

LE LANGAGE DES MAÎTRES COMME FRANÇAIS DE RÉFÉRENCE : RÔLE DE L'ÉCOLE DANS LA TRANSMISSION DE LA LANGUE (TOGO)

Colette NOYAU
UMR 7114 MoDyCo, C.N.R.S. et
Université de Paris-X-Nanterre,
cnoyau@u-paris10.fr

Dans des travaux antérieurs (Noyau, 2001 ; 2004), nous avons montré, à partir de l'examen des situations du Togo et du Bénin, comment la transmission de la francophonie par l'école constitue un élément de la dynamique du français en Afrique. Dans ces pays où des parlers autochtones assurent la fonction véhiculaire, le français de référence véhiculé et représenté par les maîtres, source exclusive ou prédominante d'exposition à la langue pour les enfants, et déjà acquis par les maîtres à travers cette expérience scolaire, présente à la fois des traits de norme endogène, des traits de tension vers l'écrit normé des manuels, et des marques de l'insécurité linguistique qui affecte le discours de ces locuteurs autorisés. L'accroche à un français standard tend à s'affaiblir étant donné le peu de contact des élèves et même des maîtres avec le monde de l'écrit. L'effet des médias oraux reste à estimer. Mais à chaque génération, c'est la situation scolaire avec ses caractéristiques qui constitue le creuset d'où sortent les jeunes générations francophones, et à partir de quoi se construisent les variétés de français qui circulent dans la société.

Les observations sur le français de la classe ne contribuent donc pas seulement à l'analyse des situations didactiques, mais à une analyse socio-linguistique de la reproduction ou de la dérive des variétés de langue en circulation.

Ce que nous esquissons ici, c'est une caractérisation des zones de fragilité perçues par ces locuteurs autorisés à travers leurs comportements linguistiques, et plus précisément à travers les marques de contrôle métalinguistique sur leur production qui jalonnent leur discours.

1. Rétrospective sur la question de la référence en situation d'acquisition

Les travaux que nous avons menés dans le projet AUF/CORUS sur l'appropriation du français langue de scolarisation au Bénin et au Togo permettent d'apporter des éléments de réponse empiriques à ce qui constitue un "français de référence", à partir d'une approche acquisitionnelle.

Dans Noyau (2001), on a abordé la question du "français de référence" à partir des enquêtes sur les situations de transmission et d'appropriation du français langue seconde dans ces pays :

Le paradoxe de ces situations, c'est que l'enfant a souvent comme seul ou principal environnement francophone la salle de classe, et comme français de référence le parler de ses enseignants, lui-même acquis dans des conditions similaires d'accès, où le parler du "locuteur autorisé" servant de référence à la fois jouit d'un statut de

compétence et d'autorité, et est affecté d'insécurité linguistique. C'est dans ces conditions que la représentation du français de référence se constitue, pour les élèves, essentiellement à travers les pratiques langagières de la classe, les supports d'activités pédagogiques, et les interventions métalinguistiques du maître.

Il convient de revenir d'abord sur la notion de langue de référence. Nous pensons que « la langue de référence en tant que représentation, pour les usagers, ne constitue pas un système complet, mais seulement un ensemble de traits sur lesquels porte l'attention normative — à l'école, pour les usagers maîtres et élèves, un ensemble de traits sur lesquels porte l'effort d'inculcation et l'évaluation normative. » (Noyau, 2001). Pour ce qui est de la syntaxe en particulier, on a bien montré que la norme ne constitue pas un système, en effet ses prescriptions sont souvent ponctuelles ou bricolées (cf. Coseriu, 1952 ; Deulofeu cité par Gadet, 2001). Pour cerner ces aspects sensibles, il est nécessaire de recourir à diverses méthodes complémentaires : mener des entretiens métalinguistiques, solliciter des jugements linguistiques, scruter la nature des phénomènes linguistiques qui font l'objet de corrections dans des copies d'élèves et des épreuves d'examen, notamment. On peut examiner la nature des écarts récurrents par rapport au français central, comme l'a fait Peuvergne (2005). On peut aussi cerner ces zones sensibles par l'observation fine des auto-reprises et reformulations du discours dans le flux de la parole des locuteurs.

Dans Noyau (2005b), on a examiné l'exposition des élèves à la langue comme facteur de leurs parcours acquisitionnels (l'exposition à la langue, ou *input*, en termes psycholinguistiques). Le langage oral des maîtres au sein de la classe est un composant central de cette exposition à la langue. Il contribue à la fois à la construction d'un système de communication par les enfants, et à l'élaboration d'une représentation de la langue « cible » et, notamment, des caractéristiques souhaitables de son appropriation.

Dans Noyau (2001), nous avons noté la perméabilité du français des maîtres à des normes endogènes, notamment sur deux aspects très récurrents :

- la réduction des arguments des verbes et les constructions argumentales idiosyncrasiques ('on prend un autre' ; mais inversement : 'applaudissez pour lui')
- la tendance à l'asyndèse paratactique¹ :

<séquence de cours d'Histoire sur le secrétaire général de l'ONU>

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

Nous avons noté également que les aspects sensibles faisant l'objet de corrections et d'une attention pédagogique en classe sont autres ; ils concernent essentiellement :

¹ Remarquons que ces aspects ne suscitent pas l'attention métalinguistique, ils ne sont pas affectés d'autocorrections, comme on le verra ci-dessous.

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

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

c) la conformité aux réponses canoniques attendues aux "questions d'examen" qu'il est possible d'anticiper : il s'agit là d'une visée métacommunicative induite par les contraintes du système institutionnel d'évaluation-certification (cf. Noyau & Koudossou, 2004), tendant à anticiper les épreuves auxquelles les élèves doivent s'attendre, et à modeler leur pratique de la langue selon cette visée. Peuvergne (2005) adopte la procédure de l'écart pour étudier dans le français des maîtres l'un des traits pour lesquels la langue de substrat semble exercer une influence souterraine forte : les constructions des verbes. Comme les constructions verbales sont peu présentes dans l'enseignement explicite, et peu touchées par la conscience métalinguistique des maîtres (Noyau, 2001), Peuvergne pointe dans ce domaine des écarts par rapport à la norme du français central qui dénotent une « fonctionnalisation des constructions » : en effet la rigidité des modèles syntaxiques est reléguée au profit des intentions sémantiques. On peut voir là un double phénomène d'appropriation : acquisitionnel, car on sait que l'apprenant privilégie l'établissement de liens forme-fonction stables sur la mise en mémoire de formes individuelles arbitrairement fixées, et sociolinguistique, car ces lectures sont déjà construits en tant que langue seconde par les locuteurs autorisés, et c'est ce qui constitue le français de référence, qui va nourrir l'acquisition de la L2 par les nouvelles générations (cf. Noyau, 2005b).

Quelles traces de l'insécurité linguistique trouvons-nous chez les maîtres ? En fait, dans les enregistrements effectués en classe, on relève d'une façon générale peu de traces du processus de surveillance linguistique chez ces locuteurs et, étonnamment peut-être, on trouve relativement peu de traces de surveillance chez les élèves eux-mêmes. En termes psycholinguistiques, le contrôle est 'latent' (cf. angl. *overt vs covert editing*), il s'effectue avant l'articulation, sur le message linguistique interne (selon le modèle de la production de Levelt, 1989), ce qui ne se laisse deviner qu'au débit peu rapide du discours.

Ce fait renvoie à une conception implicite mais prégnante de la relation entre l'oral et l'écrit qui a cours dans la salle de classe : l'écrit constitue clairement la référence centrale : on parle pour commenter un texte, on formule les connaissances, dans le dialogue maître-élèves, directement en forme de résumé qui sera inscrit au tableau et copié dans les cahiers. De plus, les questions posées (par le maître) visent toujours l'exacte restitution de la formulation de ce texte (écrit), plutôt que de travailler en acceptant les tâtonnements de formulation liés à l'élaboration progressive des connaissances sur le domaine en question. « 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 (...). » (Noyau 2001). Et il n'est pas étonnant que le discours des maîtres comme celui des élèves recèle une

quantité très faible de structures d'énoncés disloqués : on a affaire à un français scolaire très décontextualisé, et qui s'adapte peu à la dynamique de l'information.

Voyons cependant ce qu'il en est dans les discours tenus par les maîtres dans des situations formelles non pédagogiques. Comme les autocorrections explicites sont relativement peu nombreuses dans le discours des maîtres en classe, particulièrement dans les classes primaires, où le maître tend à parler comme un livre par phrases courtes convertissables en résumé, nous avons considéré ici un corpus composé de trois entretiens longs, de nature biographique et pédagogique, avec des maîtres d'école.²

2. Types de fluctuations sur les verbes dans la parole des enseignants

Une analyse fonctionnelle des types de fluctuation dans le discours de ces maîtres en dialogue avec un enquêteur conduit à des regroupements en quelques grands ensembles, et à quelques constatations de départ, sur lesquelles nous allons revenir plus loin :

- a) La référenciation et le traitement des entités nominales constituent la majeure partie des reprises avec modification (23 occ.).
- b) Contrairement à nos attentes, peu de reprises avec modification portent sur le domaine verbal : la lexicalisation des procès (7 occ.) et leur détermination temporo-aspectuelle et modale (3 occ.).
- c) D'une façon générale, les reformulations sont au bénéfice d'un accroissement de la précision.
- d) Très peu de reformulations relèvent d'une recherche d'adéquation à un registre ou à des conventions (4 occ.).

Reprenons ces différents aspects, en les illustrant et les commentant.

2.1. La référenciation et le traitement des entités nominales

Il s'agit du groupe le plus nombreux (23 occ.). On note une centration sur les éléments de la sphère nominale, qui implique des éléments de la grammaire des substituts et de la détermination nominale, à côté de recherches d'accroissement de la précision. Nous détaillons dans ce qui suit les différents types fonctionnels de fluctuations de formulation concernant le domaine nominal.

2.1.1. Fluctuation vers davantage de précision (d'un pronom anaphorique à un SN)

(2) *Le maître n'intervient que pour distribuer la parole, que l'enfant fasse des fautes ou pas, le maître ne l'interrompt pas à chaque faute, il ne l'interrompt pas du tout, il le laisse / il laisse les enfants évoluer, parler, s'exprimer librement*
(Pier13metalgEngst p. 14)

² Ces données ont été recueillies par les équipes française et togolaise du projet AUF/CAMPUS « Appropriation du français langue de scolarisation en situation diglossique » entre 2001 et 2004.

Le changement ici modifie le statut référentiel de l'entité donc le genre discursif, on passe de l'abstrait générique (*les enfants* repris par *le* : l'enfant-type vaut pour toutes les classes d'enfants) au concret virtuel (*le* repris par *les enfants*). Les formulations par SN rendent visible le fait que le discours du maître passe ainsi du discours théorique au témoignage sur des faits habituels.

2.1.2. Fluctuation vers davantage de précision (d'un pronom à un substantif abstrait)

(3) *votre souci majeur c'est de faire tout et tout pour que les enfants puissent comprendre et appliquer ce que / les notions que vous leur donnez*

(Pier13metalgEnsgt p. 5)

(4) *à mon humble avis je crois que on demande un peu trop / le programme demande un peu trop aux enfants.*

(Pier13metalgEnsgt p. 8)

Ces deux cas de remplacement d'un pronom indéfini (*ce qu-*, *on*) par un SN abstrait (*les notions*, *le programme*) manifestent un souci de rendre explicites pour un témoin extérieur à la communauté des instituteurs les inquiétudes professionnelles du pédagogue qui se met en scène en tant que tel.

2.1.3. Fluctuation vers davantage de précision sur la nature d'une entité

(5) *Ça nous donne des difficultés sur le plan de l'élocution. Eh parce que souvent nous utilisons les images pour faire l'élo/ la leçon d'élocution*

(Pier13metalgEnsgt p. 9)

On pourrait aussi supposer que cette modification fait passer d'un registre professionnel familier propre aux maîtres entre eux à un registre plus formel, mais l'enquêteur est un jeune enseignant togolais au comportement détendu. Le gain fonctionnel en précision en revanche est incontestable : il s'agit de référer non pas à l'activité générale de s'exprimer oralement, mais à un type de travail pédagogique particulier.

2.1.4. Fluctuation vers davantage de précision sur les actants

(6) *c'est là où j'ai commencé _ dans un village très reculé _ où: il y avait des écoles mais les écoles très distancées _ il fallait faire / les enfants devaient faire six kilomètres à pied ° pour aller °*

(Noyau14-15Fensgt p. 2)

Dans ce contexte, la précision est nécessaire pour indiquer qu'il ne s'agit pas du maître lui-même, qui est l'actant principal de tout ce passage autobiographique, mais des élèves.

2.1.5. Fluctuation vers une explicitation des actants affectés par le procès

(7) *quand l'image n'est pas vivante ça gê/ ça nous gêne et ça gêne aussi les enfants.*

(Pier13metalgEnsgt p. 9)

À la formulation prévue initialement (auto-interruption de la formulation « ça gêne » avec effacement des actants affectés) vient se substituer une formulation analytique explicitant les actants en deux propositions successives. Son caractère redondant manifeste une certaine insistance.

2.1.6. Fluctuation sur l'ancrage personnel d'une action virtuelle

(8) *c'est comme quelqu'un veut aller- nous voulons aller tous au marché _ quelqu'un prend la route là pour aller au marché ° celui-ci aussi prend la route là pour aller au marché _ nous arrivons au mêm- (...) on arrivera à la même chose au marché _*

(Julie7-Censgt : 94)

(9) *Donc je donne un exemple concret quand vous étudiez eh ... j'étudie en lecture / vous lisez en lecture eh sur le / la fête, en vocabulaire vous devez étudier un texte qui a rapport à la fête*

(Pier13metalgEnsgt p. 9)

Ici, la reformulation fait passer de l'abstrait (*vous* virtuel) au concret (*je* représente bien le locuteur lui-même) et retour. La fluctuation met en évidence ici encore le caractère instable du positionnement énonciatif adopté, entre témoignage personnel et généralisation.

2.1.7. Fluctuation sur l'ancrage personnel et sur la détermination

(10) *Quand par exemple je / vous dites : <je vais à l'école, écrivez à > A la préposition, A accent grave, là donc l'enfant doit écrire A sur les ardoises / sur l'ardoise et montrer vous pouvez rapidement contrôler ça*

(Pier13metalgEnsgt p. 12)

La première reformulation fait écho à celle de (9) *supra*. La seconde laisse affleurer une formule de discours adressé à la classe (*sur les ardoises*), inappropriée ici où l'actant est un SN singulier abstrait : l'enfant-type (*cf.* (2)).

2.1.8. Fluctuation sur la détermination (nombreuses occurrences)

(11) *l'agriculture α en même temps le / l'exigence / le métier vous demande d'étudier des thèmes qui ont rapport / qui ont des rapports vocabulaire lecture et élocution là ça nous crée vraiment des difficultés.*

(Pier13metalgEnsgt p. 10)

La détermination nominale constitue une zone sensible chez les locuteurs, ce qui s'explique bien par la grande distance typologique entre le français et les

parlers éwé : en effet substantifs et pronoms en éwé ne possèdent pas de genre grammatical (cf. Lafage, 1985, p. 250 sq).

2.1.9. Fluctuations sur les anaphoriques (2 occ.)

(12) *M : oui regardez bien la flèche là ça part d'où ? oui ça part / elle vient d'où ?*

(Vigourou1HistCE1ZR, p 4-5)

La reformulation en (11) illustre une tendance du français du sud-Togo à réserver les pronoms anaphoriques dotés de genre aux animés et à reprendre les objets et substances par *ça* (on peut supposer que le genre grammatical trouve sa justification conceptuelle chez ces locuteurs bilingues du côté du genre sexuel, qui est le noyau prototypique de la notion de genre).

2.1.10. Fluctuation du nombre d'une entité abstraite

(13) *vous pouvez avoir fait une école de formation mais pour ne pas rendre caduque votre connaissance / vos connaissances je crois qu'il faut toujours suivre ces genres de choses.*

(Pier13metalgEnsgt p. 8)

La fluctuation ici (cf. aussi (2) supra) est à relier au fait que l'usage du nombre avec les entités abstraites est un point délicat des nominaux, car il a une incidence sur l'interprétation sémantique, mais celle-ci est peu accessible à l'observateur, donc au locuteur de la L2.

2.1.11. Fluctuations de dénomination (catégorie la plus représentée : 8 occ.)

(14) *Bon sur cette fiche, nous inscrivons toutes les matières. ou bien toutes les leçons à passer*

(Pier13metalgEnsgt p. 11)

Souvent, comme ici (cf. aussi (10) supra), ces fluctuations sont présentées sous la forme d'une *alternative*. Est-ce bien à l'auditeur qu'il revient de choisir ? Ou n'est-ce pas plutôt à entendre comme la trace d'une activité définitoire dans le discours, stigmaté du métier d'enseignant ?

Ces fluctuations de formulation autour d'une notion sont aussi exploitées comme procédé pédagogique d'élucidation d'une désignation nouvelle en classe. En (14) il s'agit de la notion de 'guide' en histoire présentée à une classe de CE1 :

(15) *M : ouais ils sont arrivés à Sokodé oui ils sont arrivés à Sokodé sous la conduite de quel chef qui était devant eux qui était leur chef de file hein qui était leur chef avant d'arriver / ils ont quitté Soudan avant d'arriver à Sokodé là qui était devant leur groupe là qui qui avait conduit leur groupe (...) oui il sont arrivés à Sokodé sous la conduite de° Kotokro_ qui va dire ça oui Lawson*

(Vigourou1HistCE1ZR p. 11)

Toutes ces formulations successives contribuent à une définition approchée de la notion de *chef* (sur l'analyse de ces approximations, voir Noyau, 2003).

Ailleurs, il s'agit de la recherche du terme possédant la connotation appropriée :

(16) *c'est-à-dire que: _ tu n'as rien trouvé quoi _ c'est comme euh du job ° <<RIRE>> on va pas appeler ça un travail un métier ° quand c'est du job qu'on est en train de faire hein ° eh on est mal payé*

(Julie4FcontrEnsgt : 128)

On notera que la connotation explicitement thématifiée de *job* et son usage comme terme massif avec un article partitif constituent une appropriation régionale du terme.

2.2. Fluctuations concernant la référence aux procès

Malgré le caractère central du domaine des procès dans le discours, la catégorie verbale n'est que faiblement représentée dans les reformulations (7 occ. au total). Voyons la nature de ces fluctuations sur le lexique verbal.

2.2.1 Fluctuations lexicales sur les verbes de mouvement (2 occ.)

(17) *+ oui les Kotokoli sont venus du royaume du Soudan _ ils sont venus d'ici là du royaume du Soudan ils sont arrivés où ? ils ont quitté ici _ ils sont ils sont arrivés où ?*

(Vigourou1HistCE1ZR)

La première formulation suit littéralement celle du résumé, la seconde s'adapte à l'usage régional (*quitter* SNloc = *partir de* SNloc).

2.2.2. Formulations alternatives d'un procès

(18) *quand vous appliquez par exemple une méthodologie dans une discipline eh pendant un certain temps et vous voyez que euh ... ça ne permet pas l'épanouissement des enfants, la réussite des enfants donc les autorités de l'éducation pensent toujours changer un peu ou apporter un plus pour que cela puisse avantager les enfants.*

(Pier13metalgEnsgt p. 7)

La première instance de reformulation, sur le procès nominalisé présenté sous forme de substantifs déverbaux, suit de près le registre formel du discours pédagogique, sous un éclairage psychologisant, la seconde le place sous un éclairage plus concret et social, la notion de réussite étant un leitmotiv du monde scolaire comme professionnel.

La seconde instance, en revanche, passe d'un verbe générique non marqué à une formule phraséologique empruntée au monde du commerce, d'effet plus expressif.

2.2.3. Fluctuations sur le verbe support

(19) *Nous avons des moments euh des temps précis pour faire passer les leçons de morale _ + mais quand une / un comportement d'enfant vous exige + vous demande de faire / de donner des conseils vous pouvez profiter dans ces conseils pour faire une morale occasionnelle, là vous n'avez pas besoin de document pour faire passer cette bonne manière de faire*

(Pier13metalgEnsgt p. 11)

On a ici un regroupement de reformulations successives sur des verbes entrant en construction. La première abandonne *exiger* (le locuteur semble avoir un doute sur la construction combinant le pronom datif et *de + INF*) pour *demande* qui autorise clairement cette construction. La seconde abandonne une formule pour une autre à mi-chemin : *faire* (tentation de «faire la morale » ?) pour *donner des conseils*.

2.2.4. Fluctuations sur les temps verbaux (2 occ.)

(20) *Donc quand vous voulez respecter la répartition des programmes dans ce domaine particulièrement vous ne / vous n'allez pas trouve / pas trouver le / le / un texte adéquat dans ce nouveau livre là de lecture là pour / je ne sais pas si vous comprenez ce que je dis...*

(Pier13metalgEnsgt p. 10)

Le changement du présent, temps de base de ce passage, pour le futur périphrastique apporte une vision plus concrète de la visée intentionnelle de l'enseignant dépeint dans son effort pour préparer un cours, il se fait au bénéfice de l'expressivité.

2.3. Fonctions des reformulations dans le discours

D'une façon générale, les reformulations s'exercent au bénéfice d'un accroissement de la **précision**. C'est ce que nous avons déjà pu voir pour la précision référentielle. Mais il y a aussi reformulation vers davantage de précision contextuelle :

(21) *alors donc on parlait ° / à la maison on parlait le français ° et: le: le mina était: RARE _ oui _ des fois entre nous on se conversait ° ou bien quand il y avait beaucoup de gens ° pour essayer d'être un peu discret ° donc on parlait le mina_ mais c'était + le français_*

(Noyau14-15Fensgt p. 3)

Peu de reformulations relèvent d'une recherche d'adéquation de registre ou de conformité à des conventions. Les rares reformulations concernant des conventions ou registres sociolinguistiques sont les suivantes (4 occ. au total) :

(22) *Le maître aussi à partir de l'image / de la même image pose des questions bien orientées qui permet aux enfants / qui permettent aux enfants de répondre.*

(Pier13metalgEnsgt p. 14)

C'est un des rares cas où le contrôle de la morphologie grammaticale est ainsi manifeste, et il sert des visées fonctionnelles : le changement de l'accord, qui attribuait la coréférence du relatif *qui* à *l'image*, dans le prolongement de la chaîne référentielle de *image*, se trouve rectifié au profit des *questions*, nouvellement introduit en position rhématique.

2.3.2. Fluctuations autour d'une expression stéréotypée (1 occ.)

(23) *Eh un élève qui fait une phrase où il y a des erreurs dedans, je crois qu'il est de bon ton si l'occasion vous permet en tant qu'enseignant de / de / de vous jeter sur cette occasion / de sauter sur cette occasion pour incul/ inculquer les bonnes notions*

(Pier13metalgEnsgt p. 11)

Le goût des francophones africains de tout degré de maîtrise de la langue pour les formules de nature métaphorique amène fréquemment les locuteurs à courir le risque de superposer deux formules apparentées en créant des hybrides.

2.3.3. Fluctuation d'évitement de la norme endogène (1 occ.)

(24) Enq : vous pensez qu'il faudrait des des des petits stages comme ça à quelle fréquence ? ou tous les deux ans ou - <

CTL : et o- oui chaque année pourquoi pas _ (...) eh: oui pourquoi pas

Enq : chaque année faudrait faire ça _

CTL : mais ils peu- si ils peuvent le faire deux ans deux ans chaque année peut-être c'est trop demander ° s'il peuvent le faire deux ans / chaque deux ans c'est bon aussi\

(Julie4FcontrEnsgt : 149-150)

On a affaire à une oscillation entre registres, qui va de la formule normée *chaque année* à une structure distributive du français populaire régional *deux ans deux ans* à une formule hybride moins éloignée de la langue normée : *chaque deux ans*.

2.3.4. Fluctuation hypernormée vers une supposée norme élevée

(25) *c'est pourquoi je leur / je les ai dit que _ comment faire le contrôle _ vous prenez le contrôle - vous prenez le cahier de l'enfant ° ...*

(Julie7Censgt : 68)

Ce glissement sur la forme du pronom oblique dans le sens de l'éloignement de la norme est sans doute à interpréter comme une recherche pour satisfaire la norme de construction syntaxique du verbe *dire*, l'expression « je les ai dit » faisant partie d'une citation historique mise dans la bouche d'un haut personnage de l'Etat.

Toutes ces fluctuations dans la parole spontanée en situation d'entretien modérément formel reflètent bien les aspects dominants de la conscience linguistique à l'oral, sur lesquels porte aussi l'attention correctrice et pédagogique des maîtres s'agissant de la parole des élèves :

- le domaine de la référence aux entités : désignations (les expressions nominales) et déterminations

au détriment du

- [le] domaine des procès : désignations et localisation temporelle (détermination temps-aspect-mode [TAM]).

Cependant, on pourrait s'étonner de ne trouver dans les entretiens étudiés ici aucune autre reformulation que (25) concernant les constructions argumentales idiosyncrasiques, particularités très nombreuses y compris en salle de classe, et que Peuvergne a étudiées en détail.

D'une façon générale, le souci d'accroître la précision et d'éviter le vague et l'implicite est ici dominant dans les pratiques d'auto-reformulation des maîtres, il est bien en accord avec une langue vue comme outil de communication décontextualisée, de la sphère publique, exigeant désambiguïsation et explicitude, et avec une attitude pédagogique maintenue devant un pair.

L'insécurité linguistique qui transparait à ces comportements autocorrectifs de professionnels de la parole est focalisée sur certaines zones sensibles de la langue, et sur la fonction référentielle : caractériser, identifier, distinguer les entités en cause dans les énoncés. On remarque aussi que cette insécurité est en fait surmontée dans la direction de l'efficacité communicative — et parfois de l'expressivité (*cf.* (20)).

3. Le sort des verbes dans la conscience métalinguistique des maîtres

Soulevons pour conclure une question à laquelle nous avons consacré des travaux antérieurs, celle du sort paradoxal des verbes, impératif catégorique de la normativité pédagogique. En effet, il faut tout faire pour éviter les phrases sans verbe, et les « fautes » les plus stigmatisées portent sur la conjugaison.

Pour ce qui est des dérives perceptibles de la **sphère verbale** dans le corpus considéré, face à la faible attention qui est consacrée à ce domaine, deux facteurs explicatifs convergent :

- les différences typologiques considérables entre les parlers gbe (éwé et parlers apparentés de la zone) et le français, tant dans les schèmes de lexicalisation des procès que dans les constructions verbales (*cf.* Noyau 2002, 2005, Noyau & Takassi 2005) :

mais aussi

- le fait que le domaine des verbes constitue une 'tache aveugle' dans la conscience linguistique et dans l'enseignement (à part l'aspect formel des conjugaisons bien entendu). Ainsi, lorsque des recherches sont menées pour inventorier les particularités lexicales du français d'une zone donnée, les verbes sont extrêmement peu représentés. À titre d'exemple, nous avons pu compter moins de 100 entrées verbales (dont certaines sont des dérivés normalement formés sur des N ou Adj, comme *africaniser*, *acculturer*) sur 180 pages et près de 1400 entrées dans l'excellent Inventaire des particularités lexicales du Burundi de Cl. Frey (1996).

Comment expliquer cette quasi-absence ? Une explication partielle de cette sous-représentation tient peut-être au fait que les écarts sémantiques d'usage, lorsqu'ils affectent les verbes, sont souvent perçus comme des glissements métaphoriques (cf. Duvignau 2003). Par ailleurs, on peut s'expliquer le biais en faveur des noms par le fait qu'ils désignent des entités, et sont vus par conséquent comme contribuant davantage à la référence, ce qui répond plus directement à la visée de ces inventaires de relier langue et culture (cf. Frey, 1996, p. 13). Enfin, les écarts tenant à la syntaxe (valence, régime propositionnel, spécialisations de sens selon les valences et régimes) sont souvent sentis comme relevant de la grammaire et non du lexique, ce qui les fait échapper à l'attention du lexicologue à la recherche de « particularismes ».

En tous cas, cette relative absence des verbes dans les reformulations des locuteurs enseignants en conversation converge avec la place modeste laissée au domaine du lexique verbal dans l'enseignement lexical de la langue seconde en classe. Le mouvement actuel d'intérêt pour les verbes en linguistique et didactique du français (cf. par exemple Calaque & David (2004), *Le verbe dans tous ses états* (2004); Vaguer & Leeman (2005)) pourrait contribuer à un renouvellement du traitement de ce domaine dans l'enseignement de la langue française en Afrique.

Bibliographie

- Coll., 2004, *Le verbe dans tous ses états. Grammaire, sémantique, didactique*. Actes de la Journée d'Etude 2004 «Didactique de la syntaxe», Université Paris-X-Nanterre. Presses Universitaires de Namur / Cerdotef, 'diptyque'.
- CALAUQUE, Elisabeth, DAVID, Jacques (Éds.), 2004, *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*. Bruxelles, De Boeck, 'savoirs et pratique'.
- COSERIU, Eugenio, 1952, "Sistema, norma y habla", *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias* 9, 113-177, rééd. dans Eugenio Coseriu (1962), *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos, 1973, 3^e ed., 11-113.
- DUVIGNAU, Karine, 2003, «Métaphore verbale et approximation», in *Regards croisés sur l'analogie*, Duvignau, K., Gasquet, O., Gaume, B. (Eds), *Revue d'Intelligence Artificielle (RIA)*, Volume 17, N° 5-6/2003, novembre, Hermès-Lavoisier, pp. 869-881.
- FREY, Claude, (1988) 1996, *Le français au Burundi. Lexicographie et culture*, Vanves, EDICEF / AUPELF, 'Actualités linguistiques francophones', 223 p.
- GADET, Françoise, 2001, «Français de référence et syntaxe», in Francard M., Géron G. & R. Wilmet (éds), *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept*. Volume II, *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 27 (1-2), 2000-2001, pp. 265-283.
- GROSSMANN, François, PAVEAU Marie-Anne, PETIT, Gérard (Éds.), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble : ELLUG.

- LAFAGE, Suzanne, 1985, *Français écrit et parlé en pays ewé (Sud-Togo)*, Paris, SELAF, 605 p.
- NOYAU, Colette, 2001, « Le français de référence dans l'enseignement du français et en français au Togo », in Francard M., Géron G. & R. Wilmet (éds), *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept. Volume II, Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 27 (1-2), 2000-2001, pp. 57-73.
- NOYAU, Colette, 2002, « 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, pp. 33-44.
- NOYAU, Colette, 2003, « Apprentissages disciplinaires et langagiers dans la scolarisation en français langue seconde : repérages dans le temps en histoire au primaire », in JP Bernié, M. Jaubert et M. Rebière (éds), *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, CIRFEM-DAEST, Université Victor Segalen-Bordeaux II, 16 pp. (Actes sur CD-Rom)
- NOYAU, Colette, 2004, 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*. Actes des Premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue (Ouagadougou, Burkina Faso, 31 mai – 2 juin 2004), Paris, Eds des Archives Contemporaines / AUF, coll. 'actualité scientifique', pp. 473-486.
- NOYAU, Colette, 2005a, «Le lexique verbal dans l'acquisition d'une langue seconde : verbes de base, flexibilité sémantique, granularité », in Grossmann F., Petit G., Paveau M.-A., Calaque E., David J. (éds), *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble, ELLUG, pp. 65-84.
- NOYAU, Colette, 2005b, « Comparaisons acquisitionnelles dans l'étude du français langue seconde », in Ploog K. & Rui B. (éds), *Appropriation en contexte multilingue - éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines*, Actes du colloque 'Situations de plurilinguisme et enseignement du français en Afrique', Besançon, Presses de l'Université de Franche-Comté, Annales littéraires, série Linguistique et appropriation des langues n°3, pp. 33-58.
- NOYAU, Colette & TAKASSI, Issa, 2005, « Catégorisation et recatégorisation : les constructions verbales sérielles et leur dynamique dans deux familles de langues du Togo », in Lazard G. et Moyse-Faurie C. (éds.), *Linguistique typologique*, Lille, Presses du Septentrion, pp. 207-240.
- PEUVERGNE, Julie, 2005, « Etude de glissements syntaxiques et sémantiques dans le parler d'enseignants togolais de français à Lomé », in : K. Ploog & B. Rui (éds), *Appropriation en contexte multilingue - éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines*, Actes du colloque 'Situations de plurilinguisme et enseignement du français en Afrique', Besançon, Presses de l'Université de Franche-Comté, Annales littéraires, série Linguistique et appropriation des langues n°3, pp. 99-115.

VAGUER Céline, LEEMAN, Danielle (éds.), 2005, *De la langue au texte. Le verbe dans tous ses états (2)*. Actes de la Journée d'Etude 2005 « Didactique de la syntaxe », Université Paris-X-Nanterre. Presses Universitaires de Namur / Cerdotef, 'diptyque'.