



HAL
open science

Situations d'apprentissage plurilingues et pluriculturelles : relations entre langues, cultures et cognition

Colette Noyau

► **To cite this version:**

Colette Noyau. Situations d'apprentissage plurilingues et pluriculturelles : relations entre langues, cultures et cognition. Afsata Paré-Kaboré; François Sawadogo; Denis Legros. Processus d'enseignement / apprentissage et contextes linguistiques et culturels, L'Harmattan, pp.265-314, 2016. halshs-01741775

HAL Id: halshs-01741775

<https://shs.hal.science/halshs-01741775v1>

Submitted on 23 Mar 2018

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.

Paru dans : A. Paré-Kaboré, F. Sawadogo, D. Legros (dir.), 2016, *Processus d'enseignement / apprentissage et contextes linguistiques et culturels*, Paris : L'Harmattan, chap. 10, pp. 265-314.

***Situations d'apprentissage plurilingues et pluriculturelles :
relations entre langues, cultures et cognition***

Colette NOYAU

Univ. Paris Nanterre, UMR MoDyCo CNRS

<http://colette.noyau.free.fr>

1. Introduction

Dans cette rencontre finale du projet de recherche éducative « Processus d'apprentissage et contextes linguistiques et culturels », les préoccupations de chacun ont tourné autour d'une question commune : qu'est-ce qui caractérise les apprentissages dans un contexte multilingue et pluriculturel ? Cependant, chaque intervention l'a abordée selon un éclairage propre, à partir de plusieurs horizons théoriques et disciplinaires, et sur différents objets de recherche. Comme témoin externe des travaux du projet¹, je souhaiterais contribuer aux réflexions en tant que linguiste de l'acquisition des langues et du bi-plurilinguisme, en espérant proposer un éclairage utile sur les processus d'apprentissage dans un système éducatif pluriel quant aux langues et aux cultures impliquées. Mon apport sera de nature théorique et méthodologique, et illustré par mes propres travaux sur les processus d'apprentissage en contexte subsaharien. Il débouchera en conclusion sur des implications de ces réflexions en ce qui concerne les apprentissages scolaires et la formation des enseignants.

L'expression « contextes plurilingues et pluriculturels » renvoie à des langues et à des cultures. Mais comment structurer ces paramètres des situations éducatives ?

Lorsqu'on rencontre des formules telles que « le contexte linguistique et culturel » (dans des travaux de psychologie), ou les « langues-cultures » (dans des travaux de didactique), langues et cultures sont souvent prises comme une variable unique, on est tenté de les considérer comme un bloc inanalysable. En témoigne l'usage répandu des sigles, qui à la fois présentent la notion comme relevant d'un horizon partagé, voire comme présumée donc n'ayant pas besoin d'être définie ni justifiée, à tel point qu'on se contente alors d'un raccourci (le « CLC » = contexte-linguistique-et-culturel ; la « DDLC » = didactique-des-langues-cultures). Mais le risque est alors de réifier un conglomérat, puis par la vertu de la répétition d'en venir à la conviction qu'il constitue un objet de pensée unique, et enfin de ne plus être alors en mesure de réfléchir sur ce qui le compose et d'articuler ses composants internes. Il me semble de bonne hygiène théorique de veiller à garder active l'articulation entre langues et cultures dans les recherches éducatives.

Nous partons de l'idée que tant les langues que les cultures ont à voir avec la cognition, et peuvent influencer sur la cognition, notamment en situation d'apprentissage. Ce qui fondera ma réflexion, c'est de mettre en évidence les articulations diverses entre langues et cultures, pour ensuite revenir aux impacts des langues et à ceux des cultures sur la cognition, et notamment les apprentissages.

1.1. Déplier un conglomérat notionnel

Qu'est-ce que « tenir compte du contexte linguistique et culturel » dans l'éducation ? D'abord, il apparaît utile de déconstruire dans un premier temps le conglomérat notionnel

¹ Je remercie l'équipe du projet « Processus d'apprentissage et contextes linguistiques et culturels » de m'avoir conviée à cette réflexion scientifique, et à expliciter mes points de vue de linguiste à leur propos.

‘contexte linguistique et culturel’, qui semble admettre qu’une langue est porteuse d’une (et une seule) culture. Le contenu conceptuel ainsi étiqueté devient plus insaisissable au fur et à mesure de son expression répétée par un sigle opaque. Ce conglomérat a certes été utile au départ pour ouvrir à un nouveau point de vue, sortir d’une conception neutre, implicitement universaliste mais biaisée, des savoirs et des apprentissages. Cependant, les recherches récentes - tant en linguistique qu’en psychologie - ont manié séparément pour les articuler les paramètres Culture et Langue.

1.2. Les langues et les cultures

Tentons tout d’abord de délier ces deux paramètres.

- a) Une langue peut-elle être associée à plusieurs cultures ? Assurément oui : la langue française se trouve associée à des cultures différentes en Belgique, au Canada, en France, en Suisse, en Afrique, en Polynésie française, en Nouvelle-Calédonie...
- b) Une culture peut-elle être associée à plusieurs langues ? La nation canadienne en est un exemple probant, la culture canadienne peut s’exprimer en anglais et en français.
- c) Enfin, on peut trouver dans un même espace n langues et n cultures associées entre elles, notamment dans les pays à fort multilinguisme comme le Burkina Faso.

1.3. Langues et cultures * cognition

Les sciences de l’éducation sont par principe pluridisciplinaires (non forcément interdisciplinaires...), et les objets d’investigation y sont souvent exprimés en termes additifs : N et N’ (éducation et culture, langues et développement, ...). Mais l’addition est un point de départ, reste ensuite à préciser la nature de l’interface qui fait que l’on souhaite les articuler, et à s’en donner les moyens méthodologiques.

Le projet faisant l’objet de ce volume, « Processus d’apprentissage et contextes linguistiques et culturels » vise à scruter les processus cognitifs des apprentissages à la lumière des facteurs du contexte qui peuvent les faire varier, donc qui peuvent exercer une influence sur ces mêmes processus, les deux facteurs clé de ce contexte étant le culturel et le linguistique (cf. le rapport scientifique du projet de sept. 2014).

Parmi les objectifs déclarés nous retiendrons pour notre propos :

- « analyser la variabilité introduite dans le fonctionnement cognitif par les contextes locaux des apprentissages » ;
- « analyser les approches pédagogiques mises en oeuvre pour tenir compte du contexte culturel et linguistique. »

A partir de notre ancrage scientifique en linguistique de l’acquisition des langues et psycholinguistique du bi-plurilinguisme, nous proposons de contribuer à la réflexion engagée en soutenant les propositions suivantes :

- le culturel d’une part, le linguistique d’autre part, influent sur la cognition, notamment sur les processus d’apprentissage ;
- ces deux facteurs sont de nature différente et entraînent des effets de nature différente sur la cognition ;
- ils ne jouent pas toujours ensemble, chaque facteur doit pouvoir être examiné indépendamment — même si dans certains cas on peut souhaiter les traiter comme solidaires.

Pour aller vers cette clarification, nous allons proposer des exemples de démarches articulant les deux paramètres Langue * Culture. On peut ainsi mettre en évidence ce qu’il y a dans la Langue (chaque langue particulière) qui constitue un facteur influant sur la cognition et donc les apprentissages.

De même on peut expliquer ce qu’il y a dans la Culture (les cultures particulières) qui constitue un facteur influant sur les apprentissages.

Les effets de la culture sur la cognition (donc en premier les apprentissages), sont à postuler comme différents des effets de la langue sur la cognition (et les apprentissages).

1.4. Culture et cognition

Disons pour faire vite qu'il existe au moins deux conceptions de la culture, l'une, classique, orientée vers la transmission de savoirs associés à des valeurs, l'autre, anthropologique, tournée vers les pratiques d'organisation de la vie quotidienne et sociale (cf. Camilleri & Vinsonneau 1996), les deux étant aujourd'hui rassemblées dans un modèle constructiviste : chaque formation culturelle s'identifie par un modèle ou pattern, dont la logique confère cohérence et intelligibilité à l'ensemble des expériences du sujet : « tous les comportements du sujet et leurs produits, mais aussi tout ce qu'il reçoit et assimile, peuvent être informés par sa culture » (ibid. 12-14). Ajoutons que pour ce qui concerne le développement des individus dans leur éducation, « le culturel, par ses stimulations intériorisées au cours de la socialisation, n'est pas un ajout, mais une dimension intrinsèque du développement *normal* de ce qui est tenu pour la nature de l'homme » (ibid. 19), ce qui renvoie au concept de « niche développementale » de l'enfant proposé par Super et Harkness. Les cultures agissent donc sur les fonctions psychiques et les aptitudes des individus qui se construisent par leur socialisation dans leur contexte (ibid. 26 sq).

1.5. Langues, apprentissage des langues, et cognition

La langue première ou L1 (celle de la première socialisation) – qui peut être plurielle en cas de développement du langage simultanément en deux ou *n* langues (on dira alors les langues premières ou L1s) – possède un statut cognitif particulier, face aux autres langues que l'individu apprendra par la suite.² La L1 est incarnée, liée aux expériences sensorielles et actionnelles de découverte de son environnement par le jeune enfant, elle est porteuse de l'expérience du monde dans lequel il grandit, elle constitue le support de son développement cognitif et social. La ou les langue-s seconde-s (L2, L2s) se construit sur la base de l'expérience langagière première. Un nouveau code linguistique : nouvelle forme d'exercice du langage, de nouveaux mots pour référer au monde, de nouveaux modes de construction du discours, se mettent en place sur la base des compétences en L1 déjà en place chez le jeune locuteur. Et c'est là que jouent les processus de transfert de la L1 à la L2, si importants dans une éducation bi-plurilingue : « on n'apprend pas à partir de rien, mais en s'appuyant sur ce qu'on sait déjà et qui peut prédisposer plus ou moins fortement aux nouveaux apprentissages : d'une part, on apprend la L2 à partir de sa compétence linguistique construite lors de l'acquisition du langage via la L1, et d'autre part, on construit les savoirs enseignés en L2 à partir de tout ce qu'on sait, de par l'école et en dehors de l'école, et qui a été construit en L1 » (Noyau 2014, 2016 sous presse).

Lorsque la L2 est apprise en contexte scolaire formel, c'est son code qui est mis en avant, les liens à établir avec l'expérience du monde passent avant tout par la médiation de la L1, mais ils sont entravés si la situation scolaire occulte ou interdit la L1 (Noyau 2004a). Or la L2 scolaire est amenée à devenir l'outil cognitif principal pour construire l'ensemble des connaissances dispensées par l'école.

Les liens langues-cognition en classe s'effectuent différemment dans une classe monolingue (où l'unique médium est le français L2), et dans une classe bilingue (première langue

² Ici, insistons sur le caractère ambigu et souvent trompeur du terme répandu 'langue maternelle', car en contexte multilingue, la langue de première socialisation peut être celle du père, ou même celle de l'environnement, autre que celle(s) des parents.

d'enseignement : la langue du milieu de l'enfant (L1e), puis passage graduel au français seconde langue d'enseignement (L2e)³.

Au niveau de l'école primaire, l'objectif optimal est de former des individus plurilingues et pluriculturels aptes à maîtriser leurs contextes (linguistiques comme culturels).

2. Langue et culture ensemble

Sous certains aspects, la langue et la culture sont liées. Ainsi, dans une optique constructiviste, pour Vygotski (cf. Schneuwly & Bronckart 1985), Bruner (1991), Troadec (1999)), l'acquisition du langage constitue l'entrée de l'enfant dans la culture, et le langage est l'outil culturel fondamental.

La langue est porteuse de la culture à différents niveaux.

2.1. Le lexique porte un découpage culturel du monde d'expérience (cf. Mounin, 1963), fonction de la pertinence et des besoins dans chaque contexte éco-culturel. Ainsi, les dizaines de termes pour désigner la neige chez les Inuit, la profusion d'adjectifs pour distinguer les nuances de pelage des chevaux en espagnol chez les éleveurs de la pampa argentine, constituent les exemples classiques d'un degré de différenciation sémantique (dans la langue) correspondant à un mode de catégorisation (perception et cognition) adéquat à un environnement éco-culturel.

Si l'absence de termes simples orthonymiques (Pottier 1992)⁴ n'empêche pas en principe le locuteur, en associant plusieurs mots (paraphrase, périphrase), d'exprimer le contenu représentationnel spécifique, le coût cognitif plus élevé d'une formulation complexe et non stabilisée fera vite revenir le locuteur à un terme superordonné moins informatif.

2.2. La grammaire aussi reflète du culturel : un domaine frappant est celui des systèmes d'adresse pour les personnes : tutoiement et vouvoiement en français, 3 termes en espagnol selon le degré de distance sociale, une seule forme en anglais (*you*) et en suédois (*du*), ainsi que dans la plupart des langues africaines, témoignent des catégorisations de la distance/familiarité entre les individus dans la société.⁵ Cet exemple permet aussi d'observer les propriétés d'élasticité de la langue, car là où la grammaire n'offre pas de marqueurs distinctifs du degré de distance sociale, des moyens compensatoires permettent de marquer quand même (optionnellement) en cas de besoin cette distance/familiarité : recours différentiel au prénom, aux titres et aux statuts...

Or les moyens linguistiques utilisés ou utilisables ont un impact sur ce qui est pensé, comme le développe la section suivante.

3. L'interface langue-cognition

3.1. L'interface langue-cognition : diversité des langues

³ Il est important de garder distinctes les notions de L1, L2 (langue première, langues secondes, dans l'acquisition du langage) et de L1e, L2e (première langue d'enseignement, deuxième langue d'enseignement), qui se réfèrent aux langues servant de médium d'enseignement, distinction souvent pertinente en contexte multilingue.

⁴ Pottier (1992 :123) définit l'orthonyme comme « désignation privilégiée, immédiate, dans une situation, un environnement bien déterminés », qui s'oppose aux 'désignations médiates' (par périphrase, métonymie, métaphore, etc.).

⁵ Ces systèmes évoluent (lentement) sous la pression des transformations sociales, c'est-à-dire des remaniements de catégorisation culturelle des relations interindividuelles, induites par l'évolution historique des sociétés.

La cognition est-elle universelle, ou les langues influent-elles sur la cognition ? Des hypothèses plus ou moins radicales ont été formulées sur la relativité linguistique et les relations langage-pensée (Gumperz et Levinson, 1996).

L'hypothèse forte (dite l'hypothèse Sapir-Whorf, voir Deutscher (2010) pour une synthèse récente) postule que la langue – via la grammaire et les réseaux lexicaux - pose un maillage spécifique sur l'expérience du monde : chaque langue constituerait une « vision du monde » spécifique. L'organisation du lexique mais aussi la sémantique de la grammaire détermineraient ces traits spécifiques de la vision du monde. L'activité traduisante constitue un révélateur de ce qui peut se dire ou pas en une langue, et les linguistes des années 30-50 se sont par exemple interrogés sur la possibilité de penser le temps en une langue où le temps n'est pas marqué par la grammaire⁶, ou sur la perception des couleurs en fonction de l'éventail de termes simples disponibles dans la langue (Deutscher, *ibid.*).

L'hypothèse dite 'faible' a été exposée par le psycholinguiste D. I. Slobin depuis 1979 (voir en particulier Slobin 1991, 1996) et étayée depuis, par lui et tout un courant de la recherche psycholinguistique qu'il a impulsé, au moyen d'études empiriques comparatives. Elle postule que l'influence des langues sur la cognition joue au niveau de l'interface conceptualisation-formulation du processus de production linguistique. On part du modèle de la production de parole de W.J. Levelt (*Speaking*, 1989), qui distingue 3 phases du processus de production de parole : la **conceptualisation** (*'thinking for speaking'* dans les termes de Slobin), la **formulation** (interne) d'un énoncé, débouchant sur un 'message préverbal' interne, et l'**articulation**, qui matérialise ce message préverbal en un énoncé prononcé⁷. C'est le processus de « penser-pour-parler » (la conceptualisation) qui est soumis à l'influence de la langue, et celle-ci est observable dans la production discursive des locuteurs⁸. L'influence de la langue au niveau de la conceptualisation (du message pré-verbal, produit du « penser-pour-parler ») devient manifeste après les sous-processus de formulation et d'articulation, qui livrent à l'observateur les produits de cette activité, et permettent d'observer des différences selon les langues dans les relations explicite/implicite, dans le choix des concepts organisateurs, tant dans la phrase qu'au niveau de l'organisation globale du discours et de la cohésion discursive.

S'il y a bien des universaux du langage, les spécificités des langues ont un effet sur la saillance de certains aspects du contenu verbalisé, et par voie de conséquence sur la cognition. La linguistique cognitive formule la chose en termes de « profilage sémantique » selon la langue (Langacker), et analyse la façon dont « les systèmes linguistiques structurent les concepts » (Talmy 2000 *Toward a cognitive semantics*, vol I).

Concrètement l'effet de la langue sur la cognition, c'est que chaque langue nous pousse à porter notre attention sur certains aspects du monde et à en négliger d'autres. Selon les langues, le rapport explicite-implicite dans la construction du sens varie, et les domaines conceptuels privilégiés sont différents. Une masse de recherches ont ainsi étudié depuis les années 90 de façon expérimentale comparative, à la suite de Slobin, des narrations d'une même histoire en images, chez des locuteurs adultes de nombreuses langues, chez des enfants dans leur L1 à diverses étapes de l'acquisition du langage, et en L2 par des apprenants à des étapes successives de l'appropriation de la L2 (Berman & Slobin 1994 ; Strömquist &

⁶ Cf. pour une synthèse à partir de la problématique de la traduction, Mounin 1963 ; voir aussi Deutscher 2010.

⁷ Le même raisonnement s'applique au processus de production écrite, qui débouche sur des énoncés écrits – quel qu'en soit le support. Le processus de production écrite se caractérise cependant par une activité plus importante de planification que la production orale, permise par la permanence de la trace et les relectures et révisions qui s'ensuivent.

⁸ Ainsi que, indirectement, dans la perception et l'action, comme le montrent des expérimentations sur le domaine de l'espace, notamment comparant l'anglais et le coréen (cet aspect ne peut être développé ici).

Verhoeven 2004 ; voir, pour des recherches collectives impliquant la langue française menées en comparaison entre acquisition de L1 et de L2, le n° 155 (2004) de la revue *Langages*).

La caractérisation de chaque langue est établie en comparant la réalisation d'une même tâche discursive complexe (par ex. un récit à partir d'images) par des adultes de langues différentes. Dans les situations d'apprentissage linguistique, et celles de contacts de langues, l'influence de la langue sur la conceptualisation se manifeste de diverses façons :

a) dans l'acquisition du langage par l'enfant (L1), c'est seulement entre 4 et 7 ans que l'enfant s'approprie les tendances conceptuelles de sa langue première (Slobin : 'How to become a native speaker', in Berman & Slobin 1994).

b) Dans l'acquisition d'une L2, l'apprenant peut bien avoir assimilé l'essentiel du système de la langue (grammaire, lexique, fluidité), être devenu un « apprenant avancé », et manifester encore des tendances de conceptualisation liées à sa L1.⁹

c) Enfin, dans les situations de plurilinguisme, le niveau de l'organisation du discours fait peu l'objet de prise de conscience même chez les locuteurs experts, et ceux-ci peuvent être influencés dans leurs modes de conceptualisation en une des langues par les autres langues co-présentes. Ainsi, un observateur extérieur trouvera les récits d'adultes francophones en français L2 très détaillés et subdivisés quant au rendu des événements et des actions, cette modalité de conceptualisation étant influencée par la co-présence des constructions verbales sérielles de la L1 africaine (Noyau 2002 ; Noyau & Takassi 2005 ; Noyau et coll. 2005).

Les domaines conceptuels les plus étudiés dans cette perspective sont : la conceptualisation de l'espace (orientation, procès de position et de mouvement, cf. Fuchs & Robert 1997 ; Hickmann & Robert 2006), la représentation des personnes (Hendriks), la temporalité, la représentation des procès (Noyau et al. 2005).

Le domaine spatial est un domaine clé pour l'étude de cette interface (expérience sensori-motrice – conceptualisation visuo-linguistique – cultures et environnements écologiques) : Talmy (1985) a dégagé des schèmes de lexicalisation des événements spatiaux (de placement, de position, de mouvement) qui permettent de regrouper les langues en Lv (langues à cadrage verbal) et Ls (langues à cadrage satellitaire). Ces organisations influent sur le degré de détail de différents paramètres sémantiques dans les langues concernées, et par conséquent sur la façon de penser (pour parler) les événements de mouvement, comme l'ont montré Slobin et coll. (cf. Slobin 1996, 2003). Talmy (1991, 2000) a par ailleurs étendu ces regroupements typologiques aux prédicats verbaux plus abstraits (*Path to realization* : parcours mentaux de réalisation des événements), qui fonctionnent de façon similaire à la tendance dégagée pour les événements spatiaux dans chaque langue, ce qui montre la robustesse de la démarche et la puissance de la métaphore spatiale à travers le langage. La diversité des langues du monde pour structurer l'espace, et donc la cognition spatiale, est considérable (Levinson & Wilkins 2006), avec incidences sur la mémoire des lieux, le raisonnement spatial, les comportements tributaires de la représentation de l'espace.

3.2. Penser-pour-parler et ses conséquences

La langue première des individus marque donc de son empreinte le penser-pour-parler. Ce n'est pas parce qu'une langue n'a pas grammaticalisé, par exemple, le temps au moyen de temps grammaticaux (conjugaisons temporo-aspectuelles), qu'on ne peut pas penser le temps dans cette langue. Mais l'absence de moyens linguistiques dédiés entraîne une relégation de cette dimension, qui se trouve implicite et laissée à l'exercice d'inférences contextuelles

⁹ Noyau (2002) montre l'influence de la L1 éwé et ses constructions sérielles (la grammaire du lexique verbal) sur la conceptualisation des procès (événements et actions) dans les récits en français L2 d'élèves du primaire et du collège au Togo. Sur la conceptualisation analytique des procès dans les langues du Togo comparées au français, voir aussi Noyau & Takassi (2005).

chez le destinataire.

Ainsi, en chinois mandarin, langue très étudiée sous tous ses aspects, le verbe est invariable, les phrases peuvent comporter optionnellement des particules d'aspect, mais il n'y a pas de moyen de marquer la localisation dans le temps (au sens futur-présent-passé), et les locuteurs n'indiquent la localisation temporelle que très occasionnellement par des adverbes du type *hier, demain* ou *jadis*). L'information temporelle d'un discours résulte alors du travail inférentiel du récepteur. Les recherches récentes sur le « penser-pour-parler » en chinois dans les discours narratifs ont montré qu'il existe une forte indifférenciation entre simultanéité et consécution pour les relations entre événements relatés (Sun 2008, 2012). On peut supposer que dans l'aire des langues subsahariennes, en songhay-zarma, par exemple, où le système linguistique se présente à peu près de la même façon (Tersis 1981 ; Seydou Hanafiou, 2007, chap. 4), les locuteurs manifestent également une certaine indifférence aux relations temporelles précises dans leur « penser-pour-parler ».

Inversement, un riche inventaire de formes pour des sens grammaticalisés, donc obligatoires, prédispose à penser cette dimension des représentations du monde de façon plus prégnante et plus différenciée.

3.3. L'interface langue-cognition : l'individu bi-plurilingue

Chez les locuteurs bi-plurilingues adultes (dont le plurilinguisme est stabilisé), on constate une influence ou convergence entre leurs langues (avec réciprocité, ou dans un seul sens dans le cas d'une relation inégale langue forte/langue faible). Les langues a, b, (éventuellement c, ...) sont plus ou moins activées mentalement en fonction de leur utilisation actuelle ou récente. Même en situation monolingue, où une seule langue est censée être de mise, les lexiques des 2 ou n langues du locuteur sont actifs mentalement (cf. Kroll & Tocowicz 2005), et le contrôle de la syntonisation sur une seule langue (inhibition de l'autre ou des autres langues), ou mode monolingue (cf. Grosjean 2015, Kail 2015) requiert un effort cognitif. La pratique de cet effort accroît la capacité générale de contrôle exécutif chez le bilingue (Bialystok 2000).

Rappelons que le bilinguisme est le plus souvent asymétrique, avec des complémentarités entre les langues : chaque domaine pris en charge par une langue (par exemple : la vie familiale en mooré, la psychologie expérimentale en français) est structuré selon cette langue. Et selon la langue 'forte' pour un domaine et les ressources disponibles en chaque langue pour exprimer ce domaine, s'exerceront des effets de transfert de la langue forte sur l'autre langue.

3.4. L'interface langue-cognition ; l'apprenant de L2

Dans le processus d'acquisition d'une L2, le rapport langues-cognition évolue entre les débuts et la phase « très avancée ». Les étapes à retenir sont :

- i. L'apprenant débutant bricole des énoncés de L2 avec un répertoire linguistique de L2 limité (peu de mots, peu ou pas de grammaire) en transférant une conceptualisation et une formulation (interne) de L1 à la L2 à partir de sa compétence linguistique de L1.
- ii. L'acquisition progressive d'un répertoire lexical et grammatical de L2 à partir d'énoncés échangés permet d'engranger et d'utiliser pour communiquer des briques de conceptualisation-formulation de la L2 (formules, expressions (semi-)figées, bribes phrastiques), comme le propose le modèle de la *Construction grammar*. Les projets d'énoncés sont moins tributaires du penser-pour-parler de la L1.
- iii. La suite dépend surtout de la richesse et de l'intensité des occasions d'utiliser la langue pour communiquer.
- iv. Y a-t-il des limites à l'acquisition d'une L2 ? L'apprenant « très avancé » peut-il penser-pour-parler dans la L2 comme les locuteurs de la L1 ? Les études empiriques récentes

pourchassent les traces du penser-pour-parler de la L2 jusque dans les productions en L2 de titulaires de l'agrégation d'anglais, par exemple. Un récit en anglais d'agrégé pourtant régulièrement immergé en contexte anglophone manifeste des choix de ressources linguistiques et de structures discursives propres à la L1, dans une grammaire et un lexique lettrés impeccables de la L2... (Lambert, Carroll & von Stutterheim, 2008).¹⁰

En contexte multilingue africain, où co-existent dans l'environnement du sujet plurilingue des langues écrites et des parlers plus ou moins stabilisés, on peut postuler que chaque langue est susceptible d'influencer les autres utilisées par le locuteur dans certains domaines, mais le caractère fluctuant des français de référence offerts par les enseignants (Noyau 2006b, 2011c) rend plus délicates les comparaisons.

Pour ce qui est des stades acquisitionnels moins avancés en français L2 et L2e, on dispose de quelques études mettant en évidence l'influence de la L1, concernant la représentation des événements dans les récits (Noyau 2002, Bedou-Jondoh & Noyau 2003). Des gammes de récits oraux d'écoliers togolais en L1 éwé et en français L2 à des stades successifs de la scolarité montrent un accroissement de la capacité à référer aux événements, avec l'âge en L1, et avec l'expositions à la L2e en français, mais ces représentations des événements restent longtemps fondées sur la L1, comme le montrent les exemples suivants analysés dans Noyau (2002) :

(1) Conceptualisation analytique des procès par chaînes de verbes ou de propositions (cf. les constructions verbales sérielles de la L1), chez les locuteurs les plus jeunes (1a-b) ou les collégiens de zone rurale faiblement exposés au français (1c-d) :

(1a) *le chauffeur veut taper fifi puis ° ++ fifi a pris le chauffeur l'a jeté dans le puits*
(Adjé, 9 ans, CM1, Lomé, récit de livre)

(1b) *i prend son singe + et lui donne des nourritures pour qu'il donne à fifi à anika*
+ *pour qu'ils mangent* (Adjé, ibid.)

(1c) *le petit garçon a couru et a fui*
(Kokou N, 18 ans, 3ème, récit sur images)

(1d) *i s'est tombé de l'arbre et s'est jeté par terre* (Kokou N, ibid.)

(1e) *et + le chat + lorsqu'il voyait l'oiseau + il s'est retourné + en partant*
(= la mère oiseau a fait fuir le chat)

(Kossi A., 17 ans, 3ème, récit sur images)

L'organisation conceptuelle du lexique verbal est beaucoup plus variable que celle du lexique nominal à travers les langues (Gentner 1981, Talmy 1985, Noyau 2003). Ainsi, dans l'environnement multilingue étudié dans Noyau (2002), la L1 organise la représentation des événements avec des constructions verbales sérielles qui segmentent leur représentation en micro-intervalles associés à des micro-événements successifs. La conceptualisation des procès en L2 est ainsi très sujette à l'effet du penser-pour-parler de la L1, jusqu'à un stade relativement avancé.

4. Liens cognition-langues en classe en contexte multiculturel

4.1. Obstacles d'apprentissage dûs aux liens cognition-langage

Les langues de l'individu bi-plurilingue constituent des ressources pour construire ses apprentissages : la L1e au début du primaire, L1e et L2e aux paliers suivants de la scolarité. Mais les langues peuvent aussi présenter des obstacles aux opérations cognitives souhaitées. Ces liens entre langues et cognition se déclinent selon la nature des domaines d'apprentissage

¹⁰ C'est ce que les locuteurs natifs perçoivent souvent comme : « vous parlez mieux que nous », « il parle comme un livre ».

(Langage, Maths, Sciences, Histoire, etc.) C'est ce que nous allons voir maintenant sur la base de quelques exemples, relatifs à la conceptualisation des procès et au domaine des verbes.

4.2. Mathématiques au début du primaire : comparaison d'infériorité

Voyons d'abord une leçon de mathématiques en 1e année de primaire classique monolingue, portant sur la comparaison de supériorité et d'infériorité (étudiée dans Noyau & Vellard 2004). Les blocages manifestes au fil de la leçon sont-ils dus à un problème de mathématiques ou de langage ? Voir les tours de parole 3 à 11, puis 14-22, où les reformulations successives entre maître et élèves inversent plusieurs fois le sens de la comparaison sans que personne ne semble s'en émouvoir.

(2) Séquence de calcul, CP1, école primaire de quartier périphérique (Lomé, Togo)

1. M *6 est plus petit que 7 + très bien_ + viens ici viens ici + (...) + (M dessine au tableau)*
2. M *bien + (...) toi viens ici +++ qu'est-ce que nous avons dit + hein° sur la fin de la phrase ?*
Pibé ?
3. E *la fille est plus petit que le garçon*
4. M *la fille est plus petite que le garçon + reprends +*
5. E *xxx + le garçon est plus petit que ° + la fille*
6. M *ouais ? + le garçon est plus grand que ° + la fille ++ refais la phrase + Kusena + le garçon °*
7. E *le garçon ° +*
8. M *est plus petit ° +*
9. E *est plus petit ° +*
10. M *que la fille _*
11. E *que la fille _*
12. M *oui ° + qui est plus petit que /*
13. E */ Anigba*
14. M *que Anigba + dans la classe ? qui est plus petit que ° Anigba ?*
15. E *Kusena est plus grand que Anigba *
16. M *\Kusena est plus grande que ° / Anigba _ reprends + xxx refais la phrase*
17. E *Kusena est + plus petite que ° + Anigba*
18. EE *non*
19. M *c'est vrai ? Kusena est plus petite que ° + Anigba ?*
20. EEE *non*
21. E *Kusena est plus grande que ° + Anigba*
22. M *Kusena est plus grande que ° + Anigba _j'ai dit °+ qui ° est plus petit que Anigba dans la classe ? + xxx oui*
23. E *Anefa est plus petite que Anigba*
24. M *Anefa est plus petite que ° Anigba + bon <bas> Anefa est plus petite que ° Anigba + bien*

NB : En ewe, la comparaison est toujours de supériorité : on inverse les deux termes si nécessaire pour la présenter toujours dans ce sens (la chaussure est plus grande que mon pied / mon pied est plus grand que la chaussure). Les prédicats de propriété sont le plus souvent des verbes d'état (équivalant à des adjectifs du français) : être-grand, être-loin, être-lourd. Et le comparatif se fait avec une construction verbale sérielle :

| | | | |
|---------------|----------------|--------------|-------------|
| <i>Devi-a</i> | <i>lolo</i> | <i>wu</i> | <i>nO-a</i> |
| enfant-Déf | être.grand.Aor | dépasser.Aor | mère-Déf |

(‘l'enfant est plus grand que sa mère’)

A travers les flottements constants sur le sens de la comparaison, la difficulté d'apprentissage spécifique dans le contexte linguistique : opérer une comparaison d'infériorité, structure cognitive inexistante avant l'école compte tenu de la L1, n'a pu être exercée avec clarté cognitive dans cette leçon. Dans un contexte d'école classique où l'usage de la langue première est interdit, l'enseignant n'aperçoit pas la source des difficultés récurrentes — dont il est lui-même victime autant que les élèves, et ne peut donc pas la traiter. Pourtant la situation d'apprentissage concrète : comparer des individus présents dans la classe relativement à leur taille, devait être favorable à la construction de la structure cognitive ciblée : la comparaison d'infériorité (partir de l'élément inférieur relativement à la dimension

traitée), avant de l'appliquer à des chiffres, entités abstraites sans lien direct avec la représentation du monde.

4.3. Mathématiques au primaire : les partages inégaux

Voyons maintenant une leçon sur les partages inégaux au CE2 (4^e année, école monolingue au Togo), analysée dans Noyau (2012). Ici encore, s'agit-il d'un problème de maths ou de langage ? La leçon tourne autour d'un verbe clé qui présente un conflit L1-L2.

(3) M bien + main en l'air + écoutez bien + “deux enfants se partagent 3000 F + quelle est la part de chacun” + “deux enfants se partagent 3000 F + quelle est la part de chacun” + <tape une fois > ++ <tape deux fois > + montrez + A non ++ B c'est faux + C + D + E + F... + c'est faux + bon qui fait la correction ? + oui G

E-G les deux enfants vont partager 1500 F

M ils vont partager combien ? ++ ils partagent combien ?

E ils partagent 1500 F

M est-ce que c'est 1500 + non + A +

E-A ils ont partagé 3000 F

M 3000 F + alors chaque enfant aura combien ? + B

E-B 1500 F

M reprends

E chaque enfant aura 1500 F

NB : Dans la L1 éwé, on a un verbe : *ma'* couvrant les valeurs de Fr. partager, se partager, distribuer, répartir, se répartir, distinguables uniquement par les constructions verbales.

Dans les deux cas présentés, issus d'écoles monolingues où l'interdiction des langues du milieu dans l'enceinte de l'école est encore de mise, l'enseignant ne dispose que des commentaires et reformulations en français L2 pour clarifier ou lever un blocage. La langue première occultée semble faire l'objet d'un interdit de pensée. D'une façon générale, les maîtres ne sont pas préparés à comparer leurs langues et à reconnaître les divergences d'organisation entre elles, ni à faire un usage souple des reformulations. Ils préfèrent insister sur la formulation orthonymique du manuel, qui est à mémoriser. Or la L2 en chantier obscurcit la construction des connaissances disciplinaires, et les élèves ont besoin d'un accompagnement anticipant ou rectifiant les difficultés d'interprétation.

Ces compétences à transmettre aux enseignants interpellent leur formation initiale et continue, nous y reviendrons aux sections 6 et 7.

4.4. Stimuler les apprentissages en se servant des liens cognition-langues en classe

La langue première de l'enfant permet d'activer une cognition enracinée dans l'expérience sensorielle et sociale, alors que l'enseignement en L2 dans les premières années de scolarisation est orientée vers des apprentissages de nature purement verbale : la double focalisation en classe, sur la langue et le contenu, se résout au détriment des contenus le plus souvent. Il faut se demander quelle est la nature des connaissances qui sont alors construites. Cette question devient particulièrement aiguë lorsqu'on examine ce qui se passe en sciences d'observation (cf. Noyau 2007, 2014a).

Faire des sciences à l'école pour découvrir et maîtriser son milieu écologique et matériel, c'est (ou ce devrait être) manipuler, expérimenter, chercher, discuter, tirer des conclusions, plutôt que mémoriser un résumé s'appuyant sur une vignette du manuel, alors que le milieu environnant est là, à portée de main, et que les élèves, dans le contexte scolaire africain, sont amenés à apprendre des savoir-faire pratiques (jardinage, élevage, ...).

Ce clivage interpelle les manuels, les démarches, la formation des enseignants, ainsi que les programmes du domaine scientifique et leur évaluation certificative (cf. Noyau 2011b)

Cet examen des liens langues-cognition, dans la configuration des écoles subsahariennes en contexte multilingue et la gestion qui en est faite en classe, offre rétrospectivement une explication qualitative aux effets positifs trouvés dans les expérimentations de Legros & coll. sur l'effet du recours à la L1 pour activer des connaissances reliées aux expériences de vie, même lorsque la restitution des connaissances est faite uniquement en français (Cordier, Legros, Noyau et coll. 2003a, 2003b ; Cordier, Legros & Hoearau 2005 ; Cordier & Legros 2007).

4.5. Effets du bi-pluriilinguisme sur les apprentissages

Cependant, le bi-plurilinguisme scolaire, s'il présente des difficultés ou des obstacles, est surtout porteur d'avantages potentiels. Il est bon de le rappeler, et de préciser les conditions de ces effets positifs. Il y a d'abord les avantages psychosociologiques de l'école bilingue : reconnaissance de la langue du milieu et de la famille comme porteuse de savoirs intégrables à l'éducation scolaire, accueil du jeune enfant comme un sujet parlant doté de savoirs et de compétences et comme un plurilingue en devenir. Au plan cognitif, l'accent peut ainsi être mis sur la compréhension des objets d'enseignement et leur mise en relation avec l'expérience de vie. Un enseignement qui s'appuie sur les deux langues en présence est à même d'assurer la clarté cognitive. Enfin, il y a les avantages cognitifs propres à la pratique du bilinguisme :

- a) comme l'a montré Bialystok (2000), chez les locuteurs bilingues actifs, les deux langues sont activées même lorsqu'une seule est utilisée (mode unilingue). Un mécanisme de contrôle de l'attention entre alors en jeu pour éviter les intrusions de l'autre langue et assurer la fluidité de production, cette attention sélective reposant sur des fonctions exécutives générales. L'exercice régulier de ces processus exécutifs accélère leur développement chez l'enfant, accroît leur efficacité à l'âge adulte, et retarde leur déclin avec l'âge ;
- b) l'expérience de la diversité linguistique permet de décoller la pensée de sa formulation, et favorise la flexibilité cognitive et la pensée divergente (Hamers & Blanc 1983).

5. Liens langues-cognition-culture en classe bilingue

5.1. L'interface langues-culture

Prenons un exemple précis (analysé en détail dans Noyau 2011a). Il permet de discuter l'interface langue – culture et la façon dont elle est traitée en classe bilingue. Il s'agit d'une première leçon de Français en année 2 du primaire bilingue au Mali (élèves bambarophones). Tant les formules à utiliser, qui portent la marque des catégorisations sociales, que les comportements des enfants en interaction avec un adulte, relèvent du culturel dans cet apprentissage à saluer. Une leçon similaire en L1 bambara avait été pratiquée en année 1.

5.2. Les salutations en français L2e : langue et/ou culture?

La toute première leçon de Français porte sur les salutations. L'attention peut être attirée par l'objet sélectionné. En effet, si on consulte des manuels de FLE, la première leçon y est souvent dédiée à : Se présenter. Ici, l'objet initial de l'entrée dans la langue est la salutation, qui en contexte africain constitue un acte important et très différencié (tout un art, pourrait-on dire). L'enfant dira JE ultérieurement, mais il saura se comporter lorsqu'il rencontre un adulte.

Quelques éléments sur les caractéristiques linguistiques de la salutation en français qui ne sont pas transférables de celles de la L1 bambara permettent de comprendre l'enjeu de cette leçon.

- a) Degrés de distance

Fr. opposition tu / vous / Bam. --

b) Genre

Fr. genre grammatical fém./masc. // Bam. expression lexicale optionnelle du sexe

c) Typologie des relations interpersonnelles

Fr. termes d'adresse: neutre + genre // Bam. métaphore des relations familiales + fonctions et métiers

d) Moments de la journée

Fr. jour (jusqu'à la nuit) / soir (après la tombée de la nuit) / nuit (dans cadre familial uniquement) // Bam. matin / midi / soir (après midi) / nuit (dès le coucher du soleil)

e) Règles de politesse : Fr. symétrie enfant – adulte, comportement verbal sans autres contraintes // Bam. l'enfant salue l'adulte debout les bras croisés.

5.3. Une première leçon de français en classe bilingue au Mali : apprendre à saluer, structure de l'objet d'apprentissage

La leçon aborde l'objet à enseigner dans l'ordre suivant :

- selon les moments de la journée
- selon le genre de la personne
- selon le statut : classe d'âge + degré de familiarité : personne âgée / un aîné de sa famille / un adulte de l'âge de son père.

La posture de l'enfant poli saluant un adulte est entraînée et rectifiée au long de la leçon.

5.4. Démarche de l'enseignante

i. Partir d'un contexte familier de salutation en L1 : l'entrée en classe de la maîtresse, attirer l'attention sur la salutation, la noter au tableau, passer au français oral puis écrit : *Bonjour madame*.

ii. On découvre un motif de variation propre à la L2 : le genre lexical (*Monsieur / Madame*).¹¹

iii. Variation selon le moment de la journée : rappel des principes en L1, avec le repère fondamental du soleil au zénith, puis en L2 : *bonjour* : le matin / *bonsoir* : dès midi passé.

iv. Variation selon le statut de la personne : rappel de L1, formules en L2 :

- Saluer une personne âgée : *maman, papa*
- Saluer un aîné de la famille : *tonton, tanti*
- Saluer un adulte de l'âge de son père : *tonton*.

Le principe de la différenciation de genre lexicale se trouve implicitement acquis : en français il y a deux formules, en fonction du genre (A ou bien B).

5.5. Salutations en français L2 en contexte endoculturel

Le français est une langue de la société malienne, c'est ce français, porteur des représentations culturelles maliennes, que les élèves devront apprendre à maîtriser : ici, les relations familiales servent de base métaphorique des relations sociales dans leur ensemble.

L'appui sur les compétences de communication acquises en L1 dans l'environnement sociétal est maximal.

On peut se concentrer sur les restructurations dues au code, ici le genre, qui constituera un sérieux obstacle cognitif dans la maîtrise de la L2 orale puis écrite lorsqu'il s'agira du genre abstrait marqué par la grammaire.

6. Langues-cultures-cognition : implications pour l'éducation scolaire

Après ce parcours théorique, et les exemples qui illustrent les pratiques scolaires liées aux

¹¹ En bambara L1, on utilisera le même terme : *karamOgO* (= enseignant-e) pour saluer le maître ou la maîtresse. Compte tenu des distinctions qui suivent, l'enfant peut supposer que *Monsieur, Madame*, sont des termes réservés à la salutation des enseignants.

interfaces entre ces trois concepts, nous allons ouvrir sur les implications, en les déployant par palier d'enseignement.

6.1. Implications pour l'entrée dans l'école et le palier primaire

Au primaire, l'entrée dans la culture scolaire et le travail conscient sur la langue via l'initiation à l'écrit s'effectuent au mieux dans une langue que l'enfant comprend et qui lui parle de son expérience du monde. C'est ainsi que la scolarité précoce en L1 est favorable à l'appropriation du métier d'écolier, à la clarté cognitive sur ce qui s'apprend, à la découverte du sens porté par les écrits.

Dans les années suivantes, il est crucial de ne pas abandonner les liens entre apprentissages scolaires et langue du milieu : s'appuyer sur le milieu permet aux élèves de construire des représentations plus structurées et plus prégnantes car multisensorielles des objets d'apprentissage. Ainsi, les « leçons d'observation » ou l'initiation scientifique, comme on voudra bien intituler ce domaine, permettront d'installer des circulations entre différents niveaux et sources d'expérience :

Faire → percevoir et ressentir → comprendre (cause-effet, moyen-but) →
contrôler son faire → savoir-faire → savoir → savoir-dire

comme l'a montré l'expérimentation autour de la question : Comment faire du feu ? (Cordier, Khalis, Legros et Noyau (2003). C'est alors que la L1 (même si elle n'est pas officiellement support d'enseignement) révèle son potentiel pour ancrer les apprentissages dans la culture au sens écologique et anthropologique et assurer un développement cognitif harmonieux de l'écolier.

6.2. Implications pour le palier post-primaire

Arrivé au collège, l'élève qui est sorti vainqueur des épreuves de fin de primaire et donc a su se forger, en principe, la L2 comme outil d'apprentissage, pourra utiliser la L2 seule pour la construction de connaissances, comme l'a montré aussi l'expérimentation sur : Faire du feu. Les bénéfices d'avoir activé le thème en L1 lors de la restitution en L2, s'ils sont statistiquement significatifs au primaire, s'estompent au post-primaire, le français peut alors normalement prendre le relai pour la construction des connaissances. A ce palier, la L1 (si le curriculum lui fait une place) peut servir à d'autres fonctions : donner une expression lettrée aux corpus de connaissances de la tradition orale liée à la langue, comme on le fait notamment au collège au Cameroun (Assoumou, 2010), pays où les L1 africaines, en contexte urbain, sont de moins en moins pratiquées par les enfants, et donc sont vues comme éléments de cultures orales à sauvegarder, plutôt qu'à prendre comme point d'appui initial pour la scolarisation.

C'est précisément à ce palier postprimaire du développement que l'élève pourrait devenir un plurilingue conscient susceptible de développer des compétences de médiation entre ses langues (interprétation, traduction). Au Burkina Faso, le curriculum bilingue prévoit qu'après avoir utilisé la L1 de son propre environnement au primaire, on s'initie à une autre langue nationale, de façon à ouvrir à un plurilinguisme et un pluriculturalisme plus ouvert. Les activités tournées vers la prise de conscience des processus de traduction ou d'interprétation orale et de leurs exigences pratiques seraient tout à fait adéquates à ce palier du développement cognitif du jeune.

6.3. Implications pour le palier du secondaire (lycée)

L'élève parvenu au lycée, après le Brevet des collèges, se concentre sur des apprentissages de nature technique au sens large, liés au français L2 langue de ces domaines de technicité. Les enjeux éducatifs multiculturels sont à ce moment-là perdus de vue, obliérés par la tension vers la réussite à la certification, clé d'un avenir professionnel. C'est sans doute le palier où la

pluralité et le multi- sont le plus complètement écartés, les élèves passent par le goulot d'étranglement d'une conformité souhaitée pour la réussite aux examens en langue officielle et l'ouverture sur des poursuites d'études ou des professions modernes valorisées. Pourrait-on développer des conceptions plus liées au contexte (plurilingues et pluriculturelles – ou interculturelles) pour les apprentissages des différents domaines au secondaire supérieur ?

6.4. Implications pour l'enseignement supérieur

Enfin, au niveau des études supérieures, à l'université ou dans les écoles professionnelles supérieures, l'individu qui étudie en tant qu'adulte doit se construire son identité professionnelle en tant que sujet social plurilingue et pluriculturel. Les buts à assigner à une dimension plurilingue et interculturelle dépendent beaucoup du domaine et des conditions d'exercice du métier ensuite. Mais la réflexion mériterait d'être menée. La présence des langues et des cultures africaines dans les départements autres que ceux qui leur sont dédiés est effective dans certains secteurs du savoir. Ainsi, dans celui de la santé, où il est important que les populations non scolarisées soient informées pour adopter des conduites rationnelles de prévention, et dans le secteur du soin, pour qu'elles puissent s'exprimer de façon à recevoir les aides appropriées. La traduction ne peut être qu'interculturelle, c'est-à-dire appropriée au contexte concret. Il y a là tout un champ d'exercice de l'interculturalité et d'étude de son fonctionnement.

7. Perspectives pour la formation des enseignants

Cette section finale esquisse des directions dans lesquelles il faudrait renforcer la formation des enseignants en contexte plurilingue et pluriculturel, étant donné les effets deux à deux des paramètres langue, culture, et cognition (c'est-à-dire, en situation scolaire, les apprentissages).

7.1. Liens cognition-langues en classe et modes d'interaction didactique

Comme on l'a vu, la L2 médium exclusif d'enseignement est pour partie responsable des aspects pédagogiques plutôt formalistes des pratiques de classe au primaire (et même au postprimaire). On peut dire que l'asymétrie générée par la faible maîtrise de la langue d'enseignement par les élèves face au maître a des implications à la fois sur le climat relationnel, sur la gestion pédagogique et sur la gestion didactique, les trois niveaux des situations d'enseignement observés par le programme OPERA (2014). Pour faire évoluer les pratiques enseignantes vers des méthodes actives centrées sur l'apprenant et encourageant ses tentatives d'expression des connaissances en construction, il faut tout d'abord accepter de faire une place à la L1 dans la classe en L2, c'est-à-dire activer les représentations mentales liées à la L1 et donc le contexte pluriculturel.

Et pourquoi en effet se passer des effets positifs du bilinguisme en termes cognitifs généraux : gestion sélective de l'attention, flexibilité cognitive, pensée divergente ?

La formation des maîtres devrait comprendre un volet sur le bilinguisme, et les façons de le gérer en classe pour en obtenir les bienfaits.

7.2. Contre le verbalisme, les reformulations

On a pu déplorer dans les observations de classe analysées (dont cet article a donné de brefs aperçus), la grande dépendance à une formulation modèle des connaissances, à mémoriser et restituer. Le danger est alors que les connaissances obtenues restent de nature purement verbale, donc sans prise sur l'expérience du monde et sans ancrage dans l'expérience, des coquilles vides en somme. Il est nécessaire de pouvoir passer de connaissances figées dans des textes à des modèles mentaux indépendants des langues. Contre ce verbalisme, l'arme

constante devrait être l'usage des reformulations, tant dans la même langue qu'entre L1e et L2e et vice versa (cf. Noyau 2010a). Un module pratique devrait être consacré aux techniques et fonctions de la reformulation dans la formation initiale comme dans la formation continue des maîtres du bilingue et aussi ceux du système classique. Il s'entend que les maîtres devraient reformuler les connaissances en jeu, en fonction des difficultés à surmonter et des liens avec les savoirs partagés à mettre en vedette, et devraient encourager, accepter, susciter des reformulations chez les élèves.¹²

7.3. Former les enseignants aux passages entre L1 et L2 et aux démarches comparatives

Enfin, pour une école formant des individus plurilingues et pluriculturels aptes à maîtriser leurs contextes, l'école doit établir des ponts entre L1 et L2 (dans les classes bilingues), ou tenir compte des L1 (dans le système 'classique'). Pour aller vers cet objectif, les enseignants doivent être aidés et outillés : sensibilisation aux propriétés de la L1 qu'ils enseignent, et aux divergences à anticiper entre L1 et L2, et après le primaire, aux caractéristiques des L1 du milieu environnant.

Ces trois lignes d'action pour la formation initiale et continue permettraient aux enseignants de mieux gérer les liens entre langues, cultures et cognition dans leur activité de classe.

¹² Il y aura alors à affronter un autre obstacle, celui des pratiques formalistes dans les évaluations certificatives, qui freinent toute évolution pédagogique et didactique, que nous avons analysées dans Noyau (2011b).

RÉFÉRENCES

- Altet Marguerite, Paré-Kaboré Afsata, Sall Hamidou Nacuzon (2015) : *Recherche OPERA dans 45 écoles du Burkina Faso, Rapport préliminaire*. Ougadougou : MEBA / AUF / AFD / PME, 188 p.
- Assoumou Jules 2010. *Enseignement oral des langues et cultures africaines*. Yaoundé : CLÉ.
- Bedou-Jondoh Edith, Noyau Colette (2003) : Restitution de récits en langue première et en français langue seconde chez des enfants du Togo et du Bénin : formulations et reformulations des procès. In : Cl. Martinot & A. Ibrahim (eds.) *La reformulation, un principe universel d'acquisition*, Paris : Kimè, pp. 357-386.
- Bialystok Ellen (2001) : *Bilingualism in development. Language, literacy and cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bruner Jerome (1991) : ... *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.
- Camilleri Carmel & Vinsonneau Geneviève (1996) : *Psychologie et culture : concepts et méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Deutscher Guy (2010) : *Through the language glass : why the world looks different in other languages*. New York : Metropolitan Books.
- Gentner Dedre (1981) : Some interesting differences between verbs and nouns. *Cognition and Brain Theory* 4/2, 161-178.
- Grosjean François (2015) : *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.
- Gumperz John & Stephen Levinson, (1996) : *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge : CUP.
- Hamers Josiane & Michel Blanc (1983) : *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles, Mardaga.
- Hickmann Maya & Stéphane Robert (Eds.) (2006) : *Space in languages : Linguistic systems and cognitive categories*. Amsterdam: John Benjamins.
- Houdé O., Kayser D., Koenig O., Proust J., Rastier F., eds. (1999) : *Vocabulaire de sciences cognitives*. Paris : PUF (repris coll. 'Quadrige-poche', PUF 2003). Mondada L & Bastien C. : articles Contexte.
- Kail Michèle (2015) : *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. 'que sais-je'.
- Kroll, Judith Tokowicz Natasha (2005) : Models of bilingual representation and processing. In: Kroll, JF.; De Groot, AMB., editors. *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford / New York : 2005, p. 531-553.
- Lambert Monique, Carroll Mary, von Stutterheim Christiane (2008) : « Acquisition en L2 des principes d'organisation de récits spécifiques aux langues », *AILE / Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 26 | 2008, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 12 octobre 2012. URL : <http://aile.revues.org/2812>
- Cordier, M. & Legros, D. (2007). Etude de l'effet du mode d'apprentissage : formel (école) vs informel (internet) sur le développement des compétences en littéracie en L2 en situation de diglossie. L'exemple du Togo. in Noyau C., *Actes du Colloque international Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique*, Université Paris-X-Nanterre (février 2005), cédérom, nn p.
- Cordier, M., Legros, D. & Hoareau, Y. (2005). Apprentissage en contexte bilingue en situation de diglossie. Influence des modalités d'acquisition de connaissances sur le développement de la littéracie. 1^{er} colloque international de didactique cognitive, Français langue étrangère/langue seconde/langue maternelle. Actes du Colloque DidCog janvier 2005. Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage et Cognition, Toulouse, 26-28.

Cordier M., Khalis A.S., Legros D., Noyau C. (2003) : « Contexte linguistique et acquisition des connaissances. Rôle de la langue (L1 vs L2 en situation de diglossie) et du type de questionnaire sur l'activation des connaissances dans une tâche de production en L2. » Congrès Societas Linguistica Europaea, Lyon, 15 pp.

Cordier M., Legros D., Maitre de Pembroke E., Noyau C. (2003). « L'aide à l'activation des connaissances culturelles dans la compréhension d'un texte en L2 en situation de diglossie. » Congrès International de l'ARIC (Association pour la Recherche Interculturelle), juillet 2002, Amiens, 12 pp.

Hoareau, Y. & Legros, D. (2007). Effet de la langue maternelle (L1, Créole) sur la compréhension de texte explicatif en langue seconde (L2) en situation diglossique. Rôle de la langue L1 dans l'activation de la Mémoire de Travail à Long Terme. in Noyau C., *Actes du Colloque international Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique*. Université de Nanterre (février 2005), cédérom, 10 p.

Hoareau Y. & Legros D (2006). Rôle des contextes culturels et linguistiques sur le développement des compétences en compréhension et en production de textes en L2 en situation de diglossie. In B. Troadec (Ed.), *Culture et Développement Cognitif, Enfance*, 2, 191-199.

Levelt Willem (1989) : *Speaking*. Cambridge (Mass.) : MIT Press.

Levinson Stephen & David Wilkins (2006) : *Grammars of space. Explorations in cognitive diversity*. Cambridge University Press, 'language, culture and cognition', 621 p.

Mounin Georges (1963) : *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris : Gallimard. (rééd. Gallimard, coll. TEL, 1976).

Noyau Colette (2003) : Processus cognitifs de la construction du lexique verbal dans l'acquisition (L1 et L2). *Revue d'Intelligence Artificielle (RIA)*, 'Regards croisés sur l'analogie', Volume 17, N° 5-6/2003, (Hermès-Lavoisier), pp. 799-812. <http://ria.revuesonline.com/article.jsp?articleId=4085>

Noyau C. (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*. Paris : Eds des Archives Contemporaines / AUF, coll. 'actualité scientifique', pp. 473-486.

Noyau C. (2007) : L'enseignement de disciplines non linguistiques en FLS au primaire en Afrique de l'ouest : les sciences d'observation à travers les manuels et les activités de classe. *TREMA* 28, septembre, Carlo A. & Verdelhan-Bourgade M. (dir.), Montpellier, IUFM, 49-62. URL : <http://trema.revues.org/56>

Noyau C. (2010a) : Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école de base en contexte subsaharien. In : F. Neveu, V. Muni Toke, J. Durand, T. Klingler, L. Mondada & S. Prévost (eds.), *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2010*, 978-2-7598-0534-1, Paris, Institut de Linguistique Française, pp. 553-571. URL : http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2010/01/cmlf2010_000242.pdf

Noyau C. (2011a) : Du bambara au français, première leçon de français au Mali : comment salue-t-on ? In : *Pluralité des langues, pluralité des cultures : regards sur l'Afrique et au-delà*, K. Vold Alexander, Ch Lyche & A. Moseng Knutsen (eds), Oslo : Novus / The Institute for Comparative Research in Human Culture, 185-194.

Noyau C. (2011b) : Les divergences curriculum - évaluation certificative dans les écoles primaires de pays du sud et leurs conséquences du point de vue de l'acquisition du bilinguisme. *Le Français dans le Monde – Recherches et applications*, n° 49, 'Curriculum, programmes et autres itinéraires en langues et cultures (FLS-FLE)', (janvier), pp. 137-154.

Noyau C. (2011c) : Les éducateurs appartiennent-ils à l'élite linguistique ? Etude des traces du contrôle dans le discours en situation formelle d'acteurs de l'éducation. in: *L'élite en Afrique subsaharienne et la langue française : pratiques et représentations*, Omer Massoumou (dir.), Paris : L'Harmattan, 125-144.

Noyau C. (2012) : L'école comme environnement linguistique de transmission et d'acquisition du français en Afrique subsaharienne : la langue modelée par l'école. In : Ngalasso-Mwatha M. (dir.), *L'environnement francophone en milieu plurilingue*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, coll. 'Etudes africaines et créoles' n° 4, pp. 81-102.

Noyau (2014a) : Construction de connaissances en L1 et en L2 : les transferts de connaissances en sciences d'observation. *Recherches Africaines* (ULSH de Bamako) n° 14, « Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à travers l'école bilingue : le point de vue des élèves à travers les activités de classe », pp. 169-198.

Noyau Colette (2014b) : Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme. in ELAN (2014) : *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Editions des Archives Contemporaines, pp. 175-182.

Noyau C. (dir.) (2014) : *Recherches Africaines* (ULSH de Bamako) n° 14, « Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à travers l'école bilingue : le point de vue des élèves à travers les activités de classe », 264 p. Actes disponibles dans la page du projet : <http://modyco.inist.fr/transferts/docsgeneraux.php>

Noyau Colette (à par. en 2016) : Transferts linguistiques et transferts de connaissances à l'école bilingue, recherches de terrain dans quelques pays subsahariens. Dans B. Maurer (dir), *L'enseignement et l'apprentissage des langues dans des approches bi-multilingues*, Paris : EAC.

Noyau C. & De Lorenzo C., Kihlstedt M., Paprocka U., Sanz G., Schneider R. (2005) : "Two dimensions of the representation of complex event structures : granularity and condensation. Towards a typology of textual production. In : H. Hendriks (ed.), *The structure of learner language*. Berlin : De Gruyter, 'Studies on Language Acquisition' 28, 157-202.

Noyau C. & K.-S. Gbeto (2004) : Les conceptions de l'intelligence dans la culture éwé (Togo) : analyse sémantique des expressions du domaine cognitif. Congrès de l'ARIC (Association pour la Recherche InterCulturelle), Université d'Amiens, 30 juin – 4 juillet 2003. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/280817058_Les_conceptions_de_l'intelligence_dans_la_culture_e_wé_Togo_analyse_sémantique_des_expressions_du_domaine_cognitif (consulté le 15 février 2016).

Noyau C. & I. Takassi (2005) : Catégorisation et recatégorisation : les constructions verbales sérielles et leur dynamique dans deux familles de langues du Togo. In: Gilbert Lazard et Claire Moyse-Faurie (eds.), *Linguistique typologique*, Lille, Presses du Septentrion, pp. 207-240.

Noyau C. & 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, p. 57-76.

Pottier Bernard (1992) : *Sémantique générale*. Paris : PUF.

Schneuwly Bernard & Jean-Paul Bronckart (1985) : *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delacahux & Niestlé.

Seydou Hanafiou, Hamidou (2007) : *Grammaire comparée français – sonGay-zarma à l'usage des formateurs de maîtres et auteurs de manuels bilingues*. Université Abdou Moumouni de Niamey, Institut de Recherches en Sciences Humaines, 93 p. (chap. 4).

Slobin, D. I. (1996). From "thought and language" to "thinking for speaking." In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 70-96). Cambridge: Cambridge University Press.

Slobin Dan Isaac (2003) : Language and thought online : cognitive consequences of linguistic relativity. in D. Gentner & S. Goldin-Meadow (eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought* (pp. 157-192). Cambridge, MA: MIT Press.

Sun Ji-Li (2008) : « Conceptualisation étendue du temps topique dans les narrations des apprenants sinophones en français langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 26 | 2008, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 12 octobre 2012. URL : <http://aile.revues.org/3052>

Sun Ji-Li (2012) : « Is it necessary for Chinese Mandarin Speakers to mark time ? Reflections about the use of temporal adverbs with respect to verbal morphology ». in Watorek M., Benazzo S., Hickmann M. (eds.),

Comparative perspectives on language acquisition. A tribute to Clive Perdue, Bristol / Buffalo / Toronto : Multilingual Matters, pp. 108-132.

Talmy Leonard (1985) : Lexicalization patterns: semantic structure in lexical form. In SHOPEN Timothy, ed. *Language typology and semantic description*, vol. 3 *Grammatical categories and the lexicon*, 36-149. Cambridge : C.U.P.

Talmy, L. (1991). Path to realization: A typology of event conflation. *Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 480-519.

Talmy Leonard (2000) : *Toward a cognitive semantics*, Cambridge, MA: MIT Press (vol. I).

Tersis Nicole (1981) : *Economie d'un système: unités et relations syntaxiques en zarma (Niger)*. Paris : SELAF.

Troadec Bertrand (1999) : *Psychologie culturelle du développement*. Paris : Armand Colin, 'synthèse'.