

# Linguistique acquisitionnelle et intervention sur les apprentissages: appropriation de la langue seconde et construction des connaissances à l'école de base en situation diglossique

**Colette NOYAU**

UMR 7114 MoDyCo, CNRS et Université Paris-X, Département des Sciences du  
Langage, 200, av. de la République, F-92001 Nanterre Cedex;  
cnoyau@u-paris10.fr

This paper discusses the main factors underlying the acquisition and mastery of French as a second language by schoolchildren in Togo, on the basis of a bilateral study of L2 acquisition from the beginning of schooling up to secondary school. We expand in particular on the influence of assessment practices on the acquisitional setting. A systemic approach shows the consequences of assessment on every level of the acquisitional situation and on cognitive development. From there, we aim at making explicit the involvement of acquisitional research on improving teaching and learning of French and the quality of school education in a L2.

**Key words:**

L2 acquisition, knowledge construction, schooling in diglossic context, assessment, researcher involvement.

Ce travail vise à mener une réflexion globale sur la nature de ce que nous faisons depuis plusieurs années, dans un programme de recherche pluridisciplinaire mené sur l'appropriation du français et la construction de connaissances scolaires dans une société diglossique, avec l'Université de Lomé (Togo), concernant les processus d'appropriation du français langue de scolarisation dans ces conditions spécifiques<sup>1</sup>. Ces processus d'appropriation du français sont envisagés dans le cadre du développement cognitif et langagier global des enfants, puisque nous examinons parallèlement au français des activités langagières en langue première (Noyau, 2002; Bedou-Jondoh & Noyau, 2003), et que nous le faisons en liaison avec le développement cognitif et la construction de connaissances à travers l'école.

La situation considérée pourrait en principe être qualifiée de situation d'apprentissage par immersion, puisque le français est la langue unique de la vie scolaire, et sert de véhicule à la transmission de l'ensemble des connaissances scolaires. C'est l'école francophone qui assure que les jeunes

---

<sup>1</sup> Projets "Appropriation du français langue de scolarisation en situation diglossique", ARP de l'AUF (2000-2004) et programme CAMPUS du MAE (2001-2004), "Construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique", ACI Cognitive (2002-2004).

générations deviendront en Afrique subsaharienne les francophones de demain. Pourtant le rendement de ce système d'éducation peut être qualifié de modeste. Au-delà des difficultés matérielles indéniables, qui bien souvent sont évoquées pour renoncer à toute modification de l'existant, nous souhaitons mettre en lumière la nature des difficultés que rencontre l'école pour favoriser les processus d'apprentissage chez les élèves. A partir de cette réflexion, nous identifions des conditions qui rendraient possible d'influer sur le cours des choses, de façon à redonner des chances au système scolaire francophone en Afrique.

### **1. Le contexte de nos réflexions: le programme de recherche pluridisciplinaire (2000-2004) sur l'appropriation du français et la construction de connaissances scolaires dans une société diglossique**

L'ensemble le plus important de nos travaux porte sur la description des étapes du développement langagier. Il s'agit d'une étude transversale menée à cinq paliers de scolarisation entre le CP1, première année de scolarisation et d'entrée dans le français, et la dixième année de scolarisation, la classe de 3ème, débouchant sur le Brevet, après lequel la grande majorité des jeunes auront quitté l'école pour entrer dans la vie active en tant qu'adultes considérés francophones. On centre l'étude du développement langagier en L1 et en français sur trois grands domaines de la référenciation: la référence aux personnes (du point de vue linguistique, le développement du SN et de la pronominalisation), la représentation des procès (événements, actions, processus, états...) et le développement du lexique verbal ainsi que de la morphologie temporo-aspectuelle d'un point de vue linguistique, et la condensation du discours, linguistiquement la capacité à former des énoncés complexes. Ces trois grands domaines sont examinés à partir de productions textuelles en français, orales et écrites, et en L1 (orales), ce qui permet d'adopter une démarche fonctionnaliste conséquente et de mener les comparaisons à partir de matériaux suffisamment similaires. Les résultats disponibles sont présentés notamment dans Noyau (2002), Bedou & Noyau (2003), Kihlstedt (sous presse), Noyau (2003a, b), Noyau (2004), (sous presse).

On a pu mettre en évidence la nette avance des capacités langagières déployées en L1 sur celles déployées en français, ce qui n'est pas un résultat inattendu, mais qui rappelle aux enseignants un atout positif sur lequel on pourrait s'appuyer: les enfants qui arrivent à l'école francophone ne sont pas dénués de connaissances et de capacités langagières, au contraire ils sont dotés de moyens de faire plus en français que ce que leur strict répertoire linguistique autoriserait, par transfert de compétences. On a bien montré également que lorsque l'enfant arrive à l'école, sa L1 est encore en cours

d'acquisition et évolue au fil des années, sans que l'attention y soit dirigée. Ce qui vient en contre des propos souvent tenus par les maîtres: les enfants savent déjà leur langue, pourquoi va-t-on encore s'en occuper à l'école?

On a par ailleurs examiné le langage fourni par les manuels, principale source d'input structuré pour l'acquisition de la L2, ainsi que le contenu des programmes. Dans Noyau (2003) pour les repérages spatiotemporels et l'Histoire, dans Noyau (sous presse) pour ce qui est du lexique verbal dans l'enseignement du français. Il apparaît pour ce domaine linguistique que la progression d'introduction de verbes du français dans les 2 premières années suit une logique essentiellement orthographique, liée à l'apprentissage de la lecture, ce qui fait que des verbes fréquents sont longtemps absents (venir) et des verbes rares apparaissent tôt (lutter). En conséquence, la progression dans l'acquisition du lexique verbal par les enfants est essentiellement due à l'acquisition incidente, au fil des rencontres avec le matériel verbal dans la vie scolaire et dans les différentes matières d'enseignement, et à partir des processus cognitifs généraux de catégorisation.

Une autre série de nos travaux porte sur l'analyse des pratiques langagières scolaires, notamment l'analyse de séquences de classe, de français et des différentes matières.

On y analyse les échanges langagiers de la classe selon divers points de vue:

- le français de référence constitué par le langage des maîtres, ses fluctuations, et les traces d'insécurité linguistique qu'il recèle (Noyau, 2000),
- le rapport paradoxal entre l'oral et l'écrit dans des contextes marqués culturellement par l'oralité et matériellement par le manque de matériaux imprimés, mais tournés vers une normativité écrite (Noyau & Cissé, 2001, à par.),
- les cadres interactionnels rigides constitués par les échanges question-réponse organisés par le maître (Noyau & Quashie, 2002), qui ne permettent pas aux élèves de s'interroger pour construire leurs savoirs,
- la bifocalisation: sur les contenus cognitifs / sur la langue, conflit toujours résolu au profit du code et au détriment des contenus de savoirs (Noyau, 2000): au nom de la transmission des dénominations correctes et correctement orthographiées, on présente des contenus de savoir incomplets ou faux),
- sous des angles disciplinaires spécifiques: Noyau (2003) sur l'Histoire, Afolá (2003) sur les sciences d'observation, Noyau & Vellard (2004) sur les mathématiques...

Enfin, nous avons exploré les pratiques d'évaluation scolaire et le rôle qu'y joue la langue (Noyau & Koudossou, 2004; Noyau, 2004b).

## 2. Comment influencer sur le cours des choses?

A partir de cette réflexion, nous cherchons à dégager des conditions qui rendraient possible d'influer sur les pratiques pour redonner des chances au système scolaire francophone en Afrique.

Nos propositions sont organisées autour de quatre idées-force (développées initialement aux Etats-Généraux de Libreville sur l'enseignement du français en Afrique en mai 2003, et étayées par des résultats de nos travaux dans Noyau, 2004a) sur la base de nos analyses de productions des apprenants en L1 et en français L2 et des enquêtes sur le terrain dans les écoles et auprès des enfants et des maîtres.

1. S'appuyer sur les connaissances linguistiques et culturelles des enfants dans leur milieu, acquises hors de l'école, pour créer des ponts entre le monde social et culturel auquel ils appartiennent et le monde de l'école avec ses savoirs calibrés.
2. Aménager la double tâche à laquelle font face les enfants: construire une nouvelle langue tout en l'utilisant comme outil pour acquérir des connaissances.
3. Placer les enfants en situation d'apprendre à réfléchir, à structurer leurs connaissances, alors même que les apprentissages se font dans une langue qui est encore à apprendre: leur développement cognitif est à ce prix.
4. Repenser les modalités d'évaluation des apprentissages en en faisant un élément du processus didactique, selon les mêmes priorités.

Nous passons rapidement sur les trois premières, déjà développées et illustrées ailleurs, puis nous développons la quatrième idée force, concernant l'évaluation des apprentissages.

### 2.1 *S'appuyer sur les connaissances linguistiques et culturelles des enfants dans leur milieu, acquises hors de l'école, pour créer des ponts entre le monde social et culturel auquel ils appartiennent et le monde de l'école avec ses savoirs calibrés*

La bifocalisation, toujours résolue au profit du code et au détriment des contenus de savoirs, aboutit à nier les savoirs que possèdent les enfants à partir de leur environnement culturel quotidien. Le contenu des leçons peut être nul en termes de nouvelles connaissances, car il porte sur des réalités maîtrisées bien plus en profondeur par l'enfant dans sa vie quotidienne (ex. de La poule: qui "mange un peu de tout", qui "se reproduit en pondant des œufs";

cf. Noyau, 2000). L'objectif de la leçon est alors uniquement de présenter et faire orthographier des termes techniques correspondant à ces connaissances empiriques: "omnivore", "ovipare", et à mémoriser la "bonne" formulation (l'unique bonne, attendue à l'examen): "la poule mange un peu de tout", toute autre réponse adéquate du point de vue de l'expérience (ex. "la poule mange de la pâte") étant rejetée par le maître.

Quelles conceptions de l'apprentissage peuvent se donner les enfants soumis à une bifocalisation qui privilégie la langue normée sur la construction de savoirs et savoir-faire? Pour eux – et pour les maîtres et les parents aussi - apprendre, ce sera restituer ce qu'on doit dire comme on doit le dire, avoir bien mémorisé du discours pour bien répondre à l'examen. Mais qu'en est-il de l'éducation?

## *2.2 Aménager la double tâche à laquelle font face les enfants: construire une nouvelle langue tout en l'utilisant comme outil pour acquérir des connaissances.*

La classe de français n'est pas le seul lieu d'apprentissage du français, mais le travail dans les autres matières est un atout sur lequel il faut savoir compter pour l'apprentissage du français: il convient de coordonner le travail entre les champs disciplinaires. Il convient aussi de repenser le rôle de la communication orale dans l'élaboration de ses connaissances par l'enfant, et de proposer des modes d'animation de la classe permettant de réels échanges oraux dans des configurations variées de collaboration entre enfants.

Quant aux deux objectifs fondamentaux de l'acquisition de la langue: la précision (ou correction), et l'aisance (la fluidité, la capacité à exprimer sa pensée), la capacité à exprimer avec fluidité et spontanéité ses pensées est un moteur pour l'appropriation des connaissances, et aussi pour l'appropriation de la langue, au sens: la faire sienne, en faire un outil pour répondre à ses besoins. Or, on constate que l'objectif central des maîtres, et plus globalement des systèmes d'enseignement avec leurs méthodes d'évaluation qui s'imposent à tous, est la correction, avec une normativité rigide axée sur le respect du code écrit et des formulations attendues. L'efficacité communicative n'est ni entraînée, ni évaluée. Il conviendrait d'amener les maîtres à apprécier et à encourager la libre expression des enfants pour résoudre des problèmes, découvrir par eux-mêmes des éléments de savoir à partir d'activités bien conçues, prendre la parole en tant qu'individus, et se construire ainsi une autonomie sans laquelle il s'agit moins d'éducation que de dressage.

### 2.3 *Placer les enfants en situation d'apprendre à réfléchir, à structurer leurs connaissances, alors même que les apprentissages se font dans une langue qui est encore à apprendre: leur développement cognitif est à ce prix*

En examinant les exigences linguistiques des différentes disciplines: mathématique, sciences d'observation, histoire, etc., on constate que la langue qui y règne est plus complexe, plus articulée, plus cohérente, plus précise, que la langue des séquences de Langage en tant que discipline. Tout en aménageant le travail dans ces disciplines pour aider les enfants à formuler leurs contenus en français L2 correct, on doit faire en sorte que, avec ou malgré le fait que les apprentissages se font dans une langue qui n'est pas la langue première, les enfants puissent être mis en situation d'apprendre à penser: à (se) poser des questions, à raisonner, à généraliser, à transférer un élément de connaissance à un champ nouveau où il pourra lui servir. Pour y conduire, on a besoin de réelles activités d'apprentissage dans la classe, où les élèves aient à agir pour apprendre: la rénovation pédagogique et la formation des maîtres devraient s'appuyer sur cette notion-clé.

### 2.4 *Repenser les modalités d'évaluation des apprentissages selon les mêmes priorités*

L'évaluation occupe un lieu stratégique, au centre du système d'enseignement. Une approche systémique de notre situation d'enseignement fait apparaître que les choix en matière d'évaluation sont en mesure d'interagir avec chacune des composantes de l'enseignement-apprentissage.

Dans une première recherche sur les pratiques d'évaluation et de certification dans l'enseignement technique au Togo (Noyau & Koudossou, 2004), on avait examiné les corrections effectuées sur des compositions et des copies d'examen d'une matière professionnelle et de français, au bac technique.

Pour ce qui concerne la matière professionnelle, une composition en "Economie et organisation de entreprises", les relations entre le programme et les demandes de l'épreuve étaient de plusieurs ordres:

- restituer des notions techniques définies ou la définition d'une notion;
- restituer des fragments textuels du cours;
- appliquer des notions à des cas concrets;
- mettre en œuvre un raisonnement pour associer des connaissances en une réponse construite (tâche la plus complexe cognitivement).

Les deux premiers types de tâches demandent un travail avant tout mémoriel sur les éléments du programme, mais les deux autres exigent de raisonner à partir des connaissances théoriques engrangées. Les épreuves de composition et de Bac dans cette matière comprennent en général des

interrogations des deux sortes. Les notes obtenues par le groupe classe s'étagent entre 8,5 et 19,5; la moyenne de la classe est 14,9, ce qui reflète l'assimilation des contenus du cours par la classe.

Mais pour ce qui est des épreuves de Français, on constate une dérive normativiste centrée sur le respect du code, malgré les techniques d'évaluation critériée mis en œuvre officiellement par les jurys. Ainsi, la dissertation de français en principe est évaluée selon quatre grands critères qui doivent être notés explicitement sur 5:

1. Compréhension du sujet: Que doit observer le correcteur dans la copie pour dire que le candidat a compris le sujet? Cela relève d'une activité cognitive complexe, de haut niveau, difficilement mesurable de façon objective. Ce critère est d'application difficile, c'est une appréciation qualitative qui est requise, et qui doit être placée sur une échelle graduée.
2. Originalité et richesse des idées: ce critère est encore une appréciation qualitative, et de plus subjective.
3. Articulation des idées: ce critère concerne en principe la maîtrise de la langue sous son angle textuel: l'agencement d'énoncés pour faire un texte, la maîtrise de la cohésion, de la cohérence, de la capacité à argumenter.
4. Maîtrise de la technique: c'est la maîtrise des normes du genre textuel choisi (commentaire composé, contraction de texte, dissertation).

Chacun de ces critères peut à son tour être analysé en caractéristiques observables. Les deux derniers critères ont à voir avec la langue (ou plutôt son utilisation efficace).

Or, que trouve-t-on si on regarde comment sont traitées les copies, sur un lot de dissertations confié par l'Office du bac? (le sujet était: "Le progrès a-t-il dominé la nature ou est-on devenu prisonnier de ses créations?").

Les mentions ou biffures des correcteurs sur le texte se limitent aux fautes de grammaire et d'orthographe, la seule trace indiquant la prise en compte des critères est la note par critère. Un réexamen de ces copies par nos soins à partir de ces critères, aboutit aux constatations suivantes:

Les correcteurs de Français se sont centrés sur les erreurs locales d'orthographe grammaticale (qui à la limite forment une petite partie du critère 3 "Articulation des idées", en contribuant à la cohésion), mais en oubliant tous les autres critères. Ainsi, un élève a obtenu à l'examen 7,5/20 (épreuve de coefficient 3 au bac), alors que nous lui aurions donné 14 ou 15/20. Il est à craindre que l'épreuve de Français l'ait fait échouer au Bac.

Les objectifs déclarés de l'enseignement du français, adaptés à la formation de futurs professionnels, ne sont clairement pas pris en compte dans la correction des copies. Quelles explications donner à cette distorsion? L'évaluation par les correcteurs de Français ne porte pas sur les objectifs mêmes de la formation en Français, mais se fonde sur le préjugé, général au sein du système scolaire, que les élèves ne maîtrisent pas la langue (écrite). Les conséquences sont faciles à deviner pour des élèves qui pourraient devenir de bons professionnels, ayant des notes suffisantes dans les matières professionnelles et scientifiques, mais qui sont sacrifiés sur l'autel de l'orthographe, alors que leurs copies manifestent une bonne compréhension du sujet et la capacité à organiser une argumentation, et menés ainsi au découragement et à la démotivation face au Français. Les taux élevés d'échec aux examens ont plus d'une explication<sup>2</sup>.

Cette attitude générale, en partie induite par le système et par les conditions d'exercice de la fonction enseignante, est un fait qu'il faut prendre en compte pour comprendre le faible rendement du système d'enseignement. Mais il reste encore à expliquer par une analyse institutionnelle plus fine ce positionnement des enseignants et son impact sur l'organisation des examens.

Dans un travail récent, en vue d'un atelier de formation de cadres de l'éducation francophones (Noyau, 2004), nous avons repris ce dossier de l'évaluation pour ce qui est de l'examen de fin du primaire, le CEPD. La démarche suivie pour problématiser la question de l'évaluation certificative s'est déroulée en plusieurs étapes. Nous sommes partis de l'examen de productions orales en français L2 d'un récit à partir d'images, à différents paliers de l'école de base à partir de leur transcription (alors qu'aux compositions et examens seul l'écrit est évalué), et de l'observation parallèle de productions orales d'enfants français monolingues des mêmes paliers scolaires dans la même tâche. Nous avons pu montrer à partir de là:

- a. l'importance de l'usage fonctionnel des formes pour construire une production textuelle dotée de cohésion, et cohérente (en présentant une approche fonctionnelle et textuelle de l'évaluation des productions);
- b. qu'un enfant à l'âge de l'école est encore en plein processus de développement de sa L1, et aura à franchir de nombreuses étapes entre 6 et 12 ans. Comment pourrait-on lui exiger de se conformer à "toute-la-langue", cet objet mythique, en L2?

---

<sup>2</sup> On relève entre 25 et 40% de réussite au bac selon les sections en 2004 au Togo.



A partir de ces constatations, nous avons réexaminé un lot de copies de CEPD (Certificat d'Etudes du Premier Degré) de Français et des autres matières: 15 copies de chaque matière.

Voyons les épreuves de Français:

- Rédaction / 20 (au choix un sujet narratif / un sujet descriptif)  
Sujet 2: Un vendeur ambulant passe devant votre maison. Décrivez-le, qu'on le voie et qu'on l'entende.  
Le principe de notation distingue entre 2 aspects:  
R (rédaction) noté/10: notes entre 3 et 7, moyenne 5,4  
P (présentation) noté/10: notes entre 7 et 8,5, moyenne 7,9  
C'est ce second critère qui permet de maintenir un score global acceptable, l'écart-type y est minime: 0,5.  
Score total: dispersion 7 – 17, moyenne 13,5 / 20, écart-type 4,8.
- Dictée-Questions  
D (dictée) noté/10: majorité de 0  
Q (questions) noté/10  
Score total: dispersion 0 – 18, moyenne 8,1 / 20, écart-type élevé: 5,19.
- La 3<sup>e</sup> épreuve de Français: "Etude de texte" (questions grammaticales et lexicales sur un extrait de texte) contribue aussi à un score général assez bas. Or, ces 3 épreuves ont un coefficient 2.

Face à cela, un groupe d'épreuves à coefficient 1 obtiennent des moyennes significativement supérieures (7,6/10 pour l'ensemble du groupe): Education scientifique et à la vie pratique, Histoire-Géographie, et Education civique et morale. S'agit-il de disciplines d'éveil? L'observation des épreuves nous révèle que non. Il s'agit de questions à réponses brèves permettant de manifester la bonne mémorisation littérale des nomenclatures et des résumés de leçons. C'est ce que nous aurions pu anticiper à partir des analyses de pratiques de classe dans ces matières menées antérieurement: cf. Afolo (2003); Noyau (2001, 2003a); Noyau & Quashie (2003).

C'est donc de cette façon que l'école de base apparaît assurer un rendement satisfaisant, puisque les résultats au CEPD oscillent entre 65 et 80% d'admis selon les années et les régions.

Ce score baisse au Brevet (autour de 50% d'admis) – où la Dictée–Questions fait encore plus de ravages (majorité de 0 à la dictée), et encore plus au Bac (25 à moins de 50% d'admis selon les sections, avec un impact fortement négatif de la Dissertation).

Ces scores d'admission décroissants seraient à analyser à un niveau global de politique éducative. Ce qui est sûr, c'est que dans ce contexte général des flux de certification, les épreuves de Français semblent opérer à tous les

niveaux comme une discipline barrage. Paradoxe (dangereux) de l'école francophone.

### *2.5 Conclusions générales sur le rôle de l'évaluation*

On sait qu'en Afrique francophone, l'ensemble du système d'enseignement scolaire est piloté par un réseau serré d'épreuves d'évaluation sélective: compositions trimestrielles sous le contrôle de l'inspection, qui évaluent autant les maîtres (et en particulier leur respect du programme) que les élèves, et dont la moyenne détermine le passage à la classe suivante; examens sélectifs de fin de cycle, qui autoriseront l'enfant à entrer au collège après l'école de base, ou au lycée après le Brevet. Le tout sur fond d'une déperdition scolaire très élevée.

On voit qu'il y a un travail en profondeur à faire sur les pratiques d'évaluation, et de certification car ces dernières oblitèrent bien souvent l'évaluation en classe – et le contenu des activités de classe. Ce travail devrait s'appuyer sur les principes d'une évaluation communicative, fondée sur des objectifs fonctionnels explicites à faire atteindre. Et les conséquences devraient en être tirées pour ce qui est des pratiques d'évaluation aux examens. Il y a là un défi à relever, afin de faire passer un changement en profondeur chez tous les acteurs du système éducatif sur les capacités à attendre du jeune adulte francophone, et la façon de le certifier comme tel.

Ajoutons qu'une évaluation de productions écrites menée selon des critères fonctionnels permet aussi de mettre en évidence les mérites comparés de deux options d'enseignement. Ainsi, on a évalué selon cette méthode des copies de CM2 d'élèves du Burkina Faso de zone rurale, enseignés seulement en français sur 6 ans, ou en L1 et en français, sur 5 ans, dans le cadre d'un programme expérimental mené par une ONG (Somé, 2005). Les premiers résultats, sur un petit nombre de productions des deux groupes, laissent voir que sur les principaux indicateurs linguistiques fonctionnels d'acquisition de la langue: référence aux personnages, richesse du lexique de désignation des actions, recours à des énoncés complexes, les enfants ayant été scolarisés en 5 ans seulement en système bilingue sont meilleurs que ceux des écoles témoins scolarisés en français seulement et pendant 6 ans.

### **3. Comment concrétiser de telles propositions pour conduire à des modifications positives de l'enseignement**

Toucher à l'évaluation amène à toucher non seulement à la relation Maître-Elèves, mais aussi à la relation Maître-Inspection ou hiérarchie. Et cela remet en mouvement le choix des contenus à enseigner, les activités auxquelles entraîner les enfants, ainsi que les comportements d'apprentissage souhaitables.

Il faut alors se poser la question du lieu d'intervention clé qui permettrait cette mise en mouvement. On est amené à identifier: d'une part, les inspecteurs, conseillers pédagogiques et directeurs d'école (qui font fonction de conseillers pédagogiques) comme acteurs clé de cette évolution souhaitée, car ce sont eux qui disent la doxa: comment comprendre et appliquer les programmes; quoi faire avec les manuels; quels critères d'évaluation seront privilégiés; comment être un enseignant apprécié de sa hiérarchie, et c'est de ce lieu que doivent partir et se diffuser les incitations à changer les pratiques; d'autre part, plus en amont encore, les cadres ministériels de l'éducation, qui doivent être sensibilisés à ces évolutions souhaitables pour les décliner en termes de politique éducative et dégager les moyens de les mettre en oeuvre. Pour formuler ces propositions dans un langage clair et convaincant pour des non-spécialistes de l'acquisition, il est souhaitable de les relier à des notions de sciences de l'éducation.

Ensuite, quels arguments développer pour convaincre et ancrer des changements de pratique en profondeur? Pour tenir tous les aspects du problème ensemble, il est nécessaire de sensibiliser les enseignants et les cadres du système éducatif à la nature des processus d'acquisition. On peut s'appuyer pour ce faire sur quelques grands principes sur les processus d'acquisition d'une L2 en environnement didactique (Lightbown, 2000; Kihlstedt, 2000) comme les suivants:

- l'apprenant se crée un système linguistique propre, souvent caractérisé par des erreurs systématiques de même nature que celles de l'enfant en L1;
- il y a des étapes d'acquisition et des ordres d'acquisition irréversibles: certaines structures s'acquièrent avant que d'autres puissent s'intégrer, or il faut bien parler, donc l'erreur est consubstantielle à l'entraînement;
- connaître une règle est autre chose que pouvoir l'utiliser en communiquant;
- corriger des erreurs de production ponctuellement est peu efficace pour changer le comportement langagier de l'apprenant.

Et là, il y a lieu d'insister sur le statut de l'erreur: non "faute" (quasiment morale), mais acte positif, manifestation d'un état de connaissance en chantier, sur lequel l'enseignant va pouvoir agir. Enfin on doit développer aussi que l'élève peut (apprendre à) participer à l'évaluation de ses propres apprentissages. En apprenant à s'autoévaluer, il parviendra à améliorer ses propres productions.

#### **4. Conditions de l'intervention de la psycholinguistique acquisitionnelle dans des situations d'apprentissage guidé de langues secondes**

Le fait que la psycholinguistique acquisitionnelle soit ainsi mise à contribution pour l'action pédagogique sur ce terrain nous conduit en conclusion à faire retour sur les conditions de cette intervention d'une discipline de recherche dans des situations particulières d'apprentissage guidé de langues secondes.

A titre individuel, l'étude approfondie des phénomènes acquisitionnels m'a amenée, pendant longtemps, à affirmer une autonomie stricte de la linguistique acquisitionnelle face à la didactique des langues, et à centrer mon travail sur l'acquisition spontanée d'une LE par des adultes. Sur ce terrain-ci de l'appropriation du français par les jeunes Africains, où le milieu écologique c'est l'école, il devenait difficile de tenir cette position qu'on pourrait qualifier de puriste. L'étude des processus cognitifs de l'acquisition de la L2 par ces enfants à travers leur scolarisation doit tenir compte de facteurs et de contraintes propres à l'école, très différents de ceux que produit le milieu social.

On constate aussi sur le terrain la multiplicité des difficultés auxquelles les enseignants ont à faire face. Matérielles avant tout, mais aussi le sentiment souvent justifié d'être abandonnés de leurs institutions, lancés sans formation pédagogique face aux enfants, avec comme seul guide ou garde-fou les injonctions du programme et de son application minutée, et les épreuves d'évaluation institutionnelle. D'ailleurs, la coopération éducative dans son mouvement de repli a d'abord déclaré: "Nous ne ferons plus de coopération de substitution" (en envoyant des enseignants français sur le terrain collaborer avec leurs collègues nationaux), puis "L'urgence n'est plus à la formation des maîtres" (panier sans fond), "mais au renforcement des structures administratives" (la bonne gouvernance du système éducatif dans le respect des orientations économiques édictées par les organisations internationales pour l'Afrique à l'heure des ajustements structurels). Quant à la formation des enseignants, pour les mêmes raisons elle n'est pas assurée, et les corsets que sont les programmes et leurs modalités horaires d'application d'une part, et les épreuves de composition et d'examen d'autre part, en tiennent lieu. Le résultat est un système qui apparemment tient, mais où le fonctionnement institutionnel est la finalité ultime. L'activité d'apprentissage détient une place en creux dans cet ensemble.

Le sentiment désabusé des maîtres de faire un métier réduit à n'être qu'un gagnepain peu valorisé rejailit aussi sur la relation pédagogique. Le maître inculque, il "fait" le programme, et l'élève doit enregistrer et restituer le modèle. Dans ce contexte, il est courant d'entendre dire que les enfants sont mauvais, qu'ils ne savent rien. Aucune voix ne s'élève pour défendre une vision positive, confiante, de l'éducation et de l'apprentissage.

Il est donc urgent de faire place à une autre conception de l'éducation, active, constructiviste, interactionniste, et de montrer que même dans des conditions non optimales, on peut évoluer dans ce sens. Que la confiance dans les capacités d'apprendre et les occasions fournies de le faire font entrer dans un cercle vertueux, qui exige davantage de présence à l'autre donc d'effort cognitif, mais qui comporte aussi sa récompense pour le maître. Et qui d'un point de vue éducatif global produirait des enfants ayant développé une capacité d'action, de résolution de problèmes, de jugement autonome, donc – faut-il le dire – une capacité à devenir des adultes partie prenante d'un éventuel processus de développement et de démocratisation.

S'il s'agissait de plaider pour un modèle didactique en vigueur, ce pourrait être plus ou moins affaire de croyance (ou de conformité), mais l'étude des processus d'acquisition nous fournit des preuves qu'apprendre est tout autre chose que répliquer un modèle, que c'est construire, s'il y a matière à construire, et exercice de cette activité de construction.

Mais émettre un tel plaidoyer d'un point de vue moral depuis nos positions confortables n'aurait aucune efficacité. Il nous faut trouver les suggestions de dispositifs pratiques soutenables par les cadres éducatifs, qui permettraient aux maîtres de se sentir guidés, épaulés, et officiellement encouragés, pour pratiquer une autre façon d'enseigner (et d'éduquer), faisant fond sur les potentialités acquisitionnelles des enfants, et avec un rapport effort – rendement amélioré.

## BIBLIOGRAPHIE

- Afola, C. (2003): "L'acquisition des savoirs à travers la langue seconde: formulation et contenus d'enseignement en sciences d'observation". In: Colloque pluridisciplinaire international "Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement". Bordeaux, 3-5 avril. Actes sur CD-ROM.
- Bedou-Jondoh, E. & Noyau, C. (2003): "Restitution de récits en gèngbe et en français langue seconde chez des enfants du sud-Togo: formulations et reformulations des procès". In: Martinot, Cl. & Ibrahim, A. (éds). La reformulation, un principe universel d'acquisition. Paris (Kimè), 357-386.
- Kihlstedt, M. (2001): "La recherche en acquisition des langues secondes et l'enseignement – quels rapports?" In: Moderna Språk, n° spécial, Modern language teachers' association of Sweden (éd.).
- Kihlstedt, M. (2005): "Stratégies compensatoires dans l'acquisition du lexique verbal chez des élèves en immersion scolaire en L2 français". In: F. Grossmann, G. Petit, M.-A. Paveau, E. Calaque & J. David (éds): Apprentissage du lexique: langue, cognition, discours. Grenoble (ELLUG), 85-105.
- Lighbown, P. (2000): "Anniversary article. Classroom SLA research and second language teaching". In: Applied Linguistics, 21, 431-462.
- Noyau, C. (2001): "Le français de référence dans l'enseignement du français et en français au Togo". In: M. Francard, G. Geron & R. Wilmet, "Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept". Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, 27 (1-2), 57-73.

- Noyau, C. (2002): "Les choix de formulation dans la représentation textuelle d'événements complexes: gammes de récits". In: *Journal de la Recherche Scientifique de l'Université de Lomé, JRSUL (Togo)*, Vol. 2, 33-44.
- Noyau, C. (2002, à par.): "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, 24-26 octobre 2002.
- Noyau, C. (2003a): "Apprentissages disciplinaires et langagiers dans la scolarisation en français langue seconde: repérages dans le temps en histoire au primaire". In: Colloque pluridisciplinaire international 'Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement'. Bordeaux, 3-5 avril 2003. Actes sur CD-ROM.
- Noyau, C. (2003b): "Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone: état des lieux et diagnostic". In: *Etats Généraux de l'Enseignement du Français en Afrique francophone 'Apprendre, enseigner le français. Enseigner, apprendre en français dans un contexte multilingue'*. Libreville (Gabon), 17-20 mars.
- Noyau, C. (2004a): "Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone: du diagnostic aux actions". In: *AUF: Penser la francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques*. Paris (Archives Contemporaines/AUF), 473-486.
- Noyau, C. (2004b): "Analyse acquisitionnelle de productions d'élèves et évaluation scolaire et certificative: une vue sur la dynamique du français à travers l'école. L'évaluation fonctionnelle de productions scolaires en français. Atelier de formation, Premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue, "Penser la francophonie: concepts, actions et outils linguistiques". Ouagadougou (Burkina Faso), 31 mai – 2 juin, brochure multigr. 43.
- Noyau, C. (2005): "Le lexique verbal dans l'acquisition d'une langue seconde: verbes de base, flexibilité sémantique, granularité". In: F. Grossmann, G. Petit, M.-A. Paveau, E. Calaque, J. David (éds), *Apprentissage du lexique: langue, cognition, discours*. Grenoble (ELLUG), 65-84.
- Noyau, C. & Koudossou, S.-G. (2004): "Rôle des pratiques d'enseignement et des modalités d'évaluation dans l'appropriation du français langue "seconde" à l'école: le français face aux autres disciplines au Togo". In: *Marges Linguistiques, Actes du Colloque international: 'La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives'* <http://www.marges-linguistiques.com>
- Noyau, C. & Quashie, M. (2003): "L'école et la classe comme environnement écologique d'acquisition du français en Afrique de l'ouest". In: Defays, J.-M., Delcominette, B., Dumortier, J.-L., Louis, V. (éds). *Les didactiques du français, un prisme irisé*. Louvain-la-Neuve (Modulaires Européennes), 205-228.
- Noyau, C. & Vellard, D. (2004): "Construction de connaissances mathématiques dans la scolarisation en français langue seconde". In: *Cahiers du Français Contemporain 9, 'Pratiques et représentations langagières dans la construction et la transmission des connaissances'*, 57-76.
- Somé, M. (2005): "Analyse comparative des productions écrites des élèves: Éducation bilingue vs Éducation monolingue. Cas du Burkina Faso, l'éducation bilingue, une alternative au système éducatif de base?" Communication au colloque international "Appropriation du français langue de scolarisation en situation diglossique". Université de Paris-X-Nanterre, février 2005.