

LES DISCOURS PROCÉDURAUX ET EXPLICATIFS EN L1 (EWE) ET EN L2 (FRANÇAIS) ET DÉVELOPPEMENT DES ÉNONCÉS COMPLEXES.

Résumé de thèse¹

Kossi Souley Gbéto

Université de Lomé (Togo)

Introduction

Choisir le langage comme objet d'étude, c'est être frappé par ces deux caractéristiques : la richesse et la diversité. La richesse du langage est liée aux multiples fonctions qu'il remplit et la diversité si l'on songe aux nombreuses méthodes et à la variété des disciplines qui l'ont retenu comme objet d'investigation. En ce qui concerne les fonctions du langage, celle de la communication est la plus connue. Mais que permet un langage verbal à un enfant qui commence à parler ? Dans ce cas, le langage sert simplement à désigner des choses ou des personnes en leur absence : il s'agit de la fonction de représentation du langage. En effet, représentation et communication sont indissociables dans le langage verbal et lors de la mise en texte de ce que l'on veut dire. Des opérations interviennent dans cette mise en texte, il s'agit des opérations de caractérisation ou de prédication qui vont donner des précisions sur la situation ou rendre compte des interactions entre les acteurs et les objets.

1. Les objectifs de la recherche

Notre objectif est d'étudier l'influence du système conceptuel et linguistique de la L1 (éwé) sur l'apprentissage du français L2 et de la connaissance du français à partir de l'analyse des processus de construction et de structuration des

¹Thèse présentée et défendue le 6 juillet 2007 à l'Université Paris Nanterre. Jury : Professeur Caroline Juillard, Université Paris-V., Professeur Denis LEGROS., IUFM de Créteil., Professeur Ambroise J-M. Queffélec, Université de Provence, Professeur Colette Noyau (dir. de thèse).

Cette thèse est présentée en deux volumes. Le premier volume (219 p.) est réservé au cadre théorique et méthodologique et à l'analyse des résultats. Le second comporte 218 pages et contient l'ensemble des données analysées et interprétées dans le volume 1.

compétences langagières. De façon spécifique, il s'agit d'étudier les capacités à produire les textes de procédures d'action chez les élèves de six à seize ans en L1 (éwé) et en L2 (français) oralement et en zone urbaine.

Pour étudier cette influence à travers une analyse qui permet de dégager les différences aux niveaux cognitif et langagier entre les productions des élèves en L1 et en L2, nous avons mis au point le dispositif de recueil suivant : l'entretien individuel en L1 d'abord et en L2 ensuite. Cet ordre se justifie dans la mesure où l'entretien oral en L1 dégagé de la surcharge cognitive liée à l'utilisation de la L2 permet d'activer les connaissances en L1 nécessaires à la production en L2. Les connaissances en jeu sont liées à une procédure de la vie quotidienne non ou peu traitée dans l'univers scolaire, donc verbalisée plus fréquemment en L1 qu'en L2. (Cordier, Khalis, Legros, Noyau, 2003). Aussi, l'un des objectifs visés est la description du développement cognitif selon l'âge, du développement langagier en L1, du développement du français L2 et de montrer éventuellement à partir de ces productions orales des enfants l'influence de la structure conceptuelle et linguistique de la L1 sur la conceptualisation des actions en L2. Nous avons choisi comme domaine d'investigation le développement des énoncés complexes en nous appuyant sur un type de discours que l'on appelle les procéduraux produits par les élèves ayant le français comme langue seconde et langue de scolarisation et l'éwé comme langue maternelle (L1). Les discours procéduraux et explicatifs ne constituent, en réalité, qu'une activité langagière parmi tant d'autres où les élèves acquièrent progressivement des compétences en les pratiquant. Les élèves de 5-6 ans qui arrivent au Cours Préparatoire (CP) possède en général dans la langue maternelle le gèngbé, en l'occurrence, un large éventail de moyens linguistiques du point de vue de la syntaxe, de la morphologie et du lexique, moyens qui leur permettent de s'exprimer, le développement du langage étant loin d'être achevé à cet âge. C'est, en effet, la capacité à produire du discours, c'est-à-dire la propension à produire des propositions ou des énoncés longs ou plus ou moins cohérents qui commence à se développer. Comme ces enfants sont en cours de développement à la fois linguistique et cognitif, nous pouvons prévoir que les plus jeunes d'entre eux c'est-à-dire les élèves du CP ne seront pas tout-à-fait en mesure de gérer la mise en relation des différentes propositions en un ensemble d'énoncés complexes. En nous fondant sur la complexité syntaxico-sémantique de la typologie de différents types de lien propositionnel (Leeman, 2000), nous formulons l'hypothèse générale de départ suivante : dans les deux langues les élèves vont procéder du simple au complexe aussi bien structurellement que sémantiquement, c'est-à-dire que l'acquisition des énoncés complexes ira, dans les deux langues, de la juxtaposition mono-propositionnelle à la subordination pluripropositionnelle. L'ensemble de ce traitement donne lieu à la mise en place du corpus.

2. Cadre théorique

2.1. Les discours procéduraux : définition et intérêt d'étude

Les discours procéduraux et explicatifs constituent un type de mise en texte et posent des problèmes psycholinguistiques évidents car ils engendrent des pratiques montrant comment ces textes mettent en exergue les composantes

langagières ou discursives des élèves, notamment la gestion des savoirs, des savoirs faire sur le monde acquis de leur environnement quotidien. La recette de cuisine ou les règles du jeu représentent généralement des actes potentiels susceptibles d'être refaits, supposées avoir été faits par d'autres. Elles sont de ce fait à mi-chemin entre la réalité (lorsqu'elles sont énoncées simultanément aux actes réels) et la fiction (lorsqu'elles apparaissent dans une méthode de langue, texte prétexte à des exercices et ne donnant pas lieu à des actes). Outre ces caractéristiques communicatives, c'est-à-dire « dire comment faire », les discours procéduraux font appel, du moins pour ce qui concerne les recettes de cuisine, à un univers partagé². Nous étudions à partir de la langue maternelle (éwé), que nous désignerons par L1, le processus de construction et de structuration de ces compétences langagières pour suggérer leur développement cognitif. Ce développement mental dépend non seulement de la L1 mais également de l'âge. Lorsque les élèves s'expriment, cela dépend aussi du niveau de maîtrise du français (langue d'enseignement et de scolarisation) L2. Ainsi par rapport aux différents paliers concernés, c'est-à-dire les tranches d'âge des élèves, on peut analyser la modification des connaissances d'un pilier à un autre. Par exemple, l'étude de l'évolution des productions langagières chez les enfants de CE2 (palier 2) à la classe de 5^{ème} (palier 4) permet d'analyser d'un point de vue développemental leur capacité de production discursive. Comment les élèves des différents paliers de scolarisation concernés construisent-ils les procédures ? Quels sont les moyens linguistiques dont ils disposent ? Quelle trajectoire développementale les élèves en situation de diglossie suivent-ils dans l'acquisition des énoncés complexes dans les deux langues typologiquement différentes ?

2.2. La condensation

La condensation est une notion qui permet de définir le degré de complexité du discours en termes du nombre de propositions par énoncé et des hiérarchisations entre propositions d'un énoncé. Il s'agit, selon Noyau et Paprocka-Piotrowska (2000), d'une "modalité du façonnage grammatical des informations". Quand il y a condensation dans l'organisation des informations au niveau conceptuel, la formulation renferme des modes d'organisation syntaxique par parataxe et par hypotaxe qui peuvent être manifestés par des gammes de variables selon les langues. La parataxe utilise deux procédés : la juxtaposition et la coordination ; dans l'hypotaxe (haut degré de condensation), on a la subordination. Dans une étude sur la complexité syntaxique, Berman & Slobin (1994) soulignent que les choix faits relèvent de la façon dont l'expérience est « filtrée »³ dans une langue particulière.

Les langues possèdent des moyens multiples et variés de construire des liens de dépendance entre propositions. Il s'agit, selon Noyau et Paprocka-Piotrowska (2000, p. 93-94) d'un "continuum de mise en dépendance et

² Il y a toujours des ingrédients, des ustensiles et des actions ainsi que des indications de qualité ou de quantité, des précisions sur la chronologie des opérations à exécuter.

³ Selon Berman & Slobin (1994), le « filtrage » permet d'examiner les moyens linguistiques employés par les locuteurs de différentes langues.

d'intégration qui peut être décrit selon plusieurs axes : parataxe/ hypotaxe, syndèse/asyndèse, etc.)".

Parataxe et hypotaxe sont des modes d'organisation syntaxique qui combinent des procès en structures relationnelles diverses (additive, cause, but, temporo-aspectuelles) à la surface du texte. On distingue deux types de liens interpropositionnels par parataxe : la parataxe asyndétique (juxtaposition des propositions) établit des liens sans aucune marque lexico-grammaticale entre les propositions, par opposition à la parataxe syndétique où les relations sont marquées par des structures de coordination sémantiquement différenciées (addition, opposition, conséquence).

La subordination (lien par hypotaxe) marque la relation de dépendance d'une proposition par rapport à l'autre. Les subordonnées assument différentes fonctions (temporelle, causale, spécifiant des entités ou des événements) dans le discours.

2.3. Énoncés et propositions

Les concepts sur lesquels il nous paraît nécessaire de nous appesantir sont ceux d'énoncés et propositions. «Unité d'énonciation, on appelle énoncé ce que produit un énonciateur au cours d'un acte d'énonciation unique, et qui, pour lui, forme un tout, ce qui va avoir des conséquences sur la forme prosodique » (Groussier & Rivière 1996). Dans la pratique, il n'est pas aisé de faire le distinguo entre un énoncé et une phrase. « On peut faire l'hypothèse que la phrase et l'énoncé renvoient à deux courants distincts de la linguistique : une linguistique issue de la grammaire générative, définissant une grammaire qui se donne comme unité et catégorie a priori la phrase et pour qui l'énoncé ne serait que le substrat empirique, une linguistique du discours pour laquelle l'énoncé une unité d'analyse d'où émergeraient les catégories. » (Léon, 2003, p.5). Un énoncé simple est un énoncé indépendant constitué d'une seule proposition qui n'entre pas dans une opération d'enchaînement. C'est un énoncé mono-propositionnel. Par contre, les énoncés complexes sont des énoncés contenant plusieurs propositions enchaînées. Ils sont formés de plusieurs propositions indépendantes ou interdépendantes (liaison hypotactique /paratactique)

2.4. Les connecteurs

2.4.1. Définition du terme connecteur

L'étude des énoncés complexes nous amène à réfléchir sur les moyens d'enchaînement des propositions ou la connexité⁴. À ce propos, nous précisons d'abord ce que nous entendons par connecteurs. En effet, la littérature dans ce domaine offre une multitude de termes tels que marqueurs, joncteurs, articulateurs, ligateurs, conjonctions de coordination et de subordination etc. Les critères de définition retenus pour les connecteurs varient en fonction de l'angle d'observation choisi, selon qu'on reste dans les limites de la phrase ou qu'on s'intéresse à son affranchissement. Ce dernier angle est le nôtre. L'étude des énoncés complexes nous

⁴ On appelle connexité, les relations linguistiquement marquées entre énoncés.

amène à réfléchir sur les moyens d'enchaînement des propositions ou la connexité. A ce propos, nous précisons d'abord ce que nous entendons par connecteurs. En effet, la littérature dans ce domaine offre une multitude de termes tels que marqueurs, joncteurs, articulateurs, ligateurs, conjonctions de coordination et de subordination etc. Beaucoup d'études ont paru sur les marques linguistiques de continuité discursive mais un des ouvrages de référence en la matière reste sans conteste celui de M.A.K. Halliday et R. Hasan intitulé *Cohesion in English* (1976).

Nous donnons ici quelques définitions du terme de connecteurs.

Halliday & Hasan (1979) cités par Kirchmeyer (2000) emploient les termes de *conjunctive adjunct* et *discursive adjunct*. Selon ces auteurs, les *conjunctive adjunct* peuvent être des adverbes simples ou composés (*but, then, anyway*), des phrases ou expressions prépositionnelles (*as a result, because of that*). La relation de cohésion est propre entre les énoncés (au sens large dans le texte, c'est-à-dire macrosyntaxe) et non au sein de ceux-ci.

Pour Hancock (2000), le connecteur est un morphème ou une locution pouvant appartenir à différentes classes grammaticales et qui sert à relier un syntagme, un énoncé ou une séquence d'un discours. Le terme de connecteur est introduit dans le cadre de la linguistique discursive pour désigner les unités qui jouent un rôle dans l'établissement de relations sémantiques entre énoncés. Ces unités peuvent être des conjonctions de coordination mais aussi des adverbes ou des conjonctions de subordination. Le terme « connecteur » ne désigne donc pas une classe grammaticale, mais un type de fonctionnement : un connecteur permet d'établir une relation logique ou argumentative entre deux propositions. Ces « petits mots » (Morel & Danon-Boileau (1998)) assurent des fonctions spécifiques à l'oralité et à l'interlocuteur qui ne ressemblent pas toujours à celles de l'écrit. Les connecteurs sont nombreux. On relève parmi eux : -les connecteurs temporels (adverbes de temps exprimant un rapport de temps entre deux situations) -les connecteurs logiques (les conjonctions de coordination et adverbes exprimant l'addition, la concession), les pronoms relatifs et autres subordonnants, les connecteurs de but, les connecteurs causaux, etc. Riegel et al. (1994) se réfèrent à différents types de connecteurs en termes de connecteurs temporels, spatiaux, énumératifs et de reformulation. Pour notre propre terminologie, nous utiliserons le terme connecteur comme un terme englobant tous les mots et expressions assurant l'organisation discursive (conjonction de coordination, adverbe, présentatif, etc.). Avec les discours procéduraux, nous supposons que les connecteurs qui seront les plus usités seront les connecteurs de but (le tissu discursif se caractérisant par des actions que le patient/agent veut réaliser).

2.4.2. Les connecteurs : une inflation terminologique

Le terme de connecteur est un mot à la mode, et comme tout mot à la mode, il est bien difficile d'en préciser le sens, tant il englobe des phénomènes linguistiquement très différents. Il est donc important, dans le cadre d'une recherche, de lever l'équivoque en donnant à ce mot une signification utile qui ne fasse pas double emploi avec d'autres termes grammaticaux bien établis, et autour desquels tourneraient plus ou moins des emplois protéiformes que l'on aime lui donner. En effet, les emplois de ce terme présentent, deux pôles opposés : un pôle large et flou

qui semble diluer le sens du terme et l'amener à « englober une série d'unités hétéroclites » comme le reconnaît Guimer, (2000, p.11) et un pôle restreint qui correspondrait à une spécificité du terme. Dans le sens relativement étroit le terme connecteur a donné "lieu à une inflation terminologique : on parle par exemple, comme l'affirment Moeschler et Reboul dans leur *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, de *connecteurs sémantiques* et de *connecteurs pragmatiques* (Van Dijk 1977), de *connecteurs argumentatifs* (Ducrot et al. 1980), de *connecteurs discursifs* (Blakemore 1987), de *connecteurs interactifs* (Roulet et al. 1985), de *connecteurs pragmatiques* (Moeschler 1989), de *marques de connexion* (Luscher 1994), d'*opérateurs argumentatifs* (Ducrot, 1983), etc. (Moeschler & Reboul, 1994, p. 179). Pour leur part, ils opposent *opérateur* et *connecteur* en ces termes :

Par définition, un opérateur est un foncteur qui a pour argument une proposition atomique, alors qu'un connecteur est un foncteur qui a pour argument une paire ordonnée de propositions » (Moeschler & Reboul, 1994, p. 179).

Mais cette définition est linguistiquement précisée et illustrée dans la définition que ces mêmes auteurs donnent de ce qu'ils appellent la connexité :

On appelle connexité, les relations linguistiquement marquées entre énoncés. Un exemple classique de connexité transphrastique (ou inter-énoncés) peut être donné par les connecteurs pragmatiques comme *mais* et *car*, *donc quand même*, *pourtant*, *cependant*, *aussi*, *or*, *en fait*, *d'ailleurs*, etc. Un connecteur pragmatique est un mot grammatical (conjonction, adverbe, locution) dont la fonction est d'une part de relier des segments de discours (des énoncés) et d'autre part de contribuer à la constitution d'unités discursives complexes à partir d'unités discursives simples. (Moeschler & Reboul, 1994, p. 465).

On distinguera alors d'une part des « connecteurs logiques » « de conjonction de disjonction, de conditionnalité et de biconditionnalité » (p. 180), respectivement *et*, *ou* inclusif, *si... alors*, et *si et seulement si*, et d'autre part des « connecteurs non logiques », comme *mais*, *pourtant*, ou « comme *donc*, *alors*, *après tout*, *d'ailleurs*, etc. » (p. 185). *La grammaire d'aujourd'hui*, (Arrivé et al.) plus restrictive ne retient que ces prétendus connecteurs non logiques :

Connecteurs : terme qui permet de regrouper les usages interphrastiques des conjonctions de coordination, et de certains adverbes ou assimilés qui jouent le même rôle en tête de phrase : *et*, *or*, *puis*, *cependant*, *en fin de compte...* sont des connecteurs. (Arrivé, Gadet, Galmiche, 1986, p.180).

En ce qui concerne le sens large de cette notion, on sait que le plus souvent, les linguistes élargissent sa portée et les exemples de ce qu'ils appellent connecteur. Ils généralisent par exemple la notion de « connecteur logique » et parlent de connecteurs à propos de toutes les formes de coordination, et non pas seulement à propos de la coordination entre deux propositions. Jean-Marc Luscher, dans un article intitulé « Les marques de connexion : des guides pour l'interprétation », essaie de formuler « la procédure instructionnelle » permettant d'interpréter notamment le connecteur *et*.

2.4.3. Les connecteurs en acquisition

Les différentes recherches sur l'acquisition des connecteurs ont montré que ces derniers étaient acquis plus tardivement que la morphologie verbale. L'explication qui en est donnée en général repose sur un principe assez logique. Il faut attendre que l'enfant ait commencé à maîtriser des structures un peu plus complexes, qu'il produise des énoncés qui aillent au-delà des mots pour qu'il soit capable d'employer les connecteurs :

Les enfants assemblent des phrases simples pour former des phrases complexes au cours de leur troisième année en moyenne, et l'apparition des phrases complexes implique l'emploi de connecteurs qui vont marquer la conjonction, la localisation, la temporalité, la causalité etc. (Cordier, 1994, p. 95)

Parmi les connecteurs, les conjonctions de subordination en particulier sont encore plus tardives puisqu'elles supposent qu'il ait, combinaison de propositions car, comme l'affirme Clark (1998, p. 57) « passer de la parataxe à l'hypotaxe prend du temps ».

3. Le corpus et méthodologie de l'enquête

Le corpus qui est à la base de cette étude est composé de 100 discours procéduraux et explicatifs oraux produits dans deux genres : les règles du jeu et les recettes de cuisine recueillis auprès de 50 locuteurs répartis en cinq paliers. Ces données ont été recueillies dans des écoles et collèges de Lomé (la capitale du Togo) dans le cadre d'un programme collectif intitulé « Appropriation du français langue de scolarisation en situation diglossique ». Les données de notre corpus sélectionnées pour cette thèse ont été enregistrées et transcrites par divers chercheurs des équipes engagées. Elles sont élaborées et harmonisées par les membres de l'équipe. Dans l'équipe togolaise, des binômes ont été constitués pour s'occuper d'un niveau particulier.

3.1. Les consignes

Pour les élèves, quand il s'agit des règles de jeu, la consigne suivante est donnée :

« Tu vas nous dire comment on joue aux billes de manière à permettre à tes camarades qui ne savent pas y jouer de pouvoir le faire en t'écoutant ». Cette consigne est donnée en français lorsque l'enfant produit en français et en gengbé lorsqu'il produit en gengbé. Par exemple pour la recette de cuisine, voici la tâche que l'enquêteur demande à l'élève :

« On a demandé aux enfants d'expliquer comment on prépare une sauce. Tu vas m'expliquer très exactement tout ce qu'il faut faire pour réussir à préparer cette sauce. » Ce corpus ainsi obtenu est soumis à deux analyses complémentaires : la linguistique la formulation des actions et la structure relationnelle du texte. La démarche psycholinguistique, étudiant la structure cognitive des représentations des actions décrites par les élèves.

L'analyse des données linguistiques se présente comme une description du système langagier utilisé par l'élève et celle des données psycholinguistiques permettant de comprendre les processus mentaux de l'élève, qui sont peu

observables de l'extérieur. Cet aspect de la recherche étant plus délicat, nous avons choisi les procédures comme types de séquences textuelles pour apprécier la compétence discursive des élèves.

La démarche linguistique (Noyau, 1995) permet de déterminer la représentation globale du contenu du texte puis de mener une analyse sémantique du corpus, les relations entre procès et les moyens de représentation d'actions complexes hiérarchisées en un texte cohérent et cohésif.

4. Principaux résultats et perspectives

En ce qui concerne l'influence de la L1 sur les productions en L2, le modèle psycholinguistique de la production langagière, celui de Levelt, distingue les phases de la conceptualisation : l'élaboration mentale d'un message préverbal, a-linguistique, et la formulation, la recherche en mémoire des ressources formelles, lexiques puis les schèmes de construction et l'habillage morphologique, pour constituer le message verbal qui sera ensuite articulé (Noyau, 2005, p. 36) Nous sommes partis de l'hypothèse que la conceptualisation, en vue de la mise en énoncés et propositions, est influencée par un système grammatical d'expression (Levelt, 1989). Nos résultats sont interprétés en fonction de la dimension de la représentation des structures complexes : la condensation. Nous avons exploité la fonction communicative de ce concept qui est de différencier l'indication des relations entre propositions et le statut informationnel de ces propositions dans le discours.

L'analyse des productions langagières des élèves a donné l'occasion d'identifier des observables permettant de classer les procédures selon les étapes suivantes : précoces, intermédiaires, et avancées. (Noyau et Paprocka, 2000). Ainsi, le palier 1 (CP) se classe dans les apprenants précoces, les paliers 2 et 3 (CE et CM) sont les intermédiaires et les paliers 4 et 5 (5^{ième} et 3^{ième}) les avancés.

L'analyse de nos données montre qu'en L1 les énoncés monopropositionnels sont dominants au CP et les énoncés pluripropositionnels importants au CM et en 3^{ième}. Au CP, ils représentent 46% avec une diminution avec l'âge. Le pourcentage d'énoncés pluri-propositionnels est prépondérant avec un degré d'empaquetage de 8 propositions en moyenne, par énoncé. En ce qui concerne le stade d'acquisition, nous observons les étapes suivantes : hypothétiques, relatifs, temporels puis un faible pourcentage de propositions but et de causales (quasi absentes). En français L2, nous observons une prépondérance d'énoncés monopropositionnels (aux paliers 1 et 3) avec des degrés variables d'empaquetage : 4 au CP, 7 au CM, 12 en 3^{ième}. En ce qui concerne les liens hypotactiques, les CP n'ont pas pu produire d'énoncés complexes. Une timide complexification du discours apparaît entre le CE et CM et se poursuit jusqu'en 3^{ième}. C'est dire qu'en L2, les énoncés complexes s'acquièrent progressivement confirmant ainsi la thèse de Klein, 1989 selon laquelle la capacité linguistique de l'apprenant en L2 varie selon l'âge puis celle de Clark qui stipule que les énoncés complexes s'acquièrent tardivement par rapport à la morphologie verbale.

Qu'est-ce qui motivent alors les enfants à complexifier leurs discours ? Et quels sont les moyens dont-ils disposent ? Le besoin de communiquer est un constituant de l'impulsion à apprendre surtout en L2, langue d'enseignement. (Klein, 1989). L'impulsion à apprendre, c'est la totalité des facteurs qui amènent

l'apprenant à appliquer sa capacité linguistique à une langue donnée. Dans l'acquisition par les élèves, le développement cognitif lié à l'âge est déterminant. La capacité d'empaquetage requiert un effort cognitif particulier puisque sur le plan conceptuel deux propositions seront activées en même temps. Nous avons vu que les CP n'ont pas cette capacité conceptuelle pour construire les énoncés complexes. Les élèves de la classe de 3^{ème} (palier 5) par contre ont cette capacité parce qu'ils ont un âge avancé et ont une expérience et une exposition plus longue à la langue française. En L1, les élèves même au CP ont déjà une assez longue année d'exposition à la langue et ont pu produire des énoncés complexes. En L2, CP (palier 2), CM (palier 3) 3^{ème} (palier 5) ces élèves ont une exposition différée à la langue de scolarisation. En effet, une bonne capacité discursive demande la maîtrise des mécanismes linguistiques qui permettent d'intégrer plusieurs propositions entre elles en vue de la construction d'énoncés complexes. (Bocaz, 1989). Or comme l'affirme Clark (1998) « Passer de la parataxe à l'hypotaxe prend du temps ». L'un des aspects de la compétence discursive est la capacité de lier plusieurs propositions au sein du même énoncé. Sur le plan de la production du discours, cette capacité est liée à la capacité de planification (le locuteur au lieu de découper l'information en une succession d'énoncés indépendants, opère une certaine synthétisation, empaquetée dans les énoncés et propositions, ce qui suppose un degré de planification). Chez les CP (stade précoce de l'acquisition), cette capacité de planification et de synthétisation de l'information en propositions est freinée par certaines contraintes lexicales (carences ou lacunes en vocabulaire ou certains automatismes qui ne sont pas encore en place), hésitations vis-à-vis de certaines structures grammaticales. Cette surcharge limite la capacité à conceptualiser la procédure de façon plus globale.

Cette étude nous a permis d'observer comment les élèves togolais acquièrent et structurent leurs discours dans les deux langues et voir aussi comment s'installe leur bilinguisme. Nous avons aussi cherché à cerner l'appui réciproque éventuel que fournissent d'une part la langue première au développement des capacités langagières en français (L2) et l'expérience scolaire du français au développement des capacités langagières en langue première d'autre part. Le concept d'appropriation se justifie ici dans la mesure où il désigne les changements structuraux que la langue française aura subis au cours du contact des langues L1 /L2. Les résultats auxquels nous sommes parvenus à l'issue de cette recherche, les décideurs⁵ pourront s'en inspirer pour proposer une approche plus intégrée de l'enseignement du français et l'enseignement des différentes matières scolaires via le français en tenant compte du contexte diglossique des enfants et cela non seulement pour le Togo, mais aussi pour l'ensemble des pays francophones dont les situations linguistiques et éducatives sont similaires. Cette étude, de par l'interaction entre le gèngbé (L1) et le français (L2), est une piste qui pourra favoriser l'efficacité

⁵ Par décideurs, nous entendons les autorités de Ministères de l'Enseignement Primaire et Secondaire du Togo, le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN) (PASEC) et les partenaires notamment La Conférence des Ministres de l'Education des Pays ayant le Français en partage (CONFEMEN).

du système éducatif togolais comme d'ailleurs c'est le cas dans des pays comme le Mali et le Burkina-Faso. Cette piste correspond au modèle notamment de l'approche convergente qui établit un partenariat entre les langues du milieu et la langue du officielle, aboutissant ainsi à un bilinguisme harmonieux, bien maîtrisé et bien intégré.

Bibliographie

- BERMAN, R. & D. SLOBIN. 1994. *Different ways of relating events in narrative across-linguistic developmental study*. Hillsdale, NJ, LAWRENCE Erlbaum.
- BOCAZ, A. 1989. « Les marqueurs d'expression de simultanéité dans le développement des structures syntaxiques et textuelles complexes », *Revista de Linguística teorica e aplicada*, 27,5-27. (Original en espagnol. Trad. fr. Cours Acquisition de C. Noyau, Université Paris-X).
- CHOI, J-N. 2002. *Développement de la temporalité et des énoncés complexes dans les récits oraux des enfants bilingues franco-coréens âgés de 5 à 10 ans dans leurs deux langues : conceptualisation et formulation des événements complexes*. Thèse de doctorat, Université Paris-X.
- CLARK, E. 1998 « Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français », *Langue française*, 118, 49-60.
- CORDIER, M, A .S KHALIS, D. LEGROS. C. NOYAU. 2003. « Contexte linguistique et acquisition des connaissances. Rôle de la langue (L1 vs L2 en situation diglossique) et du type de questionnaire sur l'activation des connaissances dans une tâche de production en L2. Le cas des élèves du Togo », *36^{ème} colloque international de la Société Européenne de Linguistique*, Lyon, 4-7 septembre.
- GARCIA-BEBANC, C. 2001. « L'étude des discours procéduraux aujourd'hui : travaux linguistiques et psycholinguistiques ». *Langages*, 141, 3-9.
- GARCIA-BEBANC C. & M. GRANDATY 2000. « Incidence des variations de la mise de forme textuelle sur la compréhension et la mémorisation des textes procéduraux (règles de jeu) par des enfants de 8-12 ans » *Langages* 141, 92-110.
- GBETO, K.S., « Les conceptions de l'intelligence dans la culture éwé : analyse sémantique des expressions du domaine cognitif », Colloque ARIC.
- GBETO, K.S. 2005, "Etude comparative de l'acquisition des connecteurs dans la structuration des discours procéduraux : exemple des règles de jeu chez les élèves de l'école primaire au Togo", in Ploog K. & Ruy. B. (éds), *Appropriations du français en contexte multilingue. Eléments socio-linguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines*, Presses universitaires de Franche-Comté, 209-227.
- GBETO, K. S., 2005. « L'acquisition des énoncés complexes en L1 (éwé) et en L2 (français) dans les discours procéduraux et explicatifs. Comparaison

acquisitionnelle », Colloque sur « Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique », Paris, 24-26 février 2005.

- GBETO, K. S. 2005. « Acquisition des énoncés complexes en français (langue maternelle) et en français (langue seconde) » Premier Colloque International de Didactique Cognitive, Université de Toulouse-Le-Mirail 26-28 janvier. (CD-ROM) ,10 p.
- GROSSIER, M.-L. & C. RIVIERE. 1996. *Les mots de la linguistique. Lexique de linguistique énonciative*. Paris : Ophrys.
- GUIMIER, C. 2000. *Syntaxe et sémantique : Connecteurs et marqueurs de connexions*, Presses Universitaires de Caen.
- HALLIDAY, M.A.K. & R. HASSAN. 1979. *Cohesion in English*. London : Longman.
- HANCOCK, V. 2000. « Quelques connecteurs et modélisateurs dans le français parlé d'apprenants avancés, » in *Etude comparative entre suédophones et locuteurs natifs*, Stockholm, 19-35.
- HEURLEY, L.1997. « Vers une définition du texte procédural : le point de vue de la psycholinguistique » In *Les cahiers du Français Contemporain* 4, 109-133
- KIRCHMEYER, N. 2002. *Etude de la compétence textuelle des lectes d'apprenants avancés : Aspects structurels, fonctionnels et informationnels*, Thèse de Doctorat, Université de Stockholm.
- KLEIN, W. 1989. *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Colin.
- LEEMAN-BOUIX D. 2002. *La phrase complexe*, Bruxelles : Duculot.
- LEON, J. 2003. « Proposition, phrase, énoncé dans la grammaire : parcours historique » *L'information grammaticale* 98, 5-15.
- LEVELT, W. 1989: *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge MA, MIT Press
- MOESCHLER, J. & A. REBOUL. 1994. *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Seuil.
- MOREL, M.A. & L. DANON-BOILEAU. 1998. *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français*, Paris, Ophrys.
- NOYAU, C. U. PAPROCKA. 2000. « La représentation de structures événementielles par les apprenants : granularité et condensation ». *Annales des Lettres et Sciences Humaines*, vol. XLVIII, Lublin, Pologne, 87-121
- NOYAU, C. 2003. « Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone : état des lieux et diagnostic ». Colloque 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.
- VERMERSCH, P. 1985. « Données d'observation sur l'utilisation d'une consigne écrite, l'atomisation de l'action », *le Travail Humain*, 48, 161-17.
- VYGOTSKY, L.S. 1997, 1934. *Pensée et langage*, Paris : La dispute.

