu par plusieurs institutions, en tant qu'Action de Recherche Partagée de l'AUF, Projet nord-sud du programme CAMPUS du MAE français, Action Collaborative Incitative 'Ecole et science cognitive' du Ministère français de la Recherche. Consulter : http://colette.noyau.free.fr/index.php?page_lien=projets&page=20

⁴ Noyau C. (1997) : Granularité, traitement analytique/synthétique, segmentation/condensation des procès : un aspect des interactions entre conceptualisation et formulation telles qu'elles peuvent jouer dans l'acquisition des langues. Texte d'orientation, 1^{re} Table-ronde du GdR 113 C.N.R.S. / Université de Paris-X, 12 p. Noyau C. (1999) : Processus de conceptualisation et de formulation de structures événementielles par les apprenants : sur la granularité. Texte d'orientation, 2^{ème} Table-Ronde du GdR 113 C.N.R.S. / Université de Paris-X, 12 p. Noyau C. & U. Paprocka (2000) : La représentation de structures événementielles par les apprenants : granularité et condensation. *Roczniki Humanistyczne*, t.XLVIII, z. 5, Lublin, 2000 [Annales de Lettres et Sciences Humaines, vol.XLVIII, cahier 5, Lublin, Pologne], 87-121. Noyau C. & De Lorenzo C., Kihlstedt M., Paprocka U., Sanz G., Schneider R. (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.

francophonie d'appropriation, estimer les atouts fonctionnels et les marques d'expertise du parler des enseignants, qui se sont forgés un outil qui fonctionne pour eux, sur le marché linguistique de leur société tel qu'il est.

2. Analyse de données

Nous trouvons nos indices exclusivement dans le discours des locuteurs experts, et en situation formelle, c'est-à-dire qu'il s'agit de discours traitant de contenus qui ont été conceptualisés, élaborés par et pour le français, ne l'oublions pas. Les enregistrements sélectionnés pour ce corpus sont des entretiens, où le locuteur enseignant est en position d'expert sollicité pour verbaliser son expérience par des chercheurs universitaires.

Il serait intéressant de contraster notre démarche avec celle, symétriquement inverse, de Prignitz (2006) qui cherche, chez des locuteurs expérimentés en français (Burkina), les marques de l'appropriation dans le sens de la vernacularisation, en instaurant des conversations à plaisanterie pour faire affleurer des situations cognitivement transculturelles.⁵

Pour l'image du langage et de ses usages induite par les situations formelles, et les précautions méthodologiques à prendre de façon à bien cerner les paramètres interactionnels en jeu dans la constitution des données, nous renvoyons à Vigouroux (2005).⁶

2.1 *Marques du contrôle dans l'oral formel*

Bourdieu (ibid. : 51) avance les propriétés de l'excellence linguistique : distinction et correction, excellence qui se construit autour d'oppositions comme a) distingué / vulgaire ou commun, et tendu, soutenu / relâché ou libre. « Comme si le principe de la hiérarchisation des parlars de classe n'était autre chose que le degré de *contrôle* qu'ils manifestent et l'intensité de la *correction* qu'ils supposent ».

Et (ibid. : 52) : « L'expression correcte, c'est-à-dire corrigée, doit l'essentiel de ses propriétés sociales au fait qu'elle ne peut être produite que par des locuteurs possédant la maîtrise pratique de règles savantes ... expressément inculquées par un travail pédagogique ». C'est bien en quoi les enseignants sont des agents de la (re)production du marché linguistique stratifié.

Comme on peut se l'imaginer, pour identifier les traces souvent ténues du contrôle dans la parole, il est nécessaire de réviser/compléter la transcription des données en retournant aux enregistrements, pour noter plus précisément ces marques ténues qui permettent de déceler le processus de contrôle. IL s'agira ici d'abord en 2.1.1 des variations de débit ou tempo, puis en 2.1.2 du rythme et des pauses, en 2.1.3 des reprises avec modification, et enfin en 2.1.4 des formulations alternatives.

2.1.1 *Débit, tempo*

Nous ne traitons pas ici du débit articulatoire en tant que tel (qui pourrait se quantifier en nombre syllabes par minute sans les pauses), mais précisément de ce qui permet de jouer sur le tempo du flux de la parole sans toucher à la vitesse d'articulation : les pauses internes à l'énoncé. Elles sont

⁵ Prignitz G. (2006) : Observations sur un corpus récent recueilli à Ouagadougou. *Le Français en Afrique 21*, 'Des inventaires lexicaux du français en Afrique à la sociolinguistique urbaine. Hommage à Suzanne Lafage', A. J.-M. Queffelec, ed., pp. 193-210.

⁶ Vigouroux C. (2005) : Interroger nos pratiques pour comprendre nos objets de savoir : étude de cas. in : K. Ploog & B. Rui (éds), *Appropriation en contexte multilingue - éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines*, Actes du colloque 'Situations de plurilinguisme et enseignement du français en Afrique', Besançon, Presses de l'Université de Franche-Comté, Annales littéraires, série Linguistique et appropriation des langues n°3, pp. 59-80.

très nombreuses, et leurs emplacements sont révélateurs de certains aspects du traitement psycholinguistique du locuteur lors de la production. Une pause tend à précéder un segment d'énoncé faisant l'objet de contrôle. Cet aspect de la production orale pourra être étudié de façon plus détaillée en recourant à la transcription alignée (Praat), outil clé pour mieux comprendre les fonctions de la prosodie et les signaux qu'elles donnent au linguiste sur le processus de production orale⁷. Notre attention est attirée en particulier par les pauses intraphrastiques qui ne coïncident pas avec le découpage syntaxique : pauses entre conjonction et proposition, entre nom et adjectif, entre préposition et syntagme nominal, entre verbe et complément, d'une façon générale, entre régissant et régi.

Il convient de rappeler ici les fondements du modèle psycholinguistique de la production orale de W. Levelt (1989)⁸ qui va nous aider à raisonner. La production de discours s'analyse en trois phases successives : la *conceptualisation* = planification, élaboration d'un message préverbal basé sur le futur énoncé, qui passe dans le module de *formulation* = recherche des unités lexicales dans le lexique mental par leur sens, accès aussi à leurs propriétés syntaxiques et morphologiques, choix de la dynamique de l'information, et conversion en une représentation syntaxico-phonologique interne, qui en passant au module de *l'articulation* deviendra un objet sonore perceptible, s'insérant dans l'échange verbal.

Toutes ces actions cognitives se déroulent en quelques fractions de seconde. Mais l'attention mentale est sollicitée par beaucoup de choses à la fois, linguistiques et contextuelles, qui doivent être gérées efficacement chacune à son niveau. Il y a des limites à la capacité attentionnelle du sujet parlant, surtout en situation formelle où une expression « corrigée » est requise, et surtout en situation de plurilinguisme, où même quand une seule langue est activée de façon externe — lorsque la situation est catégorisée par le locuteur comme monolingue, on a pu montrer expérimentalement que les autres langues du locuteur aussi sont activées mentalement lors du traitement, qu'il le veuille ou non (Kroll 2005)⁹. Et le locuteur gère le rythme de son émission de façon à pouvoir accomplir toutes ces tâches de façon satisfaisante, comme nous allons le voir en 2.1.2. L'étude de la prosodie, et notamment la « pausologie », ou étude du rythme et des pauses (qui devient réalisable maintenant de façon plus rigoureuse par les procédés de transcription alignée sur le son numérisé), constituent désormais des appuis importants à la compréhension des processus de production.

2.1.2 Prosodie : rythme et pauses

Le recours à ces pauses permet souvent de construire un discours dépourvu de reformulations :

(1)¹⁰

C 1 C'est la direction de l'alphabétisation, en fait c'est elle ° qui a formé / ou recyclé les moniteurs, c'est elle ° qui a installé les programmes / au niveau de ces centres d'alphabétisation, c'est elle qui suit / l'activité / jusqu'à terme, et / pour l'évaluation elle essaye d'associer ° / certaines structures qui sont chargées de l'alphabétisation au niveau de la zone / pour ° / l'évaluation. [BF : 6]

⁷ Delais-Roussarie et al. (2006) : Outils d'aide à l'annotation prosodique de corpus. *Bulletin PFC (Phonologie du Français Contemporain)*, n° 6 (2006) 7-26.

⁸ Levelt W. J. (1989) : *Speaking*. Bradford Book, MIT Press.

⁹ Kroll J. F. (2005): Models of Bilingual Representation and Processing: Looking Back and to the Future. in J. F. Kroll & A. M. B. De Groot (eds.) *Handbook of bilingualism, psycholinguistic approaches*. Oxford University Press.

¹⁰ Les citations dont les locuteurs sont identifiés comme C1, C2 sont tirées d'un entretien d'enquête sur l'alphabétisation des adultes, mené par S.-G. Koudossou et C. Noyau auprès de deux anciens enseignants responsables de programme ('conseillers en développement') d'une ONG internationale (BF), en vue d'une étude sur l'alphabétisation des adultes au Togo : cf. Koudossou 2004. C1 est titulaire d'une formation universitaire bac +3, C2 d'une formation Bac.

Les pauses en (2) *infra* dont les contextes immédiats sont soulignés illustrent le phénomène de la pause entre segments syntaxiquement liés (voir aussi le début de (3) *infra*). Cet aspect du tempo, qui constitue une caractéristique fréquente du français oral formel africain, attire l'attention car il est contraire à la cohésion syntaxique étroite reliant ces éléments entre eux. Ce phénomène n'a pas encore été étudié dans le détail. On peut faire l'hypothèse que ces pauses intra-constituant sont le fait d'un contrôle spécifique du locuteur sur ses choix lexicaux lors de la boucle de contrôle interne entre la phase de formulation (interne) et la phase d'articulation.

(2)

C2 Donc euh / quand nous / prenons ces familles / nous essayons de nous pencher d'abord sur l'éducation de ces familles parce que / aujourd'hui / plus une famille est éduquée / elle est instruite / plus elle a les moyens de voler de ses propres ailes. Et pour que la famille soit mieux instruite qu'est-ce qu'il faut faire ? Il faut faire en sorte que / les conditions / liées à la santé soient réunies / les conditions liées à la nutrition soient réunies / et pour tout ceci il faut faire / en sorte / permettre à la famille de mener certaines activités / pour avoir des moyens et subvenir à sa vie / à ses menus besoins. Donc c'est pour ça que nous avons assez d'activités autour / dans notre / dans notre organisation. [BF : 2]

2.1.3 Reprises avec modification

Ces manifestations de la parole en gestation sont éclairantes sur le passage de la *conceptualisation* (message interne préverbal) à la *formulation*, qui aboutit à la mise en mots et en syntaxe. Les reprises sont généralement associées à des pauses, cf. ci-dessus. Certaines de ces reprises modifient la forme pour un contenu sémantique inchangé, d'autres au contraire constituent une réorientation du message préverbal, puisqu'elles remettent en question le message préverbal initial au profit d'un autre modifié.

(3)

E Comment devient-on, comme vous, responsable dans cette ONG ? Quelle est votre histoire professionnelle ?

C1 Avant d'être conseiller / en formation développement, d'abord vous arrivez par test, vous arrivez par test, vous vous trouvez / introduit à partir du programme aussi, c'est-à-dire / à partir du programme / c't à dire de / à partir de BF même, par rapport à vos activités, par rapport à votre manière de concevoir les projets au sein des zones où vous êtes installé, c'est ce qui donne // qui / arrive à propulser quelqu'un / à / au poste. [BF : 2]

Ici, on croit déceler un malaise dans la réponse, se traduisant par un rythme ralenti et plusieurs remords de formulation, qui pourrait être mis en relation avec une réticence à aborder des sujets trop personnels, en présence d'un collègue immédiat.

Les reprises avec modification du contenu aboutissent souvent à un accroissement de la précision (cf. (4) *infra*), comme nous l'avions déjà observé sur un corpus d'enseignants togolais interviewés, dans Noyau (2006)¹¹.

(4)

C1 Si y a des formations liées / dont les thèmes sont liés / directement aux activités du programme, nous les assumons, mais quand il y a certaines formations dont les thèmes

¹¹ Cf. note 2.

sortent / c'est-à-dire ou des acquisitions de (savoirs ?) pour renforcer les capacités du personnel, dans certains cas nous cherchons / des formateurs externes pour nous accompagner. [BF : 2b]

Il est rare que ces reprises viennent modifier des éléments tenant à la morphosyntaxe, ce qui montre une confiance dans le système linguistique utilisé propre aux locuteurs 'autorisés' représentants de la langue de référence :

(5)

C 1 Mais dans l'alphabétisation d'abord / comme nous l'avions dit avant-hier quand nous nous sommes rencontrés / l'alphabétisation / nous avons / nous avons arrêté, c'est-à-dire / provisoirement cette activité depuis / 2002. [BF : 1]

Ces marques de contrôle sont – rarement – accompagnées d'un commentaire métalinguistique, comme en (6) sur un terme sensible de la politique de l'emploi dans le secteur éducatif, suivi par une explicitation du contenu spécifique dans le domaine professionnel considéré :

(6)

C 1 C'est des bénévoles / c'est des volontaires bon nous les appelons des volontaires.

C 2 Ils ont des motivations. Ils ne font pas un bénévolat, ils travail/ on les paie, y a une motivation ce qu'on paie c'est une motivation, c'est n' pas un salaire, on les engage pour ° un temps donné, et il faut leur donner quelque chose pour les motiver. [BF : 4]

(7)

C 1 Bon c'est le / c'est le / la méthode c'est le système de concertation _ la concertation avec ces structures – comme je l'ai / nous l'avons dit déjà. Nous ne / nous ne sommes pas une structure spécialisée en matière ° / d'alphabétisation, nous avons ° / nous sommes sur un programme / eh comme complément ° / aux activités de ce programme ou bien pour ° / comme élément de réussite, hein ou bien élément pouvant influencer la réussite dans certaines / activités du programme, nous disons qu'il faut passer par l'alphabétisation. Donc nous sommes obligés de / d'utiliser le système de concertation avec les structures / appropriées, pour ° / essayer de les faire comprendre un jour ° / notre idée, notre eueuh nos besoins, comment est-ce que / notre conception de la chose. [BF : 5]

Dans ce petit passage de C1, on constate une accumulation de reprises avec modification, dont nous allons analyser dans l'ordre les fonctions : a) fluctuation entre les termes abstraits 'méthode' et 'système' ; b) passage de 'je' trop personnel à 'nous' institutionnel ; c) remplacement de 'avoir' renvoyant aux responsables institutionnels de l'ONG par une expression plus appropriée aux cadres de terrain qu'ils sont ; d) longue accumulation de reformulations avec pause de réorientation et formulations alternatives (cf. 2.1.4 *infra*) sur la place (secondaire) qu'occupe l'alphabétisation – qui intéresse les enquêteurs – dans leurs activités ; e) abandon d'une tentative d'interrogation indirecte concrétisant le dissensus en discussion au profit d'une formule très abstraite.

2.1.4 Formulations alternatives

Ces configurations discursives de type : A ou (bien) B, où A et B sont deux segments énoncés, à contenu lexical, substituables fonctionnellement et proches sémantiquement, apparaissent très fréquemment dans les discours en français tenus en contexte formel et semi-formel par des enseignants ainsi que des locuteurs d'autres groupes socio-économiques au Togo :

(8)

C2 On m'a reconduit ou j'ai continué en tant que chef centre [BF : 2b]

(9)

C1 parfois vous constatez que ° / dans le groupe des néo-alphabètes / ou bien des soi-disant néoalphabètes que vous avez / il y a certains qui ont fait un pas à l'école. [BF : 5a]

Doit-on parler d'insécurité linguistique (cf. Calvet & Moreau 1998)¹² ? Disons plutôt qu'il s'agit de **zones de vigilance consciente**. Leurs traces nous permettent de nous interroger sur la nature de ces zones sensibles chez les locuteurs légitimes en situation formelle : sur quoi font-ils porter la vigilance ? quels segments leur semblent comporter un risque pour leur image de compétence ? Voilà un aspect qui contribue à mieux cerner, à partir des productions langagières, les représentations de la langue légitime chez ces locuteurs.

Les formulations alternatives touchent notamment les dénominations à incidence professionnelle ou technique chez nos locuteurs (cf. section 3 *infra*). Mais on constate un phénomène de même ordre a) chez les enseignants en situation de classe, de façon récurrente : là il pourra s'agir d'une tactique pédagogique d'élucidation lexicale intégrée au discours, b) sur les dénominations ordinaires chez les locuteurs non professionnels. Ces configurations feront l'objet d'explorations dans un autre travail.

2.2 *Énoncés complexes : syntaxe de l'écrit oralisée ?*

Il est souvent postulé que les locuteurs lettrés africains tendent à « parler comme un livre ». L'écrit oralisé ne leur est pas propre, et cette pratique est éminemment dépendante du contexte. Elle concerne des locuteurs dotés d'autorité placés en situation officielle de compétence sociale autant que linguistique. Avant d'examiner nos corpus à la recherche de ces caractéristiques, retournons à Bourdieu qui s'exprime sur l'écrit dans l'oral (Bourdieu, *ibid.* : note p. 52-53) :

« L'usage parlé de la « langue écrite » ne s'acquiert que dans des conditions où il est objectivement inscrit dans la situation, sous forme de libertés, de facilités, et surtout de *temps libre*, comme neutralisation des urgences pratiques ; et il suppose la disposition qui s'acquiert dans et par des exercices de manipulation de la langue sans autre nécessité que celle que crée de toutes pièces le jeu scolaire. »

Or il est vrai que la planification pour l'écrit et la planification pour l'oral ne sont pas soumises aux mêmes contraintes, et n'ont pas les mêmes critères d'efficacité. Nos données montrent que si les énoncés sont longs et complexes, avec plusieurs niveaux de mise en dépendance (hypotaxe, maximale dans les discours écrits), les liens entre propositions relèvent souvent aussi d'une macrosyntaxe organisée localement par juxtaposition et empilage paradigmatique (parataxe, caractéristique de la planification légère et plus locale de l'oral).

(10)¹³

Mr A. Nous devons constater que les femmes constituent le moteur du développement endogène rural / qui réalisent pas mal d'activités / près de 70% des activités agricoles / sont réalisées par les femmes donc éduquer les femmes revient à éduquer toute une

¹² Calvet L.-J., Moreau M.-L., eds. (1998) : *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris, Didier Erudition, Coll. 'Langues et développement'.

¹³ Les citations étiquetées [DNA] proviennent d'une émission de Radio-Lomé sur l'alphabétisation des adultes dont le fil conducteur est l'interview du Directeur National de l'Alphabétisation.

génération / éduquer une femme revient aussi à lui donner des outils nécessaires à son émancipation donc pour l'émancipation de la communauté tout entière. [DNA : 1a]

En (10) on constate un remaniement de l'organisation syntaxique à la faveur des formulations par fragments successifs localement reliés sans planification d'ensemble. Énoncé long ne veut pas dire syntaxe influencée par l'écrit normé, il y a aussi l'influence des langues du milieu où l'énoncé long s'organise par parataxe/hypotaxe imbriquées.

Chez les enseignants du terrain interviewés de façon à minimiser le caractère formel de l'interaction, pour compenser la distance produite par le fait que l'enquêteur est une Européenne (corpus Peuvergne), on a bien un discours planifié pour l'oral, et qui se soucie peu de ressembler à un livre (cf (11) *infra*). Cette liberté avec la grammaire de l'écrit se manifeste aussi par le recours au discours rapporté mixte (encadré syntaxiquement comme indirect, alors que l'ancrage énonciatif des personnes reste celui du discours direct (cf. (11) *infra* les 3 dernières lignes) :

(11)¹⁴

AAA Certaines fois quand on se trouve entre camarades / bon \ comme il l'a dit de temps en temps le mina vient on parle un peu le mina et puis on change ou quand on sait que les élèves ne sont pas - ils sont loin de nous on - on veut tricher un peu bon on parle le mina / vous voyez \ mais il y a certaines circonstances qui imposent eh... la pratique de la langue / de la langue eh... du milieu / eh hein... dans certaines réunions / par exemple / par exemple quand vous vous réunissez pour une cérémonie où les parents sont là nous sommes venus aussi assister là vous êtes obligé de faire comme - vous même parler le mina / voilà. [GCE Peuvergne 7 : prof en fin de carrière et conseiller pédagogique en CEG]

Les deux locuteurs C1 et C2 de l'interview [BF] suggèrent que les locuteurs peuvent manifester une préférence individuelle pour deux formes opposées de compromis fonctionnel face à la charge de traitement à la production : la fluidité avec ratures (C1), ou bien la lenteur rythmée par des pauses inter- et intra-constituants mais peu de ratures (C2). L'un (C1) opte pour passer vite de la conceptualisation et la formulation interne à la phase d'articulation, quitte à utiliser la boucle de contrôle externe, fondée sur l'audition et la compréhension de sa propre parole au fil du discours, pour des modifications senties comme nécessaires, l'autre (C2) adopte un rythme plus lent, mais sa parole est quasiment sans ratures, ses pauses nombreuses indiquent que le processus de production est très contrôlé, mais avec une boucle de contrôle fondée sur le message verbal interne issu de la formulation, avant l'articulation. Ce dernier locuteur s'approche plus d'une parole fondée sur le modèle de l'écrit que son collègue au tempo d'élocution plus fluide. On peut relire dans cette perspective les ex. (1) à (9).

(12)

C2 La concertation ici c'est la collaboration avec les services spécialisés \ nous nous disons que nous ne sommes pas spécialistes / dans la matière _ il faut collaborer \ faire sortir

¹⁴ Les citations étiquetées [GCE + nom de l'enquêteur + n° d'ordre] proviennent d'entretiens individuels biographiques et pédagogiques avec un groupe de contrôle d'enseignants (GCE) constitué d'enseignants et inspecteurs du primaire ou du collège, menés dans le cadre du projet AUF/Campus/ACI (cf. note 3 *supra*), par différents enquêteurs universitaires, togolais ou français, et particulièrement par Peuvergne : Peuvergne, J. (2005) : « Etude de glissements syntaxiques et sémantiques dans le parler d'enseignants togolais de français à Lomé. » in : K. Ploog & B. Rui (éds), *Appropriation en contexte multilingue - éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines*, Besançon, Presses de l'Université de Franche-Comté, pp. 99-115. Peuvergne, J. (2006) : *Regards sur les langues. Entretiens avec des instituteurs de Lomé (Togo)*. Mémoire de D.E.A. de Sciences du Langage, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

notre vision de la chose ce que nous attendons pour que ceux-là puissent nous aider à concevoir des modules appropriés pour pouvoir atteindre le résultat. [BF : 3b]

L'espace imparti ne nous permet pas de présenter une analyse détaillée des façons d'assurer la condensation dans les énoncés longs : types fonctionnels de mise en dépendance, connecteurs, taux global de condensation (cf. Allal, Anane, Sénémaud & Noyau (2003) pour la méthode d'analyse de la condensation ; Noyau, De Lorenzo, Kihlstedt, Paprocka, Sanz & Schneider (2005) pour des études comparatives de la condensation dans diverses situations d'acquisition de langues secondes)¹⁵. Bornons-nous d'abord à signaler comme caractéristiques les longues séquences de discours rapporté mixte (entre DD et DI), DR encadré syntaxiquement par un prédicat de dire, mais paroles rapportées à ancrage énonciatif dans le JE du locuteur, cf. (13) et (14) :

(13)¹⁶

RC Vous arrivez à écrire \ maintenant quand on est au village à côté / et ça c'est le chef de village qui le dit / que ce que vous faites en alphabétisation c'est tellement important parce que y a mon frère qui est parti en voyage \ ne sachant pas quand il reviendra sa femme lui a laissé un message / et quand lui est revenu il voit ça / il a été étonné / que sa femme en 3 mois déjà sache écrire et pouvait lui laisser un message. (LaC. : 8)

(14)

TA D'abord faut dire que (chez nous) y a une question de leadership, tout le monde veut qu'on dise que : c'est moi qui suis à la tête. (LaC. : 12)

Voir aussi (18) bas, *infra*. Nous ne pensons pas que la seule voie ici soit de rechercher des modèles de discours rapporté dans les langues du milieu pour les mettre en rapport avec ces instances de DR mixte. Le phénomène semble très général en français d'Afrique (cf. Queffélec ici-même). Nous préférons avancer que cela a à voir avec le continuum parataxe-hypotaxe de l'oral du français dans ce secteur de la francophonie, et peut être repensé à travers la notion de sémantaxe africaine de Manessy (1990)¹⁷. En effet, les relations syntaxiques précises entre propositions d'un énoncé oral long sont souvent difficiles à préciser, laissées implicites par le recours à une stratégie additive sans connecteurs à statut syntaxique précis : cf. (15).

(15)

TA Nous nous avons pensé / à l'alphabétisation fonctionnelle comme nous avons dit dans le temps / parce que nous travaillons dans des milieux paysans, où le niveau d'instruction est parfois très bas, et nous menons des activités / économiques au sein de ces communautés, il faudrait faire en sorte que les bénéficiaires, c'est-à-dire les familles qui sont sous la coupole de l'organisation, lorsqu'elles ont des produits à commercialiser, lorsqu'elles ont certaines organisations / à faire au sein de la communauté qu'il y ait un peu de facilité. (LaC. : 3)

¹⁵ Allal L., Ch. Anane, Sénémaud M. & C. Noyau (2002) : Construction des énoncés et connecteurs dans la structuration des récits enfantins en arabe tunisien et en français. *LINX* 46 'Les connecteurs', 133-151.

¹⁶ Les citations étiquetées LaC. dont les locuteurs sont identifiés comme TA et RC sont tirées d'un entretien d'enquête mené par S.-G. Koudossou et C. Noyau auprès de deux cadres ex-enseignants d'une ONG togolaise (LaC), en vue d'une étude sur l'alphabétisation des adultes : cf. Koudossou 2004. TA comme RC sont titulaires d'une formation universitaire bac +3.

¹⁷ Manessy G. (1990), « De quelques notions imprécises : bioprogramme, sémantaxe, endogénéité », *Etudes créoles* XII, 2, pp. 87-111.

2.3. Formules phraséologiques

Les formules sont communes ou bien spécialisées au domaine professionnel ou à son encadrement théorique ou idéologique, elles s'écartent parfois légèrement de la version du français de référence, parce qu'elles ont une circulation maximale sur le marché linguistique local.

(16)

C2 Donc il y avait des désintéressements à certains moments donnés (BF : 3)

(17)

C1 Mais ils nous mettent tellement tellement dans la théorie que vous constatez que les gens sont avec des modules qui dépassent leur niveau / <C2 font des surplace > font des surplace (BF : 4)

Ces formules circulent de locuteur à locuteur, ici avec reprise en écho entre 2 témoins conseillers en ONG.

Cf. ex. 1 : nous essayons de nous pencher sur l'éducation de ces familles

Plus une famille est éduquée plus elle a les moyens de voler de ses propres ailes

Cf. (13) : il faudrait faire en sorte que les bénéficiaires, c'est-à-dire les familles qui sont sous la coupole de l'organisation ...

Fréquentes chez les représentants officiels, ornement de la pensée, signe extérieur de richesse (verbale), ces formules nous les retrouvons, plus sobrement et techniquement, chez le directeur ministériel de la formation des adultes : *changer de cap, mettre l'accent sur, être axé sur, être sous la coupole de ...*

La condensation peut notamment se réaliser via des formules phraséologiques d'articulation du discours :

(18)

DNA Cette préalphabétisation met en condition les gens, prépare l'alphabétisation, pas au niveau des bénéficiaires seulement, mais à tous les niveaux. Au niveau des gens qui peuvent apporter leur concours, au niveau des gens qui peuvent être un obstacle, parce que lorsque vous arrivez dans le milieu vous dites que je veux faire l'alphabétisation en langue nationale, quelquefois c'est les autorités locales qui sont un frein à cette alphabétisation. (2a)

3. En conclusion

Nous souhaitons discuter pour finir la façon dont les acteurs de l'éducation s'acquittent de leur rôle central comme transmetteurs de la francophonie entre les générations et gèrent dans leur parole leur position de détenteurs d'un français de référence, de locuteurs légitimes de la langue de scolarisation et d'experts de la transmission de connaissances. Notre point de vue est celui de l'efficacité discursive de ces professionnels de la parole, efficacité liée à leur position et construite par et pour l'exercice de leurs fonctions. Ce n'est pas un point de vue de recherche de particularismes, qui traversent la totalité du marché linguistique de leur société du haut en bas, font partie de leur patrimoine national ou régional comme il a été dit hier, et ne sont donc pas caractérisants.

Revenons un instant sur les points de vue externes, ceux du sociologue, pour le cas qui nous intéresse.

Si on reprend la question de la langue légitime et du marché linguistique dans une société diglossique, la maîtrise du français est en soi un capital symbolique de poids, et la fonction de transmission de la langue française une fonction qui doit conférer aux enseignants un statut symbolique élevé. Ce capital symbolique dont disposent les enseignants sur le marché linguistique a hélas peu de contrepartie sur le marché économique dans un contexte soumis aux ajustements structurels, et où l'accès aux places de pouvoir est très peu corrélé avec le savoir académique ... Ce qui expliquerait en partie les secondes carrières d'enseignants du système étatique une fois pensionnés dans les structures de type associatif de la formation notamment.

Enfin nous terminerons par quelques remarques sur les paramètres internes, proprement langagiers, qui ont été considérés. Nous voulons dire que les marques de la compétence du locuteur légitime ne sont pas que du décorum, mais qu'elles font partie d'un ensemble d'arbitrages coût cognitif /bénéfice en vue de fonctions communicatives à accomplir. C'est là où la psycholinguistique peut donner la main à la sociolinguistique, comme je tente de le faire toutes ces dernières années dans mes travaux sur les situations de plurilinguisme et leur gestion par les locuteurs et les apprenants.

Marques de contrôle : ce sont des marques de la maîtrise de l'équilibre coût cognitif – rendement communicatif. Le grand art et le sommet de la distinction est de les cacher. Le rythme d'élocution relativement lent adopté par la majorité de ces locuteurs est une contribution économique et élégante à cet équilibre à trouver.

Une remarque particulière s'impose sur une catégorie des **reprises avec modification** : les **formulations alternatives A ou B** : profusion de moyens ne nuit pas, pourrait-on dire, j'ai deux façons de dire la chose et je les présente toutes les deux. L'inconvénient de cette solution apparemment facile (pour l'énonciateur) est un recul devant la prise de responsabilité de ses choix de formulation. Plutôt que de courtoisie (choisissez vous-même), on peut y reconnaître une prudence excessive, qui pourrait être reliée à une certaine insécurité lexicale. Le fait qu'il s'agisse souvent dans nos corpus de désignations liées aux domaines de compétence montre que la prudence règne sur les domaines où le locuteur doit user d'une parole 'autorisée'. Protection vis-à-vis de reproches éventuels de la hiérarchie ? Je reviendrai certainement sur ces questions avec davantage de matériaux dans un prochain travail.

La **condensation** du discours, c'est-à-dire l'empaquetage de plusieurs prédications au sein d'un même énoncé présenté comme une unité d'énonciation (cf. Noyau et coll. note 4), est une nécessité pour mettre en mots une pensée complexe qui relie de nombreux éléments tenant à des niveaux de réflexion différents (décrire un actant au sein d'un récit, préciser un détail sur un élément dont on évoque la fonction, nuancer ou modaliser un dire, relier positivement ou négativement des prédications dans l'argumentation, etc.) C'est le domaine où l'on devrait trouver le plus la prégnance de la grammaire savante avec sa panoplie des procédés de subordination. C'est bien le cas dans des paroles professantes, mais dans des entretiens, même formels, moins. L'écrit dans l'oral ? On le trouve abondamment en classe, mais en revanche dans des situations formelles dialogales, ce n'est pas le cas. Les locuteurs organisent leur discours en fonction d'une efficacité de la parole orale dialoguée. L'effet « parler l'écrit » n'est que peu présent dans les entretiens que nous avons analysés. Les énoncés complexes longs sont le plus souvent des périodes orales construites pour une efficacité orale et maniant la parataxe plus que l'hypotaxe. (Cf sur la syntaxe de l'oral et plus particulièrement la macro-syntaxe, Berrendonner (1990), ou Blanche-Benveniste et al. (1990)¹⁸.

¹⁸ Berrendonner A. (1990). Pour une macrosyntaxe. *Travaux de linguistique* 21. 25-36.

Enfin, il faudrait développer en quoi consiste la maîtrise de la prosodie pour ces professionnels de la parole. La prosodie n'est pas enseignée. Le style prosodique formel se constitue entre influence du modèle enseignant et équilibre coût de la planification – coût de la formulation dans le processus de production orale, de façon à trouver le bon compromis entre tempo et fluidité.

Nous n'avons pas, pour les mêmes locuteurs, de données obtenues dans des situations sociolinguistiques différentes qui permettraient un accès à la variation diaphasique chez chacun. Mais il faut savoir mettre en jeu des variables dans des corpus qui ne sont pas « carrés », complets pour toutes les variables à travailler. Ainsi, il est déjà permis dans notre corpus tel qu'il est de distinguer, à niveau de formation identique, entre locuteurs professionnels de l'enseignement (en français) et professionnels de la formation d'adultes ne relevant pas d'une administration mais du secteur associatif. Là, l'engagement personnel dans des visées à caractère humanitaire, et l'absence d'encadrement hiérarchique, donne un ton plus concret et libre à la description du métier et de l'usage des langues, et éloigne quelque peu de la 'langue-de-bois' officielle.

Ces paramètres psycholinguistiques de la parole des éducateurs en situation formelle constituent des traits sociolinguistiques de la transmission institutionnelle de la langue, et devraient permettre de mieux cerner le rôle des acteurs de l'éducation - à l'école et hors école - dans la transmission de la francophonie, et dans l'évolution du français. Affaire à suivre.

Colette NOYAU
Professeur de Sciences du Langage
Université Paris-Ouest-Nanterre-La Défense
cnoyau@u-paris10.fr
<http://colette.noyau.free.fr>

Références bibliographiques

- Allal L., Ch. Anane, Sénémaud M. & C. Noyau (2002) : Construction des énoncés et connecteurs dans la structuration des récits enfantins en arabe tunisien et en français. *LINX* 46 'Les connecteurs', 133-151.
- Berrendonner Alain (1990) : « Pour une macro-syntaxe. » *Travaux de Linguistique* 21, 25-36.
- Blanche-Benveniste Claire (1997) : *Approches de la langue parlée en français*. Paris/Gap, Ophrys, 'l'essentiel/français', 164 p.
- Blanche-Benveniste C.-B., Bilger M., Rouget Ch. & K. van den Eynde (1990). *Le français parlé, études grammaticales*. Paris : CNRS.
- Bourdieu Pierre (1982) : *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Calvet L.-J., Moreau M.-L., eds. (1998) : *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris, Didier Erudition, Coll. 'Langues et développement'.
- Delais-Roussarie C. et al. (2006) : Outils d'aide à l'annotation prosodique de corpus. *Bulletin PFC (Phonologie du Français Contemporain)*, n° 6 (2006) 7-26. <http://www.projet-pfc.net/>
- Koudossou S.-G. (2004) : L'alphabétisation des adultes au Togo : bilan et perspectives. Mémoire de DESS Expertise et coopération en éducation et formation, Université de Paris-V-René Descartes.
- Kroll J. (2005) : Models of bilingual representation and processing: looking back and to the future. in J. F. Kroll & A. M. B. De Groot (eds.) *Handbook of bilingualism, psycholinguistic approaches*. Oxford University Press.
- Levelt Willem (1989) : *Speaking*. Bradford Books, MIT Press.

Blanche-Benveniste C.-B., Bilger M., Rouget Ch. & K. van den Eynde (1990). *Le français parlé, études grammaticales*. Paris : CNRS.

- Manessy G. (1990), « De quelques notions imprécises : bioprogramme, sémantaxe, endogénéité », *Études créoles* XII, 2, pp. 87-111.
- Noyau C. (1997) : « Granularité, traitement analytique/synthétique, segmentation/condensation des procès : un aspect des interactions entre conceptualisation et formulation telles qu'elles peuvent jouer dans l'acquisition des langues. » Texte d'orientation, 1^{re} Table-ronde du GdR 113 C.N.R.S. / Université de Paris-X, 12 p.
- Noyau C. (1999) : « Processus de conceptualisation et de formulation de structures événementielles par les apprenants : sur la granularité. » Texte d'orientation, 2^{ème} Table-Ronde du GdR 113 C.N.R.S. / Université de Paris-X, 12 p.
- Noyau C. (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)*, pp. 57-73.
- Noyau C. (2006) : « Le langage des maîtres comme français de référence : rôle de l'école dans la transmission de la langue (Togo). » *Le Français en Afrique, 'Des inventaires lexicaux du français en Afrique à la sociolinguistique urbaine. Hommage à Suzanne Lafage'*, A. J.-M. Queffelec, ed., pp. 339-350.
- Noyau C. & De Lorenzo C., Kihlstedt M., Paprocka U., Sanz G., Schneider R. (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 C. & U. Paprocka (2000) : « La représentation de structures événementielles par les apprenants : granularité et condensation. » *Roczniki Humanistyczne*, t.XLVIII, z. 5, Lublin, 2000 [Annales de Lettres et Sciences Humaines, vol.XLVIII, cahier 5, Lublin, Pologne], 87-121.
- Peuvergne, J. (2005) : « Etude de glissements syntaxiques et sémantiques dans le parler d'enseignants togolais de français à Lomé. » in : K. Ploog & B. Rui (éds), *Appropriation en contexte multilingue - éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines*, Actes du colloque 'Situations de plurilinguisme et enseignement du français en Afrique', Besançon, Presses de l'Université de Franche-Comté, Annales littéraires, série Linguistique et appropriation des langues n°3, pp. 99-115.
- Peuvergne, J. (2006) : Regards sur les langues. Entretiens avec des instituteurs de Lomé (Togo). Mémoire de D.E.A. de Sciences du Langage, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Prignitz Gisèle (2006) : « Observations sur un corpus récent recueilli à Ouagadougou. » *Le Français en Afrique 21, 'Des inventaires lexicaux du français en Afrique à la sociolinguistique urbaine. Hommage à Suzanne Lafage'*, A. J.-M. Queffelec, ed., pp. 193-210.
- Vigouroux C. (2005) : « Interroger nos pratiques pour comprendre nos objets de savoir : étude de cas. » in : K. Ploog & B. Rui (éds), *Appropriation en contexte multilingue - éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines*, Actes du colloque 'Situations de plurilinguisme et enseignement du français en Afrique', Besançon, Presses de l'Université de Franche-Comté, Annales littéraires, série Linguistique et appropriation des langues n°3, pp. 59-80.

Dernière consultation des sites : 23 août 2007.

NB : La plupart des références de C. Noyau sont accessibles sur : <http://colette.noyau.free.fr>