

L'école comme environnement linguistique de transmission et d'acquisition du français en Afrique subsaharienne : la langue modelée par l'école

Colette Noyau

UMR 7114 MoDyCo, Université Paris Ouest Nanterre

Au long de nos études sur le terrain en milieu scolaire dans les années 2000 (Togo et Bénin, puis Mali, Mauritanie, Niger) nous avons étudié comment le français des maîtres, acquis à travers l'école au long des dix années de scolarisation fondamentale, constitue à la fois le patrimoine linguistique des jeunes recrutés comme maîtres et la cible d'apprentissage pour les générations d'élèves suivantes, dans ces contextes plurilingues¹.

¹ Noyau, C., « 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 (nov. 1999), Vol. II : *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 27 (1-2), 57-73 ; « Le langage des maîtres comme français de référence : rôle de l'école dans la transmission de la langue », *Le Français en Afrique* 21, *Des inventaires lexicaux du français en Afrique à la sociolinguistique urbaine. Hommage à Suzanne Lafage*, 2006, p. 339-350 ; « Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école de base en contexte subsaharien », in F. Neveu, V. Muni Toke, J. Durand, T. Klingler, L. Mondada & S. Prévost (eds), *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2010*, 978-2-7598-0534-1, Paris, Institut de Linguistique Française, p. 553-571 ; « Les divergences curriculum – évaluation certificative dans les écoles primaires de pays du sud : conséquences du point de vue de l'acquisition du bilinguisme », *Le Français dans le Monde* –

Dans ce texte de synthèse, nous souhaitons revenir sur les modalités de cette transmission de la francophonie par l'école, en nous centrant sur l'oral formel de la classe lors de séquences de langage et de diverses disciplines scolaires, et en analysant le modelage de la langue par les interactions maître-élèves et les situations didactiques.

Notre travail vise à mettre en rapport les études acquisitionnelles (d'orientation psycholinguistique) et les études sociolinguistiques des français en contexte multilingue, particulièrement en Afrique de l'Ouest, en vue de mieux cerner les dynamiques qui affectent la langue française. Nous considérons donc l'environnement francophone d'un contexte multilingue d'un double point de vue, acquisitionnel et sociolinguistique. Notre hypothèse générale est que la situation scolaire de transmission du français contribue fortement à la dynamique du français dans ces contextes.

En effet, d'un point de vue acquisitionnel, l'environnement francophone d'un locuteur apprenant (nécessairement bi- ou plurilingue), constitue l'input pour l'acquisition. Cette notion psycholinguistique d'*input* est détaillée notamment par Klein² en deux composants fonctionnels dissociables : a) l'exposition à la langue ; b) les occasions de communiquer.

Dans ces interactions à explorer, l'école, donc la transmission intergénérationnelle du français par l'école, joue un rôle central (plus ou moins prédominant selon les zones). Ainsi, il apparaît nécessaire de mettre en rapport l'étude des lectures de français des jeunes adultes sortis de l'école, l'étude de ce qui se passe en classe à différents paliers de scolarisation, et

Recherches et Applications n° 49, janvier, « Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures (FLS-FLE) », 137-154. Repris dans *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, vol. 67/3, août 2011, p. 301-322.

La plupart de nos écrits cités, ainsi que les descriptifs ou rapports des projets mentionnés, sont consultables sur le site : <http://colette.noyau.free.fr>

² Klein, W., *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin, 1989. Trad. de l'allemand par Colette Noyau.

celle de la langue dont disposent les jeunes adultes qui deviennent instituteurs ou professeurs.

Les exemples illustrant nos propos sont tirés de différentes études sur le terrain que nous avons menées depuis la fin des années 90 en contexte francophone multilingue à l'école et hors école.

Transmission et acquisition³

Lorsqu'une communauté linguistique se trouve isolée de la communauté globale plus vaste dont elle relève et qu'elle se met à évoluer à l'abri des dynamiques qui affectent la langue ailleurs, cette langue va au fil du temps manifester des traits considérés archaïques par rapport à la dynamique de la variété mère, d'une part, et des traits novateurs d'autre part, qui peuvent être mis en rapport avec deux ordres de facteurs : a) les nouvelles conditions écologiques auxquelles la langue est soumise, b) les modalités de re-création de la langue de génération en génération via les processus d'acquisition de la langue et de sa transmission, d'autre part.

Là où la francophonie est transmise essentiellement par l'école, la vie quotidienne recourant à d'autres langues à fonction véhiculaire, comme dans la majorité des pays d'Afrique de l'Ouest, Bénin et Togo, mais aussi Burkina Faso, Mali, Niger, on peut mettre en évidence des effets sur la dynamique du français de ce mode dominant de transmission. Dans des travaux antérieurs, nous avons analysé comment cette langue 'seconde' (au sens de non acquise dans la première socialisation, mais peut-être troisième ou quatrième langue pour l'enfant dans les secteurs fortement multilingues), s'apprend en contexte scolaire pour devenir l'outil principal de construction de connaissances (le seul dans les filières classiques à français exclusif). Dans les situations scolaires où seul le français a droit de cité, les dysfonctionnements éducatifs constatés⁴ relèvent d'un impensé :

³ Nous avons limité drastiquement les références théoriques étant donné l'espace imparti. Elles peuvent être trouvées dans nos écrits antérieurs auxquels nous nous référons.

⁴ Noyau, C. « Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone : du diagnostic aux actions », in *Penser la*

la langue de l'enfant et du milieu, et son bi-plurilinguisme. Or ce qui est impensé ne peut être affronté ni géré, et l'influence souterraine des langues du milieu sur le français scolaire, comme les conséquences du contact, sont mis au compte de l'ignorance. Dans les filières d'éducation primaire bilingue qui ont été expérimentées depuis les années 80 dans plusieurs pays surtout sahéliens, et qui sont maintenant en voie d'extension comme modèle alternatif de scolarisation (Burkina, Mali, Niger), il est tenu compte selon différentes modalités de la langue comprise et utilisée au quotidien par l'enfant. Il devient alors possible d'établir des ponts entre les langues du milieu et de l'école, et entre les savoirs que l'enfant a construits dans son milieu en langue première et les savoirs scolaires, afin de favoriser les transferts de connaissances⁵. Encore faut-il que les maîtres sachent recourir à des démarches permettant de passer du clivage entre deux univers linguistiques et conceptuels à un univers plurilingue articulé.

Nous distinguons entre *acquisition*, c'est-à-dire les processus internes de construction de la langue par les jeunes enfants et les apprenants, et *transmission*, c'est-à-dire le passage de la langue d'une génération à la suivante via la médiation des adultes et des institutions conçues pour ce faire. *L'acquisition* : c'est celle de la langue première (L1), des langues premières (La ou Lb forte ou faible dans les situations de bilinguisme), et celle d'une langue seconde – ultérieure (L2). Par *transmission* nous entendons les dispositifs institutionnels et culturels d'inculcation de la langue, et en particulier de l'école, mais aussi éventuellement d'instances informelles de transmission, comme la famille.

Précisons ici les angles de réflexion à partir desquels nous travaillons.

francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques, Paris, Eds des Archives Contemporaines/AUF, 2004, coll. « actualité scientifique », p. 473-486.

⁵ Noyau, C., *Modalités d'optimisation du passage de L1 à L2 dans l'enseignement primaire en contexte multilingue. Mali, Mauritanie, Seychelles*, Paris, OIF/Le Web Pédagogique Eds, 2009, 305 p.

Acquisition de L1⁶ (une ou plusieurs) : approche fonctionnaliste

Le processus d'acquisition est une construction cognitive en contexte. Les visées communicatives guident le processus, les partenaires adultes l'étayent. Le développement cognitif et le développement langagier interagissent. La langue est reconstruite par chaque enfant, l'essentiel du système (phonique, morphosyntaxique) étant en place vers quatre ans (même si la mise en place des compétences discursive et textuelle tarde davantage, et si le lexique s'accroît progressivement jusqu'à l'âge adulte). Mais certaines zones de fragilité résistent davantage, connaissent une variation forte, et font l'objet d'un effort d'inculcation du milieu, et surtout de l'école. Ce sont ces zones qui peuvent manifester des traces d'un processus acquisitionnel inachevé dans les variétés de langue périphériques. Ce seront ces mêmes zones qui résistent à l'appropriation chez l'apprenant de L2, ou qui varient, ou se laissent influencer par les langues en contact chez le locuteur bilingue.

Acquisition de L2 après la/les L1

Les principaux paramètres à considérer sont les suivants⁷ :

- l'état initial du locuteur, c'est-à-dire ses connaissances préalables : connaissances du monde, connaissances linguistiques générales, connaissance de la/des L1 antérieure(s), et capacité de communication (expérience de communication, capacités de traitement des organes mentaux et perceptifs-moteurs impliqués par le langage), ce qui renvoie au facteur âge ;
- l'accès à la L2 : exposition à la L2 (input), et occasions de communiquer en L2 ;
- la propension à apprendre, incluant les représentations de la langue à apprendre et de sa propre intégration à la communauté de langue cible.

Ces trois paramètres varient grandement d'un point de vue qualitatif avec l'âge du sujet qui s'engage dans le processus d'acquisition. L'état final

⁶ L1 = langue première ou de première socialisation (une, ou plusieurs chez l'enfant bi-plurilingue de naissance) ; L2 = langue seconde, acquise après la socialisation langagière initiale.

⁷ En s'inspirant de W. Klein, *L'acquisition de langue étrangère*, *op. cit.*

de l'acquisition d'une L2 (le lecte stabilisé de l'apprenant), contrairement à l'acquisition d'une L1, atteint rarement la « cible ».

Nos études transversales sur le français transmis par l'école en francophonie subsaharienne dans les dix années de la scolarité de base, primaire et collège, ont permis de caractériser des étapes d'acquisition de la langue française L2, notamment pour la représentation des entités (SN et pronominalisation), celle des procès avec le développement du lexique verbal et la temporalité. L'input scolaire a été caractérisé à partir des pratiques de classe pour les différentes matières, et en décrivant les lectures de français des maîtres qui constituent le français de référence servant de cible à l'acquisition. Dans ces situations d'acquisition pratiquement 'captive' du français, selon la formule de P. Corder⁸, certains domaines de la langue échappent à un traitement pédagogique, et sont laissés à une acquisition incidente.

Cela concerne notamment le lexique verbal, car on retrouve dans ce contexte, sur les productions des apprenants, les phases fondamentales de l'apprenant non guidé : phase à énoncés sans verbes, passage à l'énoncé verbal non conjugué, et ensuite à l'énoncé à verbe fléchi. Le lexique verbal laissé à lui-même se constitue d'abord sur quelques verbes de base hyperfréquents (comme : faire, mettre, prendre, aller, dire...), puis on trouve une phase d'influence typologique nette de la L1 avec sa conceptualisation analytique des événements et les constructions verbales sérielles, déterminant une tendance forte à la lexicalisation analytique des procès (en particulier ceux de [dé]placement et de causation de mouvement), avant l'appropriation des verbes spécifiques de la L2 pour ces procès⁹ :

⁸ Corder, S.P., « The Elicitation of Interlanguage », in Corder, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press, 1981.

⁹ Noyau, C., « Les choix de formulation dans la représentation textuelle d'événements complexes : gammes de récits », *Journal de la Recherche Scientifique de l'Université de Lomé* (Togo), Vol. 2/2002, p. 33-44 ; « Processus cognitifs de la construction du lexique verbal dans l'acquisition (L1 et L2) », in *Regards croisés sur l'analogie*, Duvignau, K., Gasquet, O., Gaume, B. (eds), *Revue d'Intelligence Artificielle (RIA)*, Vol. 17, n° 5-6/2003, novembre (Hermès-Lavoisier), p. 799-812 ; Noyau, C. & Takassi, I., « Catégorisation et recatégorisation : les constructions verbales sérielles et leur dynamique dans deux familles de langues

- (1a) le petit garçon **a couru et a fui** (= s'est enfui)
(1b) **il s'est tombé** de l'arbre **et s'est jeté** par terre (= il est dégringolé de l'arbre)
(1c) et le chat + lorsqu'il voyait l'oiseau + **il s'est retourné + en partant**
(= il s'est enfui <la mère oiseau a fait fuir le chat>)
(Élèves CEG zone rurale sud-Togo)

Ces études amènent à leur tour à regarder de près l'input fourni par les maîtres, eux-mêmes enseignés dans cette école pendant 10-12 ans par des maîtres autochtones dont le français était la L2, et devenant les locuteurs de référence en entrant dans la carrière. Le domaine lexical des verbes fait l'objet de nombreuses idiosyncrasies sémantiques et de construction chez les enseignants¹⁰, et échappe au travail de reformulation, donc au contrôle¹¹.

Le locuteur bi-plurilingue et l'apprenant en contexte plurilingue

Comment l'individu plurilingue gère-t-il son répertoire plurilingue dans l'usage du langage ? La psycholinguistique expérimentale du bilinguisme nous indique que :

- a) il y a séparation très précoce des langues chez le jeune enfant bilingue simultané, même si les lacunes lexicales occasionnelles en langue a sont comblées via la langue b ;
mais que

du Togo », in Lazard, G. et Moyse-Faurie, C. (eds), *Linguistique typologique*, Lille, Presses du Septentrion, 2005, p. 207-240.

¹⁰ Peuvergne, Julie, « Étude de glissements sémantiques et syntaxiques au sein du groupe verbal dans le parler d'enseignants togolais (Lomé) », in Ploog, Katja et Blandine Rui (eds), *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, *Annales littéraires*, série *Linguistique et appropriation de langues* n° 3, 2006 ; *Regards sur les langues. Entretiens avec des instituteurs de Lomé (Togo)*, Mémoire de D.E.A., Université de Paris X-Nanterre, 2006.

¹¹ Noyau, C., « Le langage des maîtres comme français de référence... », 2006, *art. cit.*

b) le lexique mental des deux langues est activé chez l'individu bilingue lors de la production, même lorsque la communication est en mode unilingue (situations requérant un choix de code unique, excluant les alternances et les mélanges) – *a fortiori* dans la communication en mode bilingue.

Par ailleurs, il y a complémentarité fonctionnelle – et non pas chevauchement total – entre les répertoires linguistiques des deux langues, les alternances de codes et les emprunts sont donc inhérents aux communications bilingues.

Le mode de communication unilingue en contexte plurilingue, qui est requis dans certains contextes formels, tant en langue autochtone qu'en français, exige donc du locuteur attention et contrôle, et une activité métalinguistique soutenue pour éviter les alternances de code et trouver des formulations nouvelles en langue b d'éléments conceptualisés en langue a.

La transmission scolaire de la langue française

L'institution scolaire promeut un modèle de langue et entretient une visée normative. Si la norme rêvée est bien souvent une norme exogène, dans la pratique concrète, les acteurs de l'éducation sont détenteurs d'un français de référence, qu'ils incarnent pour les apprenants, et porteurs d'une norme endogène. Selon les zones de la francophonie subsaharienne, cette influence des enseignants et du milieu linguistique scolaire est prédominante, car le milieu environnant donne peu accès à du français en usage, même en ville (Bénin et Togo, pays sahéliens), ou bien, le français oral s'étant développé et transformé dans des fonctions véhiculaires (Côte d'Ivoire, Cameroun), cette variété orale familière pénètre l'école et induit une tension entre le modèle normé de l'école et le modèle des échanges oraux au quotidien. Le locuteur a alors à gérer une variation sociolinguistique de grande amplitude dans le français, variation qui dans les premiers contextes est assez réduite.

Dans certains contextes où l'enfant grandit environné d'un français oral véhiculaire, l'appropriation du français scolaire ne sera plus l'acquisition d'une L2, mais celle d'une variété nouvelle de la même langue – comme

chez les écoliers d'Amérique du Nord en situation de francophonie minoritaire¹². Les processus acquisitionnels en jeu sont alors de tout autre nature. Même si on laisse de côté la question de savoir s'il existe un continuum ou une frontière entre les variétés quotidienne et scolaire¹³, l'essentiel du système est acquis, certains aspects doivent être modifiés, et le processus dans ce cas n'est pas le même que lors de la construction d'une nouvelle langue. Il y a une inévitable centration sur certaines variables : les indices formels identificatoires de l'appartenance au groupe d'une variété donnée, qui doivent être remplacés par les indices formels de la variété plus prestigieuse souhaitée, tant au niveau phonique qu'aux niveaux morphologique, syntaxique, lexical, et discursif. Ce type de situation demande un passage massif par le contrôle métalinguistique, qui doit être activé sur les indices porteurs d'identification au groupe d'origine, de façon à les inhiber au profit des indices de la variété prestigieuse transmise institutionnellement. Il s'agit alors de processus bien distincts de ceux que met en œuvre l'acquisition d'une L2. Cette question est cruciale pour les français minoritaires (Amérique du nord), et me semble pertinente également pour les situations africaines où s'est développé un français populaire oral très éloigné des variétés de référence, comme le français ivoirien¹⁴.

Le grand paradoxe de la transmission scolaire de la langue française en contexte subsaharien est que dans des sociétés où l'oral prédomine, l'oral de l'école a toujours l'écrit comme horizon, il est tourné vers l'écrit du point de vue des buts visés : les évaluations et certifications scolaires sont exclusivement écrites, et du point de vue de la norme de référence : pour les élèves les leçons et résumés à mémoriser, pour les maîtres les manuels et

¹² Mougeon, R. et Beniak, E., *Linguistic consequences of language contact and restriction: The case of French in Ontario, Canada*, Oxford, Oxford University Press, 1991.

¹³ On a pu aller jusqu'à dire ou écrire que l'enfant des banlieues françaises (en contexte monolingue) arrivant à l'école se trouve aussi devant une langue étrangère : l'écrit ou la variété normée.

¹⁴ Akissi-Boutin, B., « La norme endogène du français de Côte d'Ivoire : mise en évidence de règles différentes du français de France concernant la complémentation verbale », *Sudlangues 2*, 2003. <http://www.sudlangues.sn/spip.php?article48>

ouvrages scolaires de référence et la bonne formulation conforme au texte écrit¹⁵.

Enfin, il est important de caractériser les formats interactionnels des échanges en contexte scolaire. Comme l'ont montré de nombreuses études sur l'acquisition des langues L1 et L2, les types d'échanges question-réponse dans les interactions en classe, découlant des modèles pédagogiques, mais aussi de représentations culturelles sur les relations maître-élève et adulte-enfant, constituent un espace structuré qui contraint l'exercice de la langue, oriente l'attention des apprenants, et induit des représentations rigides et formelles de ce que c'est que d'apprendre¹⁶.

Rôle des représentations dans la dynamique des langues

Comme on le sait, les représentations qu'entretiennent les locuteurs sur la langue ne peuvent être scrutées directement. Pour aller au-delà de discours convenus sur le souci normatif et l'insécurité linguistique face à un français central fantasmé, quelles méthodes s'offrent au chercheur ? Les discours sollicités sur la langue suscitent des rationalisations souvent éloignées des pratiques et des savoirs réels : il faut pouvoir en tirer des informations indirectes. Mais une question préalable reste difficile à traiter : celle des aspects de la langue qui font ou non l'objet de prise de conscience et de réflexion chez les locuteurs. On peut partir à la recherche des traces de cette activité métalinguistique sous-jacente, à partir notamment des reprises et des reformulations. On constate alors que certains domaines

¹⁵ Noyau, C., « Construire les savoirs scolaires via la scolarisation en français langue seconde en Afrique : quelle littéracie viser, et par quelles voies ? », Colloque « La littéracie : le rôle de l'école », IUFM de Grenoble, 2002 ; Noyau, C. & Cissé, A., « L'oral et l'écrit dans la construction de connaissances via le français langue seconde à l'école », in *African Languages in Global Society/Les langues africaines à l'heure de la mondialisation/Lugha za Kiafrika kwenye enzi ya utandawazi*, Cologne, Rüdiger Köppe ("Topics in African Studies" Band 15), 2009, p. 245-258.

¹⁶ Noyau, C., « Les langues partenaires du français dans la scolarisation en francophonie subsaharienne ? Atouts et obstacles pour leur mise en pratique », in Chevalier, Gisèle (dir.), *Les actions sur les langues : synergie et partenariat*, Éditions des Archives contemporaines, coll. « actualité scientifique »/AUF, 2007, p. 143-162.

linguistiques font l'objet de conscience et de contrôle métalinguistique, ce qui est observable à ces retouches dans le flux de la parole. D'autres domaines au contraire constituent des taches aveugles du point de vue de l'attention et du contrôle. Ainsi, on a pu montrer que les reprises concernant le lexique portent majoritairement sur les dénominations, donc le domaine nominal, et les spécifications adjectivales, mais portent peu sur les verbes, pourtant centraux dans la construction de l'énoncé, qui restent soumis à l'influence souterraine du « penser pour parler » de la L1¹⁷.

Français langue de scolarisation en contexte africain

La reproduction intergénérationnelle du français : l'exemple du Togo

Voyons de plus près l'exemple du Togo, à partir des résultats et des corpus du projet CORUS/ACI Cognitique qui s'est terminé en 2005¹⁸.

Concentrons l'observation sur l'école primaire¹⁹, et son évolution depuis la décolonisation.

¹⁷ Noyau, C., « Les choix de formulation dans la représentation textuelle... », 2002, *art. cit.* ; « Comparaisons acquisitionnelles dans l'étude du français langue seconde », in K. Ploog & B. Rui (eds), *Appropriation en contexte multilingue – éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines*, Besançon, Presses de l'Université de Franche-Comté, 2005, p. 33-57 ; « Le langage des maîtres comme français de référence... », 2006, *art. cit.* ; « Place des verbes dans le Français Fondamental, acquisition du lexique verbal en français langue seconde, et didactique du lexique », in R. Bouchard & C. Cortier, eds, *Pratiques et représentations de l'oral en FLES, 50 ans après le français fondamental. Le Français dans le Monde – Recherches et applications*, n° spécial, janvier 2008, p. 87-100.

¹⁸ Noyau, C., « Le français de référence dans l'enseignement du français... », 2001, *art. cit.* ; « Appropriation de la langue et construction des connaissances... », 2004, *art. cit.* ; « Regards croisés sur l'appropriation du français et la construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique », in Noyau, C. (ed.), *Actes du colloque international « Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique »*, COMETE, Université de Paris X-Nanterre, CD-rom, 10p.

¹⁹ Seule une minorité d'enfants accèdent au collège, dont la majorité sortiront sans diplôme au bout de deux ou trois ans.

Génération 1 : l'école coloniale. Des maîtres expatriés enseignent un français central à une petite minorité d'enfants, qui deviendront les cadres intermédiaires de l'administration et de l'économie faisant marcher les institutions (années 50 à 70).

Génération 2 : l'école immédiatement post-coloniale. Les maîtres et les cadres formés par ces expatriés deviennent le corps enseignant, à côté d'une minorité d'expatriés recentrés sur des fonctions de formation de formateurs (années 70-80). Les nouveaux maîtres du primaire sont recrutés au niveau Brevet à Bac (10-13 ans de scolarisation).

Génération 3 : retrait des expatriés de la coopération éducative. Les maîtres sont tous issus de l'école endogène où ils ont été enseignés par des maîtres nationaux formés par des nationaux, et pour l'essentiel formés sur le tas au sein des écoles (années 90-2000).

Dans cette évolution, le langage des enseignants joue un rôle crucial, là où le contact avec un input sociétal en langue standard est faible. Le dispositif de transmission scolaire de la langue fournit alors l'essentiel des situations d'acquisition. Apportons quelques précisions sur la façon dont se passent les choses.

. Accès à la langue : input et occasions de communiquer

– Input de l'école

On constate un lien paradoxal entre oral et écrit dans cette situation d'acquisition, où le premier contact avec le français – et avec l'écrit – est bien souvent l'entrée à l'école²⁰. Le milieu scolaire étant tourné vers l'écrit jusque dans les activités orales, en contraste avec l'environnement culturel fondé sur l'oralité, le français reste alors un outil formel propre à l'école,

²⁰ Noyau, C., « Construire les savoirs scolaires... », 2002, *art. cit.* ; « Passages entre L1 et L2 en classe : dispositif de formation à partir de séquences de classe pour les formateurs de l'école bilingue », in Karsenti, Th., Garry, R.-Ph., Ngoy-Fiama, B. et Baudot, F. (eds), *Former à distance des formateurs : stratégies et mutualisation dans la francophonie*, Montréal, AUF/RIFEFF, 2011, p. 183-192 ; Noyau, C. & Cissé, A., « L'oral et l'écrit dans la construction de connaissances... », 2009, *art. cit.*

ce qui constitue un facteur supplémentaire d'étrangeté et de coupure du milieu de l'école par rapport au milieu de vie pour les élèves.

Par ailleurs, la 'bifocalisation' (sur le message/sur la langue) de l'interaction maître-élèves se résout bien souvent au détriment des connaissances présentées et au bénéfice d'un travail sur la 'bonne forme' écrite, ce qui a des incidences sur la structuration des connaissances comme sur l'appropriation de la langue comme outil cognitif.

Enfin, les matériaux linguistiques offerts à l'apprentissage sont filtrés par une progression étriquée pour ce qui est de la langue, mais le fait que toutes les disciplines soient enseignées en français dès le départ (le français étant la seule langue autorisée à l'école) confère un rôle central à ces autres disciplines dans l'accès à la langue et son acquisition – selon les formats interactionnels induits par ces disciplines.

. Le langage des maîtres

Ce sont les ex-élèves ayant quitté le système après 10 ou 12 ans d'école qui deviennent maîtres à leur tour, et constituent pour les enfants de la génération suivante les détenteurs du français de référence²¹. Les traits acquisitionnels de leur parler se reproduisent ainsi chez les jeunes apprenants.

Les reprises et les reformulations dans la parole des maîtres, sur quoi portent-elles – quelle image donnent-elles des zones de vigilance et de conscience métalinguistique ?

- (2) M qu'est-ce qui pique le doigt ? oui°
E les écailles piquent le doigt

²¹ Noyau, C., « Le langage des maîtres comme français de référence... », 2006, *art. cit.* ; « Du bambara au français, première leçon de français au Mali : comment salue-t-on ? », in Vold Lexander, K., Liche, Ch. et Moseng Knutsen, A. (eds), *Pluralité des langues, pluralité des cultures : regards sur l'Afrique et au-delà*, Oslo, Novus/The Institute of Comparative Research in Human Culture, 2011, p. 185-194.

M ah ah **c'est les écailles ce sont** les écailles n'est-ce pas ? + il y a certains poissons qui ont le corps recouvert seulement de **la** peau + hein

(Eduscivip CM2)

L'accord en nombre du présentatif est un grand classique des règles d'accord. Mais la négation avec focalisation, elle, ne fait pas l'objet d'un enseignement explicite, c'est non pas une règle phrastique, mais l'intégration du phrastique et du discursif dans le mouvement référentiel – l'usage oral informel pénètre donc la classe :

(3) M certains poissons ont des écailles sur le corps d'autres n'en ont pas + est-ce que c'est clair ? + donc **c'est pas tous les poissons qui ont** des écailles sur le corps + il y a certains poissons qui ont le corps recouvert seulement de la peau + hein

(Eduscivip CM2)

– *Occasions de communiquer pour les apprenants*

Dans le cadre d'une pédagogie pratique fondée sur l'imitation, la mémorisation et la restitution à l'identique du résumé stabilisant la connaissance, l'expérience de communication est essentiellement constituée de réponses brèves aux questions du maître (interrogations portant sur un constituant) – mais qui doivent être présentées en énoncés non elliptiques (phrases complètes). L'expérience qu'ont les élèves de construire du discours répondant à une visée et adapté au contexte, constituant un tout cohérent (ex. raconter une histoire) est faible.

– *Rôle de l'école dans la transmission du français*

La transmission du français par l'école peut s'analyser au plus près des pratiques de communication scolaires, avec la promotion de locuteurs apprenants de la L2 au statut de locuteurs de référence – ce qui conduit à la stabilisation de normes endogènes. À quelles évolutions s'attendre par rapport aux générations qui ont été scolarisées alors que des Français expatriés participaient au système éducatif ? Qu'en est-il de l'insécurité linguistique tant commentée dans les dynamiques linguistiques ?

Le fait que l'expérience du français soit essentiellement scolaire fait prédominer des usages formels et des traits de l'écrit sur l'éventail de registres oraux, des traits de registres formels devenant catégoriques (par ex. la double négation *ne – pas*) dans le modelage des énoncés des EE par le M. Les aspects de la langue qui sont enseignés explicitement (qui sont au programme) sont davantage maintenus conformes à la norme du français formel, alors que des aspects non enseignés explicitement et moins accessibles à la conscience métalinguistique sont davantage influençables par les usages oraux informels (cf ex. [3] ci-dessus).

Interactions en classe : relation M – EE²² et tâches scolaires

Dans un travail sur les modes d'échanges question-réponse entre maître et élèves²³, nous avons analysé comment le M questionne, non pour demander ce qu'il ne sait pas, ni pour susciter une réflexion sur un objet, mais pour solliciter la production d'un énoncé donné : les EE sont placés en situation de production orale dans ce cadre contraignant, où la seule bonne réponse est : a) une phrase complète ; b) la phrase du manuel ou du résumé, celle qui doit être mémorisée (quelles que soient la valeur de vérité et la proximité sémantique des énoncés construits par l'E avec cet énoncé-cible).

- (4) M qui va me donner le nom d'un poisson qui n'a pas le corps couvert d'écaillés +++ ouais B °
 E il y a le silure
 M le silure + reprends + le silure n'a pas °
 E *le silure n'a pas d'écaillés*
 M le silure n'a pas le corps recouvert ° + reprends

²² Abréviations utilisées dans les analyses de séquences de classe et les citations : M = maître ; MM = maîtres ; E = élève ; EE = élèves ; Q = question ; R = réponse ; nnn ° = intonation montante ; nnn _ = intonation descendante ; + = pause ; / = auto-interruption ; < nnn > = commentaire.

²³ Noyau, C., « Les échanges question – réponse et la caractérisation de la situation acquisitionnelle en classe », Journée d'étude interdisciplinaire « Interactions dans le groupe et apprentissages scolaires », 9 février 2007, UMR MoDyCo, Université Paris-X-Nanterre, inédit.

E le silence n'a pas le corps recouvert d'écailles

M très bien acclamez-le aussi

(Eduscivip CM2)

Ici la « bonne réponse » est une phrase : a) complète syntaxiquement ; b) neutre (comme dans un résumé factuel), et non pas adaptée au flux de l'information dans le discours (cf. : le silence, lui,... [mise en contraste] ; ou c'est le silence qui... [focalisation]).

Modeler la langue française dans les séquences de langage

Les observations ici reposent surtout sur l'analyse des hétérocorrections du M (le plus souvent via des questions renvoyées à la classe : « Qui va dire mieux ? »)²⁴ Les sollicitations des élèves par des questions permettent à la fois de faire reprendre l'énoncé d'un E par un autre dans un acte d'inter-correction, d'améliorer la forme en reprenant la parole d'un E, et d'introduire des commentaires explicatifs. Ainsi, voici comment le début du dialogue final d'un conte est sollicité et traité dans la phase de questions-réponses²⁵ :

- (5) M Est-ce que l'hyène a dit comment partager la biche ? ° [...]
 E l'hyène a dit + il faut pas pleure
 M non _ + on ne dit pas il faut pas pleure + *il ne faut pas pleurer* + Et °
 E L'hyène a dit celui qui est grand il va prendre ce mange
 M Qui va reprendre la phrase là
 E L'hyène a dit ° + celui qui est grand *c'est celui qui va manger la biche* +

²⁴ Noyau, C. & Quashie, M., « L'école et la classe comme environnement écologique d'acquisition du français en Afrique de l'Ouest », in J.-M. Defays, B. Delcomminette, J.-L. Dumortier & V. Louis (eds), *Les didactiques du français, un prisme irisé*, Fernelmont (BE) : EME (Éditions modulaires Européennes), coll. « Proximités », 2003, p. 205-228 ; Noyau, C., « Les langues partenaires du français... », 2007, *art. cit.*

²⁵ Noyau, C., « Développer les capacités de reformulation... », 2010, *art. cit.*

M L'hyène a dit celui qui est grand + hein + *c'est lui* ° + qui va manger la biche + hein + en ce temps-là le petit lui ne mangeait pas + lui aussi sera grand + et il trouvera aussi + sa proie _ + on a compris +

Modelage de la langue française par le travail dans les disciplines scolaires

Nous avons analysé des séquences de classe de plusieurs disciplines «non-linguistiques»: Histoire²⁶, Sciences d'observation²⁷, Mathématiques²⁸. En Histoire, et en EduSciViP (éducation scientifique et initiation à la vie pratique), les séquences Q-R initiées par le M visent à faire restituer par bribes de contenu constituées en phrases complètes la teneur de la leçon, conduisant au résumé à mémoriser. Mais dans ces échanges, les verbes et les constructions verbales constituent une zone échappant à la vigilance et à la prise de conscience métalinguistique, car relevant de l'entre-deux entre grammaire (combinaisons selon des règles) et lexicale (à partir d'une conception naïve selon laquelle connaître et utiliser des mots isolément suffit à maîtriser le lexique).

L'aventure du verbe PARTAGER dans une leçon de calcul

Dans cette séquence de Mathématiques de CE2 sur les partages inégaux, on perçoit bien la variation chez le M entre usage normé (lire l'énoncé de l'exercice dans le manuel), et usage endogène auquel le renvoient les

²⁶ Noyau, C., « Apprentissages disciplinaires et langagiers dans la scolarisation en français langue seconde : repérages dans le temps en histoire au primaire », in J.-P. Bernié, M. Jaubert et M. Rebière (eds), *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* (Actes sur CD-Rom), CIRFEM-DAEST, Université Victor Segalen-Bordeaux II, 16 p.

²⁷ Noyau, C., « Regards croisés sur l'appropriation du français... », 2007, *art. cit.*

²⁸ Noyau, C., & Vellard, D., « Construction de connaissances mathématiques dans la scolarisation en français langue seconde », *Cahiers du Français Contemporain* 9, *Pratiques et représentations langagières dans la construction et la transmission des connaissances*, Lyon, ENS Éditions, 2004, p. 57-76.

énoncés des enfants, qu'il valide donc pour eux par mégarde, face aux tentatives d'appropriation du verbe inconnu par les EE.

- (6a) M bien + main en l'air + écoutez bien + «deux enfants **se partagent** 3 000 F + quelle est la part de chacun» + «deux enfants **se partagent** 3 000 F + quelle est la part de chacun»
+ < tape une fois > ++ < tape deux fois > + montrez
- (6b) < réponses au problème énoncé en (a) >
E les deux enfants vont **partager** 1 500 F
M ils vont **partager** combien ? ++ ils **partagent** combien ?
E ils **partagent** 1 500 F
M est-ce que c'est 1 500 + non + Aaa +
E ils ont **partagé** 3 000 F
M 3 000 F + < M accepte *partager* alors que le sens ici est : recevoir une part de... >

Les EEE réutilisent le V *partager* pour se l'approprier, en faisant l'hypothèse qu'il vaut tant pour celui qui distribue que pour ceux qui reçoivent une part. Le M, lui, ne voit pas l'hypothèse erronée sur le sens du verbe, et corrige uniquement sur la quantité en cause.

- (6c) M bien + à ta place + nous avons 12 cahiers au total hein + on va donc **partager** ce cahier entre 2 élèves écoutez bien + maman peut **partager** les 12 cahiers entre 2 élèves + hein ? + le grand frère prend 2 cahiers de plus que l'autre + hm ? + bien alors quelle sera la part de chacun ?
- (6d) M maintenant on va faire le **partage** + comment tu feras le **partage** ? + faut faire **partager** les cahiers
- (6e) M il reste 10 + alors comment tu as fait les 10 ?
E j'ai **partagé** les 10 entre les 2 enfants
M entre les 2 + quelle sera la part après le **partage** ?
- (6f) M ... les 2 là qu'Agbessi avait ° + on l'a laissé à part + plus les 5 qu'ils ont / les 10 ° + qu'ils ont **partagé** équitablement + pour avoir 5 + alors c'est 5 plus 2 + d'accord ?

(6g) M ... cette fois-ci avec la craie hein ? + alors nous allons **partager** combien de craies ? + hein ? + alors nous allons **partager** au total combien de craies ?

EEE 14 8 10 20

M 20 bien + alors + maintenant c'est maman + c'est papa qui avait **partagé**

(6h) M alors + comment on a fait le calcul ? + comment on a fait le **partage**

(6i) E on va **partager** les 16 craies _

M craies _ + en combien de parties ?

E en 2 parties

Le problème acquisitionnel, que tentent de résoudre les EE, ce sont les constructions du verbe *partager* :

N0 partage N1 entre N2 et N3 / entre N2plur

N0 et N2 se partagent N1

N0 partage N1 avec N2

qui diffèrent de celles de *donner* :

N0 donne N1 à N2

→ * partager N1 à N2plur

Une mise en regard avec la L1 des élèves, le gengbe, variété d'éwé (ci-après EG), montre que le verbe **ma'** (partager, répartir, distribuer) possède les mêmes constructions que le verbe **na'** (donner), à la seule différence que pour **ma'** l'argument N2 est toujours pluriel ou collectif. Ajoutons que ce verbe renvoie à une notion de partage ou distribution qui est essentielle dans la culture endogène, axée sur la participation collective et sur l'accueil avec partage de nourriture²⁹.

²⁹ Cf. corpus E.G. Noyau de récits d'expériences vécues : récit en L1 d'une fillette de 12 ans sur une fête d'action de grâce pour sa guérison.

Dans le discours formel des enseignants togolais, *partager* prend une acception cognitive, avec une autre de ces constructions (entretien en tête à tête entre un maître et un enseignant de lycée enquêteur) :

- (7) Donc nous sommes dans vos murs aujourd'hui pour nous entretenir avec vous + pour **partager** avec vous nos/nos expériences à nous deux

À partir de l'examen concret d'utilisations du français en contexte scolaire pluriglossique, nous avons esquissé le rapport entre les processus d'acquisition dans la transmission scolaire de la langue et les changements qui peuvent affecter celle-ci.

De ce réexamen des échanges de classe et de la langue de l'école comme environnement francophone pour les jeunes générations, se dégagent quelques idées-force :

- la résistance de la norme endogène – partie intégrante du lecte des MM – face à la langue des manuels dans les échanges de classe, constitue un espace de variation sociolinguistique qui n'est pas habité en tant que tel, mais unidimensionnel, entièrement tourné vers la bonne forme et la norme écrite ;
- seul le M a un accès permanent à la norme (écrite) des manuels, les EE y ont accès surtout via la parole du M, qui fluctue entre norme écrite scolaire et norme endogène orale ;
- c'est cette parole du M qui constitue la cible des apprentissages pour les EE, cible qui contient donc des traits acquisitionnels, catégoriques ou variationnels. Le passage des générations ne peut donc que transmettre ces traits.

Pour avancer dans cette direction, nous disposons déjà, pour plusieurs situations de francophonie subsaharienne, de corpus abondants d'activités de classe, et d'entretiens avec des enseignants, tout à fait appropriés à ce questionnement (corpus Bénin-Togo projet AUF/Campus/ACI Cognitive). Ces données recueillies entre 2000 et 2005 sur cassette

(en son analogique) sont à numériser et à importer dans un dispositif de transcription alignée avec le son, pour permettre des exploitations nouvelles. Pour d'autres zones de francophonie subsaharienne, on entreprend de recueillir des données similaires dans un nouveau projet³⁰, qui porte lui sur les classes des filières bilingues. La nature du contrôle métalinguistique et des processus de correction devrait se révéler en partie différente, étant donné la co-présence admise et constitutive de la L1, première langue d'enseignement. Et de même, comme les réformes éducatives ont introduit l'approche par compétences (APC), on peut s'attendre à des changements en ce qui concerne la focalisation sur la forme du texte écrit : lorsque les tâches sont conçues comme complexes de façon à pousser les EE à associer différentes ressources et savoirs dans une résolution de problème, la formulation conforme au résumé perd de sa pertinence au profit du contenu qui, lui, peut être formulé de différentes façons (comme une multiplication peut être formulée en une suite d'additions)... il y a place pour la négociation du sens³¹.

D'autres facteurs de changement de la langue à travers l'école peuvent alors prendre de l'importance – puisque maîtres et élèves ont à travailler sans filet mémoriel, à lâcher la « reproduction » pour la production du sens. Ce qui introduit un nouvel espace de variation, fondé sur la sémantique, et renforce l'appropriation de la langue.

A suivre donc.

³⁰ Projet AUF/OIF « Transferts d'apprentissage et mise en regard des langues et des savoirs à l'école bilingue : le point de vue des élèves à travers les activités de classe (Burkina – Mali – Niger) » 2011-2014.

³¹ À condition que le système d'évaluation certificative soit mis au diapason (cf. Noyau, C., « Les divergences curriculum – évaluation... », 2011, *art. cit.*).