



HAL
open science

L'oral et l'écrit dans la construction de connaissances via le français langue seconde à l'école

Colette Noyau, Alilou Cisse

► To cite this version:

Colette Noyau, Alilou Cisse. L'oral et l'écrit dans la construction de connaissances via le français langue seconde à l'école. Symposium international 'Textes en contexte: langues et écrit face à l'oralité africaine', Oct 2001, Zürich, Suisse. pp.245-258. halshs-00642177

HAL Id: halshs-00642177

<https://shs.hal.science/halshs-00642177>

Submitted on 17 Nov 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'oral et l'écrit dans la construction de connaissances via le français langue seconde à l'école¹

Colette NOYAU

Université Paris-X (France)

Alilou CISSÉ

Université de Lomé (Togo)

We address the relation between oral and written language in the process of building knowledge through French as a second language in the school system in Togo. The acquisition of French takes place in a quite paradoxical situation. The language used in the environment is a native tongue (exclusively in rural areas, predominantly in urban areas). Most children discover the French language as they first go to school. French will then serve three main purposes: (i) discovering what is a writing system; (ii) accessing the body of knowledge that school conveys; (iii) becoming bilingual (i.e. more or less francophone) and suited for employment in the 'modern' sectors of economic life. Tuition at school is monolingual, i.e. it takes place exclusively in French. Due to the scarcity of textbooks, it relies mainly on oral classroom interaction, but at the same time, for its pedagogical method, it draws heavily on written resources available to the teacher. French is viewed as the 'language-for-writing', and is taught as such, whereas training to use it in oral communication has a very limited place in classrooms. Consequently children face a double bind: acquiring language for acquiring knowledge, and acquiring knowledge in a language yet to be discovered. This makes the learning process an excessively complex cognitive task for them.²

Si la scripturalité en langues africaines devient à l'ordre du jour et peut avoir des conséquences importantes, là où elle peut réussir à s'implanter notamment grâce aux nouveaux moyens technologiques, sur les relations des locuteurs à leurs langues, il convient de s'interroger parallèlement sur la façon dont l'oralité inhérente aux cultures africaines jusqu'à présent marque

¹ In : Thomas BEARTH et al., dir. (2009) *African languages in global society / Les langues africaines à l'heure de la mondialisation*. Cologne: Rüdiger Koeppel ('Topics in African Studies' Band 15), pp. 245-258. Texte définitif établi en 2002.

² Les enregistrements de classe ont été effectués par Alilou Cissé. La transcription et l'exploitation des données sont dus à Colette Noyau ainsi que la rédaction du texte.

l'école qui est le lieu où les jeunes enfants adviennent à l'écrit.

Ce travail aborde la question du rapport oral/écrit dans la construction de connaissances scolaires via le français, langue seconde dans l'enseignement scolaire au Togo. L'appropriation du français s'y effectue en situation paradoxale, puisque la langue d'usage est un parler autochtone (exclusivement, en zone rurale; de façon prédominante, en zone urbaine), mais que les enfants découvrent en général la langue française à leur entrée à l'école. Elle va leur servir à découvrir l'écriture et l'écrit (alphabétisation), à accéder à l'ensemble des connaissances transmises par l'école et à poursuivre leur cursus scolaire, et à devenir des bilingues pouvant aspirer à des emplois dans les secteurs 'modernes' de la vie économique.³

Dans les pays de notre étude, l'enseignement scolaire est unilingue, fondé exclusivement sur le français et nécessairement ancré sur l'oral, compte tenu du manque de matériel imprimé, mais un oral tourné vers l'écrit à différents titres. La langue française s'y présente essentiellement comme une "langue-à-écrire", et l'entraînement à un système de communication orale est marginalisé. Dans ces conditions, le double lien: acquérir la langue pour acquérir des connaissances et acquérir des connaissances dans une langue à découvrir, place l'élève devant une tâche cognitive très complexe (Noyau 2001).

Les situations linguistiques d'Afrique subsaharienne n'ont à notre connaissance pas encore fait l'objet d'études du point de vue des processus d'acquisition linguistique. Et la situation d'acquisition du français qui s'y donne, où l'école est le principal — parfois le seul — lieu d'exposition à la langue française, et où le français doit dès le début de son acquisition par l'enfant servir de véhicule à l'acquisition de l'ensemble des connaissances scolaires, est un défi à relever par l'enfant, par l'enseignant, et par le chercheur (Noyau 1998). Nous étudions l'impact de l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage sur les processus d'appropriation du français, en analysant les pratiques d'enseignement dans les classes enquêtées, pour le français et les autres matières scolaires, en tant qu'élément de l'exposition à la langue (cf. Noyau 1980), pour examiner leurs conséquences sur la structure de l'acquisition. La situation linguistique de ces enfants est complexe, puisqu'ils grandissent au sein d'un environnement

³ Ce travail s'insère dans un projet multilatéral soutenu au plan français par le programme *Campus* et par le programme *Cognitive*, et au plan international par l'AUF (Association des Universités Francophones), et portant sur «L'appropriation du français langue de scolarisation en situation diglossique», mené par l'Université de Paris-X-Nanterre avec l'Université de Lomé (Togo) et l'Université d'Abomey-Calavi (Bénin), et où la genèse du bilinguisme et la langue première ont toute leur place.

linguistique qui n'est pas celui de leur langue de scolarisation, et bien souvent, la première vraie rencontre avec le français se fait lors de leur entrée à l'école primaire. La situation linguistique étudiée se caractérise par une expérience fortement asymétrique du français et de la (des) langue(s) première(s).

L'appropriation de la langue française dans cet environnement s'effectue majoritairement à travers la scolarisation, par et pour des activités langagières et dans des interactions concrètes.⁴ Pour analyser de plus près cette situation d'acquisition linguistique et cognitive, nous avons enregistré des séquences d'enseignement de différentes matières à plusieurs niveaux de l'enseignement primaire ("premier degré")⁵; par ailleurs, nous avons interviewé des maîtres et des élèves sur leurs représentations de la langue française et de la situation plurilingue qu'ils vivent, sur les sources de leurs savoirs linguistiques et cognitifs, et nous leur avons demandé de répondre à un questionnaire écrit sur les mêmes thèmes.⁶

Nous allons présenter ici quelques résultats de ces enquêtes, en nous fondant essentiellement sur l'analyse minutieuse des interactions entre maîtres et élèves lors de séquences de classe qui ont été enregistrées pour diverses matières et à plusieurs niveaux, au Togo et au Bénin, ainsi que sur des entretiens avec des maîtres.

Dans un premier temps, nous allons extraire de ces analyses de données des indices du rapport au français oral *vs* écrit des maîtres et des élèves. Puis nous caractériserons les circuits de construction de connaissances en classe à partir de sources orales et écrites, et pour des visées orales et écrites. Enfin, nous terminerons par quelques considérations sur les liens entre cette expérience d'acquisition de connaissances du français et en français en milieu scolaire d'une part, et l'environnement écologique de culture orale en langue première d'autre part.

I. Sur les notions d'oral et d'écrit

Pour entrer plus avant dans nos analyses, il convient de bien distinguer les niveaux auxquels on se situe. On peut distinguer des usages des étiquettes d'oral et d'écrit au moins à quatre niveaux:

⁴ Interactions d'une nature hautement spécifique, cf. Mondada (1995).

⁵ Enregistrements effectués par M. Cissé Alilou.

⁶ Enregistrements effectués par les équipes française et togolaise. Voir aussi Noyau & Quashie (2003), et Noyau & Vellard (paru en 2004).

1. Le niveau des *systèmes sémiotiques* adaptés au canal sonore (donc le système phonique de la langue), ou au canal visuel (donc le système graphique de la langue). Le message est alors vu comme transmis dans l'un ou l'autre de ces systèmes sémiotiques.
2. Le niveau du *message*, codé, selon le canal, à l'aide du système sémiotique phonique ou graphique. Il s'agit ici de donner aux messages la forme adéquate selon le code adapté au canal.
3. Le niveau de la *communication* orale, s'opposant à la communication écrite, c'est-à-dire dans l'ordre de l'oral versus l'ordre du scriptural. Ici, on considère l'adaptation du message ou la construction du message en fonction du circuit de communication utilisant le canal sonore ou visuel, et en fonction de paramètres comme le caractère immédiat ou différé de la transmission, la co-présence ou non des interlocuteurs, la disponibilité d'indices visuels ou situationnels partagés.
4. Le niveau des *registres* de langue relevant des deux ordres: ici on parlera deS registres de l'oral (avec adjectivation: oral surveillé, détendu ou spontané, familier, etc.), et deS registres de l'écrit (avec adjectivation: écrit familier, formel, etc.).

Nous distinguerons dans notre exposé de quel niveau relèvent les observations et les propos faisant l'objet d'analyses.

II. Le rapport au français oral et écrit

Le rapport des actants de l'école au français oral et écrit peut être scruté à différents points de vue: celui du français de référence pour les enseignants; celui de l'acquisition de la langue par les élèves; celui de la transmission des connaissances scolaires; celui enfin des visées certificatives de l'école.

Nous nous appuyons ici sur les propos tenus concernant l'oral et l'écrit dans des entretiens de nature métalinguistique tenus avec des professeurs de 3^{ème}. Ces entretiens, comme les questionnaires parallèlement administrés sur les mêmes questions, relèvent d'un volet de notre projet centré sur la mise en lumière des représentations de la langue, ses normes, ses usages, et de son apprentissage chez les enseignants et leurs élèves.⁷

Dans un travail précédent (Noyau 2001) sur le français de référence dans cette situation d'appropriation de la langue de scolarisation, nous avons

⁷ Questionnaires et guides d'entretiens élaborés par le groupe *Comenius* (membre de l'équipe "Dynamiques des langues" de l'UMR 7114 MoDyCo). Données recueillies par Cécile Vigouroux en avril-mai 2001.

étudié «la conception implicite de la relation entre parlé et écrit qui règne dans la salle de classe», du point de vue des tensions centripètes et centrifuges autour des normes. Nous y avons déjà fait les constatations suivantes:

L'écrit semble constituer la référence fondamentale: on parle à partir d'un texte (...), on construit les connaissances, en dialogue, mais en forme de résumé noté au tableau et dans le cahier (...), et les questions posées sont tournées vers la restitution de la formulation exacte de ce texte (écrit), non vers la construction des connaissances sur le domaine étudié. On forme des phrases complètes, dignes de passer à l'écrit (...). Ou bien on cite des phrases déjà formulées: il s'agit de restituer l'extrait littéraire avant de travailler sur les vocables (...) ou bien le texte de la leçon présenté antérieurement (...). Le maître est le médiateur de cet accès indirect à un discours écrit dépourvu de source identifiable. L'élève, quant à lui, fait rarement acte d'énonciation. (p. 69)

Et nous ajoutons pour différencier les paliers scolaires:

Si ce tableau est valable pour (...) [le] cycle primaire, la situation se modifie nettement pour (...) [la] fin du collège (...). En effet, si l'activité de formulation d'un texte constituant un résumé écrit y est notoire (phases d'inscription de phrases au tableau, de répétition par fragments d'énoncés pour permettre de noter au cahier, questions demandant la restitution d'un fragment noté), la parole vivante est très présente également, non seulement celle du maître gérant les événements de la classe comme antérieurement, mais celle de l'exposé argumenté et de la construction des connaissances en dialogue chez le maître, ainsi que celle des élèves qui demandent des précisions et raisonnent sur les éléments présentés. Maîtres et élèves construisent du discours oral soumis aux contraintes cognitives de la production en temps réel, les énoncés produits présentent une syntaxe plus flexible et conforme à la structure informationnelle, qui peut s'écarter de la norme écrite. Il faudra examiner de plus près comment s'effectue cette transition entre la fin du cycle primaire et la fin du collège (...). (p. 69)

L'oral et l'écrit du point de vue de l'acquisition de la langue

«On n'enseigne plus l'oral, déplore un témoin, institutrice togolaise expérimentée en fin de carrière, car toutes les épreuves du certificat d'études

primaires sont écrites. On a abandonné l'épreuve orale de lecture + récitation, et on a en conséquence laissé de côté les activités dites d'élocution, où les élèves étaient amenés à s'exprimer à partir de différents supports (images, textes, contes, visites dans le milieu). Notamment on ne pratique plus la récitation, et on ne concentre plus les efforts que sur les activités écrites.»⁸

Sans doute, pour les maîtres, la cible de l'acquisition est-elle globalement communicative. Ainsi une enseignante de français de collège répond-elle ainsi à la question: «Qu'est-ce que c'est pour vous bien parler le français?»: «Bien parler, bien écrire le français? S'exprimer de façon que l'on puisse vous comprendre; en plus, arriver à cerner le problème que vous voulez exposer. Pour moi, c'est ça, bien parler français, bien l'écrire» (entretien Méta 2, professeur de français 6^{ème}-3^{ème}, Bénin). Elle n'attribue pas à l'oralité un rôle spécifique dans l'apprentissage de la communication. En même temps, le même témoin considère qu'elle 'enseigne l'oral' uniquement dans les activités de récitation:

Enq Est-ce que dans vos cours, vous enseignez l'oral?

Prof On enseigne l'oral.

Enq Vous enseignez l'oral ... combien de temps, combien de fois par semaine?

Prof Une fois. Une fois. Par exemple, pour faire la récitation, c'est une heure par semaine.

Enq Et comment ça se passe la récitation?

Prof Pour les 6^{ème}-5^{ème}, ils ont un texte de récitation. Vous faites une petite explication globale du texte et dans la classe, vous faites l'apprentissage avec eux, c'est-à-dire que vous lisez les vers, par exemple, comment ça doit se lire et vous leur demandez de répéter après vous.

Enq Est-ce que vous pensez qu'il est utile ou inutile d'enseigner l'oral?

Prof Moi, je trouve qu'il est très utile d'enseigner l'oral. Ça permet à l'enfant d'avoir une facilité pour s'exprimer. L'écrit vient compenser. Sinon, je connais des gens qui sont très bien quand il s'agit d'écrire, mais pour l'oral, ils sont nuls. Donc les deux sont importants, l'oral et l'écrit. On peut pas privilégier l'un au détriment de l'autre.

Il s'agit donc ici de l'oral comme la capacité à utiliser le canal oral pour véhiculer un message. Deux conceptions de l'oral se télescopent ici: l'une comme discipline (récitation), l'autre comme pratique. L'articulation oral/écrit dans les pratiques de classe n'est pas aperçue, et l'entraînement à construire des messages en vue de la communication orale n'est pas thématiqué.

⁸ Enquête C. Noyau auprès de maîtres d'écoles de zone rurale au Togo, août 2000.

L'oral et l'écrit au point de vue de la transmission des connaissances et des visées certificatives de l'école

L'écrit semble être vu comme à la fois la source et la cible du savoir, l'oral étant: *a)* un détour nécessité par la rencontre face à face qu'est la classe; *b)* le lieu d'un entraînement (par répétition, par questions de vérification ou de rappel, par construction d'énoncés contraints sur lesquels peut s'exercer le contrôle et l'évaluation au fur et à mesure du déroulement de la leçon). L'écrit est source des savoirs car celui-ci est contenu dans les manuels et ouvrages servant de référence aux maîtres, et cible des savoirs, car la matérialisation de la réussite de l'enseignement: la réussite aux examens, repose sur des examens et épreuves écrits. La compétence à manifester est celle de répondre à des demandes d'exécuter des tâches écrites.

III. Les circuits de construction de connaissances en classe à partir de sources orales et écrites

Dans cette section, nous examinons spécifiquement des parcours de la construction de connaissances, tels qu'ils se développent, se formulent et se reformulent au long des activités pédagogiques enregistrées, et la façon dont ces parcours se transforment à travers les modalités orales et écrites de leur mise en œuvre.

Les questions de départ sous-jacentes à ces observations sont les suivantes:

- (a) l'ensemble de connaissances visé dans une séquence a-t-il son *origine* dans des sources orales, écrites? et de quelle nature?
- (b) ces connaissances se construisent-elles pour des *visées* plutôt orales qu'écrites, ou l'inverse?
- (c) à quels niveaux énonciatifs et communicatifs s'effectuent les *passages* oral → écrit et écrit → oral, dans quelles circonstances et pour quelles visées intermédiaires dans le déroulement de la classe?

Nous analysons ici de ce point de vue une séquence de classe portant sur l'EduSIViP (Education Scientifique et Initiation à la Vie Pratique) au CM2, qui traite de savoirs généraux sur la poule et sur le poisson, leur morphologie, leur mode de reproduction, leur alimentation. Nous examinons à travers l'analyse de cette séquence différents parcours de construction de connaissances: l'étude de faits, de l'observation à la généralisation en énoncés assertoriques; le traitement de vocables nouveaux (introduction et travail métalinguistique sur les vocables); l'orthographe lexicale.

La séquence EduSIViP débute par un rappel de la leçon précédente portant sur la poule, révision essentiellement orale, mais qui débouche

paradoxalement sur l'écrit.⁹

M prenez les ardoises + chacun montre ça que je voie + quelle est la dernière leçon d'EduSIViP?

E la dernière leçon d'EduSIViP c'était la poule

M la poule + nous avons vu la poule _ n'est-ce pas? très bien +++ pourquoi élève-t-on la poule? + pourquoi on élève la poule? + oui °+

E on élève la poule pour sa chair et son œuf

M oui + et pour ses œufs_ <le maître écrit au tableau> + pour sa chair + et pour ses œufs + répète

E on élève la poule pour sa chair et ses œufs \

M \ et pour et pour ses œufs

Le maître refuse les réponses orales non attendues, et amène les élèves à oraliser une phrase du résumé écrit de la leçon antérieure. L'acquisition de connaissances sur la poule fait place alors à une leçon de vocabulaire dont le but est de faire acquérir aux élèves de nouveaux mots. Il en sera de même pour la leçon du jour portant sur le poisson, comme le montre le traitement privilégié de: **omnivore**, **ovipare** (pour la poule), **aquatiques**, **pectorales**, **écailles** (pour le poisson).

M alors + si la poule se nourrit un peu de tout + comment nous pouvons l'appeler? ++ toi?

E nous pouvons appeler la poule ° + un omnivore _

M un omnivore _ + très bien tu peux épeler un omnivore ° +++ un omnivore XX monsieur + où est le déterminant faut mettre le déterminant ++ Hadji épèle: un omnivore _

E un omnivore s'écrit: un U N + omnivore _ + O M N N I \

M \ quoi O

E O M N I V O \

M \ O M N I reprends +

E omnivore s'écrit: O M N I V O R E

M très bien O M N I V O R E _ + c'est un omnivore _ + parce qu'elle / c'est ce qu'est la poule parce qu'elle se nourrit un peu de tout

De la construction de connaissances sur la poule ou sur le poisson, on passe

⁹ *Conventions de transcription:* E: élève; EE: élèves; M: maître; +, ++, +++: pause courte / longue; nnnn: séquence inaudible; (et alors): séquence incertaine; alors °: intonation montante; alors _: intonation descendante; xxx /: auto-interruption; xxx \: hétéro-interruption; XXXXxxxx: accentuation emphatique; S: fragment supprimé dans une intervention; <S>: tours de parole supprimés.

en fait à l'acquisition de l'orthographe lexicale des vocables introduits, que les élèves doivent reproduire sur leur ardoise ou sur le tableau noir ou qu'ils sont amenés à épeler. Ces vocables désignent des objets de connaissance, dont les enfants doivent donner la définition décontextualisée et la graphie précises attendues par le maître.

- M les animaux qui vivent dans l'eau? comment on les appelle ++ les animaux qui vivent dans l'eau ++ les animaux qui vivent °° / oui °
- E les animaux qui vivent dans l'eau s'appellent ° + les animaux aquatiques
- M tRRRès bien + acclamez-le °
- EE <applaudissement rythmés>
- M très bien _ regardez le maître <écrit au tableau> hein les animaux +++ ah tout à l'heure on va écrire aussi ° + a-qua-tique je coupe ++ aquatique + sommes d'accord + hein? + qui va lire? + Sakoli ° +
- E les animaux aquatiques
- M très bien + tu vas épeler + épeler aquatique seulement + oui °
- E aquatique s'écrit: A Q U A T I Q U E S
- M c'est comme akatique + mais le maître dira: aquatique +++ sommes d'accord <EE oui >

Dans l'extrait suivant, l'observation de spécimens débouche en fait sur un savoir formulé de façon standardisée, et à travers des phrases canoniques exprimant des actions ritualisées de la classe.

<Les élèves ont apporté en classe des poissons (vivants, morts ou séchés) à observer>

- M le(s) poisson + que nous voyons + le(s) poisson + eh bien le(s) poisson que nous voyons + ils ont quelle forme? + i ont quelles formes? ++ ouais + oui toi °
- E les poissons que nous voyons \
- M \ le poisson que je vois °
- E le poisson que je vois ° + a la forme ° + ovale _
- M hein + c'est ovale + ovale très bien + qui va dire autrement? ++ un autre + regardez celui-ci + regardez ce poisson + il a quelle forme? + regardez +++ oui + regardez ++ eh bien le poisson + regardez il a la forme ° + al-lon-gée + on dira que il a la forme de ° fu-seau ° + hein ° il est encore un peu allongé comme ça ° + allongé + donc il a la forme de ° + fu-seau °

Dans une classe où les élèves ne posent pas de questions, le travail métalinguistique autour des termes apparaît comme un moyen stratégique de clarification des concepts, et aussi de mise en confiance des élèves. Pour s'assurer de l'efficacité de la présentation des mots nouveaux, le maître

recourt à des procédures métalinguistiques bien rôdées, qui lui permettent de rendre explicites des notions que les élèves éprouveraient des difficultés à saisir hors contexte, dans un environnement scolaire dépourvu de dictionnaire. Les vocables nouveaux sont repris “en mention”, en fonction autonymique, et paraphrasés par une définition. Dans les classes du Togo et particulièrement au primaire, ces procédures métalinguistiques constituent un moyen clé de construction de savoirs sur la langue – objectif qui se substitue bien souvent à la construction de savoirs sur les choses.

M la poule est un ovipare c’est-à-dire ++ les oiseaux + ou les animaux qui se reproduisent + par des œufs + sont des ovipares + sommes d’accord

M très bien O M N I V O R E _ + c’est un omnivore _ + parce qu’elle c’est ce qu’est la poule parce qu’elle se nourrit un peu de tout

Ces connaissances sur la poule et le poisson sont des connaissances sur le monde, qui relèvent à la fois du vécu quotidien des enfants, et de sources orales (en L1). L’objectif pédagogique de la matière EduSIViP est théoriquement l’éveil scientifique de l’enfant au niveau primaire, or c’est sur des connaissances déjà disponibles aux enfants que s’appuie la leçon, pour les formuler de façon normée avec un lexique plus technique. Ces connaissances lexicales, elles sont encadrées par les programmes officiels et font l’objet d’un apprentissage stabilisé par l’écrit, avant d’être matière à épreuves d’examen de fin du cycle primaire. Le passage de l’oral à l’écrit s’opère généralement à la fin de la leçon pour permettre aux élèves d’en garder des traces sous forme d’un résumé, réalisé par le maître avec l’appui des élèves.

Dans une séquence de français en CE2, identifiée comme cours “d’élocution” par le maître, nous avons constaté (étude présentée dans Noyau 2001) que l’objectif réel était également l’extension du vocabulaire, à partir d’un extrait littéraire vu antérieurement; avec un rituel constitué de trois phases réitérées appliquées à chaque vocable: *a)* sélection par les enfants d’un mot incompris; *b)* demande aux élèves d’en donner une définition, rejetée ou acceptée sans commentaires qualitatifs, suivie d’une définition type fournie par le maître; *c)* demande de construire des phrases isolées formellement acceptables, que les élèves écrivent sur leur ardoise et oralisent sur demande du maître, en s’appuyant sur la définition donnée, avec acceptation ou rejet.

Nous renonçons ici faute de place à présenter nos analyses de séquences de classe du second degré (français, sciences naturelles et histoire), où le travail sur les vocables se poursuit mais où les objectifs disciplinaires sont mieux préservés. Ce qui est vrai des échanges – oraux et écrits – maîtres-élèves à travers ces deux degrés d’enseignement, c’est que la parole en situation

didactique est perpétuellement dans une tension entre communiquer pour communiquer (des contenus, des savoirs sur le monde), communiquer pour apprendre la langue, et communiquer sur la langue, ce que Trévisse (1979; 1996) décrit comme *simili-énonciation* et *métalangue de bois*, et Bange (1992) comme la *double focalisation*. Ces phénomènes sont inhérents aux situations d'appropriation linguistique. Dans notre situation d'enseignement, ils amènent à la conclusion paradoxale que les apprentissages disciplinaires sont sans doute des moteurs plus puissants à l'appropriation de la langue seconde que les apprentissages sur la langue eux-mêmes.

IV. Liens entre les apprentissages scolaires et l'environnement culturel oral en langue première

Si nous reprenons maintenant les distinctions faites au début de cet exposé sur les différents niveaux à considérer pour les relations entre oral et écrit, nous constatons les choses suivantes:

- Le premier niveau, celui des systèmes sémiotiques phonique vs graphique, est le souci prédominant des maîtres du premier degré, évidemment dans les premières années surtout, mais également au-delà: les nouveaux vocables introduits dans l'enseignement, pour l'extension du vocabulaire, dans les cours de français mais aussi pour l'enseignement des différentes matières, sont présentés oralement pour être immédiatement accompagnés de précisions sur leur orthographe (omniprésence de l'activité d'épeler, qui est faire passer par le canal phonique la forme alphabétique du mot dans le canal graphique). Le système phonique est, lui, considéré comme transparent, c'est-à-dire immédiatement accessible et acquis (aux niveaux que nous avons observés, à partir du CE2), et ne fait pas l'objet d'attention particulière. Les problèmes de passage entre les deux formes sémiotiques des mots sont notamment abordés sous l'angle des difficultés de prononciation de mots écrits présentant des irrégularités orthographiques rendant leur forme sonore imprédictible (ex. d'aquatique).
- Le second niveau, celui du codage phonique vs graphique du message, n'est pas différencié des questions ponctuelles d'équivalence phonique-graphique relevées au premier niveau, mais se voit assigner une place centrale dans l'entraînement et l'évaluation (dictées, barème des erreurs au niveau orthographique).
- Le troisième niveau, celui de la construction de messages adaptés à la communication orale vs scripturale, en fonction du circuit de communication particulier qui s'instaure, n'est quant à lui jamais thématiqué. On peut avancer l'hypothèse que c'est parce que l'expérience de la communication orale et écrite des enfants en milieu scolaire se fait dans des situations où les circuits de communication réels, propres à la

situation de classe axée sur une activité métalinguistique plus que communicative, sont d'une nature très particulière, comme on le voit aux décrochages énonciatifs de discours rapportés et citations ou mentions métalinguistiques insérées dans le discours de la classe. Ainsi, l'écrit ne sert pas à transmettre une information à distance, lorsque les interlocuteurs sont séparés par l'espace et le temps, ou lorsque les destinataires ne sont pas individualisés comme dans la presse, mais il sert surtout à entraîner à l'écriture, en dialogue entre le maître et les élèves, via la parole immédiatement mise à l'écrit (sur le tableau, les ardoises, dans les cahiers). L'écrit dans ces situations ne sert pas à apporter des informations nouvelles mais à matérialiser, stabiliser, normer, laisser une trace durable d'informations transmises oralement. La source du message écrit est le plus souvent la parole du maître, et le destinataire du message écrit est d'une part l'élève, qui hors de la classe relira les énoncés copiés ou pris sous la dictée pour réviser et mémoriser ces connaissances dans leur formulation précise, d'autre part le maître lorsque l'élève accomplit une tâche (exercice, devoir). La réception du message écrit sera alors soit l'oralisation de la réponse par l'élève en classe, obtenant du maître des réactions orales, soit le maître muni de son bic rouge, qui réagira pour évaluer et corriger (sur la forme et le contenu en fonction de la nature de la tâche). Par ailleurs la dimension textuelle (planification, cohésion, cohérence, expérience des genres de textes) est effacée. La centration sur les opérations de bas niveau (formulation au niveau de la phrase), déjà inhérente au fait d'écrire en langue seconde (Matthey 1996), peut se renforcer et occulter le paysage. Comment alors faire saisir aux enfants l'adaptation des messages à construire à diverses situations de communication réelles définies par des paramètres variés, et devant obéir à des contraintes fonctionnelles?

- Enfin le quatrième niveau, celui des éventails de registres de l'oral et de l'écrit, est souvent mentionné par les maîtres comme l'une de leurs préoccupations sur la langue. L'oral est alors assimilé à: registre permissif, l'écrit à: registre contrôlé – ce qui est logique, étant donné les fonctionnalités dominantes de l'écrit scolaire: stabiliser pour l'apprentissage (l'écrit modèle), objet d'évaluation (la copie d'élève).

Il convient de s'interroger sur les façons dont la classe pourrait être exploitée ou aménagée pour faire percevoir de façon réelle aux élèves ce niveau de l'adaptation du message aux paramètres de la situation de communication. Surtout lorsque les matériaux imprimés de l'écrit à destination collective sont peu présents ou manquent dans l'environnement scolaire et extra-scolaire de l'enfant, le milieu extérieur ne pouvant élargir ou modeler son expérience, très spécifique, du fonctionnement de la communication écrite en milieu scolaire – et cela surtout pour les élèves de zone rurale, lorsque l'écrit a peu ou pas cours dans son environnement social.

Cette étude demande à être étendue de plusieurs façons. Nous menons des entretiens sur les représentations de la langue française, de ses usages et de son apprentissage, avec des maîtres du premier degré. Mais nous pensons essentiel également de mener des entretiens de même nature en L1 sur les conceptions de la langue, de son fonctionnement, de son espace sociolinguistique (notamment la tension ordinaire-normé, les locuteurs de référence), et de la diglossie, qui doivent permettre d'évaluer les différences éventuelles entre les images de ces questions linguistiques dans les deux langues, et de cerner les thématiques préférentielles et le répertoire lexical actif en L1 sur ces questions.

Pour terminer, ouvrons quelques grandes questions, qui tracent la voie aux développements à venir de notre étude, sur la place de l'écrit face à l'oral dans nos pays à francophonie diglossique où les cultures orales sont encore dominantes dans de nombreux secteurs de la vie sociale.

- Dans la société: qui lit quoi pour quoi faire? qui écrit quoi à qui pour quoi faire? et en conséquence, d'où faire dériver les objectifs d'un apprentissage de la communication orale et écrite en français pour l'individu, qui ne soient pas circonscrits au monde de l'école et des certifications?
- Dans l'apprentissage: comment l'écrit peut-il être un atout dans certains aspects cognitifs de l'acquisition de la langue? La prise de conscience de l'outil linguistique se fait à l'école, en français et sur le français. On sait que la conscience phonologique est déterminante dans la découverte du principe alphabétique chez le jeune enfant et dans la rapidité de déclenchement de l'accès à la lecture donc au monde de l'écrit (Fayol & al. 1992; Gombert 1990). Une phase initiale de scolarisation s'appuyant sur la langue première pourrait à la fois asseoir cette conscience phonologique et de l'identité des langues en présence, et conduire les enfants vers un bilinguisme positif.
- Dans la classe: l'oral et l'écrit ont leurs fonctionnalités propres dépendant de la rationalité inhérente à la classe, c'est-à-dire de son fonctionnement dans un espace de contraintes, matérielles et fonctionnelles. Cet aspect devrait être strictement subordonné aux autres. Comment concevoir les activités scolaires pour le manifester, et établir des liens entre l'école et les fonctionnalités?

Et finalement, quels développements de la scripturalité en langues africaines chez les enfants seraient susceptibles de modifier une situation où la charge cognitive de la double focalisation rend les apprentissages disciplinaires particulièrement lourds ?

Références

- Bange, P. 1992. A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)* 1, pp. 53-86.
- Bouchard R. (1998): L'interaction en classe comme polylogue praxéologique. In: Francis Grossmann (ed.) *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit. Hommage à Michel Dabène*, pp. 193-210. Grenoble: LIDILEM.
- Fayol, M., J.-E. Gombert, P. Lecocq, S. Cazalis, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF (psychologie d'aujourd'hui).
- Gombert, J.-E. 1990. *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF.
- Matthey, M. 1996. Les relations oral-écrit en L1 et en L2: une perspective vygotzkienne. *TRANEL* 24 (juillet), pp. 99-112.
- Mondada, L. 1995. Analyser les interactions en classe: quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *TRANEL* 22 (mars), pp. 55-89.
- Noyau, C. 1980. Etudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel. *Langages* 57, pp. 73-86.
- 1998. L'appropriation du français en situation diglossique par les enfants scolarisés au Bénin et au Togo: fondements théoriques et méthodologiques de la recherche. Communication au Colloque international *Langues «médioms» et langues «matières» dans l'enseignement en pays multilingues*, LABOREL (Togo) / Labo-Gbe (Bénin) / SIL-Lomé, Université de Lomé (Togo) ; à paraître en 2004 dans *Journal de la Recherche Scientifique de l'Université de Lomé (JRSUL)*, 15 p.
- 2001. Le français de référence dans l'enseignement du français et en français au Togo. In: M. Francart, G. Geron & R. Wilmet (dir.). *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. et M. Quashie (2003). « L'école et la classe comme environnement écologique d'acquisition du français en Afrique de l'ouest. » In : Jean-Marc Defays, Bernadette Delcomminette, Jean-Louis Dumortier & Vincent Louis (eds.) *Les didactiques du français, un prisme irisé*. Fernelmont (BE) : EME ('Editions modulaires Européennes'), coll. 'Proximités', pp. 205-228.
- Noyau, C. et D. Vellard (2004) : « 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 Editions, pp. 57-76.
- Trévisé, A. 1979. Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones. *Encrages*, no spécial 'Linguistique Appliquée'. Saint-Denis: Université Paris VIII, pp. 44-52.