

De la pédagogie convergente à une didactique intégrée.

Langues africaines – langue française

Bruno MAURER

OIF/L'Harmattan – Collection Langues et Développement - 2007

A mes collègues maliens
du Ministère de l'Education

Introduction

L'idée qu'il vaut mieux faire ses premiers pas à l'école dans sa langue maternelle que dans une langue étrangère gagne chaque jour du terrain en Afrique francophone. Un courant l'a si fortement incarnée qu'il est devenu difficile de dissocier le principe de sa réalisation, les deux confondus sous le nom de « pédagogie convergente ». Cette méthodologie particulière est pourtant fort discutable et n'a dû son succès, à mon sens, qu'à la relative méconnaissance qui l'entoure.

Le projet de ce livre n'est pas né d'une volonté malsaine de nuire à un courant didactique devenu une sorte de paradigme dominant en Afrique francophone dans le domaine de l'enseignement des langues nationales et du français. Il n'est pas non plus la publication d'un travail de thèse sur la pédagogie dite convergente. Il répond juste à un souci que je qualifierais d'intérêt public, voire même de salut public si cette expression n'était pas si lourde d'une histoire tragique et si j'acceptais d'endosser par là même les lourds oripeaux d'une statue du Commandeur se dressant devant l'imposteur pour en démasquer les œuvres.

Sur la base d'une critique sans concession de la pédagogie convergente, je proposerai dans la dernière partie de l'ouvrage des éléments pour une didactique intégrée des langues africaines et du français qui, je l'espère, pourront constituer les bases d'une alternative crédible.

C'est bien à ce type d'entreprise non de démolition mais de déconstruction / reconstruction que je vais prendre le risque de me livrer. Il y a effectivement un risque parce que le travail que je sou mets ici, par ses partis pris et sa subjectivité affichés, prêterait le flanc à la critique – ce que du reste je souhaite. Il est plus confortable de conserver la posture mesurée de l'universitaire qui ne se risque pas à briser des lances et qui accepte la diversité et la respectabilité de tous les points de vue – une posture épistémologique étrange, qui n'est admissible que dans les sciences humaines. Malheur à celui par qui le scandale arrive... Si je franchis le Rubicon, après quatre ans de rencontres à intervalles réguliers avec la pédagogie convergente (dorénavant PC), c'est précisément parce que ce courant n'est pas la simple lubie inoffensive d'un homme isolé mais parce qu'il continue à recevoir des appuis institutionnels et qu'il est donné en modèle de développement aux pays d'Afrique francophone avec la bénédiction, hier de l'Agence internationale de la Francophonie, aujourd'hui de l'Organisation internationale de la Francophonie.

Que le lecteur me pardonne la mention de quelques éléments biographiques et qu'il se rassure aussitôt : je m'en tiendrai strictement aux aspects utiles à la compréhension de la genèse de cet ouvrage.

Je ne connais pas M. Wambach, je n'ai jamais rencontré aucun membre du CIAVER, je n'ai été en conflit avec aucun de ses formateurs et je n'ai aucun intérêt autre que scientifique dans les questions dont il sera question ici.

Professeur en Sciences du Langage à l'Université Montpellier III, j'ai été détaché auprès du ministère des Affaires étrangères (MAE) de septembre 2003 à septembre 2005, mis à disposition de la Direction Nationale de l'Education de Base (DNEB) et du Centre national de l'Education (CNE) du Mali, responsable de la Composante Langue et Communication d'un projet de coopération du MAE intitulé « Projet d'Appui à

l'Enseignement Fondamental ». Parmi mes attributions, l'appui à l'organisation de la formation des maîtres de l'éducation de base dans le domaine de la didactique du français ainsi que l'appui à l'écriture d'un curriculum de l'enseignement, pour les années 1 à 4, reposant sur des débuts en langue(s) nationale(s)¹ et prévoyant un passage progressif au français, dans une optique baptisée « pédagogie convergente ». Je tiens à préciser que je n'avais accepté ce poste que parce que j'étais – et que je suis toujours – personnellement convaincu du bien-fondé du principe consistant à mener les apprentissages premiers dans la langue de l'enfant et que, même si des problèmes didactiques dont je traiterai se posent, les langues africaines le permettent parfaitement.

Ce fut ma première rencontre non avec la pédagogie convergente dûment labellisée par son inspirateur, mais du moins avec ce que les concepteurs du CNE en avaient retenu, dix ans après la fin de la collaboration avec le Centre International Audio-Visuel d'Etudes et de Recherches (CIAVER) de M. Wambach. L'état du curriculum qui me fut présenté en septembre 2003, sans aucune progression définie en matière d'enseignement des langues nationales et du français, était à mes yeux très déficient : je mis ce manque sur le compte de l'inexpérience des rédacteurs maliens et m'attelai à travailler à leurs côtés à son amélioration. Au terme de mes deux années de travail, des progressions articulant langues nationales et français existaient pour les trois premières années du curriculum, cruciales car représentant les premiers apprentissages.

Arrivant au Mali, je n'avais pas lu les travaux publiés par M. Wambach et le CIAVER et n'en avais que la représentation positive de ceux qui avaient entendu dire qu'au Mali, « ça marche » et qui allaient partout colportant la bonne nouvelle avec la bonne foi de ceux qui n'ont pas le temps de tout lire et qui font confiance à leur prochain. J'avais lu la thèse de mon collègue T. Trefault (1999) qui, si elle relève quelques difficultés, n'en demeurerait pas moins globalement favorable.

Mes premiers doutes sont nés quand, contestant l'absence de progression linguistique, je me suis entendu répondre par mes collègues du CNE : « C'est comme ça dans la PC ». Même retour quand je leur faisais remarquer que rien n'était pensé pour passer d'une langue à l'autre : « C'est parce que tu ne connais pas la PC, ce n'est pas de la pédagogie traditionnelle ». Il m'a fallu beaucoup de diplomatie pour arriver à faire accepter ce constat tout simple que, si les maîtres, peu formés², étaient privés d'objectifs précis, je voyais mal par quelle magie ils pouvaient amener leurs élèves à progresser dans leur langue, puis à mieux apprendre le français.

La troisième étape de ma réflexion me fut fournie en novembre 2003 par Y. Haïdara, en charge de la question des langues nationales à la DNEB - qu'il me pardonne de le citer ici, mais je ne le fais que parce que je reconnais en même temps sa profonde honnêteté intellectuelle, celle d'un homme qui, s'il croit aux vertus des langues africaines, n'en a pas renoncé pour autant à ses exigences scientifiques et ne se contente pas de réponses préconçues. Les élèves ayant selon lui des difficultés pour apprendre à lire en langues nationales, il voulait mon opinion. Je lui demandai de me prêter l'ouvrage *Kalanden ka gafe I*³ et constatai avec surprise que les premiers textes proposés aux enfants présupposaient que ceux-ci étaient déjà lecteurs. De longs contes dès les premières pages, aucune étude systématique des correspondances sons-lettres... A ma demande, il me prêta les manuels précédents, *Rencontres*, écrits par le CIAVER,

¹ J'use de la terminologie en usage au Mali, ce qui me permet d'économiser un débat ici secondaire sur le bien-fondé de ce métalangage.

² Nombreux sont les maîtres contractuels qui n'ont qu'un niveau d'études primaires. Consulter le tableau présenté ici même dans la troisième partie, au point 5.3. « Gestion des personnels et plan de formation ».

³ *Livre de lecture de l'élève, niveau 1 – Bamanankan*. Ministère de l'Éducation.

et j'y retrouvai les mêmes partis pris méthodologiques. Puis ce fut la lecture de l'ouvrage de synthèse sur la PC de Wambach (2001), le plus complet et le plus récent à ce jour. Première rencontre avec la théorie, premières divergences, premières surprises, premier constat et un diagnostic que je livrai à Y. Haïdara sur les raisons des difficultés probables des élèves de la PC en lecture⁴.

En juin 2004, lors des Journées scientifiques communes des réseaux langue de l'AUF, à Ouagadougou, j'ai communiqué mes analyses sur le modèle pédagogique choisi par le Mali, faisant part des nécessaires inflexions que devait connaître la pédagogie dite convergente – j'y montrais qu'il n'y avait pas de convergence linguistique – pour que l'apprentissage des langues nationales et du français en fût optimisé. Une deuxième communication, également constructive, fut faite aux 3^e Journées scientifiques du réseau Sociolinguistique et Dynamique des Langues de l'AUF, à Moncton, en novembre 2005, alors que j'avais quitté le Mali et achevé ma mission auprès de la DNEB et du CNE.

Nommé en septembre 2005 Directeur du Bureau Océan Indien de l'AUF, j'avais depuis mis entre parenthèses mon activité de linguiste et de didacticien quand, à l'occasion d'une animation régionale du réseau Observatoire du Français et des Langues Nationales de l'AUF sur le thème « Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'Océan Indien : interrogations, applications, propositions... »⁵, je fus invité à revenir sur mon expérience malienne. Je constatai que le terme de « pédagogie convergente » circulait toujours sans réserves, présent dans nombre de titres de communication : mon travail critique n'avait soit pas été assez complet, soit pas assez diffusé, probablement les deux. La faute sans doute à mes nouvelles responsabilités professionnelles, qui me vouaient à l'administration plus qu'à la recherche ; le fait également que je ne pensais pas qu'il valût la peine de déconstruire un travail pratico-théorique appartenant à un passé révolu de vingt ans et dont les derniers avatars, au Mali, avaient été par mes suggestions réorientés selon de nouveaux principes. On ne tire pas sur une ambulance, à plus forte raison sur un corbillard...

Mais point de corbillard, pas plus que de cadavre ! La préparation de ma communication fut l'occasion de découvrir la bonne santé du CIAVER dont le site Internet héberge articles récents et offres de formation et témoigne d'une présence active sur le marché de la coopération internationale en Afrique et ailleurs ; je constatai également que, s'il n'a plus publié d'ouvrage de synthèse depuis 2001, M. Wambach continue à mettre en ligne des écrits qui justifient sa doctrine sans toutefois lui apporter plus de rigueur ni de précision ; je découvris enfin qu'en 2005 encore, avec le soutien de l'AIF, un séminaire avait été organisé par le CIAVER à destination de représentants de neuf pays francophones⁶ et que des recommandations pressantes étaient faites à ces pays d'emboîter le pas de la PC !

Ce livre s'adresse à mes collègues linguistes et didacticiens, formateurs de formateurs, concepteurs de manuels, enseignants en présence d'élèves, chercheurs ; j'espère qu'il retiendra également l'attention des décideurs politiques en Afrique et en Europe, peu au fait des enjeux théoriques de l'enseignement des langues et à qui il est trop simple de faire croire que « la pédagogie convergente, ça marche », alors que rien

⁴ Sur cette question, voir Partie 2, 4.5. « La conception de la lecture » et Partie 3, 4.4. « Construire des compétences de communication : lecture-écriture ».

⁵ 29-30 janvier 2007, Université de Maurice, Réduit.

⁶ Séminaire AIF-CIAVER « Langues africaines et français. Pourquoi ? Comment ? », 25 novembre-4 décembre 2005. Mons, Belgique. Les neuf pays représentés étaient le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, la Guinée, le Mali, le Niger, la République Démocratique du Congo et le Sénégal.

n'est prévu « pour que ça marche » et que les inspireurs de ce courant seraient bien incapables d'expliquer même « comment ça pourrait marcher »...

Tel est le pacte de lecture que je propose : le lecteur comprendra d'abord pourquoi j'usais, en ouverture de ce livre, des termes de salut public, il trouvera ensuite des propositions nouvelles en matière de didactique intégrée langues africaines-français et de quoi (se) construire enfin un parcours adapté aux situations d'enseignement qui lui sont familières.

Les sommes consacrées à ces formations, la possible influence sur les systèmes éducatifs avec leurs implications sociales et le poids de la pédagogie convergente sur la réflexion théorique sont bien trop importants pour que l'on puisse continuer à laisser l'opinion reçue se propager sans réponse critique.

Je commencerai par montrer l'actualité du rayonnement du CIAVER et de ses propositions, ainsi que la diversité des soutiens qu'il a reçus. J'entends montrer par là que le combat n'est pas d'arrière-garde.

Puis je me livrerai à une lecture approfondie des propositions théoriques et pratiques de M. Wambach en prenant pour référence centrale Wambach (2001), complété de textes plus récents disponibles sur le site du CIAVER, afin que l'on ne puisse m'accuser de me référer à des états anciens de la doctrine. J'entends montrer par là l'incohérence théorique et le non-fondement des pratiques de la PC en matière d'apprentissage des langues, me déclarant incompetent pour opérer le même travail dans le domaine des sciences mais invitant d'autres que moi à le faire.

J'exposerai enfin l'ensemble des conditions nécessaires à la mise en place d'un bi- et / ou multilinguisme scolaire, consacrant mon attention aux apprentissages intégrés de la L1 et de la L2, sans négliger le contexte sociolinguistique et administratif de possibles réformes. Je serai amené à m'appuyer sur le travail de réorientation du curriculum de l'enseignement fondamental que j'ai fait avec mes collègues maliens pour proposer une réelle convergence linguistique ; partant des théories sous-tendant cette démarche, j'irai jusqu'à la présentation de cas très concrets.

J'entends montrer par là qu'une autre voie est possible pour une didactique intégrée des langues, que j'ai travaillé concrètement à illustrer, et que l'on ne peut me renvoyer dans les cordes au prétexte que je serais, d'emblée et radicalement, opposé à l'enseignement des langues nationales. J'entends ouvrir ainsi d'autres voies pour une didactique intégrée des langues dans des situations multilingues.

Et si mon écriture se laisse aller parfois aux facilités de l'ironie, que le lecteur ne m'en tienne pas rigueur... C'est tout simplement parce que, lisant M. Wambach, il m'arrive de m'empresser d'en rire, de peur d'avoir à en pleurer...

Partie 1

Respectabilité et influence

du CIAVER et de sa pédagogie convergente

La préparation de cet ouvrage m'a amené à me documenter pour éviter de faire un faux procès à M. Wambach et au CIAVER en critiquant un texte de 2001 sans être au fait des analyses complémentaires, des approfondissements et des corrections apportés depuis à la doctrine⁷. Ce faisant, j'ai effectivement trouvé sur le site du CIAVER d'autres références, ponctuelles, sur des points particuliers, mais aucune mention d'un ouvrage de synthèse comparable à celui de 2001.

Mes vagabondages sur la Toile m'ont en revanche permis de découvrir à quel point la PC pouvait apparaître à certains positive et de mesurer l'ampleur des soutiens institutionnels dont elle a pu bénéficier par le passé et dont elle peut continuer à se prévaloir.

1. La respectabilité apportée par des institutions prestigieuses

1.1. Le soutien sans faille de l'ACCT

Le premier et principal partenaire fut l'ancienne Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT), ensuite Agence Intergouvernementale de la Francophonie (AIF), aujourd'hui Organisation Internationale de la Francophonie (OIF).

Si l'on en croit Traoré (2001 : 8), c'est l'ACCT qui a amené le CIAVER à intervenir au Mali, à partir de 1984, alors que les responsables de ce pays jugeaient peu satisfaisante l'utilisation du bamanankan, du fulfulde, du songhoï et du tamasheq dans quelques écoles expérimentales :

« L'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel a enregistré, comme il a été dit tantôt, pas seulement des résultats positifs, mais aussi des difficultés surtout lors de la transition entre la langue maternelle et la seconde langue qui est le français. Des études ont d'ailleurs montré une baisse de la performance des élèves à cette phase.

Face à cette situation, le Mali s'est mis à la recherche d'une méthode pédagogique capable d'optimiser les avantages liés à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement. L'occasion s'est offerte à Saint-Ghislain (Belgique), du 19 novembre au 4 décembre 1984, avec un stage organisé par le CIAVER à la demande de l'ACCT (Agence de Coopération Culturelle et Technique). Ce stage portait sur le thème : « L'enseignement du français et des langues nationales en milieu multilingue ». Il faut noter que, depuis 1980, le CIAVER organise à la demande de l'ACCT des séminaires relatifs à la pédagogie de l'apprentissage des langues à l'école fondamentale dans les pays multilingues.

Parmi les participants au stage de Saint-Ghislain en 1984 se trouvait une importante délégation malienne qui a été fortement intéressée par la pédagogie proposée par le CIAVER qui pouvait apporter, selon elle, la solution aux difficultés pédagogiques rencontrées dans l'expérimentation des langues nationales dans les écoles. A la demande des responsables du ministère de l'Education nationale

⁷ Ce n'est pas la première fois que j'emploie ce mot. Je le fais sciemment parce que les thèses avancées par M. Wambach ne sont jamais justifiées, ni par les résultats d'autres recherches ni par des protocoles expérimentaux mesurant les effets des propositions. L'argumentation procède par citations d'auteurs venant d'horizons hétéroclites, utilisées comme arguments d'autorité ; c'est cet aspect que je qualifie de « doctrinaire ». La démonstration de ce caractère constituera le cœur de la deuxième partie.

du Mali, l'ACCT et le CIAVER ont élaboré un projet d'expérimentation de cette nouvelle méthode d'enseignement des langues à l'école fondamentale. Un programme de coopération qui a duré sept ans a donc été établi entre le ministère de l'Éducation du Mali, l'ACCT et le CIAVER. Les grands axes de la recherche-action ont été tracés ».

Tirons de ce passage quelques éléments utiles pour la suite :

- les difficultés auxquelles les Maliens étaient confrontés étaient clairement de type linguistique, liées à la « transition entre la langue maternelle et la seconde langue » : si l'ACCT a fait appel au CIAVER, on peut penser que c'était précisément parce que les réflexions de cet institut étaient très avancées en la matière. Je montrerai dans la Partie 2 qu'il n'en était rien ;

- la collaboration entre l'ACCT et le CIAVER date, selon Traoré, de 1980. D'autres séminaires sur les langues à l'école fondamentale dans les pays multilingues avaient déjà été organisés par le CIAVER à la demande de l'ACCT. En 1984, cela fait donc au moins quatre ans que l'ACCT reconnaît au CIAVER une compétence particulière dans les expertises en matière de langues. Quand on voit à quel point elle est discutable en 2001, on imagine aisément combien elle devait être peu affirmée en 1980 ;

- le programme de coopération entre le MEN du Mali et le CIAVER a été financé par l'ACCT jusqu'en 1994, soit pendant sept ans.

Pendant la période du partenariat, selon Traoré (2001 : 11) :

« L'ACCT a financé, de 1984 à 1993, l'essentiel de l'expérimentation, y compris la formation des enseignants, l'élaboration et l'évaluation des matériaux expérimentaux en langue nationale, l'élaboration et l'édition du cours de français.

C'est aussi l'ACCT qui a financé le séminaire de sensibilisation des psychopédagogues des écoles de formation de maîtres à la nouvelle démarche pédagogique. En collaboration avec l'ACCT, le Commissariat général aux relations internationales de la Communauté française en Belgique a également participé à la mise en œuvre de l'expérimentation de 1991 à 1993 ».

Quand on lit que l'ACCT finançait « la formation des enseignants, l'élaboration et l'évaluation des matériaux expérimentaux en langue nationale, l'élaboration et l'édition du cours de français » ou le « séminaire de sensibilisation des psychopédagogues des écoles de formation de maîtres à la nouvelle démarche pédagogique », il faut comprendre que les crédits de l'ACCT prenaient le chemin du CIAVER, maître d'ouvrage, lequel ne dut guère avoir de soucis de trésorerie pendant cette période. Traoré (2001 : 11) donne une idée de l'ampleur du dispositif mis en place par le CIAVER et des sommes qui durent y être consacrées :

« Il faut signaler que chaque classe était tenue par deux enseignants formés au CIAVER. Les enseignants qui tenaient ces classes étaient pédagogiquement suivis à travers des séminaires méthodologiques régulièrement organisés à leur intention. Ces séminaires se tenaient trois fois dans l'année à Ségou ».

En 1994, le financement du partenariat par l'ACCT s'achevant, le CIAVER se retira de l'expérimentation et laissa les Maliens poursuivre seuls leur chemin, sans qu'aucun des problèmes linguistiques soit réglé... ainsi que je pus le constater en 2003,

date de mon entrée en fonctions auprès des rédacteurs du curriculum de l'enseignement fondamental, dans le préambule duquel il est écrit, en guise de sésame :

« La PC est le socle du curriculum ».

1.2. La reconnaissance éditoriale de l'Unesco et le temps des médailles

L'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) n'est plus à présenter... En tant qu'ensemble de propositions visant à changer les pratiques de classe dans les pays africains, la pédagogie convergente ne pouvait pas ne pas attirer son attention.

J. Poth a réalisé sur ce sujet une étude, avec le soutien de la chaire " UNESCO en aménagement linguistique et didactique des langues " de l'Université de Mons-Hainaut et dans le cadre d'un programme de l'UNESCO nommé LINGUAPAX, visant à promouvoir la culture de la paix à travers l'éducation plurilingue à tous les niveaux éducatifs, et dans le respect de la diversité linguistique. Intitulée *L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle*, l'étude a pour sous-titre *La mise en application d'une pédagogie convergente (version Afrique)*, ce qui situe d'emblée la problématique dans le champ des travaux de M. Wambach. Ceux-ci ne sont jamais explicitement mentionnés dans le corps du texte, qui ne comprend aucun renvoi bibliographique. En revanche, parmi les dix titres de la bibliographie finale, figurent trois publications du CIAVER.

De toutes les études que je mentionne dans cette partie, celle-ci est la plus réservée à l'égard de la PC⁸. L'analyse reprend toutefois le refrain positif⁹ des promoteurs de la PC :

« La recherche de convergences pédagogiques et la coordination des apprentissages linguistiques font gagner un temps précieux en permettant au maître d'éviter les redites et de limiter les répétitions qui deviennent inéluctables dès lors que chaque enseignement est considéré isolément. Certains apprentissages déjà acquis dans la langue première peuvent ainsi être transférés tels quels dans l'approche de la langue seconde. La capacité de déchiffrer, par exemple, se réfère à un savoir-faire qui est acquis une fois pour toutes.

L'enfant qui aura fait cet apprentissage par le biais de sa langue maternelle n'aura aucune difficulté à transférer sa technique dans une autre langue et quand les mécanismes sont en place, le réinvestissement est automatique (à condition, bien entendu, que les deux langues conservent des dispositions graphiques et linéaires similaires). En décloisonnant les progressions d'apprentissage et en les restructurant dans une perspective d'intradisciplinarité, on favorise l'émergence de programmes cohérents, progressifs, bien échelonnés, d'où se trouvent exclues toutes les redondances et on procède en définitive à une économie de temps et d'efforts qui peuvent être réinvestis dans d'autres activités substantielles ».

⁸ Comme ce n'est pas notre objet dans cette partie, je me contente de mentionner ici que J. Poth se démarque en affirmant nettement qu'il faut penser des progressions linguistiques et que c'est bien là que se trouve la difficulté... que n'entrevoit jamais la PC.

⁹ Pages 9-10.

L'examen de cette présentation révèle un optimisme que partage M. Wambach, quant au caractère non problématique de l'apprentissage d'une langue non-maternelle, une fois la langue maternelle bien acquise : « L'enfant qui aura fait cet apprentissage par le biais de sa langue maternelle n'aura aucune difficulté à transférer sa technique dans une autre langue et quand les mécanismes sont en place, le réinvestissement est automatique ». Que tous les enseignants de langue étrangère travaillant dans les collèges français relisent cette phrase : elle devrait leur redonner confiance dans leur tâche quotidienne... !

Un autre rapport sur la PC (Traoré : 2001)¹⁰ a également reçu la caution de l'UNESCO. Intitulé *La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*, il a été publié dans la collection Monographies Innodata, par le Bureau International d'Education de l'UNESCO à Genève. Il s'agit d'une excellente synthèse sur l'histoire de la PC au Mali, qui en reprend les principaux points théoriques. Une dimension critique est présente, mais elle ne concerne pas la théorie elle-même, les auteurs renvoyant les problèmes éventuels à ce qui est appelé « Les difficultés de l'expérimentation » (2001 : 20-21) :

- « insuffisance de la recherche sur les langues, surtout dans le domaine de la recherche terminologique » ;
- conséquence sur « le contenu des matériaux produits en langues nationales et sur la qualité même de l'enseignement » ;
- insuffisance de la sensibilisation de certaines couches de la population à la PC.

La PC n'a pas seulement attiré l'attention de l'UNESCO : elle l'a aussi retenue...

En effet, reconnaissance symbolique non négligeable, en octobre 1998, le Mali s'est vu décerner pour son expérience de la PC la médaille Comenius de l'UNESCO, créée pour récompenser des avancées remarquables dans la recherche et l'innovation dans l'enseignement supérieur. Ce qui était donc salué, ce n'était pas tant la mise en pratique de nouvelles techniques pédagogiques dans des classes de primaire qu'une avancée décisive au plan de la recherche universitaire ! Je souhaite que le lecteur s'en souvienne quand il lira les textes de M. Wambach que j'analyse plus loin.

1.3. L'intérêt de l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA)

Quelques lignes de présentation de cette institution sont utiles pour en mesurer l'importance et prendre conscience du rôle qu'elle peut jouer dans les orientations éducatives des Etats. Sa nature et son objet peuvent être ainsi résumés¹¹ :

« L'Association pour le Développement de l'Education en Afrique est un forum qui s'efforce de promouvoir des partenariats efficaces entre les deux principaux groupes constitutifs qui la composent - d'une part les ministères africains de l'éducation et de la formation, d'autre part leurs partenaires techniques et financiers externes ».

Son mode de fonctionnement montre clairement sa nature politique :

« L'ADEA est dirigée par un Comité directeur composé de dix ministres africains de l'éducation et de représentants de la plupart des organismes de développement

¹⁰ Souvent cité et consultable sur <http://www.ibe.unesco.org/publications/innodata/inno06f.pdf>.

¹¹ Les lignes qui suivent sont disponibles sur http://www.adeanet.org/about/fr_aboutADEA.html

multilatéraux, bilatéraux et privés œuvrant dans le secteur de l'éducation en Afrique. En dehors de sa fonction dirigeante, le Comité directeur de l'ADEA est également une instance de coordination entre organismes de financement, entre ministères africains de l'éducation et entre ces deux composantes ».

L'ADEA publie des rapports et organise des conférences destinées à diffuser les bonnes pratiques auprès de ses membres¹². La biennale organisée à Grand Baie (Maurice) en 2003 accueille une communication sur « La pédagogie convergente comme facteur d'amélioration de la qualité de l'éducation de base au Mali : analyse du développement de l'innovation et perspectives », signée par C. O. Fomba et quelques collaborateurs, maliens et français.

Fomba et al. (2003 : 11) établissent la filiation entre les expérimentations de la PC et l'écriture du nouveau curriculum :

« Ainsi, la pédagogie convergente, à travers l'articulation des langues maternelles et du français, les objectifs d'enseignement/apprentissage, les méthodes actives, l'implication des communautés à la vie de l'école, l'adaptation de l'école au milieu de l'apprenant, a été choisie comme socle¹³ pédagogique sur lequel sera bâti le curriculum de l'Enseignement Fondamental, point de départ de la refondation ».

Puis est dressé un bilan des forces et faiblesses (Fomba et al., 2003 : 26-27) :

« 1.2.1. Les forces

Les informations issues des rapports de recherche, de suivi-évaluation, des observations directes de classes, etc. attestent des points positifs liés à l'application de la PC. Même si ces aspects sont souvent difficiles à quantifier, ils montrent certains avantages indéniables dans l'apprentissage des élèves. Ces avantages se résument aux points suivants :

- Apprentissage rapide de l'élève ;
- Socialisation facile de l'élève ;
- Autonomie de l'élève ;
- Développement de l'esprit de travail en équipe ;
- Participation active des élèves aux travaux de groupe ;
- Expression orale facile ;
- Liberté d'expression ;
- Prise des initiatives, un apprentissage très pratique ;
- Réduction de la déperdition scolaire ;
- Facilité d'acquisition des disciplines instrumentales comme la lecture, l'écriture et le calcul ;
- Renforcement des relations famille-école ;
- Valorisation de la langue maternelle de l'enfant ;

12 L'ADEA prend les précautions d'usage avec les communications : « Les points de vue et les opinions exprimés dans les documents et les résumés sont ceux des auteurs et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA ». A cela s'ajoute une interdiction de diffuser en l'état des textes qui sont des « documents de travail », ni les utiliser à « d'autres fins ». Le texte étant disponible sur le site web de l'ADEA www.adeanet.org, on comprendra que je m'affranchisse de cette censure.

¹³ Où l'on retrouve la formule qui fit florès au Mali de « la PC, socle du curriculum ».

L'application de la pédagogie convergente a permis en outre :

- de mettre en évidence l'importance de la langue maternelle dans le processus d'enseignement et d'apprentissage ;
- de favoriser une transmutation « naturelle » vers le français en développant une convergence des comportements, des attitudes pour l'apprentissage des deux langues ;
- de mettre en œuvre une pédagogie cohérente et fonctionnelle en évitant le cloisonnement des disciplines.

Les acquis de la PC peuvent s'expliquer par un certain nombre de faits :

- la langue maternelle utilisée en priorité ne dépayse pas l'enfant et ne le coupe pas de son milieu ;
- la méthode active qui remplace la méthode frontale laisse à l'enfant l'initiative et lui permet de devenir ainsi l'acteur principal dans l'acquisition de son savoir, de son savoir faire et de son savoir-être ;
- le maître qui devient facilitateur a plus de facilité à suivre et à apprécier les performances de l'élève.

1.2.2 Les insuffisances de la pédagogie convergente au plan de l'acquisition des connaissances chez les élèves

Malgré l'accompagnement scientifique du CIAVER, une institution spécialisée dans la résolution des problèmes du genre et l'appui financier et matériel de l'ACCT et de l'OCED, certaines faiblesses ont été constatées chez les élèves durant l'expérimentation de la pédagogie convergente :

En compte rendu oral et écrit :

- le repérage et l'expression de l'idée principale devraient être améliorés (1.31/3 et 1.33/3) ;
- peu d'idées complémentaires sont exprimées par écrit (2.65/12), il y en a davantage lorsqu'elles sont exprimées oralement et lorsque le repérage a été guidé.

En expression écrite :

- la maîtrise du langage n'est pas tout à fait satisfaisante dans le texte libre (1.39/3) et dans le compte rendu écrit (1.41/3) ;
- l'expression de réponses précises à des questions ouvertes est nettement insuffisante ».

On notera au passage que, parmi les avantages supposés reconnus, un seul traite de l'appropriation du français, avançant « une transmutation naturelle » vers le français », à travers une « convergence des comportements, des attitudes pour l'apprentissage des deux langues » dont il faut penser qu'elle suffit aux apprentissages linguistiques.

Les insuffisances portent en apparence sur des détails mais le flou sur la question des langues devrait attirer l'attention : en compte rendu oral et écrit, en expression écrite, parle-t-on de la L1, de la L2 ou des deux à la fois ? La distinction n'est pas sans importance dans le cadre de programmes bilingues... Elle n'est pourtant pas faite.

Une deuxième communication, au cours de cette manifestation de l'ADEA, exprime un point de vue analogue, celle de N. Halaoui¹⁴ (2003 : 58). L'auteur distingue plusieurs modèles d'adaptation des curricula, parmi lesquels un qui est appelé modèle d'adaptation à « la pédagogie du milieu ». C'est dans ce cadre que la pédagogie convergente est présentée :

« La pédagogie convergente est associée au Mali à l'utilisation d'une langue malienne en fonction de langue d'enseignement. Elle est une pédagogie axée sur l'apprenant, une pédagogie de l'apprentissage, une pédagogie différenciée, elle est aussi une pédagogie de projets selon les auteurs du document (cf. Fomba et al., 2003). Elle est principalement une pédagogie de construction de connaissances, elle s'assigne comme but de développer des aptitudes, d'organiser des savoirs et de leur donner du sens, elle accorde une grande importance à la convergence méthodologique entre les langues et les sciences, enfin, elle permet de créer de nouvelles structures grâce à l'intégration des connaissances (Wambach, 2001 :199) ».

Il faut remarquer que la présentation de N. Halaoui se veut objective, s'abstenant de l'usage de tout modalisateur ou axiologique. En conséquence, elle prend pour argent comptant le discours de la PC sur elle-même, sans entreprendre de travail critique. Pourtant, si l'on prend le temps de s'interroger, que signifie une phrase comme « elle (la PC) permet de créer de nouvelles structures grâce à l'intégration des connaissances » ? Quelles sont ces nouvelles structures ? Sans doute n'était-ce pas le lieu de s'interroger, dans un article sur l'adaptation des curricula... Toujours est-il que la publication de telles présentations rapides de la PC, non approfondies, non critiques, contribue, au fil des colloques, à créer un discours de vulgate favorable autour de la PC qui dispense les lecteurs d'aller voir à la source.

1.4. Les recommandations de la CONFEMEN

L'ADEA n'est pas la seule institution éducative en Afrique à donner une vision positive de la PC. La CONFEMEN, Conférence des ministres de l'Education ayant le français en partage¹⁵, apporte une caution politique de plus haut niveau encore, par le biais d'un compte rendu de lecture¹⁶ :

« Méthodologie des langues en milieu multilingue. La pédagogie convergente à l'école fondamentale. M. Wambach. - St Ghislain, Paris : CIAVER, AIF, 2001.

L'ouvrage fait la synthèse théorique d'un exemple de pédagogie convergente élaborée lors de différentes recherches-actions menées en Europe et en Afrique. Il est destiné aux formateurs des enseignants, aux psychopédagogues, aux linguistes, à tous ceux qui souhaitent approfondir leurs réflexions sur les apprentissages à l'école.

Une pédagogie est qualifiée de "convergente" lorsqu'elle s'applique à l'ensemble des activités d'apprentissage pratiquées dans les différentes disciplines de l'enseignement. Considérant que la langue, contenu de toutes les sciences, est la science de tous les contenus, de tous les textes, de toutes les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, la langue est placée au cœur de l'acte d'apprentissage. Il s'agit d'amener

¹⁴ L'article s'appelle « La pertinence de l'éducation. L'adaptation des curricula et l'utilisation des langues africaines ».

¹⁵ www.confemen.org

¹⁶ CONFEMEN au Quotidien, n° 52, avril / mai 2002, page 16. Consultable sur le site <http://www.confemen.org/IMG/pdf/Num52.pdf>.

les enfants à une véritable appropriation de leur langue maternelle et de les inciter, ensuite, à suivre le même cheminement pour l'acquisition d'autres langues et disciplines.

L'ouvrage est scindé en quatre parties. La première traite des bases psycholinguistiques, la deuxième développe la méthodologie, la troisième expose la recherche et la formation et la quatrième donne des exemples d'exploitation méthodologique ».

Le compte rendu de lecture est rédigé sur un ton neutre ; il précise la nature du propos et l'organisation en quatre parties.

Encore une fois, on ne peut que regretter le déficit d'analyse, les auteurs du compte rendu se contentant d'extraire de l'ouvrage une phrase, que l'on retrouve dans d'autres écrits de M. Wambach et qui doit donc lui tenir au cœur : « Considérant que la langue, contenu de toutes les sciences, est la science de tous les contenus, de tous les textes, de toutes les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, la langue est placée au cœur de l'acte d'apprentissage »¹⁷. Voilà une phrase dont le caractère pour le moins totalisant aurait pourtant dû éveiller l'esprit critique ! En effet, ce n'est pas rien d'affirmer que la langue est :

- le contenu de toutes les sciences (affirmation à soumettre à des biologistes par exemple) ;
- la science de tous les contenus (affirmation dénuée de tout sens) ;
- la science de tous les textes (la langue est une science... ?)
- la science de toutes les stratégies d'enseignement ;
- la science de toutes les stratégies d'apprentissage.

sauf à accepter que le terme de science n'a plus de sens... et que tout est dans tout : nous retrouverons cette dernière affirmation, telle quelle, dans d'autres textes de la PC.

Au lieu de ce travail critique, les auteurs du compte rendu préfèrent insister sur la somme des publics potentiels d'un ouvrage

« destiné aux formateurs des enseignants, aux psychopédagogues, aux linguistes, à tous ceux qui souhaitent approfondir leurs réflexions sur les apprentissages à l'école ».

Voilà qui accrédite de manière définitive le sérieux et l'intérêt du livre dont il est rendu compte. Ce que le lecteur ignore, c'est que cette dernière phrase est elle aussi empruntée à Wambach (2001 : 4), plus précisément à l'exercice d'auto-promotion de son avant-propos... Mais il est tellement plus simple de faire un collage de citations qu'un véritable compte rendu !

1.6. L'engagement de l'Assemblée Parlementaire de la Francophonie

L'Assemblée parlementaire de la Francophonie regroupe des parlementaires de 73 parlements ou organisations interparlementaires répartis sur les cinq continents. Son action vise principalement à promouvoir et défendre la démocratie, l'état de droit, le respect des droits de l'Homme, le rayonnement international de la langue française et la diversité culturelle¹⁸. Par ses avis et recommandations à la Conférence ministérielle de

¹⁷ On apprend dans Wambach M. (2006) *Le multilinguisme. Ses aspects méthodologiques*, qu'il s'agit en fait d'une citation de Baruk S. (1977), *L'âge du Capitaine*. Paris, Editions du Seuil.

¹⁸ <http://apf.francophonie.org>

la Francophonie et au Conseil permanent de la Francophonie, elle participe à la vie institutionnelle de la Francophonie. Elle intervient devant les chefs d'Etat lors des sommets de la Francophonie.

L'Assemblée parlementaire de la Francophonie, réunie à Berne du 7 au 9 juillet 2002 lors de sa XXVIII^e session ordinaire, publia dans son *Recueil des rapports de la Commission de l'éducation, de la communication et des affaires culturelles*¹⁹ une présentation de la PC sous la rubrique « Articulation des langues en présence dans le système scolaire » :

« La maîtrise de la langue maternelle est loin d'être un obstacle à l'apprentissage ultérieur d'une seconde langue. Au contraire, elle facilite celui-ci si l'articulation est bien conçue.

L'expérimentation de la pédagogie convergente au Mali, résolument dirigée vers le bilinguisme, constitue une synthèse originale des courants modernes de psycholinguistique, de socio-linguistique et de psychopédagogie²⁰. Cette pédagogie part de l'idée que l'appropriation de l'écrit en langue maternelle détermine tous les apprentissages ultérieurs.

L'introduction de la langue française n'est souhaitable que lorsque les comportements les plus importants ont été acquis dans la langue maternelle. La pédagogie convergente accorde la première importance à la méthodologie de la première langue qui est la seule susceptible de développer chez l'apprenant les comportements et aptitudes favorables à tous les apprentissages.

L'élaboration des principes de la pédagogie convergente est le résultat des recherches et d'expérimentations poursuivies depuis 1967. La collaboration avec l'ACCT depuis 1979 ainsi que les sessions méthodologiques à propos du français en milieu multilingue d'Afrique ont permis aux chercheurs du CIAVER d'approfondir leur connaissance du multilinguisme africain et d'affiner leurs hypothèses méthodologiques.

La méthodologie convergente d'apprentissage d'une langue nationale et d'une langue européenne peut amener à un *bilinguisme fonctionnel*, dans le respect de la fonction de chacune des langues. En outre, la pédagogie convergente préconise d'accorder la première importance à la méthodologie de la langue maternelle. Elle recommande l'ouverture de l'école vers le monde extérieur tout en introduisant le travail manuel dans les activités de la classe. Elle envisage également que le cursus scolaire prévoie la poursuite de l'apprentissage de la langue nationale à côté de la langue européenne pendant toute l'école fondamentale.

Bref, l'expérience du Mali revêt une importance capitale pour les pays d'Afrique subsaharienne et la pédagogie convergente représente une étape importante dans la construction d'une école primaire bilingue. Elle vise aussi des applications utiles à l'insertion sociale et à la vie quotidienne, professionnelle et démocratique.

Plusieurs évaluations ont été réalisées qui, toutes, se révèlent globalement positives²¹, notamment parce que les écoles bilingues ont vu décroître, considérablement, le taux de redoublement. Parmi les principaux problèmes qui restent à surmonter, deux méritent d'être mentionnés :

- a) le matériel didactique insuffisant en quantité et en qualité,

¹⁹ Le document est consultable sur www.apf.francophonie.org/IMG/pdf/2002_francais.pdf. Les pages citées ici sont les 17-18.

²⁰ Dans leur ouvrage de 1994, Couet M. et Wambach M. parlaient de « synthèse originale des courants modernes en psycholinguistique, sociolinguistique, psychopédagogique, anthropologie et neuropédagogie ». Les parlementaires en ont rabattu, peut être pas totalement convaincus par l'existence d'une « neuropédagogie ». On les comprend...

²¹ Sur ces évaluations, le lecteur se reportera à la partie 2, point 7. « Et si ça marchait quand même ? »

b) le manque de motivation des populations : au village, on ne voit pas tellement l'utilité de l'école.

Dans les pays d'Afrique où le français est une langue seconde ou tierce, il convient d'envisager une refondation complète de l'enseignement des langues en présence ».

Quelques commentaires sur cette analyse :

- la PC est présentée comme une somme théorique ambitieuse, « synthèse originale des courants modernes de psycho-linguistique, de socio-linguistique et de psychopédagogie », où l'on peut considérer que le terme « original » est positif ; cette prise de position est en fait une citation directe de M. Wambach, sans prise de distance ; elle sera à relire plus loin à la lumière de nos propres analyses, moins généreuses ;

- la PC apparaît comme une méthodologie du bilinguisme, ce qui, on le verra, n'est pas tout à fait vrai aux yeux de ses concepteurs ;

- la PC peut se prévaloir d'une ancienneté (« depuis 1967 ») gage de respectabilité ;

- la collaboration de l'ACCT est également un garant solide ; la caution d'une première institution attire celle d'une deuxième et ainsi de suite... un cercle vertueux de soutiens prestigieux se met en place ;

- la conclusion est sans ambiguïté : « l'expérience du Mali revêt une importance capitale pour les pays d'Afrique subsaharienne et la pédagogie convergente représente une étape importante dans la construction d'une école primaire bilingue ».

- pour l'APF, la PC est le modèle à suivre, même si des problèmes subsistent, parmi lesquels, on le notera, aucun n'a trait à l'enseignement des langues, censé donc se réaliser aisément.

En annexe du rapport de cette session, figure le texte de *Projet de résolution adopté par la commission sur l'apprentissage du français langue non-maternelle*²² demandant

« aux chefs d'Etat et de Gouvernement dont le français n'est pas langue première et qui sont membres de l'APF :

a) d'introduire dans leurs systèmes scolaires respectifs l'enseignement du et en français, langue seconde, tout en l'inscrivant dans un plurilinguisme respectueux de la langue maternelle,

b) de promouvoir en conséquence un projet pédagogique basé sur l'articulation de l'enseignement en langue maternelle et en français en veillant, à cet égard, à ce que les premières années de l'enseignement primaire soient assurées dans la langue maternelle pour passer ensuite progressivement à l'enseignement en français ».

Le lien est facile à faire entre les pages 17 et 45 : l'Assemblée parlementaire de la Francophonie a porté la pédagogie convergente à l'attention des Chefs d'Etat et de Gouvernement. Elle est présentée comme moyen de mise en œuvre possible de la recommandation faite.

1.7. Les coopérations internationales emboîtent le pas

²² Idem, page 46.

Prenant le point de vue national, Traoré (2001 : 11) évoque tous les partenaires qui ont apporté leur appui à l'expérience de la PC au Mali.

« L'expérimentation de la pédagogie convergente au Mali a bénéficié de l'appui financier et technique de beaucoup de partenaires. Il s'agit de l'ACCT, de l'Organisation Canadienne pour l'Education au service du Développement (OCED), du Commissariat général aux relations internationales de la Communauté française en Belgique (CGRI), du Bureau Régional pour l'Education en Afrique (BREDA), du CIAVER, de United States Agency for International Development (USAID). L'ACCT a financé, de 1984 à 1993, l'essentiel de l'expérimentation, y compris la formation des enseignants, l'élaboration et l'évaluation des matériaux expérimentaux en langue nationale, l'élaboration et l'édition du cours de français. (...)

L'USAID, actuellement le principal partenaire pour la mise en œuvre de la généralisation de la pédagogie convergente, a pendant l'expérimentation, surtout financé son évolution ».

Les bonnes fées canadienne, états-uniennes, belge, ainsi que le bureau BREDA de l'UNESCO ont donc accompagné le processus. Le CIAVER, à travers les formations qu'il organisait en Belgique, en a été l'un des bénéficiaires directs.

2. Et demain ? Le CIAVER, référence unique des futures expériences africaines en matière de multilinguisme ?

Le lecteur a maintenant une idée précise de l'ensemble des soutiens institutionnels qui, par le passé, sont allés au CIAVER, sans qu'ils aient pris le temps ni eu l'exigence d'évaluer le sérieux de ses propositions en matière d'enseignement / apprentissage des langues.

S'il est par nature confiant, le lecteur pensera, à l'aune de ces cautions prestigieuses, que pareil institut ne peut être qu'un pôle d'excellence en la matière.

S'il est magnanime, il sera tenté de penser qu'il est aisé et injuste de critiquer avec le regard de 2007 des propositions de 1984.

S'il est curieux, il se demandera quelle est l'actualité du CIAVER et de ses propositions...

Des amis de 30 ans...

La mutation de l'ACCT en AIF n'a pas entamé la fidélité de l'institution intergouvernementale au CIAVER. Vingt-cinq ans après les premiers séminaires organisés à la demande de l'ACCT, vingt et un ans après le stage de Saint-Ghislain qui ouvrait l'ère de la PC au Mali, l'AIF finançait et co-organisait un nouveau « Séminaire de formation sur l'enseignement des langues nationales en relation avec le français », sous-titré « Langues africaines et français. Pourquoi ? Comment ? » du 25 novembre au 4 décembre 2005, à Mons en Belgique. Les neuf pays représentés étaient le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, la Guinée, le Mali, le Niger, la République Démocratique du Congo et le Sénégal.

Le rapport de synthèse générale, rédigé par D. Mbouda (2005), représentant du Cameroun, établit nettement que le CIAVER a été remis en selle par l'AIF, comme partenaire privilégié du partenariat en matière de langues. Ainsi Mme Taulet, députée

permanente et vice-présidente du CIAVER, a-t-elle loué au cours de la cérémonie d'ouverture

« l'heureuse initiative de l'AIF qui permet de renouveler avec l'Afrique des liens séculaires de coopération, permettant ainsi de mettre en place un partenariat de qualité entre le Nord et le Sud » (Mbouda, 2005 : 2).

Du côté de l'AIF, son représentant a parlé d'une

« étape d'un projet global de l'AIF devant appuyer les pays participant au séminaire dans l'amélioration de la qualité des apprentissages par une approche d'enseignement permettant une articulation harmonieuse du français et des langues nationales » (Mbouda, 2005 : 2)

Et voilà le CIAVER à nouveau en course, vingt ans après et répétant toujours les mêmes idées... pas toujours marquées au sceau du bon sens²³.

De solides recommandations...

Ci-dessous figurent les recommandations du rapport de synthèse générale, faites au nom de l'Agence intergouvernementale de la Francophonie, avec son poids institutionnel, et du CIAVER, avec sa supposée expertise :

« III. Recommandations

Les recommandations suivantes ont été faites :

a) aux Etats participants membres de la Francophonie :

- Organiser une séance de restitution des deux derniers ateliers organisés par l'AIF à l'intention des décideurs pour une prise de conscience nationale du retard accusé pour la valorisation des langues nationales ;
- Elaborer une politique linguistique nationale claire et précise (cadre législatif et réglementaire) ;
- Mener des campagnes de sensibilisation et d'information pour une meilleure compréhension par les populations de cette nécessité d'enseigner en langues nationales ;
- Mettre en place une équipe pluridisciplinaire (pédagogues, linguistes, sociologues, représentants de la haute administration) pour l'élaboration d'une politique linguistique ;
- Elaborer des curricula et des programmes véritablement bilingues (langues nationales / français) ainsi que des manuels appropriés ;
- Assurer la formation des formateurs dans l'optique d'une véritable didactique des langues nationales et d'une pédagogie convergente langues nationales / français ;
- Introduire officiellement les langues nationales dans les systèmes éducatifs ;
- Créer des écoles pilotes ;
- Assurer le suivi et l'évaluation du processus.

²³ Je reviendrai dans la partie 2 sur les idées exprimées lors de ce séminaire de 2005, pour montrer qu'aucun progrès n'a été fait en 20 ans et que des contre-vérités scientifiques – et même tout simplement des sottises – continuent à être diffusées avec la caution de l'AIF.

b) à l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie (AIF) :

- Appuyer et accompagner les pays membres de la Francophonie dans la mise en place des politiques linguistiques ;
- Assister financièrement lesdits pays dans la réalisation du schéma d'implantation d'un enseignement bilingue langues nationales / français : séances de restitution, atelier de validation des politiques linguistiques, formation des formateurs et des enseignants, élaboration des manuels et supports didactiques, participation aux conférences régionales et internationales ;
- Assurer le suivi des activités des pays dans la mise en œuvre du schéma ci-dessus ;
- Favoriser et financer des voyages d'études et d'échanges entre les pays africains sur l'enseignement bilingue et la pédagogie convergente ;
- Inviter les pays africains œuvrant déjà dans le domaine de l'enseignement bilingue à participer aux ateliers et séminaires sous-régionaux et internationaux ;
- Le CIAVER doit être désormais le centre d'excellence et de recyclage pour l'enseignement bilingue et la pédagogie convergente pour les pays africains.

c) Au Centre International Audio-Visuel d'Etudes et de Recherches (CIAVER) :

- Assister les pays membres de la francophonie dans la mise en place des politiques linguistiques ;
- Assurer le suivi et l'évaluation des activités des pays dans la mise en œuvre du schéma ci-dessus ;
- Assurer la formation continue des Cadres supérieurs des pays africains sur la pédagogie convergente et l'enseignement bilingue ;
- Organiser des modules de formation et inviter les pays africains à y participer avec l'appui de l'AIF.

Au moment où les lampions s'éteignent sur le séminaire de Mons en Belgique, il est souhaitable qu'un réseau d'échanges soit permanent entre les pays participants eux-mêmes d'une part, entre les pays africains et l'AIF avec la collaboration du CIAVER d'autre part. Puisqu'il s'agit de la pédagogie convergente, convergeons tous vers un même objectif : celui d'instaurer un enseignement bilingue dans nos écoles pour que cette pédagogie soit vivante et active en Afrique. Comme elle donne la vie à la classe, donnons-lui également la vie. Car tout est dans le tout²⁴.

Fait à Mons, le 4 décembre 2005. »

Que le séminaire co-organisé par l'AIF et le CIAVER recommande aux Etats participant membres de la Francophonie d'accorder plus de place aux langues nationales dans les systèmes éducatifs (point a.) me semble dans l'ordre des choses.

Que le séminaire co-organisé par l'AIF et le CIAVER intime à l'AIF de choisir le CIAVER pour opérateur est nettement plus discutable et s'apparente à un conflit d'intérêt:

²⁴ Je reviendrai dans la partie suivante sur cette formule incantatoire qui est, pour M. Wambach, plus qu'un slogan, la clé de son modèle pédagogique.

« Le CIAVER **doit** (je souligne) être désormais le centre d'excellence et de recyclage pour l'enseignement bilingue et la pédagogie convergente pour les pays africains » (point b.)

Que le séminaire co-organisé par l'AIF et le CIAVER recommande au même CIAVER de devenir l'opérateur unique des pays membres de la Francophonie dans la mise en place des politiques linguistiques et de l'ensemble des dispositifs de suivi, d'évaluation et de formation est déontologiquement inadmissible. D'autant plus inadmissible qu'au cours du séminaire aucun autre courant didactique n'aura été ne serait-ce qu'évoqué : on est plus proche là d'un fonctionnement de chapelle que des exigences d'échange de la communauté scientifique.

J'épargnerai au lecteur la mention des articles de linguistes et de didacticiens qui, sans avoir jamais lu Wambach ni vu des classes de pédagogie convergente appliquant ses principes, reprennent, en leur faisant crédit, ses vulgarisateurs enthousiastes.

La démonstration de l'importance actuelle du CIAVER est, je pense, suffisante : c'est bien pour faire contrepois à cette influence que j'ai entrepris ce livre.

Le moment est venu d'entrer dans la lecture des textes pour voir la réalité des propositions de la PC.

Partie 2

La pédagogie convergente :

arrière-plans théoriques, imposture pédagogique

Etudier la PC va me conduire à procéder par analyses pour avancer dans la réflexion de façon précise, en tournant le dos aux lieux communs véhiculés d'ordinaire. Afin que le lecteur puisse juger par lui-même, je fournirai de larges extraits et non des citations trop brèves que l'on pourrait penser sorties de leur contexte et donnant lieu à des extrapolations de ma part.

Je m'appuierai pour cette partie sur divers écrits de M. Wambach, qui est la principale – unique ? – référence de la PC. Il s'agit principalement de :

Wambach M. (2001) : *Méthodologie des langues en milieu multilingue. La pédagogie convergente à l'école fondamentale*. CIAVER, 2001. C'est l'ouvrage de synthèse le plus récent, écrit avec un recul de sept ans par rapport à la fin de l'accompagnement de l'expérience malienne.

Je compléterai l'analyse, au gré des points abordés, par des références plus récentes, toutes disponibles sur le site du CIAVER, à la rubrique « Documentation », <http://www.ciaver.be/fr/publications.php> :

- Wambach M. (2004), « Méthodologie des langues en milieu multilingue ». *Nordic Journal of African Studies* 13 (1): 103–136 (2004). Un article de vulgarisation qui offre quelques formulations différentes.

- Mbouda D. (2005), *Synthèse générale du Séminaire « Langues africaines et français. Quel partenariat ? Pourquoi ? Comment ? »*, AIF-CIAVER, Mons, 24 novembre - 5 décembre 2005. Ce compte rendu général du séminaire de formation est intéressant car M. Wambach, qui y est intervenu à plusieurs reprises, fournit des explicitations de la théorie exposée dans son texte de 2001.

- CIAVER (2005), *Compte rendu du Séminaire « Langues africaines et français. Quel partenariat ? Pourquoi ? Comment ? »*, AIF-CIAVER, Mons, 24 novembre - 5 décembre 2005. On y trouve les détails des débats, les questions des participants et les réponses des formateurs, par journée.

- Wambach M. (2006a), « A propos de la pédagogie convergente. Quelques mises au point ». Cet article est une réponse indirecte aux critiques que j'adressais dans Maurer (2004).

- Wambach M. (2006b), « Le multilinguisme, ses aspects méthodologiques ». Reprend pratiquement sans changement des passages du texte de 2001.

- Wambach M. (2003), « Schéma heuristique de la pédagogie convergente ». Il s'agit d'un schéma d'une page visualisant la somme des problématiques – toutes, d'où le nom d'heuristique – que prétend embrasser la PC dans son ambition totalisante.

- Vanhoudt B. (2006), « Langues africaines et français, une association fructueuse ». Cette contribution apporte quelques éclairages supplémentaires sur la question si peu traitée en PC des apprentissages linguistiques. Lesdits éclairages ne font qu'approfondir ma perplexité...

Enfin, pour la partie pratique, je ferai également référence à

- Krnic B. et Wambach M. (2006), « L'expression corporelle et musicale et le travail phonétique ». Ce document de 34 pages illustre ce qui est appelé en PC les Techniques d'Expression et de Communication, supposées mettre les apprenants en

confiance, contribuer aux apprentissages langagiers et construire des notions générales et disciplinaires.

1. Qu'est-ce que la PC ?

La première question qui mérite d'être posée tient à la nature de la PC, dont l'auteur parle parfois en termes de « convergence méthodologique » ou de « pédagogie de la convergence méthodologique » (Wambach 2001 : 3). S'agit-il d'une méthodologie générale d'enseignement / apprentissage censée traiter de tous les domaines ou d'une méthode d'apprentissage des langues ? La réponse n'est pas si simple ; elle varie selon les textes, voire selon les parties d'un même texte.

1.1. La PC, une méthode d'apprentissage des langues

Wambach (2001 : 3) parle d'une réflexion de départ qui se serait fixé comme « premier objectif l'apprentissage de la langue maternelle (nationale) », à partir de la méthode structuro-globale audio-visuelle ; dans un second temps se serait « imposée », « au fur et à mesure de l'avancement des travaux », « la nécessité d'élaborer une convergence méthodologique dans l'apprentissage des langues ». Cette présentation de la PC montre le caractère déjà étrange du projet initial, cherchant à appliquer à l'apprentissage de la langue maternelle de l'enfant (pourtant en cours d'acquisition dans les interactions avec l'entourage) des techniques d'enseignement qui avaient été pensées pour les langues étrangères en contexte scolaire...

Elle atteste cependant du caractère clairement linguistique du projet initial de la PC, ce qui n'est pas étonnant pour un Centre diffusant les techniques du Structuro-Global Audio-Visuel (dorénavant SGAV).

1.2. La PC, panacée ?

Selon Wambach (2001 : 4), le projet se serait élargi en tirant les leçons de recherches-actions menées en Slovénie pendant douze ans, embrassant les disciplines artistiques et scientifiques : « A la lumière de nos recherches et de nos réflexions, nous avons élargi la conception structuro-globale dans l'apprentissage des langues à une pédagogie de construction des connaissances ». Qui connaît les principes et techniques du SGAV aura déjà du mal à voir comment ils peuvent être appliqués aux arts ou aux sciences...

C'est pourtant bien ce dernier sens qu'il faut retenir, comme l'affirme la fin de l'avant-propos (Wambach, 2001 : 4) : « Nous qualifions de « convergente » toute pédagogie appliquée à l'ensemble des activités d'apprentissage pratiquées dans les différentes disciplines de l'enseignement. »

Le glossaire placé à la fin de Wambach (2001) est un peu plus explicite et montre bien que la dimension linguistique est devenue annexe :

« Pédagogie convergente, n. f.

C'est une pédagogie de construction des connaissances :

- elle s'assigne comme but principal de développer des aptitudes, d'organiser des savoirs et de leur donner du sens ;
- elle accorde la plus grande importance à une convergence méthodologique entre les langues et les sciences ;
- elle permet de créer des nouvelles structures grâce à l'intégration des connaissances ».

Cet autre passage résume l'ambition totalisante de la PC (Wambach, 2004 : 104) :

« Considérant que « la langue, contenu de toutes les sciences, est la science de tous les contenus, de tous les textes, de toutes les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, nous avons placé le problème des langues (maternelle, nationale, seconde ou étrangère) au centre de nos travaux et proposons une même méthodologie pour leur apprentissage. Ainsi les élèves apprennent les langues en se servant d'elles pour construire des connaissances sur le monde.

D'abord, amener les enfants à une véritable appropriation de la langue maternelle, ensuite les inciter à suivre le même cheminement pour l'acquisition d'autres langues et disciplines, tel est le fondement de la pédagogie convergente ».

L'auteur devrait toutefois modérer son enthousiasme car à force d'employer le terme de convergence à propos de tout – sauf de convergence linguistique – il risque bien de le vider de sens; en atteste ce passage du compte rendu du séminaire de Mons (CIAVER, 2005 : 21) :

« Parlant de la convergence, il (M. Wambach) s'est appesanti sur la convergence oral / écrit, la convergence entre les disciplines, la convergence phrase-texte, la convergence évaluation formative et évaluation sommative ».

Je suis sûr que le lecteur, intrigué par ces propositions, a déjà hâte de découvrir les dispositions concrètes qui, à l'encontre du bon sens et des travaux publiés en didactique des langues, supposent que la même méthodologie peut être appliquée pour l'apprentissage :

- de la langue maternelle (laquelle échappe largement à l'école),
- de la langue nationale (qui peut être une langue du milieu mais pas la langue 1 de l'enfant),
- d'une langue seconde (sans parenté génétique avec la L1 dans le cas du français et des langues maliennes)
- ou d'une langue étrangère (sans aucun rôle social dans l'environnement de l'enfant)...

Et qu'il brûle de savoir comment, par surcroît, les mêmes méthodes seront appliquées à l'enseignement de toutes les autres disciplines.

2. Un mode d'écriture incompatible avec les exigences de la communication scientifique

Parmi les règles minimales de la communication scientifique, parmi celles que l'on exige déjà d'un mémoire de maîtrise en sciences humaines, on retiendra la nécessité de ne pas se contenter de citer les vulgarisateurs mais de remonter aux chercheurs, celle de rendre compte de la complexité des débats épistémologiques qui traversent un champ, et enfin le souci de justifier la progression de sa pensée en articulant les prémisses et les conséquences dans des processus d'inférence maîtrisés. Autant de caractéristiques, on va le voir, absentes des écrits de M. Wambach.

2.1. Des inférences abusives

Les argumentations de M. Wambach sont des enchaînements d'affirmations péremptoires que le lecteur doit accepter comme argent comptant. L'analyse d'un passage complet, sans coupe, montrera par quels coups de force progresse la pensée (2001 : 16) :

« Une pédagogie axée sur l'apprenant **ne s'affirme que**²⁵ dans une méthodologie différenciée, **c'est-à-dire** une méthodologie où chaque individu élabore sa formation, pas à pas et s'approprie des savoirs quelles que soient ses capacités cognitives.

Une méthodologie différenciée est une méthodologie où l'apprenant devient acteur de son apprentissage.

Or, **c'est le profil pédagogique des apprenants qui** détermine les différentes stratégies d'apprentissage, **donc** l'enseignant **se doit** d'analyser le **profil cognitif** de l'individu.

Pourtant, beaucoup d'enseignants utilisent des stratégies analytiques et séquentielles, stratégies qui présentent des connaissances morcelées et souvent dissociées de leur contexte.

C'est la raison pour laquelle beaucoup d'adultes éprouvent des difficultés dans l'apprentissage des langues :

- pour la globalisation des acquisitions (**compréhension globale**)
- pour la compréhension rapide
- pour l'anticipation et la construction du sens
- pour l'adaptation aux situations nouvelles.»

C'est **grâce à** la méthodologie différenciée que l'apprenant prend en conscience de ses stratégies cognitives et qu'il est aidé à en construire de nouvelles.

Si l'on tient compte de ce qui précède, on peut dire que, **seule** une méthodologie différenciée permet à l'apprenant de se prendre en charge et de devenir acteur de son apprentissage ».

La négation restrictive de la première phrase commence par enfermer le lecteur dans une affirmation non démontrée.

Puis, le marqueur d'explicitation « c'est-à-dire » impose une seule définition, pourtant très discutable, de la différenciation. La deuxième phrase, toujours aussi péremptoire, n'est pas étayée alors que des définitions concurrentes de la différenciation pourraient aisément être opposée à celle qui est fournie. La troisième commence par une présupposition, celle qu'il existe un profil pédagogique des apprenants – ce qui reste à démontrer ; au moins la notion demanderait-elle à être définie avec rigueur. Vient ensuite une conséquence présentée comme inévitable sur la pratique des enseignants, par le biais d'un « donc » et d'un « se doit ». Suit un glissement : on passe sans s'en rendre compte de la notion de profil pédagogique à celle de profil cognitif, les deux termes étant posés comme synonymes ! On voit mal ensuite pourquoi intervient une opposition (« pourtant ») ni sur quoi elle repose, mais elle permet à M. Wambach d'avancer son idée-force selon laquelle il ne faut pas proposer aux élèves de progression, d'analyse des situations, d'objets de connaissance précis²⁶.

Le comble du tour de force de cette pseudo-démonstration scientifique se trouve dans la conclusion, annoncée par « c'est la raison pour laquelle », où il faut comprendre... mais quoi au juste ? Que c'est parce que les enseignants ne font pas de pédagogie différenciée que les apprenants vont avoir en langue les quatre difficultés

²⁵ Je signale **en** caractères gras tous les connecteurs procédant à des inférences abusives.

²⁶ C'est la phrase magique de la PC, « Tout est dans le tout », sur laquelle je reviendrai et qui interdit la pensée analytique.

énoncées ? Si c'est le cas, je brûle de savoir comment la simple différenciation *pédagogique* vient à bout de problèmes relevant de la *didactique* des langues. A moins qu'il ne faille comprendre que la cause de tous les maux est le fait que les enseignants utilisent « des stratégies analytiques et séquentielles ».

Je noterai ensuite un contresens, celui qui fait de « globalisation des acquisitions » un synonyme de « compréhension globale », deux notions qui n'ont rien à voir, la première appartenant au champ général des apprentissages et la deuxième circulant dans le domaine de la textualité, par opposition à « compréhension fine »...

Le « grâce à » suppose que la méthodologie différenciée suffit à faire prendre conscience à l'apprenant – par quelle magie ? – de ses stratégies cognitives alors qu'il faut pour cela mettre en place des dispositifs d'analyse de ses propres pratiques, avec une dimension réflexive.

La conclusion est trop imprécise : à quoi fait allusion exactement M. Wambach dans le « ce qui précède » ?

Enfin, le « seule » restreint pour le lecteur l'horizon des possibles en ne lui offrant qu'une voie, encore une fois panacée universelle, la méthodologie différenciée.

Quel parcours le lecteur a-t-il accompli dans ce texte ? La première phrase lui demandait d'accepter qu'il n'y avait pas d'autre voie possible pour une pédagogie axée sur l'apprenant que la méthodologie différenciée. La dernière enfonce le clou sans qu'aucun argument ait été apporté.

Le lecteur inattentif se trouve pris au piège d'une pensée circulaire, enfermante, totalitaire, qui procède par inférences abusives.

2.2. Le flou des références

L'auteur invoque souvent la *gestaltheorie* (Wambach, 2001 : 14) mais sans mentionner ni citer aucun auteur précisément. Ainsi commence-t-il par une citation (sans référence) sa partie consacrée à la « Conception structuro-globale de la structure » :

« L'apprentissage d'une langue est un processus structurant mais pas un apprentissage des structures. »

La *gestaltheorie*²⁷ nous permet d'affiner notre point de vue²⁸. Selon elle, le comportement est étudié à partir des ensembles indivisibles, des « Gestalts ». Les Gestaltpsychologues estiment qu'on ne peut pas comprendre la réponse de l'individu face à une situation en combinant des réponses à partir de stimuli séparés. »

Les Gestaltpsychologues : mais de quels auteurs parle-t-il en particulier ? De C. Von Ehrenfels ? M. Wertheimer ? W. Köhler ? P. Guillaume ? Suppose-t-il qu'ils tiennent tous le même discours ? Sur quels ouvrages précis s'appuie-t-il ? Sur quelles orientations particulières des travaux gestaltistes ? Aucune réponse, aucune allusion non plus aux quelques lois dégagées par ce courant en matière de reconnaissance visuelle : ce n'est pas le moindre des paradoxes pour une pédagogie se réclamant de l'*audio-visuel*...

²⁷ Je reprends l'orthographe de M. Wambach, bien qu'il faille écrire *gestalttheorie* en français.

²⁸ Ce qui laisse à penser que la phrase précédente est une auto-citation, dont on ne connaît pas la source.

Plus loin, Wambach (2001 : 22) a recours à ce qu'il appelle « Images mentales ». On constate la même absence de référence, et plus grave encore, aucune définition du concept n'est proposée.

« Les images mentales ne favorisent pas seulement la compréhension et la mémorisation, mais elles permettent aussi et surtout des associations nouvelles, phénomènes à la base de tous les apprentissages.

Les rythmes corporels et musicaux facilitent la création d'images mentales et participent au développement de l'intelligence. Grâce à un éveil multisensoriel, ils développent une synergie c'est-à-dire un déclenchement des différentes sensibilités, facteur important dans l'évocation mentale.

Si l'on sait que la création des images mentales ne peut se faire sans une détente active, **on comprend facilement** l'importance de l'état de relaxation créé par la musique.

"L'éveil de la sensibilité générale libère les émotions qui à leur tour interviennent pour que l'individu se connaisse, s'identifie, associe son expérience nouvelle à son expérience passée". (H. Trocmé-Fabre, 1987)

"Pour imaginer, il faut avoir déjà une expérience (...) pour associer différemment ce que vous avez déjà appris. " (H. Laborit cité par H. Trocmé-Fabre, op. cit.)

Sans imagination il n'y a pas d'apprentissage, mais l'apprentissage s'appuie sur les connaissances déjà existantes en les élargissant et en les construisant avec des informations nouvelles.

Les rythmes corporels et musicaux créent des conditions favorables aux apprentissages. En participant directement à la construction des concepts, l'individu se forge des représentations par distanciation du vécu.

En conclusion, grâce à la synergie de tous les sens, l'individu est amené à imaginer de nouvelles structures ».

On cherchera en vain une seule définition d' « images mentales », alors qu'il s'agit d'un objet de débat en philosophie, psychologie expérimentale, psychanalyse et psychologie cognitive. Aucune référence n'est faite à des travaux de chercheurs, alors qu'on aurait pu en trouver aisément dans les sciences mentionnées ci-dessus et, pour la linguistique, dans les travaux sur la sémantique du prototype²⁹.

Les images mentales sont en revanche parées de toutes les vertus, mais sans que l'on sache ce qui permet d'avancer de tels postulats : elles favoriseraient la compréhension, la mémorisation, les associations nouvelles... On pose comme déjà connue (« Si l'on sait que... ») l'association de leur création avec ce qui est nommé, sans plus de définition, « détente active » (pour moi, méridional, un parfait oxymore...) et on en infère aussitôt (« on comprend facilement ») l'importance de la musique !

Après une première citation de H. Trocmé-Fabre, laquelle ne traite pas d'image mentale, et une seconde de H. Laborit, on passe subitement d' « images mentales » à « imagination », les deux termes étant sans doute supposés synonymes ; puis on poursuit avec des affirmations gratuites qui, en deux phrases, nous demandent

²⁹ Pour ne citer qu'une référence française, Kleiber G. (1990), *La sémantique du prototype, Catégories et sens lexical*, PUF, Paris.

d'accepter sans réserve que les rythmes corporels³⁰ et musicaux, « grâce à la synergie de tous les sens » amènent à « imaginer » - nouveau terme non défini... – de nouvelles structures ! Structures de quoi ? Nous tâcherons de répondre à cette question en examinant spécifiquement le passage consacré à la notion de structure, essentielle dans une approche SGAV...

2.3. Le caractère globalisant des présentations théoriques

La première partie de Wambach (2001), celle qui traite des « bases psycholinguistiques de la pédagogie convergente » (2001 : 7), est l'objet au total de... sept pages seulement (11-17), citations comprises. Ce que M. Wambach nomme « philosophie cognitive » est expédié en 31 lignes, y compris dix lignes extraites de D. Gaonac'h, seul auteur représentant ce courant de pensée. Une idée en ressort : l'importance du traitement de l'information qui permet une auto-structuration des connaissances par l'individu...

Puis vient une présentation de deux pages et demie du constructivisme, abordant en 31 lignes la version piagétienne réduite au couple assimilation / accommodation et à l'idée de déséquilibre et de conflit. Après quoi, le socio-constructivisme de Vigotsky est résumé en sept lignes de A.-N. Perret-Clermont, deux lignes sont consacrées à J. Bruner et 11 lignes à une synthèse signée J.-P Astolfi !

La suite des considérations théoriques est consacrée à la notion de structure (je garde ce morceau de choix, le seul linguistique de tout le livre, pour une analyse plus serrée...), à la centration sur l'apprenant (une demi-page et un seul auteur cité, J. Foucambert, pas réputé pour être psychopédagogue) et à une page sur la « méthodologie différenciée » (P. Perrenoud, seul auteur cité, et huit lignes).

Ces sept pages permettent à M. Wambach, en conclusion de la partie (2001 : 17) d'affirmer sans trembler que « la pédagogie convergente constitue une synthèse des courants actuels en sciences humaines et en sciences naturelles ». Il serait un peu facile d'ironiser sur le fait que les courants actuels en sciences humaines remontent pour l'essentiel aux années 60-70 (Piaget, Chomsky et le SGAV) quand ils ne datent pas des années 30 (Vigotsky, Gestalttheorie) et que les sciences naturelles sont réduites à une citation de H. Laborit sur le concept de structure... C'est bien maigre ! Mais respect : le fleuve de la pensée passe...

2.4. La convocation de théories issues d'horizons sans rapport

De quoi est faite cette « synthèse » au juste ?

Qu'ont en commun le socio-constructivisme de Vigotsky (dont la zone proximale de développement s'accorde très mal avec le refus de progression de la PC), le concept chomskien (de structure profonde et de structure de surface), la théorie de la Gestalt (plus adaptée pour rendre compte de reconnaissance visuelle que de compréhension orale ou écrite), les considérations pédagogiques de la méthodologie SGAV (d'enseignement des langues) ?

Rien, sinon qu'ils sont les références de la PC, « synthèse des courants actuels » d'où sont pourtant absents, pour ne parler que des sciences du langage, la linguistique française, la linguistique africaine, l'interactionnisme, la pragmatique, l'analyse de

³⁰ Encore une notion bien étrange. Qu'est-ce qu'un rythme corporel ? Le cycle du sommeil ? Celui du renouvellement des cheveux ? A moins que ce ne soit le fait de taper dans ses mains ou de battre la cadence avec le pied...

discours... Mais à quoi bon ces disciplines traitant précisément du langage ou des langues, puisqu'il suffit de mettre l'enfant en condition de structurer ses apprentissages grâce aux rythmes corporels et musicaux et au bain de langue des contes ?

En revanche, est convoquée une mystérieuse "biopédagogie" (Wambach 2004 : 2) dont on ne trouve trace dans aucun manuel de didactique des langues, ni de pédagogie générale et à laquelle aucune entrée ne correspond dans l'encyclopédie collaborative *Wikipedia*. Mais sans doute M. Wambach aura-t-il trouvé le terme dans un texte de son biologiste préféré, H. Laborit³¹, qui en use dans un ouvrage de réflexion générale, le définissant comme « pédagogie de la biologie et biologie de la pédagogie ». Nous voilà bien avancés...

3. Des dettes inavouées...

Une dette importante aurait dû pourtant être reconnue envers plusieurs auteurs ou courants, tant ils me semblent marquer le discours et les pratiques de la PC. Il s'agit de la pédagogie de C. Freinet, du courant de didactique des langues connu comme approche communicative et, à un degré moindre cependant, des profils pédagogiques de La Garanderie.

3.1. Freinet et la pédagogie par projets

Nombre des activités menées ou des supports utilisés dans les classes à pédagogie convergente s'inspirent des méthodes actives de la pédagogie mise en place par Célestin Freinet³² dans la première moitié du XX^e siècle et complétée par les propositions de la pédagogie institutionnelle³³, qui mit en avant le rôle des débats et des prises de parole au sein des groupes.

La pédagogie par projets, telle que présentée dans Wambach (2001 : 72), peut être rapprochée de ce courant :

« Les activités de l'écrit (lecture et production de l'écrit) se réalisent à partir de documents authentiques. Elles sont nécessaires à la réalisation de projets proposés par les élèves et intégrés à la vie de la classe, de l'école, de l'environnement. C'est le projet qui met l'élève dans la réalité de la vie, là où se gèrent continuellement conflits et négociations ».

L'organisation de la classe rappelle également ce modèle pédagogique :

- responsabilisation des élèves, au sein des groupes, qui prennent des responsabilités³⁴ : chercher des informations, écrire des lettres, des textes, prendre contact avec des personnes extérieures (Wambach, 2001 : 73),

³¹ On trouve le mot dans Laborit H. (1983), *La colombe assassinée*. La référence n'est pas précisée par M. Wambach. Il faut dire à sa décharge que la dette est minime...

³² *Œuvres pédagogiques*, Seuil, 1994.

³³ Que l'on doit à Fernand Oury (1920-1998), au départ instituteur appliquant les idées de Freinet. On pourra lire Oury F. et Vasquez A. (1967), *Vers une pédagogie institutionnelle*. Éditions Maspéro, Paris.

³⁴ Si la responsabilisation est intéressante, je ne partage pas l'optimisme de la conclusion de M. Wambach sur ce point : « Ainsi, la différenciation s'établit **tout naturellement** mais chacun contribue à la réalisation du projet, selon ses potentialités ». D'abord, il n'est pas du tout évident que la répartition des tâches s'opère « tout naturellement ». Ensuite, c'est confondre allègrement différenciation pédagogique et répartition des tâches au gré des savoir faire déjà installés chez certains élèves. Celui qui sait déjà écrire une lettre, ou croit savoir le faire, prendra en charge cette activité, mais celui qui ne sait

- organisation des coins de la classe : bibliothèque, cuisine, bricolage, auquel s'ajoute un jardin scolaire,
- programme des anniversaires, tableau des responsabilités attribuées aux élèves, météo, bibliothèque, propreté,
- constitution d'un dictionnaire de la classe, de mémoires de classe (tableaux grammaticaux).

Dans la PC, tout n'est donc pas négatif : voilà de bonnes pratiques pédagogiques, impliquant l'élève, opérant des liens avec le vécu. Sans doute sont-ce ces aspects qui ont séduit des maîtres ayant soif de créativité et d'inspiration, trop longtemps confinés aux techniques d'une pédagogie transmissive. Le modèle constructiviste qui les soutient a certainement amené dans les classes une salutaire respiration et accru la motivation des élèves, impliqués dans leur apprentissage. Je ne doute pas que l'introduction de la PC dans les classes ait eu, de ce point de vue, des effets bénéfiques et je comprends que les formateurs maliens aient pu être séduits par le réel renouveau ainsi apporté.

Simplement, ces aspects, bien antérieurs aux écrits du CIAVER et mis en pratique depuis fort longtemps dans des classes monolingues qui suivaient les préceptes de la pédagogie Freinet et de la pédagogie institutionnelle, ne constituent en rien le propre de la PC : ils n'ont pu paraître novateurs et indissociablement liés à la PC qu'aux yeux de maîtres mal informés et peu formés.

3.2. Les approches communicatives : notions, fonctions, actes de parole, jeu de rôle

La partie théorique sur la pédagogie convergente (Wambach 2001 : 11-17) n'évoque jamais les approches communicatives³⁵. Pourtant la deuxième partie, consacrée à la méthodologie des langues présente le jeu de rôle, activité emblématique des approches communicatives, comme une activité centrale dans la pédagogie de l'oral. Dette impensée ou dissimulation de sources ? Pour qui n'a pas une grande culture didactique, le jeu de rôle pourra toujours être perçu comme une activité propre à la PC...

La même remarque peut être faite à propos de l'usage de « fonctions, notions, actes de parole », au cœur également des approches communicatives. Le paragraphe suivant de Wambach (2001 : 39) pourrait aisément figurer en avant-propos des manuels des années 90 emblématiques des approches communicatives.

« On insiste non pas sur la grammaire et les formes linguistiques mais sur la situation de communication à utiliser (refuser, dire de faire, faciliter, critiquer, demander) et sur les notions à exprimer (temps, conséquence, forme...). En fonction de la situation de communication, on sélectionne les éléments linguistiques capables de réaliser ces fonctions et notions dans une langue particulière, notamment dans un cours de langue seconde / étrangère ».

pas le faire ou ne s'en sent pas capable – et qui collera le timbre... - aura-t-il l'occasion de devenir à son tour scripteur ? On voit qu'on ne peut laisser aller les choses « tout naturellement ».

³⁵ Pour une revue d'ensemble, consulter la revue *Etudes de linguistique appliquée*, « Où en est le communicatif ? », vol. 100, 1995. Pour une mise en perspective plus récente, Cuq J.-P. et Gruca I. (2006), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble. Pour une présentation plus pratique, Robert J.-P. (2002), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris, Ophrys.

On ne peut hélas dire la même chose de la définition qui suit, celle de l'acte de parole, en raison d'un contre-sens total que commet M. Wambach (2001 : 40) sur ce concept. Pour lui, « les actes de parole sont les réalisations langagières des notions et des fonctions », une affirmation qui ferait bondir J. Austin et J. Searle, et à leur suite tous les pragmaticiens³⁶...

Comme pour la pédagogie par projets, aucun auteur emblématique des approches communicatives n'est cité, ce qui laisse à penser que l'utilisation des notions, fonctions et jeu de rôles serait encore une innovation de la PC. Il faut aller au glossaire, en fin d'ouvrage, pour voir cités deux auteurs emblématiques des approches communicatives. Il s'agit de R. Galisson et D. Coste, mais ils ne sont mentionnés que pour leur... dictionnaire datant de 1976³⁷.

3.3. Le rendez-vous manqué avec La Garanderie et ses profils pédagogiques

Sans que M. Wambach n'en fasse un grand usage, il fait parfois allusion aux travaux de A. de La Garanderie sur les profils pédagogiques³⁸. Il me semble partager avec cet auteur l'idée qu'il faut s'adresser à l'être dans sa totalité et qu'il faut replacer le corps au centre des apprentissages, ne pas s'adresser au seul cerveau. A. de La Garanderie est effectivement cité une fois (2001 : 22) mais pour en tirer seulement l'idée d'une grande banalité que l'être humain est multisensoriel et qu'il faut... faire intervenir les exercices de rythmes corporels et musicaux en liaison avec les postures des enfants pour les aider à se détendre et à se préparer ainsi à l'accomplissement de tâches ! Cette banalité nous amène bien loin des profils pédagogiques (auditifs, visuels) et du parti qu'aurait pu tirer M. Wambach de la théorie de La Garanderie.

4. Les insuffisances en matière de théorie linguistique

En dépit de tout ce qui a déjà pu être relevé, le point qui m'apparaît le plus déficient est encore à venir. Il concerne le domaine qui aurait dû être le plus fouillé, attendu que la PC s'est d'abord constituée comme méthodologie d'apprentissage des langues avant d'avoir des ambitions totalisantes : le linguistique.

4.1. Des postulats inacceptables

Un postulat est une idée que l'on demande d'accepter sans la remettre en cause, comme prémisse d'une démonstration. Le moins que je puis dire est que les postulats de la PC mériteraient à tout le moins d'être fortement étayés et discutés...

4.1.1. Le flou de la notion de langue nationale et les absences d'implications

M. Wambach commence par reconnaître (2001 : 3) que la réalité qui se lit derrière l'expression de « langue nationale » n'est pas simple d'un point de vue pédagogique :

³⁶ On pourra comparer avec l'original Austin J. (1962), *How to Do Things with Words*. Cambridge (Mass.)

³⁷ Galisson R. et Coste D. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.

³⁸ La Garanderie A. de (1980), *Les profils pédagogiques*. Paris, Bayard.

« La langue nationale enseignée à l'école n'est pas toujours la langue maternelle de l'enfant. Celui-ci, en conséquence, est amené à apprendre la langue nationale, le français et l'écrit dans une ou deux langues « nouvelles » ».

Je souscris pleinement à cette affirmation. Pour prendre le cas du Mali, le multilinguisme caractéristique des zones urbaines entraîne de fortes probabilités qu'un enfant de langue maternelle bozo, à Mopti, doive apprendre à lire en fulfulde, langue des Peuls assez présents dans cette ville, ou en bamanankan, langue véhiculaire dominante à l'échelle de la nation malienne. Et ce cas de figure, dans un pays où les populations scolaires sont souvent non homogènes au plan linguistique, peut ne pas être rare.

On serait en droit d'attendre que M. Wambach tire les conséquences de cette variété des situations et propose des scénarios pédagogiques adaptés, reposant sur sa fameuse méthodologie différenciée. De toute évidence, l'enseignement ne peut être le même – en tout cas les stratégies d'apprentissage sont totalement différentes – quand les apprentissages premiers sont réalisés dans la langue maternelle de l'enfant ou dans une autre, fût-elle également africaine.

Mais aucune réflexion n'est proposée à ce sujet dans le livre, ni dans les autres publications. Une fois cette réserve exprimée à la première page de l'avant-propos, la difficulté est évacuée et l'expression « langue nationale » employée comme si elle n'était pas problématique. Sans doute les apprentissages linguistiques se réalisent-ils si aisément dans une classe de PC qu'il ne vaut pas la peine de perdre de temps à ces billevesées de théoricien...

4.1.2. La facilité supposée des transferts de la L1 vers la L2

Une fois les premiers apprentissages réalisés dans la langue maternelle, ceux d'une seconde langue ne seraient plus du tout problématique. Il s'agit là d'un postulat optimiste mais totalement irréaliste et qui n'est étayé, à ma connaissance du moins, par aucune étude constituant le fondement de la PC. C'est lui qui explique qu'aucune réflexion précise n'ait jamais été menée par ce courant sur les langues en présence, sur les similitudes et les différences entre les systèmes linguistiques :

« L'acquisition des comportements nécessaires à l'apprentissage de la communication, à la construction du discours, à l'appropriation de l'écrit, à l'ouverture vers les mathématiques et vers les sciences se fait en langue maternelle. Ensuite, la seconde langue s'apprend plus facilement et plus rapidement grâce aux aptitudes acquises antérieurement ».

Si les choses étaient aussi simples, on ne voit pas pourquoi les élèves des collèges en France, qui ont eu toute l'école primaire pour acquérir « les comportements nécessaires à l'apprentissage de la communication, à la construction du discours, à l'appropriation de l'écrit, à l'ouverture vers les mathématiques et vers les sciences (...) en langue maternelle » persisteraient à ne pas « apprendre plus facilement et plus rapidement » les langues étrangères !

Que l'absurdité d'un tel postulat n'ait pas suffi, à elle seule, à discréditer définitivement la PC dans sa version CIAVER a de quoi laisser également songeur...

4.1.3. Le refus de penser les différences éventuelles entre les apprentissages du français et ceux des langues nationales :

Apprendre *sa* et *dans* sa langue maternelle et apprendre *une* langue étrangère sont deux processus ne présentant aucune différence :

« D'abord, amener les enfants à une véritable appropriation de la langue maternelle, ensuite, les inciter à suivre le même cheminement pour l'acquisition d'autres langues et disciplines, tel est le fondement de la pédagogie convergente ». (Wambach, 2001 : 5)

Comment le cheminement pourrait-il être le même entre une langue que l'on apprend majoritairement hors de l'école et le français que l'on n'a l'occasion d'entendre, au Mali, qu'à l'école ? Première absurdité.

Ensuite, si l'on prend M. Wambach au mot, il faudra attendre que les enfants soient parvenus « à une véritable appropriation de la langue maternelle ». Le problème est : « Qu'entend-il par là ? A partir de quel seuil estime-t-il la véritable appropriation ? » Encore une question sans solution, le type et le degré d'appropriation souhaités avant l'introduction d'une seconde langue n'étant jamais définis. Mais de toute évidence un enfant en deuxième année de scolarité, au Mali comme partout ailleurs, est encore en cours d'acquisition de sa langue maternelle... les maîtres de France enseignant en français à des enfants français le savent bien. Il faudrait donc au moins, selon la logique de M. Wambach, un effort théorique supplémentaire aboutissant à définir des types et des degrés de compétence définis en langue maternelle et susceptibles d'être ensuite mis à profit lors du passage à la L2...

M. Wambach (2001 : 8) présente les applications pratiques de sa théorie dans la quatrième partie de son livre, laquelle contient des exemples d'exploitation de différents textes :

« Nous insistons sur les points suivants :

- les phases d'exploitation que nous suggérons se rapportent à la fois à la langue nationale et au français,

- nous préconisons la différenciation des approches : d'abord par rapport à la langue³⁹, ensuite par rapport au processus d'apprentissage de l'élève. Nous suivons le principe : texte simple – exploitation riche ; texte complexe – exploitation adaptée au niveau de l'élève⁴⁰,

- nous proposons des exploitations intégrées (langue nationale-français) : les travaux s'effectuant au cours de la même « leçon ».

Autant de raisons pour lesquelles nous ne pouvons pas déterminer des exploitations structurées par activités (langue, niveau,...) ».

Comme l'apprentissage du français en relation avec les langues nationales n'est pas simple, M. Wambach s'abrite derrière des considérations pseudo-théoriques qui lui évitent de devoir entrer dans les détails. S'il évoque bien l'idée d'une « différenciation des approches » par rapport à la langue, ce sera au maître, avec sa formation

³⁹ Mais le lecteur cherchera en vain comment faire dans les écrits de M. Wambach...

⁴⁰ Est-il possible de lire sans rire – ou sans pleurer ? - des propositions pareilles supposant l'existence de textes « simples » et de textes « complexes », d'exploitation « riche » et d'exploitation... non « pauvre » mais « adaptée au niveau de l'élève » ?

linguistique plus que sommaire, de la faire car le choix de ne proposer que des « exploitations intégrées » du français et des langues nationales empêche le théoricien de la PC d'entrer dans de vulgaires détails relatifs aux différences entre les langues, aux niveaux des élèves, aux progressions à prévoir selon les âges et les classes, etc.

Wambach (2006a) répond à quelques-unes des critiques que j'avais émises dans Maurer (2004). Son argumentation éclaire les raisons de son refus de considérer la convergence sous un angle linguistique :

« En apprenant une L2, l'enfant utilise les stratégies pratiquées en L1 pour la compréhension et la production de la langue. L'enfant construit une conscience métalinguistique qui l'aidera à comprendre et à solutionner des différences syntaxiques et orthographiques entre les L1 et L2. Dans ce sens, nous pouvons dire qu'on apprend à parler ou à lire une seule fois dans la vie, comme on apprend à marcher, à conduire une voiture... Il est évident que nous améliorons notre conduite en conduisant d'autres voitures comme nous améliorons notre lecture en lisant des textes dans une autre langue. Compte tenu de nos choix théoriques, une analyse des structures syntaxiques de la L2 n'entre pas dans nos options méthodologiques :

« L'apprentissage d'une langue est un processus structurant mais pas un apprentissage des structures. Apprendre une langue, c'est créer des structures grâce à la richesse des relations entre les différentes composantes d'un ensemble, au sein d'une situation dans laquelle l'individu agit dans sa totalité ».

On retrouve les procédés rhétoriques habituels : affirmation péremptoire alors qu'on pourrait démontrer aisément que d'autres stratégies entrent en œuvre (première phrase) ; caractère simple, non problématique et quasi-magique de l'apprentissage de la L2 (« construit – *comment ?* – une conscience métalinguistique qui l'aidera à comprendre et à solutionner – *comment ?* – des différences syntaxiques et orthographiques entre les L1 et L2 – *lesquelles ?* ») ; recours à la pensée par analogie, alors que si l'on reprend la métaphore de l'automobile, il serait plus juste de comparer le passage de la L1 à la L2 à celui qui s'opère quand, ayant appris à conduire en France, on doit le faire en Angleterre... en gardant certes un certain nombre d'habitudes mais en devant en adopter de nouvelles sous peine de graves déboires... La conclusion baptise « choix théoriques » ces postulats et analogies discutables et constitue une auto-justification des manques dans le domaine de la convergence linguistique.

On remarquera au passage qu'alors que l'analogie avec la voiture traite seulement des transferts opérables en lecture, lesquels peuvent effectivement être substantiels, la conclusion porte sur l'inutilité d'une analyse syntaxique de la L2, ce qui n'a rien à voir. Mauvaise foi ou incohérence discursive ? J'hésite...

Quant à la dernière phrase, elle constitue un nouvel exemple d'auto-citation, de pensée doctrinaire pour ne pas dire sectaire. Wambach (2006a) appelle Wambach (2001) à la rescousse : celui-là même qu'il était censé défendre.

B. Vanhoudt, membre de l'Académie royale des Sciences d'Outre-mer, a écrit un texte au titre intéressant, en ligne sur le site du CIAVER, sur le thème « Langues africaines et français : un partenariat fructueux » (2006).

L'article, plus documenté que les productions de M. Wambach, traite de linguistique africaine, de description des langues, de parentés dans l'optique de J. Greenberg⁴¹ (avec une carte sur les familles de langues en Afrique), de choix de

⁴¹ Greenberg J. H. (1966) *Languages of Africa*. Bloomington, Indiana University.

graphies et de questions de transcription. Mais la conclusion, qui aborde la question taboue au CIAVER, des rapports interlinguistiques et des pistes à en tirer, est confondante d'imprécision et de simplisme :

« Toutes les langues sont faites du même matériau : des sons organisés selon des combinaisons innombrables. Toutes remplissent les mêmes fonctions (demander, expliquer, instruire, invectiver, négocier, se concerter, se confier, enjoinde, etc.).

Le français et les langues africaines sont une même discipline. Il n'empêche que la langue parlée et vécue avant l'école doit être affinée et approfondie pour que le raisonnement le soit aussi, et cela au-delà de l'enseignement du 1^{er} degré.

Le français, quant à lui, doit être appris pas à pas, son enseignement bénéficiant des concepts et procédés mis en lumière à propos de la langue du milieu.

Dans une famille ou un couple harmonieux, chacun respecte l'autre. Cela vaut aussi pour le multilinguisme. Dans l'association langue(s) africaine(s) / français, c'est la langue africaine qui est le socle et le pilier ».

« Le français doit être appris pas à pas » : justement, on aimerait bien savoir par quel pied commencer... mais ce n'est pas dans les préoccupations de la PC !

Il peut être intéressant de voir ce que dit M. Wambach en situation de formateur quand, dans l'interaction verbale, il est amené à expliciter ses écrits. C'est le cas dans le rapport du séminaire de Mons (CIAVER, 2005 : 5).

« Selon le Professeur Wambach la question du bilinguisme est d'abord une question de méthodologie de la langue nationale ce qui implique une mise en adéquation de la formation des enseignants. Mais elle implique aussi un renouvellement global des démarches aussi bien dans l'enseignement du français que dans celui des sciences ; pour y arriver, selon le Professeur, il faut évidemment rompre avec la pédagogie des sentiers battus ».

Je fais grâce au lecteur de l'exposé de cette pédagogie hors des sentiers battus, qu'il trouvera page 10 : il reprend mot pour mot des parties de Wambach (2001) et n'apporte aucune nouveauté.

Pour être exhaustif sur cette question essentielle des apprentissages du français selon la PC, voyons ce que propose Wambach (2001 : 84) dans la partie pratique de son livre, quand il consent à entrer dans les détails. Nous sommes en séance de lecture et l'élève doit lire un texte à trous et faire des tests de closure.

« Ces exercices se font d'abord en langue nationale. Lorsque les mêmes exercices s'effectuent en français, l'élève utilisant les stratégies acquises en langue nationale pour construire le sens, **mobilise son attention**⁴² sur les aspects grammaticaux et orthographiques de la langue seconde / étrangère. »

« Mobilise son attention » : voilà le maître doté d'une aide précieuse dans son enseignement du français.

La conclusion de la partie de son livre consacrée à l'évaluation est on ne peut plus nette et précise sur ce qu'il entend par « convergence » des langues, et qu'il vaudrait

⁴² Je souligne.

mieux selon moi appeler « parallélisme », parce que les deux langues ne vont jamais se rencontrer (Wambach, 2001 : 95) :

« Nos pistes de réflexion sur l'évaluation mettent en relief les spécificités de la méthodologie convergente des langues :

- les mêmes stratégies, les mêmes étapes, les mêmes types d'exercice ;
- les mêmes activités (exercices de rythmes corporels et musicaux, jeux de rôle, discours oraux-exposés, l'écrit...);
- la même méthodologie d'évaluation (l'analyse des aspects psychosociaux et cognitifs dans les deux langues)
- les mêmes principes de différenciation méthodologique. »

Comment une identité aussi totale est-elle possible vu la différence des contextes ?

4.1.4. Le refus des progressions

Bien que, on vient de le voir (2001 : 8), M. Wambach se refuse à entrer dans le détail des niveaux, sa présentation des étapes méthodologiques concernant l'enseignement des langues utilise tout de même les termes d'« étape » et de « progression » (2001 : 21)...

« Dans la méthodologie des langues, nous distinguons les **étapes**⁴³ suivantes :

Libération de la parole

- techniques d'expression et de communication
- bain de langue (contes)
- jeu de rôle.

Construction de l'oral

- compréhension de l'oral
- production de l'oral (jeu de rôle, discours oral)

Construction de l'écrit

- compréhension de l'écrit (lecture)
- production de l'écrit (jeu de rôle, discours écrit).

Basée sur la conception constructiviste, notre **progression** méthodologique prend le cheminement suivant :

- **Au début**, former un groupe à partir d'une classe composée d'individus. Ensuite, effectuer des travaux de groupes et appliquer la méthodologie différenciée.

- Pratiquer **dès le début** les techniques d'expression et de communication et notamment les rythmes corporels et musicaux afin de favoriser les apprentissages en général et la construction des concepts en particulier.

- Procéder à des activités de bain de langue qui facilitent la construction du sens.
- Organiser les jeux de rôle visant à construire la parole.
- Familiariser l'élève avec l'écrit – production et lecture – afin de l'amener à créer le discours écrit et à construire progressivement des comportements de lecteur et de scripteur. " (**Manque apparemment le guillemet**)

Mais c'est pour vider aussitôt ces termes de leur sens :

⁴³ Je souligne en gras les termes évoquant l'idée d'une succession, d'une progression pédagogique.

« Il va de soi que les différentes étapes sont intégrées dans le processus d'apprentissage de la langue : des exercices de rythme corporels et musicaux peuvent déboucher sur une activité de bain de langue, laquelle à son tour se transforme, éventuellement, en un jeu de rôle ou encore en un discours oral / écrit... »

Contrairement à ce qui était pourtant écrit, « libération de la parole », « construction de l'oral et de l'écrit » ne sont donc pas des étapes... et il ne faut pas concevoir non plus les activités de la liste comme étant mises en progression : « Tout est dans le tout » !

4.1.5. « Tout est dans le tout »

Cette formule incantatoire est apparue chez Wambach dès 2001 (2001 : 34) mais timidement, au détour d'un passage sur la phonétique :

« Comme tout est dans le tout – le travail phonétique concourt à la construction de l'oral et de l'écrit. »

La formule monte en puissance, elle est de plus en plus utilisée. Il faut dire qu'elle est particulièrement précieuse : elle dédouane les auteurs d'une réflexion qu'ils qualifieraient dédaigneusement « d'analytique et séquentielle » (Wambach, 2001 : 16) et qui les conduirait à devoir réfléchir aux différentes composantes de la compétence linguistique à acquérir dans une L2... et donc à se confronter à des problèmes morpho-syntaxiques supposés se résoudre d'eux-mêmes.

On la voit réapparaître dans le compte rendu détaillé journée par journée du séminaire de Mons (CIAVER, 2005 : 21). Répondant à une question sur le passage de l'oral à l'écrit, M. Wambach

« a dit que cela reste plus difficile chez les adultes que chez les enfants. Le tout étant dans tout, il faut se focaliser sur tout, donc le découpage traditionnel des savoirs ne saurait être de mise ».

Une autre version de la même journée, celle du rapport général, propose une formulation voisine mais confirme le fond de la doctrine (Mbouda, 2005 : 6) :

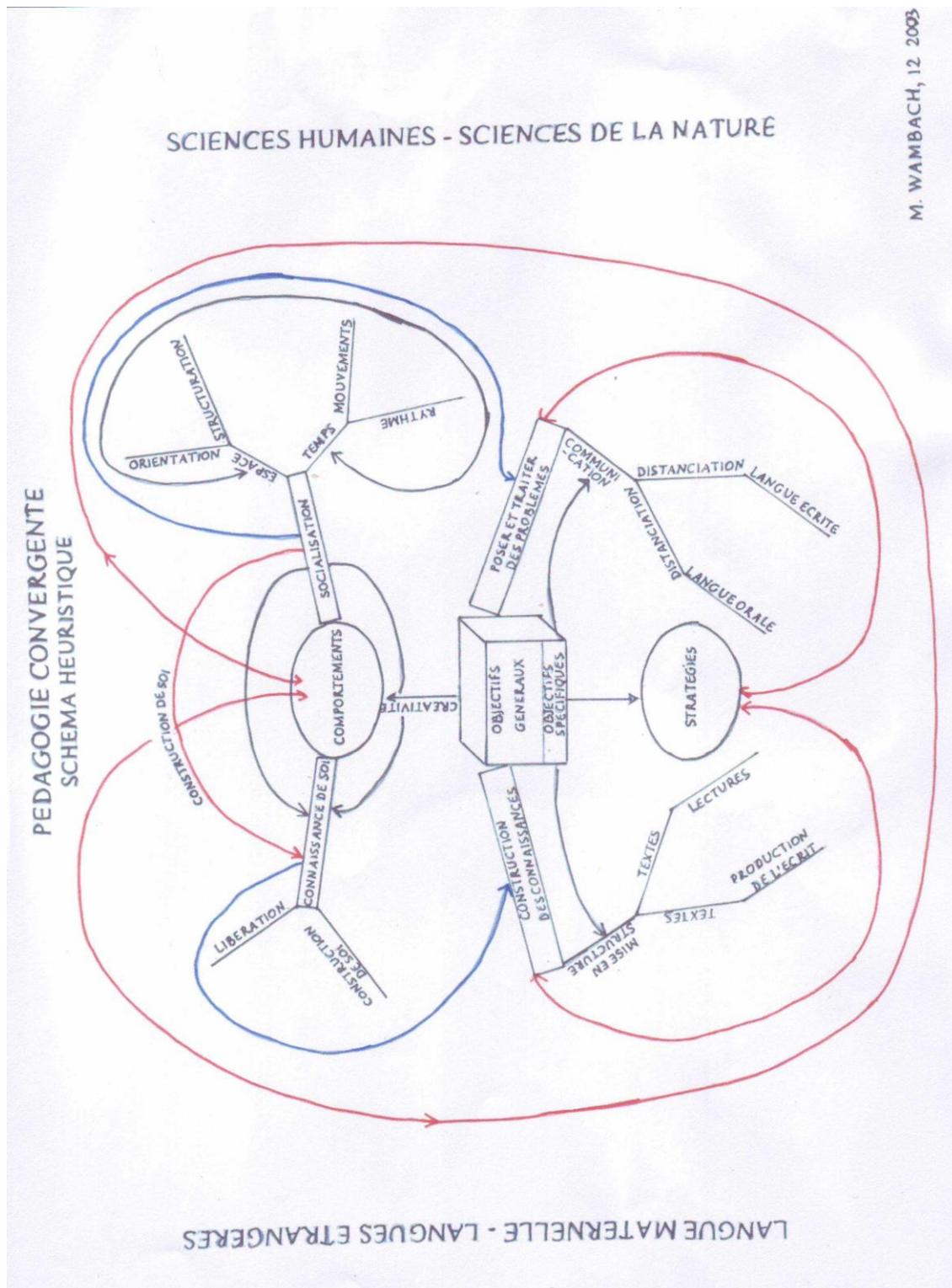
« La première présentation a porté sur des situations de communication qui caractérisent l'oral et l'écrit dans une pédagogie convergente. L'on retiendra de cet exposé que la méthodologie doit être globale. *Le tout étant dans le tout*⁴⁴, il faut se focaliser sur tout. Ainsi la corrélation entre l'oral et l'écrit va constituer le fondement même de la pédagogie convergente ».

J'avoue que la phrase « **Le tout étant dans le tout**, il faut se focaliser sur tout » me plonge dans un abîme de perplexité tel que j'ai une irrépressible envie de rajouter un commentaire personnel qui en soulignera la profondeur:

« Et vice-versa... »
(Maurer, 2007)

⁴⁴ Pour une fois, ce n'est pas moi qui souligne. La phrase semble exprimer la quintessence de la pensée...

Un schéma de 2003, *Pédagogie convergente – Schéma heuristique*, constitue l'illustration visuelle de cette prétention totalisante. Ses flèches lui donnent un vague air de cerveau.



4.2. Les références avouées

4.2.1. La méthode verbo-tonale

Je serai bref sur cette parenté revendiquée par la PC version CIAVER. Parce que, de tout ce que propose M. Wambach, la partie la plus assurée est celle qui traite de la correction phonétique. Parce que, également, c'est celle qui lui appartient le moins (cf. les nombreuses publications de P. Guberina, P. Léon, R. Renard, P. Intravaia et la présence dans nombre de méthodes de FLE d'exercices de correction phonétique qui s'en réclament). Parce que c'est celle aussi qui contribue sans doute à résoudre le mieux les problèmes d'audition et de prononciation.

Mais « Tout n'étant pas dans le tout », contrairement à ce que Wambach (2001 : 34) affirme, il aurait mieux valu pour lui s'en tenir à l'animation de stages de phonétique corrective et à ne pas vouloir sortir de ce domaine pour prétendre faire de la pédagogie générale. Sans doute cela était-il moins porteur, moins vendeur...

4.2.2. Le courant Structuro-Global Audio-Visuel (SGAV)

J'avoue mon extrême perplexité au moment d'aborder ce point de l'exposé.

Je pensais trouver une présentation en bonne et due forme de ce courant dont se réclame le CIAVER explicitement (ce qui en 2007 suppose une bonne dose de courage ou d'inconscience), un courant que M. Wambach a dû côtoyer pendant 40 ans. Ce n'est pas du tout le cas.

J'avance tout de suite une explication à cette absence : le structuro-global audio-visuel est totalement incompatible avec les classes du Mali, privées de magnétophones, d'appareils de projection et où la boîte à images n'est qu'un pâle substitut des technologies nécessaires. Exposer les principes du SGAV n'aurait fait que souligner cette inadaptation rédhibitoire : sans doute est-ce pour cela qu'il ne l'a pas fait.

Je pensais *a minima* trouver une définition opératoire du concept de structure, tel qu'il figure au cœur des méthodes SGAV... Ce n'est pas non plus le cas. Mais il est vrai que ces méthodes reposent sur des analyses (inter)linguistiques et proposent des progressions phonétiques, lexicales, morphologiques et syntaxiques, alors que ces aspects ne doivent en aucune manière être pris en compte par la PC...

Mais alors, que reste-t-il du SGAV ?

Rien.

Rien que ce texte d'une page et demie, que j'ai déjà critiqué par parties mais que je reproduis cette fois *in extenso* pour montrer que le terme de structure ne cesse d'y être employé avec des acceptions chaque fois différentes (Wambach, 2001 : 17-18). Le lecteur reconnaîtra tous les défauts d'écriture et de raisonnement que j'ai déjà critiqués : inférences abusives, références à des horizons scientifiques sans rapport (Gestalt, Chomsky, Guberina, Piaget, Laborit). Je n'y reviendrai pas et me concentrerai sur les glissements de sens autour de « structure » (les acceptions différentes sont numérotées, les italiques sont de l'auteur).

« 1.3. CONCEPTION STRUCTURO-GLOBALE DE LA STRUCTURE

« *L'apprentissage d'une langue est un processus structurant mais pas un apprentissage des structures* ».

La Gestalthéorie nous permet d'affiner notre point de vue. Selon elle, le comportement est étudié à partir des ensembles indivisibles, des "Gestalts". Les

Gestaltpsychologues estiment qu'on ne peut pas comprendre la réponse de l'individu face à une situation en combinant des réponses à partir de stimuli séparés. La réaction de l'individu est le résultat d'une réponse globale à une situation globale. En conséquence, apprendre suppose d'une part organiser les matériaux, objets de l'apprentissage ; et d'autre part, retenir qu'aucune activité langagière ne s'appréhende d'une manière isolée (la phonétique, la morphosyntaxe, l'oral, l'écrit...). Le langage s'acquiert dans toutes ses dimensions. C'est pourquoi l'apprentissage d'une langue est un processus structurant et non un apprentissage des structures (1).

La structuration du langage constitue une activité cognitive, orientée vers une bonne forme. Dès lors, elle se veut globale et indissociable du sens exprimé par des moyens non verbaux et verbaux.

Dans la linguistique structuraliste des années 1950-1970 et notamment, dans celle de N. Chomsky, la situation de la parole est absente : qu'une même structure profonde s'exprime par plusieurs structures de surface (2) est une évidence, à condition cependant que celles-ci contiennent différentes situations de communication⁴⁵.

C'est déjà en 1976 que P. Guberina donne une définition différente de la structure:

La structure(?) n'est pas une nouvelle hiérarchisation comme beaucoup de linguistes la conçoivent mais une nouvelle « qualité » où certains éléments acquièrent une valeur découlant de l'ensemble de la structure. Si nous appliquons cette idée à une structure normale (3) de la parole représentée par la phrase, nous pouvons nous attendre à ce que les sons, les formes, les mots prennent des valeurs différentes dans des ensembles structurés. Ainsi, les mots placés dans les phrases et des contextes différents ont des significations découlant de la structure (3). Les sons, quant à eux, changent de substance et de signification, surtout affective, en fonction des structures (3) exprimant les différentes attitudes du sujet et les différents contextes et situations. Finalement le rythme et l'intonation avec le geste (corps) se trouvent à la base de toute la structuration de la parole et se réalisent globalement dans une phrase où ils sont perçus globalement. Donc aussi bien du point de vue de la compréhension des structures de la parole que celui de leur forme, tout est structural et tout est global dans la parole. Tout est structuro-global".

Si, pour J. Piaget, il y a structure (4) lorsque les éléments réunis dans une totalité dépendent partiellement ou entièrement de cette totalité, son fonctionnement résulte, selon lui, *de l'existence des structures préalables (??)*.

Par contre, P. Guberina insiste sur *le processus de construction* des structures (3 ?) et introduit la notion de l'optimal, c'est-à-dire le choix le plus favorable d'éléments constitutifs d'un ensemble (pour la perception, pour les actes de parole, pour le lexique ...).

Il est intéressant de constater que la structure se définit, de la même manière, en biologie. H. Laborit (1996) écrit à ce propos:

"Les thèmes des ensembles, d'une part, la notion de structure (5), de l'autre, m'ont fait approcher de l'idée que ce qui faisait la forme d'un ensemble n'était pas ses éléments, et que la somme des éléments ne pouvait pas donner la forme de l'ensemble, mais qu'il y avait quelque chose en plus : les relations qui s'établissent dans un ensemble quel qu'il soit entre les éléments qui le constituaient. (...) J'avais compris que le terme d'information

⁴⁵ Le contre-sens est important : en aucune manière les « structures de surface » chomskyennes, qui sont de nature essentiellement syntaxique, ne pourraient « contenir des situations de communication » qui renvoient à de l'extra-linguistique.

signifie *littéralement* la mise en forme. Une information met en forme, et la forme, c'est la structure (5), c'est-à-dire l'ensemble des relations existantes entre les éléments d'un ensemble".

Si l'on part des relations entre les éléments d'un ensemble, le fonctionnement de la structure (???) se résume de la manière suivante :

- la structure (6) est globale en ce sens qu'elle implique les individus dans leur totalité psychologique, affective et linguistique
- les relations entre les éléments d'un ensemble permettent de construire de nouvelles structures (7 ?)
- le choix des éléments d'un ensemble est optimal par rapport à la situation de communication
- l'individu peut créer de nouveaux ensembles en combinant les éléments dans des formes qui deviennent des structures nouvelles (8).

Notre conception de la structure (????) et de la notion de sous-ensembles (sous-structures) nous a amené à introduire la notion des niveaux d'organisation en exploitant différentes langues et domaines de connaissances. Nous développerons ces notions à la fin du chapitre ».

Pour que rien ne se perde, voici comment ces notions sont « développées » dans la fin du chapitre (Wambach : 17) :

« Elle (la PC) assure une cohérence méthodologique pour l'acquisition des connaissances sur le monde.

Elle favorise la construction de stratégies diversifiées pour percevoir, comprendre et structurer les informations de l'environnement - elle fait appel aux capacités créatrices de l'individu pour réaliser de nouvelles structures.

Nous référant à la notion de structure (????) que nous avons définie plus haut, nous distinguons plusieurs niveaux d'organisation des informations. Chacun d'eux constitue un sous-ensemble qui fait partie de l'organisation du niveau supérieur.

Et c'est le tout qui forme la structure (????) de l'ensemble :

- langue 1
- langue 1 + 2
- langue 1 + langue 2 + les différents domaines des savoirs (disciplines artistiques, disciplines scientifiques).

Les apprentissages se construisent grâce à la même méthodologie appliquée dans les trois sous-ensembles ».

Tentons de démêler cet écheveau des différents sens de « structure » :

(1) pris au sens de structures phonétiques, lexicales, morphologiques, syntaxiques, caractéristique des grammaires dites structurales qui ont inspiré le SGAV.

(2) le couple structure profonde / structure de surface appartient au paradigme générativiste, les premières étant supposées universelles et devant se réaliser de manière différente dans les langues naturelles.

(?) sens indécidable en raison d'un co-texte insuffisant.

(3) synonyme de phrase... On est loin des sens 1 et 2.

(4) concept cognitiviste et non linguistique désignant l'organisation d'éléments appris par le sujet.

(??) à nouveau sens indécidable, faute d'une suite cette fois.

(3 ?) peut-être le sens de phrase, à nouveau ?

(5) pris dans le sens gestaltiste qui fait de la structure un ensemble dépassant la somme de ses composants... ni linguistique, ni cognitiviste donc.

(???) totalement indécidable parmi les 5 acceptions précédentes, ce qui est dommage... compte tenu que l'auteur reprend la parole pour exposer sa propre théorie ! Il semble qu'on ait à faire à autre chose, mal défini, intégrant le psychologique, l'affectif et le linguistique. Mais tout est dans le tout... après tout !

(6) une dimension supplémentaire, la structure concerne tous les aspects de l'individu à l'exception du corps.

(7 ?) nouvelles en quoi ? par leur nature ? Cette fois, « structure » semble être synonyme « d'ensemble », ou de « forme », on ne sait pas.

(8) là encore : de quel type sont ces « structures nouvelles » ? Impossible à dire.

(???) bien malin qui pourra dire parmi les 7 acceptions « plus haut », laquelle est la bonne. Apparaît encore une nouvelle notion, celle de « sous-structure » donnée pour synonyme de « sous-ensemble »...

La conclusion, magnifique, est comme un écho lointain de la formule incantatoire du Tout : « C'est le tout qui forme la structure ». Et vice et versa ?

Qui peut reconnaître dans ce fatras la conception structuro-globale de la structure (cf. titre de la partie) ? Qui peut affirmer que là se trouve le fondement d'une didactique des langues, ainsi que les fondements d'une pédagogie prétendant embrasser d'un même mouvement toutes les disciplines ?

Non, rien de rien. Il ne reste rien du SGAV dans la PC.

4.2.3. Et Chomsky alors ?

Le lecteur aura reconnu, dans le long passage que je viens d'analyser, la terminologie typiquement, voire exclusivement chomskyenne, qui décrit les langues selon une articulation structure profonde / structure de surface. Comme j'avais fait remarquer (Maurer, 2004) l'incongruité de la référence chomskyenne, Wambach (2006) tente de répondre à la critique sans toutefois nommer plus précisément son contradicteur que sous l'allusion « Ici et là paraissent des articles traitant de la pédagogie convergente pratiquée au Mali » qui ouvre son article.

Après avoir traité d'autres objections que j'avais émises dans ma conférence, il en arrive à la question de la référence à Chomsky (Wambach, 2006 : 4) :

« Quant à l'expression de 'structure profonde', il est évident qu'elle ne nous amène pas à la conception de Chomsky mais au sens que nous en donnons : ce qui est universel et à la base de toutes les langues. D'ailleurs notre conception de la structure et celle de Chomsky sont tellement éloignées qu'aucun lien ne peut être établi ».

Pris la main dans le sac, M. Wambach fait preuve d'une mauvaise foi confondante. Alors qu'il cite Chomsky et use d'une terminologie chomskyenne, voilà qu'il prétend qu'aucun lien ne peut être établi avec la PC ! Pourtant, la convocation de cet auteur n'est pas un simple ornement pour M. Wambach. L'articulation structure profonde / structure de surface se situe au cœur même des postulats de la PC, qui refuse de devoir penser les différences interlinguistiques entre L1 et L2 et prétend que le passage de l'une à l'autre se fait naturellement.

Cette question est évacuée justement par l'invocation du modèle générativiste, simplifié à l'extrême par M. Wambach :

« Si on accepte⁴⁶ l'idée des « structures profondes » (notions générales, universelles), lesquelles ont des réalisations de « structures de surface » différentes d'une langue à l'autre, on peut admettre que l'étude de la langue maternelle conduit, entre autres, à la connaissance générale du système et du fonctionnement d'une langue. » (Wambach, 2001 : 123)

« L'étude de la langue maternelle conduit, entre autres, à la connaissance générale du système et du fonctionnement d'une langue » : j'extrahis cette phrase, sur laquelle je ne m'étais pas attardé dans ma communication de 2004, car je m'aperçois aujourd'hui seulement qu'elle contient à elle seule toute la doctrine de la PC : le « une », dans « une langue », est généralisant ; il a valeur de « toute langue ». Apprendre sa langue maternelle, c'est donc connaître le système et le fonctionnement de toutes les langues. Quant à l'incise « entre autres », on la comprend mieux quand on sait que, « Considérant que la langue, contenu de toutes les sciences, est la science de tous les contenus... », apprendre la langue maternelle constitue le sésame vers les sciences et les arts. On connaissait la version standard de la théorie chomskienne : en voilà la version simplifiée totalitaire ! Tout est dans le tout...

Il est pourtant évident que l'ampleur et la nature des différences interlinguistiques, au plan des « structures de surfaces » pour parler comme M. Wambach, ne sont pas indifférentes du point de vue des apprentissages de la L2 : c'est ce qui explique qu'apprendre l'anglais est plus simple pour un suédois que pour un français ou qu'apprendre l'italien est plus aisé pour un hispanophone que pour un anglophone.

De plus, la difficulté relative de l'apprentissage n'est pas seule en cause : la nature des stratégies d'apprentissage entre également en ligne de compte. Alors qu'un hispanophone apprenant le français pourra largement mettre en œuvre des stratégies d'analogie et d'inférence à partir de sa langue maternelle, en raison du nombre important de zones de recouvrement linguistique, un bambarophone ne pourra user des mêmes stratégies pour apprendre la L2 à partir des acquis de sa L1 : ne doit-il pas construire entièrement des notions aussi essentielles que le genre et l'accord, absentes de sa L1 ? Ne doit-il pas aussi penser différemment l'ordre des mots quand il apprend le français ? Qu'il opère par analogie avec le bambara et il construira des phrases du type : *chèvre petit herbe mange.

Mais il est tellement plus simple de prétendre s'appuyer sur l'existence d'hypothétiques phénomènes « universels et à la base de toutes les langues », que l'on se garde bien de nommer, pour s'éviter ce travail...

4.2.4. Et la grammaire dans tout ça ?

Qui a pratiqué des méthodes structuro-globales audio-visuelles connaît l'importance des aspects syntaxiques, déclinés au gré des phases de découverte, d'exploitation, de fixation, et sait combien étaient pensées les progressions sur ce plan et avec quelle minutie par exemple, en s'appuyant sur des analyses interférentielles les

⁴⁶ Encore faut-il être de très bonne composition pour accepter sans broncher une idée que peu de personnes acceptent aujourd'hui...

auteurs de la méthode *Pour parler français*⁴⁷ avaient, au Sénégal, prévu un itinéraire pour amener les élèves de langue maternelle wolof à entrer dans le français.

Qui lit Wambach (2001) s'étonnera donc, par comparaison, de ne trouver aucune référence à l'apprentissage des structures de base de la phrase française. Rien sur l'ordre des mots, l'importance des groupes fonctionnels ou les accords ; bref, rien de ce qui assure non seulement la grammaticalité mais surtout l'intelligibilité du français.

Cela ne signifie pas pour autant qu'aucun aspect grammatical ne soit abordé par Wambach. La grammaire de phrase évacuée, voilà qu'arrive la grammaire de texte : J.-M. Adam (cité par J. Jolibert⁴⁸ il est vrai et non directement) est invoqué pour exposer la structure... du conte, même si M. Wambach pense traiter ainsi de structure du récit. Mais c'est qu'il n'a pas dû aller voir du côté des travaux de W. Labov⁴⁹ et ne fait pas la différence entre conte et récit (2001 : 26). La structure du conte est ainsi traitée expédiée en trois lignes et un schéma : quand on pense au mal que s'était donné V. Propp !

Les raisons de la référence à J.-M. Adam sont expliquées plus loin (2001 : 39) :

« Nous appliquons une grammaire de discours écrit pour permettre à l'élève de se distancier du vécu, de théoriser des pratiques, de penser le réel. »

Voilà pour ceux qui pensaient que les grammaires dites textuelles servaient avant tout à composer des textes répondant aux exigences de cohérence et de cohésion, intégrant les aspects culturels liés aux types d'écrit. Ces aspects ne sont même pas mentionnés, évacué au profit d'hypothétiques bénéfices psychologiques et conceptuels.

Les pages 56-58 de Wambach (2001) témoignent en revanche de l'enthousiasme du néo-converti aux grammaires textuelles. Convoquant B. Schneuwly et J. Jolibert, l'auteur se lance dans un long exposé théorique sur la planification textuelle, la macro-et la micro-planification, la textualisation, la mise en forme du texte, la segmentation, les anaphores, substituts, connecteurs, ponctuation, rapports texte-contexte, énonciateur-texte, texte-destinataire, superstructure... Heureusement, afin que l'exposé soit moins long sans doute, les exemples nous sont épargnés.

A la fin de la page 58, deux lignes, sept mots, abordent un domaine visiblement peu digne d'intérêt...

« Grammaire de la phrase
- grammaire et orthographe. »

Voilà tout ! Que les enseignants se débrouillent et que les sceptiques se reportent au texte de M. Wambach pour vérifier, s'ils trouvent cela trop gros. Ils y trouveront même d'autres inexactitudes, que je leur épargne...

Les séminaires de formation enfonce le clou. Le compte rendu détaillé par journée du séminaire de Mons mentionne les points abordés par les stagiaires à l'issue

⁴⁷ C.L.A.D. (Centre de Linguistique Appliquée de Dakar) (1967-1978), *Méthode Pour Parler Français*. Paris, EDICEF.

⁴⁸ Josette Jolibert est l'auteur d'un bon ouvrage de formation des maîtres qui vulgarise les éléments de linguistique textuelle (1988), *Former des enfants producteurs de textes*. Paris, Hachette Ecoles. On voit que la connaissance de ce domaine n'est que de seconde main.

⁴⁹ La structure du récit oral est mise en évidence de manière fondatrice par Labov W. (1972 trad. française). *Le parler ordinaire*. Paris, Minuit. Dans le prolongement est à signaler Bres J. (1994), *Le Récit oral*. Actes du colloque de Montpellier. Montpellier, Praxiling.

de l'intervention de B. Vanhoudt sur le thème « Langues africaines et français : une association heureuse ». Parmi les questions posées, figurent les rapports entre grammaire de phrase et grammaire de texte (CIAVER, 2005 : 15) :

« A la suite des questions relatives aux emprunts, à la classification, à la pertinence des tons dans certaines langues, au rapport entre grammaire du texte et grammaire de la phrase, entre autres, des clarifications ont été apportées ».

Sans doute les stagiaires étaient-ils un peu perplexes, eux qui avaient vu dans le passé le balancier aller très loin du côté de la grammaire de phrase, dans sa version traditionnelle ou structurale, et qui le voyaient cette fois s'en éloigner d'autant... Sans doute sentaient-ils que les maîtres devant qui ils devraient un jour rapporter la bonne parole ne manqueraient pas de leur demander à quel moment ils devraient faire apprendre aux élèves que le sujet est devant le verbe et que vient ensuite un complément...

La réponse est sans appel : il faut continuer dans la même direction, aller plus loin encore dans la grammaire de texte :

« Pour l'encadrement, cet exposé doit nous pousser à approfondir la réflexion dans le sens de la limite de la grammaire de la phrase et dans la perspective de la grammaire du texte ».

Quand aux maîtres africains, qu'ils se débrouillent et qu'ils apprennent à leurs élèves à courir avant de leur apprendre à marcher ! Qu'ils engagent leurs élèves dans des opérations de distanciation du vécu grâce à une macro et micro-planification du réel textualisé ! De toute manière, ne nous inquiétons pas, les élèves finiront bien par apprendre à faire des phrases correctes du moment qu'ils maîtrisent leur langue maternelle et que... tout est dans le tout !

4.3. Une curieuse conception des rapports entre l'écrit et l'oral

Sur le fond, en quoi l'écrit et l'oral diffèrent-ils pour M. Wambach ? Un résumé de sa pensée est disponible (Wambach, 2001 : 61) :

« Dans le dialogue et le discours oral, les relations logiques sont exprimées par les moyens de la langue parlée (intonation, rythme, pause, tension, tempo de la phrase) ; dans le discours écrit, l'absence des acteurs est compensée par une grammaire de texte.

Le discours écrit contient des énoncés dans lesquels les fonctions, notions et relations logiques sont exprimées avec les moyens du code écrit. Ainsi, le discours écrit présente une grammaire plus élaborée et un enchaînement de phrases plus strict ».

Que penseraient de cette distinction les chercheurs sur l'oralité dont les nombreux travaux depuis les années 70 ont permis le retour en considération de l'oral, et qui sont totalement ignorés⁵⁰ ? Du passé et de la recherche des autres, M. Wambach fait table rase.

⁵⁰ Que tous les oubliés me pardonnent ; je citerai *a minima* Blanche-Benveniste C. (1998), *Le français parlé*. Paris, Editions du CNRS ; Kerbrat-Orecchioni C. (1994), *Les Interactions verbales*, tome III, Armand Colin, 1994 ; Kerbrat-Orecchioni C. (1996) *La Conversation*, Seuil, 1996 ; Gadet F. (1996), *Le*

Sur quoi se fonde ici la distinction entre « dialogue et « discours oral » ? Faut-il comprendre que l'auteur différencie ainsi les formes dialogales et les formes monologales – mais dont sait depuis M. Bakhtine qu'elles sont de toute manière dialogiques⁵¹ ? Peut-être...

Comment peut-on écrire que les relations logiques à l'oral sont exprimées par des moyens seulement supra-segmentaux, comme si le rôle des réseaux sémantiques, des temps verbaux, des connecteurs et des ponctuations n'était pas primordial à l'oral également ?

Comment peut-on établir une équivalence stricte entre écrit et grammaire de texte, comme s'il n'y avait pas une textualité de l'oral et, partant, une grammaire textuelle rendant compte des énoncés oraux ?

Comment peut-on penser que la grammaire de texte « compense » le fait que les co-énonciateurs ne sont pas en co-présence dans la communication écrite ?

Enfin, comment peut-on encore écrire en 2001, que la grammaire de l'écrit est plus « élaborée », l'enchaînement des phrases plus « strict » ? Deux adjectifs qui sont des jugements de valeur mais en aucune manière des descripteurs syntaxiques et qui attestent d'une ignorance totale de l'ensemble des recherches sur l'oralité.

Dans le compte rendu du séminaire de 2005, on trouve la définition suivante, utile complément du passage que je viens d'analyser (2005 : 17)

« Parlant de la différence entre l'expression orale et l'expression écrite, il a démontré que **l'on organise la pensée orale pour préparer l'écrit. L'oral est la pensée sauvage qu'il faut organiser pour qu'elle soit écrite**⁵². Par exemple, un dialogue est une incitation à la pratique du jeu de rôles ; il aboutit au texte oral avec la possibilité de continuer dans le prolongement de la situation de départ, c'est-à-dire à un nouveau texte. On prépare ainsi les élèves à gérer l'espace et le temps ».

A la réaffirmation simpliste des rapports oral / écrit, l'un précédant l'autre, s'ajoute l'emprunt malheureux, métaphorique, de la « pensée sauvage » pour décrire l'oral, emprunt qui est dû soit à C. Levi-Strauss⁵³, mais sans qu'il y ait vraiment de rapport, soit à J. Goody⁵⁴ mais au prix d'un nouveau contre-sens. Alors que pour J. Goody l'antériorité de l'oral sur l'écrit est à prendre au plan de l'histoire des sociétés, M. Wambach la considère sur celui du développement de l'individu et même au niveau de la planification textuelle : deux horizons qui n'ont rien à voir avec le premier. En changeant de niveau sans en être conscient, M. Wambach produit un grave contre-sens sur les rapports oral-écrit.

Le tout est parachevé par une conclusion encore une fois non étayée, dont je vois mal comment elle peut suivre dans un rapport de consécution (« ainsi ») les propositions précédentes : « On prépare *ainsi* les élèves à gérer l'espace et le temps ».

De cet écrit de 2001 à 2006, la pensée n'a guère évolué⁵⁵. Examinons d'après Wambach (2006 : 6-7), le rôle assigné à la pédagogie de l'écrit :

Français ordinaire, Armand Colin. Sans oublier un numéro récent de la revue grand public *Sciences Humaines*, « Pourquoi parle-t-on ? L'oralité redécouverte », avril 2005, n°159.

⁵¹ On pourra lire de Todorov T. (1981), *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Paris, Seuil.

⁵² C'est moi qui souligne. On comprendra pourquoi...

⁵³ Levi-Strauss C. (1962), *La Pensée sauvage*. Paris, Plon.

⁵⁴ Goody J. (1979 traduction française), *La raison graphique ou la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Editions de Minuit.

⁵⁵ Ni de 1984 à 2001...

« Sans une lecturisation, l'accès aux sciences, à la construction de l'abstraction est impossible. C'est grâce à l'écrit que la pensée, naissant dans l'action, est examinée, reprise et structurée. L'écrit étant autre chose que la transcription de l'oral, permet une décontextualisation et devient le langage de l'abstrait.

Dans la PC, l'écrit a le rôle de théoriser l'action et de transformer l'expérience. C'est dans cette optique que l'écrit devient un moyen de formation intellectuelle à partir de projets réalisés par des groupes hétérogènes en âges, riches de leurs expériences.

L'écrit permet de prendre distance par rapport à l'action, de l'analyser et de l'organiser pour soi et les autres.

Ainsi, le projet devient le lieu d'élaboration des savoirs, et l'écrit un outil de pensée qui aide à théoriser la pratique et ainsi permet de construire des savoirs et des savoir-faire nouveaux. La conception de l'écrit que nous avons développée réalise les objectifs que nous nous sommes fixés : utiliser les langues pour acquérir des connaissances sur le monde. Sans lecturisation, et sans la production de textes, la voie pour y arriver est compromise pour la majorité des apprenants (enfants et adultes).

Comme tout est dans tout⁵⁶, les stratégies cognitives, la méthodologie de l'oral et de l'écrit, les mathématiques et les sciences forment un tout inséparable. Chaque étape méthodologique est convergente par rapport à l'ensemble : les exercices de techniques d'expression et de communication favorisent la construction des stratégies d'apprentissage à l'oral et à l'écrit et la conceptualisation en mathématique et en sciences, la conception structuro-globale de la grammaire facilite la production de textes oraux et écrits et l'accès au sens dans la lecture. Il convient de mettre en évidence encore une fois que la conception de la structure que nous avons adoptée, c'est-à-dire les relations qui s'établissent entre les éléments d'un ensemble, est à la base de la construction des connaissances ».

Je ne me livrerai pas, par lassitude, à une étude exhaustive de toutes les approximations des objectifs pédagogiques que M. Wambach assigne à l'écrit. Je m'en tiendrai à noter, pour que le lecteur apprécie, que :

- l'écrit est appréhendé seulement dans sa dimension cognitive (analyse du réel, prise de distance, etc.) ; que l'écrit serve aussi à communiquer, à transmettre de l'information, à garder une trace ou à jouer, compte peu ;

- à nouveau, tout est dans tout. On fait des mathématiques et des sciences en travaillant les techniques d'expression et de communication ;

- tout est facile, si l'on en croit les verbes : les exercices de techniques d'expression et de communication *favorisent...* la conception structuro-globale *facilite...* On ne sait jamais *comment* ça va marcher mais peu importe.

4.4. Une acception toute personnelle de la notion de « bain de langue »

Qu'entend-on par « bain de langue » en didactique ? L'acception la plus communément admise réfère en ces termes à des situations où un sujet parlant une langue X est placé massivement et de façon fréquente, voire continue, dans des situations de communication où il est exposé à une langue Y. C'est au nom de ce principe vieux comme le monde qu'on envoie les adolescents passer leurs vacances en compagnie de petites Anglaises en se disant que c'est sans doute pour eux le meilleur moyen d'apprendre les langues étrangères ! On ne sait pas au juste ce qu'ils y feront mais ils en restera toujours quelque chose... ce qui n'est du reste pas faux la plupart du

⁵⁶ C'est moi qui souligne, mettant en avant un postulat présenté comme irréfutable...

temps. Des illustrations en ont été données dans tous les courants didactiques qui se sont interdit le recours à la langue de l'enfant en classe, que ce soit les méthodes directes, les approches communicatives ou les dispositifs de classe bilingue en vigueur par exemple au Canada, avec des situations d'*immersion* ou de *submersion*⁵⁷. Les deux derniers termes ont ceci de commun avec l'image du bain linguistique qu'ils filent la métaphore aquatique et indiquent par là l'importance d'une exposition totale, d'une plongée dans les eaux profondes de la langue étrangère dont l'apprenant doit ressortir transfiguré...

Dans la pédagogie de M. Wambach, le bain de langue n'est pas du tout une situation d'exposition telle que définie plus haut.

« Bain de langue :

Par bain de langue, nous entendons des activités qui amènent les apprenants à donner du sens aux discours auxquels ils sont confrontés :

- soit dans des situations « fonctionnelles » à l'école (discours du professeur, consignes, explications)

- soit dans des activités spécialement destinées à cet effet ».

(« Glossaire », dans Wambach, 2001 : 197)

Passons sur la première phrase qui fait que tout est bain de langue, sauf à accepter qu'il existe des situations où les apprenants ne sont pas amenés à donner du sens aux discours auxquels ils sont confrontés... Il reste qu'il est osé de baptiser « bain de langue » des consignes, des explications et jusqu'au discours du professeur ! A ce compte, bien des méthodologies pourraient s'en prévaloir.

Quand il parle « d'activités spécialement destinées à cet effet », M. Wambach (2001 : 25) fait allusion au moment où le maître lit à l'enfant un conte, dans la langue nationale ou en français :

« L'activité de bain de langue se réalise dans les meilleures conditions à partir de contes et d'histoires : (...)»⁵⁸.

Remarquons tout d'abord que l'usage d'une telle image est impropre quand il s'agit de lire à l'enfant un texte dans sa langue maternelle. En quoi y aurait-il plus " bain de langue " à ce moment-là que le reste de la journée, quand ses petits camarades s'adressent à lui ? Que l'on parle d'une « Exposition à des écrits narratifs imaginaires organisés selon un schéma narratif le plus souvent quinaire », je veux bien, quoique la formule soit à la fois bien cuistre et un peu longue. Mais de « Bain de langue », non, en aucune manière.

Y aurait-il « bain linguistique » quand l'enfant écoute un conte en français... ? Il s'agit d'accepter sans broncher l'idée que faire écouter un conte de temps en temps à 35

⁵⁷ Pour poser les choses simplement, disons que les programmes d'immersion ont lieu dans des écoles élémentaires ou secondaires et ont comme but de faire apprendre une langue seconde (L2) à travers les matières scolaires – histoire, géographie, sciences, mathématiques – enseignées en L2, aussi bien que dans les cours consacrés à la L2 elle-même. Les cas de submersion concernent des enfants de L1 (par exemple, l'anglais) inscrits dans des écoles de L2 (par exemple, le français) et qui doivent apprendre la L2 dans des programmes conçus pour des enfants dont cette langue est la langue première.

Dans les deux cas la métaphore aquatique n'est pas usurpée : l'enfant est effectivement plongé dans la L2...

⁵⁸ Je coupe volontairement la citation à cet endroit pour y revenir à la page suivante. Un peu de patience...

élèves⁵⁹ constitue un bain de français apte à leur faire acquérir les structures du conte et, par surcroît ne l'oublions pas, celles de la phrase française. J'ignore combien d'élèves seront mouillés, mais je doute qu'ils soient à peine plus qu'éclaboussés... Rien d'un baptême par immersion dans les eaux de la francophonie en tout cas, surtout si l'on considère la sociologie malienne, où le français n'est qu'exceptionnellement parlé à la maison (et encore en ville seulement), où les petits camarades de classe ne parlent jamais en français, où l'environnement francophone en général est très limité.

C'est donc par un très grand abus de langage que la PC peut parler de « bain linguistique » à propos de ce bref moment de la vie de la classe.

Mais je dois mal interpréter l'activité de « bain de langue » et, porté sans doute par le terme, je considère que l'essentiel est l'exposition linguistique. J'oubliais que j'étais en PC, et que ce qui compte, c'est l'affectivité d'une part, la grammaire de texte d'autre part ! Voici la suite de la citation précédente :

« (...) : l'enfant est alors exposé à une langue riche, variée et chargée d'affectivité. Et c'est en donnant son sens à l'histoire que l'élève entre dans le processus de sa propre construction.

En effet, la présentation du conte a un objectif psychanalytique et linguistique (...) ».

Suit une présentation des travaux de B. Bettelheim pour l'intérêt psychanalytique⁶⁰ ; quant à l'aspect dit linguistique, il est réduit à la textualité, plus précisément à la structure quinaire du conte européen vu par J.-M. Adam, que j'ai déjà eu l'occasion de mentionner.

Je n'argumenterai pas sur l'intérêt psychanalytique des contes et me bornerai à faire remarquer que M. Wambach ne se rend pas compte que, quand il emboîte le pas à Bettelheim pour parler de l'enfance comme d'un « long processus vers l'âge adulte : rivalités entre frères et sœurs, liens de dépendance avec les parents, angoisses et conflits oedipiens », son point de vue est entaché d'un européocentrisme inacceptable ; il ignore que l'enfance au Mali n'a rien du « long processus » que nous connaissons en Europe, qu'à la place des rivalités entre frères et sœurs existent des fratries et des groupes d'âge liés par des initiations⁶¹, que l'âge adulte n'est pas celui de l'indépendance vis-à-vis des parents et que, dans une famille où l'enfant est élevé par dix femmes, le concept d'Œdipe est sans doute totalement inadapté⁶² ! Que de contre-sens pour quelqu'un qui

⁵⁹ Je reste volontairement dans les limites que Wambach fixe lui-même comme nombre limite d'élèves par classe (cf Fomba, 2003 : 12). Je n'ergoterai pas ici sur le fait qu'au Mali et ailleurs celle-ci fonctionne plus souvent à 80 et au-delà...

⁶⁰ Bettelheim B. (1976), *Psychanalyse des contes de fées*. Paris, R. Laffont.

⁶¹ Sur ce point, constatable pour qui a vécu au Mali, on pourra lire l'ouvrage très documenté de Doumbia T., *Groupes d'âge et éducation chez les Malinké du Sud du Mali*. Paris, L'Harmattan, 2001. On y lit à la page 30 : « Les classes d'âge sont de véritables institutions fonctionnelles dans les villages. Elles encadrent les jeunes à la sortie de l'enfance. (...) Ces structures traditionnelles qui dépassent le cadre des familles et des clans sont organisées de manière à répondre au besoin de donner une empreinte communautaire aux rapports humains et de les rendre plus fraternels ». On est loin de la seule « rivalité entre frères et sœurs » évoquée par M. Wambach.

⁶² Mieux vaut lire Erny P. (1987), *L'Enfant et son milieu en Afrique Noire. Essai sur l'éducation traditionnelle*. Paris, L'Harmattan. L'auteur se demande même si l'Œdipe est approprié pour parler de la construction de la personnalité en Afrique. Toujours dans Doumbia T. (2001 : 45), on lit que le « travail éducatif ne dépend pas des seuls parents, mais de tout l'entourage. Car l'enfant est un bien commun et son éducation est collective. C'est pourquoi le nourrisson se « fond » en quelque sorte dynamiquement

prétend « déscolariser les apprentissages en ouvrant l'école à la vie » (Wambach, 2001 : 4)...

Tout aussi inadaptée est la structure quinaire donnée en exemple d'organisation textuelle et qui a été dégagée par les structuralistes russes à partir de l'étude des contes européens construits autour d'une quête... alors que la plupart des contes africains ne fonctionnent pas sur ce modèle et sont plutôt des contes des origines (« Pourquoi le chien vit-il auprès de l'homme ? ») qui se laissent mal enfermer dans le schéma en cinq étapes⁶³.

Pour donner une idée précise des contes que l'enfant malien peut entendre, j'en emprunterai un au magnifique ouvrage d'ethnologie de D. Zahan, *La dialectique du verbe chez les Bambara*⁶⁴. Rions un peu...

« L'hyène tomba dans un puits. Elle voulut voir si elle ne s'était pas cassé une dent en tombant. Mais elle avait été tellement abrutie par sa chute qu'elle se trompa et mit sa main dans son anus et dit : « Oh ! il ne me reste plus une seule dent ! »

Rions encore un peu en imaginant la consigne : « Retrouvez la superstructure de ce conte (état initial – force transformationnelle – dynamique actionnelle – force équilibrante – état final⁶⁵). »

Concevons l'embarras du maître pour faire entrer notre conte dans ce schéma... Admettons qu'un enfant particulièrement futé y parvienne, il y en a toujours... Qu'aura-t-il fait ? Il sera passé à côté de sa propre culture, n'aura rien compris des enseignements de ce conte, et sera engagé dans un solide processus de déculturation qui lui vaudra le mépris des anciens et qui continuera à décrédibiliser l'école.

A présent, lisons D. Zahan (1963 : 115) qui nous explique le sens de ce conte particulier.

« L'hyène est particulièrement apte à traduire la notion globale de connaissance humaine, dont elle rassemble analogiquement la plupart des attributs. L'hyène est presciente (en raison de ses mœurs nocturnes), vorace, puissante ; elle se meut avec rapidité, possède un flair extraordinaire et passe, de surcroît, pour androgyne, comme le savoir humain. L'hyène apparaîtra, de la sorte dans les contes et les fables, exhibant l'une ou plusieurs de ces qualités. Mais le plus souvent, elle sera présentée comme l'incarnation de la connaissance des terriens s'opposant à celle de Dieu ». Dans le conte du puits, l'hyène est la connaissance humaine culbutant dans les profondeurs d'un savoir qui la dépasse, et se retrouvant sott et « édentée » ».

Pour Zahan (1963 : 14), « les éléments des récits deviennent les supports symboliques de réalités dont les attributs présentent avec eux diverses analogies ». Chaque animal, chaque plante représente une qualité, une force essentielle, au-delà de lui-même, et l'enfant, au fur et à mesure qu'il grandit, doit être capable de les identifier. C'est de là qu'il tirera tout le plaisir de l'écoute du conte (petit traité de philosophie à lui tout seul), qu'il découvrira, à la dixième écoute, un nouveau sens caché qui ne pouvait lui être accessible jusqu'alors. Et, contrairement à ce prétend Wambach (2001 :

dans la communauté familiale, toujours présente et disponible à son égard ». Transposer l'Edipe à ce contexte est un peu osé...

⁶³ Une seule référence mais de taille, Chevrier J. (1986) *L'Arbre à palabres, essai sur les contes et les récits traditionnels d'Afrique Noire*. Paris, Hatier.

⁶⁴ Zahan D. (1963), *La dialectique du verbe chez les Bambara*. Paris, Mouton. Le *n'ziri* cité est en note de bas de page, page 115.

⁶⁵ Je ne fais qu'appliquer le schéma et la terminologie utilisés dans Wambach (2001 : 26).

25) il n'y trouvera ni une intrigue « simple », ni une exposition des problèmes existentiels de « l'angoisse et de la mort », ni une description « nette et sans détails » des personnages (opposition bon-méchant, beau-laid, riche-pauvre) et surtout... ni une « conclusion heureuse » ! Le conte bambara, le *n'ziri*, a avant tout une dimension symbolique ; il porte l'essence même du savoir bambara et c'est la raison pour laquelle il constitue l'un des vecteurs-clés des enseignements dispensés dans les différentes sociétés initiatiques du Mandé, dont les principales sont le *Komo*, le *N'domo* et le *Korè* (Zahan, 1963 : 123). Voilà pourquoi, au Mali, on continue à raconter et à entendre des contes même quand on est plus proche de la tombe que du berceau : la quête de la sagesse n'est jamais terminée !

Si j'ai autant détaillé ce point, c'est pour démontrer l'ineptie de la convergence prônée sur cette question, et sur d'autres, par M. Wambach. Voilà à quoi conduit le postulat selon lequel on peut mener, à partir des mêmes méthodes et des mêmes supports, les apprentissages des deux langues. Plaquer sur un conte bambara une grille de lecture européenne n'a aucun sens et fait rater l'essentiel. Si on veut enseigner en / la langue nationale, prenons un conte africain authentique, pas un conte européen adapté⁶⁶, et appréhendons-le avec les outils qui permettront réellement de le lire ! Si on enseigne en / le français, alors oui prenons un conte européen et – pourquoi pas ? le schéma quinaire... Mais ne nous contraignons pas, par parti pris idéologique de « convergence », à l'absurdité de devoir toujours travailler dans les deux langues sur les mêmes documents et avec les mêmes méthodes !

Finalement, peu importe que la PC n'offre pas réellement de bain linguistique : la situation ne poursuivait de toute manière aucun objectif linguistique ; elle avait tout au plus une visée psychanalytique déplacée...

4.5. La conception de la lecture

Je terminerai ce balayage théorique par la lecture, dont on connaît l'importance aux yeux des parents et des maîtres, aux yeux des élèves surtout, à qui on a suffisamment répété que s'ils allaient à l'école, c'était pour... apprendre à lire. Je rappelle que c'est en raison de difficultés des élèves des classes de PC, en 2003, que j'avais été invité par un collègue malien à voir des classes en séance de lecture, puis à entrer dans les ouvrages théoriques de la PC. Je ne dis pas que ce que j'ai vu alors dans les classes était de la responsabilité de la PC façon Wambach. En revanche les maîtres avec qui j'ai parlé, et les formateurs que j'ai interrogés, étaient persuadés de leur fidélité à la doctrine... Pas coupable, peut-être, mais responsable...

Que voit-on en lecture dans les classes PC ? Bien souvent le spectacle suivant : les élèves étudient un dialogue, explorent les actes de parole utilisés, le dramatisent, avant de produire un discours écrit qui en constitue un résumé sous une forme narrative. Ce résumé, affiché au tableau, devient le support de la séance de lecture. On vient au tableau lire les phrases, montrer des mots... et bien souvent la musique est en avance

⁶⁶ L'exemple de conte à travailler en première année de langue nationale (Wambach, 2001 : 147-148) s'appelle « Les trois boucs ». On y trouve trois boucs, un « monstre » (personnage si peu malien...) et un décor champêtre de type montagnard. Je ne résiste pas au plaisir d'en restituer le début, mais je laisse au lecteur le loisir d'en apprécier toute la dimension d'exotisme culturel pour un petit Malien, pour qui aucun des mots en gras ne signifie quelque chose... « Il était une fois trois boucs qui avaient passé l'hiver à l'étable, dans la vallée. Mais quand vint le printemps, ils eurent grande envie d'aller brouter l'herbe tendre qui poussait en haut de la montagne. Pour atteindre les verts pâturages, les trois boucs devaient traverser un torrent ».

sur les paroles : la baguette ne pointe pas les mots que la bouche oralise. Que se passe-t-il ? L'enfant ne lit pas, il se remémore un discours qu'il a lui-même contribué à écrire et dont il connaît l'essentiel pour l'avoir déjà entendu⁶⁷. On peut s'interroger du reste sur la signification que prend pour lui cet acte de lecture. Si lire c'est construire du sens, comme M. Wambach le rappelle, qu'a-t-il à construire cet élève qui n'a rien à découvrir, rien à comprendre parce que tout a déjà été *dit* ? Nous touchons du doigt l'une des limites les plus importantes de la doctrine du « Tout est dans tout » : quand on part d'un oral pour arriver à un écrit, qu'on a de plus composé soi-même en groupe ou dicté au maître cet écrit, la lecture de ce même écrit n'a plus aucun intérêt. Au-delà, l'acte de lire lui-même est privé de sens. Comment dans ces conditions avoir envie d'apprendre à lire ?

Certes, il ne s'agit pas de la seule activité de lecture proposée par la PC ; les moments dits de lecture-découverte ménagent des rencontres avec un texte inconnu sur lequel l'enfant va user de stratégies : observation de la silhouette, repérage de mots connus et hypothèses sur le sens de mots nouveaux. Mais dans ce cas, de quelles ressources dispose-t-il pour cette dernière tâche ? Uniquement du recours au contexte puisque la PC ne prévoit pas l'analyse des unités en deçà des limites du mot.

En effet, en lecture, le globalisme est la conception dominante.

« Lire c'est attribuer directement du sens à l'écrit sans passer par le déchiffrement ou l'oralisation », affirme Wambach en citant J. Jolibert (Wambach, 2001 : 62). Sur un plan théorique, la validité de cette affirmation est indiscutable. Mais il convient de ne pas confondre l'acte de lecture réalisé par un lecteur expert, en gros le résultat à atteindre, avec les étapes par lesquelles l'apprenant doit passer. Or, c'est bien de cela qu'il s'agit :

« L'unité de lecture n'est ni la lettre ni la syllabe, mais le mot ou le groupe de mots. Il s'agit donc d'amener le lecteur débutant à percevoir des éléments signifiants organisés dans des ensembles larges »,

écrit Wambach (2001 : 65), citant J. Foucambert, sa principale référence⁶⁸.

L'ancrage au modèle global est affirmé plus loin :

« Dans la PC, le traitement de l'information s'appuie principalement sur un modèle « haut-bas » (descendant) » (Wambach, 2001 : 67).

En cas de problème,

« l'analyse des graphies se résout à partir des textes de la mémoire de classe. « N'avons-nous pas déjà rencontré un mot qui commence par la même lettre ? » (Wambach, 2001 : 67)

⁶⁷ Pour un compte rendu de la leçon de lecture, on se reportera à Trefault (1999 : 88-89). Le passage est intitulé « La lecture : un jeu de devinettes ». On y lit notamment le récit d'une leçon de lecture dont il est dit : « La réussite à cet exercice tient beaucoup plus à la mémorisation d'un enchaînement de sons qu'à une véritable démarche de lecture. Les enfants y sont aidés par le fait qu'à la fin de la semaine, ils ont entendu le texte un grand nombre de fois. »

⁶⁸ Wambach (2001 : 61) reconnaît sa dette théorique envers le courant incarné en France par l'Association Française pour la Lecture (AFL). Les principales préoccupations exprimées ont trait à la reconnaissance directe des mots, à l'amélioration de la vitesse de la lecture.

Le recours à une étude systématique des correspondances phonie-graphie n'est pas prévu, l'élève doit analyser seul le fonctionnement du code écrit, réaliser par lui-même analyses et synthèses.

La tâche n'est pas impossible : plusieurs cohortes d'enfants ont appris à lire de la sorte en Amérique du Nord ou en Europe au début des années 60 quand les didacticiens de la lecture ont prôné, plusieurs dizaines d'années après Decroly, le recours au globalisme.

Simplement, cette méthodologie est largement inadaptée dans le cadre malien :

(1) du point de vue du contexte social, les approches globales reposent sur un bain d'écrit, dans l'école et hors de celle-ci. L'apprenant doit se saisir de toutes ses rencontres avec le code écrit pour éprouver ses aptitudes de lecteur. Mais quand on sait que l'écrit est totalement absent de nombreux villages et d'une extrême rareté dans les classes elles-mêmes... ;

(2) du fait du nombre d'élèves : l'apprentissage par l'approche descendante suppose que chaque élève puisse manipuler des écrits, jouer avec des étiquettes, combiner des mots entre eux, les classer par séries... dans un apprentissage réellement actif. Dans des classes généralement à plus de 60 élèves, compte tenu du peu de moyens, le seul support est le texte affiché au tableau et les conditions d'une pédagogie active ne sont pas assurées. Restent les parodies de lecture, qui tiennent souvent de la remémoration de ce qu'a oralisé le maître ou l'élève précédent ;

(3) en raison de la culture des maîtres : largement formés à la culture syllabique de *Mamadou et Bineta*, en vente sur les trottoirs de Bamako, les enseignants ne comprennent pas comment on peut apprendre aux élèves à lire sans partir des lettres. Une fois le texte au tableau « lu », ils font l'impasse sur une phase pourtant essentielle, celle de l'analyse des mots reconnus globalement, des rapprochements entre mots similaires. La leçon de lecture s'arrête avant d'avoir atteint le moment de vérité des approches globales, celui où l'élève va construire les rapprochements, procéder à l'analyse de l'écrit.

Je ferai, dans la dernière partie du livre, des propositions alternatives à cette pédagogie de la lecture, sans aller jusqu'à revenir, comme le préconise en France G. de Robien, à ce qu'il appelle la méthode syllabique⁶⁹.

4.6. Le difficile exercice du glossaire...

Pour clore le tour d'horizon théorique, je livre ici, sans les commenter, un peu comme dans un Dictionnaire flaubertien des idées reçues, quelques définitions que Wambach (2001 : 197-201) n'emprunte pas à d'autres auteurs mais compose lui-même... Exercice, on va le voir, périlleux. Au lecteur de juger !

Acte de parole

Actualisation et réalisation des potentialités de la langue dans une instance précise de communication

Argumenter

Présenter des raisons qui appuient une demande, défendent une idée.

⁶⁹ Pour un état de la question qui évite les débats partisans, on se reportera aux conclusions de la Conférence de consensus organisée sur « L'enseignement de la lecture à l'école primaire » les 4 et 5 décembre 2003 à Paris. Ni la méthode syllabique ni la méthode globale ne sont préconisées.

Canevas

Plan sur lequel les comédiens improvisaient autrefois leurs représentations.

Cohérent

Qui se compose de parties unies et présentant entre elles des rapports logiques.

Discours oral

Suite de phrases dont l'enchaînement est exprimé par l'intonation, le rythme, les pauses, la tension, la mimique, les gestes.

Discours écrit

Ensemble fini d'énoncés qui constitue un tout spécifique correspondant à une constante dans la situation d'énonciation.

Suite de phrases pour lesquelles on peut déterminer les règles d'enchaînement du code écrit (superstructure, grammaire de texte).

Enonciation.

Acte de production d'un énoncé. On entend par énoncé toute suite finie de mots d'une langue connue par un ou plusieurs locuteurs.

Grammaire de texte

La grammaire de texte permet de lier les structures de la langue aux structures du texte, à sa superstructure.

5. Les activités proposées

Le moment est venu de voir, à travers les principales activités de la PC, ce qui est concrètement proposé aux élèves. Pour rester dans des limites raisonnables, je ne traiterai que des techniques d'expression et de communication et de production d'écrit.

5.1. Les techniques d'expression et de communication

Je mettrai particulièrement l'accent sur les Techniques d'Expression et de Communication (désormais TEC), souvent glosées en « rythmes corporels et musicaux », car elles sont au cœur du dispositif pédagogique. Dans les recherches-actions mises en place par le CIAVER au Mali, l'intégralité du premier stage était consacrée aux TEC (Wambach, 2001 : 100). Au cours du deuxième stage, d'une durée de trois semaines, deux mois plus tard, retour sur les TEC pour un « travail sur soi », ensuite... rien de précis : « préparation des animations, travail avec les élèves et analyse des animations ». On voit que les TEC constituent l'intégralité des outils faisant l'objet de la formation « théorique ». Comme en attestent les extraits suivants, les TEC poursuivent plusieurs objectifs⁷⁰ :

Favoriser les apprentissages, construire les concepts

2001 : 21

⁷⁰ Gras et italiques sont de moi.

Pratiquer dès le début les TEC et notamment les rythmes corporels et musicaux afin de **favoriser les apprentissages** en général et **la construction des concepts** en particulier.

2001 : 22

Les rythmes corporels et musicaux **créent des conditions favorables aux apprentissages**. En participant directement à la construction des concepts, **l'individu se forge des représentations par distanciation du vécu**.

Participer à la construction de la langue

2001 : 21

Des exercices de rythmes corporels et musicaux peuvent **déboucher sur une activité de bain de langue**, laquelle à son tour se transforme, éventuellement, en un jeu de rôle ou encore en un discours oral / écrit...

2001 : 21

Les exercices corporels et musicaux **participent à la construction de la langue** en développant chez l'apprenant la capacité de créer des images mentales, grâce aux stimulations multisensorielles (visuelles, auditives, tactiles, gustatives).

2001 : 24

On le comprendra aisément : les exercices de rythmes corporels et musicaux **contribuent à l'apprentissage d'une langue de manière globale et en situation**.

Aider à la socialisation

2001 : 23

En rapprochant les individus par la pratique d'une même activité, les exercices de rythmes corporels et musicaux **favorisent la création d'un groupe**.

Contribuer à la construction du schéma corporel

2001 : 23-24

Les exercices d'expression corporelle et musicale **amènent l'enfant à élaborer progressivement son schéma corporel**. (...) Sans un schéma corporel en cours de construction dans la langue de l'enfant, l'apprentissage d'une nouvelle langue rencontre beaucoup de difficultés. Par contre, grâce à l'apprentissage d'une nouvelle langue en convergence avec la langue maternelle, la construction du schéma corporel se réalise plus rapidement.

Constituer le point de départ d'apprentissages précis

2001 : 23

A un stade avancé, ces exercices sont utilisés comme le **point de départ des apprentissages** : création d'un jeu de rôle, d'un discours écrit, d'un exercice de mathématique

Si la PC est la panacée, les TEC en sont sans doute les activités bonnes à tout faire. En les menant, on résout tous les problèmes ci-dessus à la fois, ou plutôt on « facilite, amène, donne un point de départ, favorise, contribue, participe à, débouche, crée des conditions favorables à »... Tous les verbes représentent des points de départ. Le problème, c'est que comme la PC refuse l'idée de progression, on ne sait jamais au juste comment les apprentissages se réaliseront effectivement, par quelles étapes les problèmes seront résolus. A moins que, vu ces contextes favorisant, les problèmes n'apparaissent jamais dans la PC ?

De quoi s'agit-il au juste ?

Pour le savoir, on peut consulter Wambach (2001) qui présente 15 TEC expérimentées au Mali, toujours au son du « tam-tam », un objet certes familier hors la classe mais un mot inconnu des Maliens qui ne parlent que de *djembé*... On peut également lire Krnic et Wambach (2006), qui ont rapporté au contexte européen les expérimentations du Mali et les ont enrichies de nouvelles activités, pour adultes. L'omniprésent tam-tam malien a cédé la place au tambourin pour rythmer les séances.

La pratique consiste à faire écouter des rythmes, à bouger ensemble sur ces rythmes et, chemin faisant, les objectifs visés devraient être sinon atteints du moins « favorisés » pour reprendre un des verbes de la série...

La tâche me paraît réaliste pour aider à faire connaissance dans un groupe (Krnic et Wambach, 2006 : 11) :

1. Prise de contact

OBJECTIFS orientation dans un groupe
constitution d'un groupe (socialisation)
MUSIQUE choix fait en fonction de l'atmosphère de la
classe par la maîtresse ou l'animatrice
PUBLIC CIBLE enfants (adultes)

DEROULEMENT

Stimulés par une musique aux rythmes réguliers, les enfants se déplacent dans la salle, courent, se promènent, rencontrent d'autres enfants, brièvement, par hasard, se disent bonjour, mais ils évitent de se heurter.

Même chose pour favoriser la concentration (Krnic et Wambach, 2006 : 13) :

5. La balle passe

OBJECTIFS concentration auditive
rythmes et mouvements
expression des sentiments

MUSIQUE tambourin

PUBLIC CIBLE enfants

DEROULEMENT

Assis en cercle, les enfants se passent une balle au signal du tambourin : ils tiennent compte du rythme et de l'intensité de la frappe.

Toujours guidés par le tambourin, les enfants se lèvent et expriment différents

sentiments⁷¹ : joie, contentement, curiosité, étonnement, refus, indifférence,...

A la fin de l'exercice, les enfants marchent en cercle et expriment des sentiments divers toujours inspirés par le rythme et l'intensité de la frappe.

Ou pour prendre consciences des réalités phonétiques, même si les activités proposées ci-dessous ne me semblent pas d'un grand intérêt pour ce qui est des sons (Krnicek et Wambach, 2006 : 14) :

8. La fatigue, la joie, la peur...

OBJECTIFS préparation à l'intonation
 prononciation des sons.

MUSIQUE

PUBLIC CIBLE enfants

DEROULEMENT

Les enfants assis en tailleur expriment leur fatigue "eh" en inspirant et "ouh" en expirant.

En variant l'expression, l'intensité et la hauteur de la voix, ils manifestent des sentiments divers (joie, étonnement, peur, agacement,...).

Ensuite, ils jouent avec la langue en bouche, ils la plient et lui donnent la forme d'une pointe, ils se caressent les cheveux et se confient un message de bouche à oreille.

Mais les objectifs me paraissent nettement plus difficiles à atteindre quand on prétend par là construire les principales notions mathématiques (Krnicek et Wambach, 2006 : 32) :

Exercice 9

OBJECTIF notion de division

DEROULEMENT

La maîtresse dessine un triangle par terre.

Le groupe d'enfants est divisé en trois : chaque groupe d'enfants occupent un angle du triangle, et sont tournés vers l'extérieur de la forme géométrique.

Lorsqu'ils entendent une frappe forte du tambourin associée à un rythme lent, tous les enfants sautent en dehors du triangle et se déplacent vers l'angle suivant du triangle où ils sont arrêtés par une frappe forte du tambourin (ils tournent dans le même sens, autour du triangle).

Une frappe d'intensité moyenne invite les enfants à sauter dans l'angle à l'intérieur du triangle.

Chaque groupe d'enfants visite, de cette façon, les trois angles du triangle.

L'objectif pourra peut-être être atteint quand il s'agit de faire découvrir la notion de triangle mais comment cette technique pourrait-elle contribuer à construire la notion de division ? Est-ce le fait que la maîtresse divise le groupe-classe en trois sous-groupes qui permet aux élèves de « construire » la notion ? Je ne suis pas spécialiste de mathématiques, mais que l'on me permette d'exprimer mon scepticisme : tout au plus

⁷¹ Je ne pense pas qu'il soit simple de demander à des enfants d'exprimer, hors de tout contexte émotionnel, des sentiments.

la maîtresse prouve-t-elle alors son aptitude à composer trois groupes... En tout cas, les auteurs de l'exercice n'apportent à ce sujet aucune explication.

Pour les langues, au-delà des entraînements à la concentration auditive effectuée au cours des exercices relevant des TEC, rien n'est proposé concernant la prononciation, l'écoute des sons de la langue, l'intonation. Cela n'empêche pas Krnic et Wambach (2006 : 32) de penser traiter le problème, en le ramenant par un tour de passe-passe à une question sociale tout en faisant fi d'une étude systématique de l'apprentissage de l'oral :

« Comme l'apprentissage d'une langue est avant tout, une activité sociale, il est indispensable de construire chez l'apprenant des comportements sociaux nouveaux, en sachant que se mettre à la place de l'autre, passe d'abord par la connaissance de soi ».

Les enseignants de langue seront heureux d'entendre que l'apprentissage d'une langue est, avant tout, une activité sociale. Que n'ont-ils fait des études de sociologie, de psychologie sociale au lieu de perdre leur temps sur les bancs à suivre des cours de linguistique sur l'oral ? Ils seraient aujourd'hui considérablement mieux armés.

5.2. La production d'écrit

On ne s'étonnera pas que les curieuses conceptions de l'oral et de l'écrit trouvent des échos malencontreux dans les propositions concrètes d'animation de classe.

La première limite tient à la restriction des outils de grammaire de texte exposés aux seules descriptions de la structure du conte. Dans Wambach (2001) et dans les écrits en ligne sur le site, on cherche en vain la présentation des modèles textuels typiques de l'argumentation, de la description, de la narration en général, de l'explication, de l'information. Certes, les lecteurs curieux trouveront des modèles chez les deux auteurs cités par M. Wambach (J.-M. Adam et J. Jolibert) ; quant aux plus chanceux, ils pourront accéder aux numéros de la revue *Pratiques*⁷² qui a beaucoup œuvré pour le renouvellement des pratiques en matière de production d'écrits. Mais ceux qui se cantonnent à la lecture des références du CIAVER se trouveront fort dépourvus quand le moment de la leçon sera venu.

Le compte rendu du séminaire de Mons (CIAVER, 2005 : 21) reprend les conseils de M. Wambach, formateur :

« S'agissant de l'écrit, le formateur a dit qu'on écrit non seulement pour soi-même mais aussi et surtout pour les autres et d'ailleurs plus pour les autres que pour soi-même. Il importe alors que ce qu'on écrit soit suffisamment explicite parce que celui qui va lire ne se trouve pas dans une situation de vis-à-vis. Il a saisi cette occasion pour mettre en exergue l'importance du dialogue en tant que procédé pédagogique ouvert dans une situation de communication mettant en jeu des personnages auxquels on assigne des rôles. Il a insisté sur la différence entre le discours oral qui est direct et le discours écrit qui est une situation de communication différée ».

⁷² L'internet étant le moyen le plus simple d'accès quand on n'est pas à proximité d'une bibliothèque universitaire, je donne l'adresse <http://www.pratiques-cresef.com>. Le dernier numéro, à la date de février 2007, est justement sur « La littérature. Autour de Jack Goody »...

Voilà pour les banalités d'usage sur code écrit et code oral, celles d'un cours de communication de première année à l'Université. Venir de neuf pays d'Afrique francophone pour entendre cela, quand on a des positions de haut niveau dans des ministères, est-ce bien nécessaire ? N'y a-t-il pas moins coûteux et plus respectueux ?

Mais attendons les propositions concrètes. On va voir que celles-ci se situent toujours dans le cadre auquel plus personne n'adhère du « passage de l'oral à l'écrit », précisément pour la raison qu'invoque M. Wambach lui-même, mais dont il ne sait pas tirer la conséquence au plan pratique : le fait que la communication orale et la communication écrite n'ont pas les mêmes exigences conduit à produire des énoncés très différents du point de vue des marques linguistiques utilisées.

En conséquence, mieux vaut ne pas partir d'énoncés oraux pour aller vers de l'écrit, car on ne fait que compliquer la tâche et engendrer à coup sûr des problèmes. Mieux vaut ne pas se situer dans un paradigme du « passage » de l'oral à l'écrit. C'est pourtant ce que fait M. Wambach :

« Il a expliqué brièvement les techniques de lecture et surtout les difficultés que rencontrent les maîtres pour passer de l'oral à l'écrit. Ces difficultés sont liées entre autres à :

- La gestion de l'espace ;
- La prévention des fautes ;
- La mise en place d'une technique de négociation dans la construction du discours ;
- La mise en forme du discours ;
- La mise en cohérence de la forme et des contenus ».

Je me demande ce qu'un formateur peut bien faire de cette liste non limitative (cf « entre autres ») et qui comprend :

- des éléments bien complexes (gestion de l'espace, mise en place d'une technique de négociation dans la construction du discours)
- des points qui concernent rien moins que l'ensemble du processus de production d'écrit (mise en forme du discours, mise en cohérence de la forme et des contenus)
- une belle tautologie (2) : « les difficultés sont liées à la prévention des fautes ».

Heureusement, quelques étapes précises, construites à partir d'exemples, vont permettre de dégager ce qui est appelé une « méthodologie d'élaboration du discours à partir du vécu des apprenants » :

« S'appesantissant sur des exemples et explications aussi complexes que variés, le formateur a présenté la méthodologie d'élaboration d'un discours à partir du vécu des apprenants, discours dont la construction part de l'oral à l'écrit. A cet effet, les principales étapes dégagées sont :

- La définition de l'objectif général ;
- La définition des objectifs spécifiques ;
- La présentation du prétexte ;
- L'illustration du prétexte ;
- La répartition des tâches entre les apprenants ;
- Les productions des éléments par les apprenants ;
- La mise en ordre des illustrations ;
- La reconstitution ou la construction du texte ».

On croirait lire un de ces manuels de rédaction en vente dans les supermarchés sous des titres racoleurs (*Apprendre à rédiger en 20 leçons et en 20 jours...*) et qui foisonnent de beaux modèles bien linéaires où il suffit de se poser dans l'ordre les bonnes questions pour produire un écrit. Passons sur les premières étapes, habillage modernisant des cours de rhétorique classique, pour en arriver à la dernière « étape » : « construction du texte ». Mais encore ? C'est bien là que se situe le problème, précisément dans cette construction, et c'est là que doit commencer le travail d'analyse portant sur la mise en texte et sur toutes les opérations linguistiques que cette construction suppose. Or c'est là également que s'arrête la réflexion de la PC...

On imagine aisément les auditeurs de ce séminaire polis mais pas rassasiés et encore sur leur faim :

« A la suite de cette présentation, plusieurs questions ont été posées, questions liées entre autres au niveau des apprenants et des maîtres, au niveau du passage de l'écrit à l'oral dans une situation de bilinguisme, de la convergence en pédagogie et de l'alphabétisation.

Par rapport à ces questions, l'animateur a attiré l'attention des participants sur le fait qu'à travers l'exemple qu'il a présenté, il n'a pas été tenu compte du problème de niveau. Toutefois, il importe d'en tenir compte en élaborant les programmes-pays. Quant au passage de l'oral à l'écrit, il a dit que cela reste plus difficile chez les adultes que chez les enfants. **Le tout étant dans tout, il faut se focaliser sur tout**⁷³, donc le découpage traditionnel des savoirs ne saurait être de mise ».

« Il n'a pas été tenu compte du problème du niveau » : la réponse est un peu courte face à l'ampleur des questions et il est un peu commode de s'en tirer à si bon compte en renvoyant le travail aux rédacteurs de curricula de chaque pays alors que, je l'ai montré, la PC est sur un plan théorique opposée à toute idée de progression, vue comme caractéristique de la pédagogie traditionnelle.

5.3. L'évaluation dans la PC

Comme toute démarche pédagogique, la PC définit sa conception de l'évaluation.

Elle fait le choix de ce qu'elle nomme « évaluation formative », ce qui est en conformité avec son affichage constructiviste.

On ne trouve pourtant aucune définition de ce qu'est l'évaluation formative, par rapport à la sommative ou à la formatrice mais, comme pour le bain de langue, la PC produit sa propre acception du concept (Wambach, 2001 : 79) :

« Dans notre conception de l'évaluation formative, nous tenons à mettre en évidence un point important : la recherche des corrélations entre les aspects psychosociaux (affectivité, socialisation) et les aspects cognitifs. Les blocages psychologiques et sociaux déterminent les attitudes et les comportements des élèves, ils influencent le processus d'apprentissage ».

De la même manière que, dans l'écoute du conte, les aspects affectifs primaient les aspects linguistiques, l'essentiel dans l'évaluation dite formative va être de déterminer non le niveau de langue atteint par l'enfant en L1 et en L2, mais les éventuels blocages psychosociaux...

⁷³ C'est moi qui souligne.

« L'évaluation formative permet au maître de cerner les difficultés des élèves, d'en analyser les causes (psychoaffectives ou cognitives ou l'une et l'autre) et d'y adapter des stratégies adéquates grâce à la méthodologie différenciée ».

Parmi les causes des difficultés, on voit qu'il n'est pas un instant envisagé que des questions liées à la didactique des langues puissent entrer en ligne de compte !

Prenons à présent un exemple d'évaluation formative proposé dans Wambach (2001 : 80). M. Wambach commence par exposer le cas. Il n'est pas indifférent que le problème identifié soit un problème de type comportemental – il serait à mon sens plus intéressant que soit traité un cas plus trivial du type : « Un élève ne met jamais de déterminant devant le nom » mais il faut croire que soit le cas n'est pas digne d'intérêt, soit il ne se présente jamais chez les élèves de la PC.

« Un élève éprouve des difficultés relationnelles avec ses condisciples, il ne parvient ni à travailler en groupes, ni à participer à la construction des connaissances. Il progresse lentement et risque de "faire de très nombreuses fautes". La tension psychique (blocage affectif) et physique diminue considérablement sa disponibilité pour les apprentissages. Aussi, il est impératif de considérer que des problèmes d'ordre psychosocial peuvent masquer les stratégies cognitives. Heureusement, les exercices prévus (rythmes corporels et musicaux, différenciation) parviennent à libérer les capacités cognitives de l'individu ».

Heureusement, il y a les TEC... qui parviennent à « libérer les capacités cognitives de l'individu ». Les miracles de la thérapie de groupe appliquée dans la classe à coups de tam-tam.... Reste à mieux cerner le profil de l'individu, par un questionnaire de type prétendument formatif :

« Au départ des capacités cognitives analysées en fonction des différentes performances, on peut tracer le profil d'apprentissage de l'élève. Les corrélations entre la compréhension globale à l'oral et à l'écrit en langue nationale et en français doivent répondre aux questions suivantes :

- L'élève est-il au niveau d'une compréhension globale ou partielle à l'oral et à l'écrit ?

- Trouve-t-il facilement et rapidement des informations (lecture fonctionnelle)? Sinon, pourquoi hésite-t-il ?

Blocage affectif ? Mauvaise orientation spatiale ? Difficultés à trouver l'essentiel ? Connaissance insuffisante de la langue ?

- Comment structure-t-il un discours oral ?

Juxtaposition des énoncés ou non ? Originalité ?

- Comment structure-t-il un discours écrit ?

Superstructure ? Grammaire de texte cohérente ? Enonciation ? Organisation temps espace ? Connecteurs ? Anaphores ? Grammaire des phrases ? Orthographe ? Originalité ?

- Corrélation à établir entre le discours oral et le discours écrit (dans les deux cas, la cohérence est-elle bonne ?)

- Corrélation entre le discours oral et la compréhension globale de l'oral dans les deux langues.

A-t-il des difficultés dans les deux épreuves ?

- Corrélation entre l'écrit fonctionnel et la compréhension de l'oral en langue nationale et en français ».

J'imagine mal la manière dont le maître va mener à bien cette détermination du profil. Souhaitons pour commencer qu'il n'y ait qu'un seul et unique élève dans sa classe... Espérons ensuite qu'il ait une très solide formation en psychologie pour repérer les « blocages affectifs », assortie d'une formation complète en linguistique textuelle. Mais, heureusement, si ce n'est pas le cas, une autre solution est toujours possible, l'auto-évaluation formative, qui évitera au maître un entretien approfondi avec chaque élève (Wambach, 2001 : 79)

« Signalons aussi un autre aspect capital de l'évaluation : l'auto-évaluation c'est-à-dire la possibilité accordée aux élèves de gérer leurs apprentissages ».

A voir ce que suppose le type d'évaluation formative choisi, je me demande comment l'élève, même s'il en a la possibilité, pourra « gérer » ses apprentissages et contrôler par lui-même les points de la liste précédente...

Cette partie sur l'évaluation a tout de même un mérite. Elle contraint M. Wambach, qui refuse toute idée de progression dans les apprentissages linguistiques, à proposer cependant des repères définis en termes d'objectifs généraux et objectifs spécifiques sur les six années de l'éducation de base. C'est l'occasion pour nous de toucher du doigt ce que la PC peut avoir de plus précis à dire en matière d'apprentissage des langues. Ci-dessous les tableaux de Wambach (2001 : 86-92)

	LANGUE NATIONALE	FRANÇAIS
1^{ère} année	OBJECTIFS GÉNÉRAUX - construction du sens - familiarisation avec l'écrit	
	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES - bain de langue - compréhension à l'audition - jeu de rôle - discours oral - discours écrit - lecture découverte - lecture fonctionnelle	
	EVALUATION	
	Compréhension à l'audition Comprendre un texte authentique de ± 200 mots (un article de journal, une	

	<p>interview...) de préférence enregistrée sur une cassette.</p> <p><i>Evaluation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - mettre les énoncés dans un ordre logique et écrit (écrire ?)le texte - répondre aux questions 	
	<p>Lecture découverte Lire et comprendre un texte de ± 200 mots dans un temps limité</p> <p><i>Evaluation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - mettre les énoncés dans un ordre logique 	
	<p>Lecture fonctionnelle Chercher des informations dans un texte authentique et rédiger les réponses dans un temps limité.</p>	
	<p>EVALUATION FORMATIVE Etablir une première évaluation de la classe et des élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> - comportements sociaux - attitudes - stratégies d'apprentissage <ul style="list-style-type: none"> . structuration (compréhension à l'audition, lecture) . organisation (gestion du temps) 	

	LANGUE NATIONALE	FRANÇAIS (1 ^{ère} année d'apprentissage)
2^{ème} année	<p>OBJECTIFS GENERAUX</p> <ul style="list-style-type: none"> - construction du sens - construction de l'oral - construction de l'écrit 	<p>OBJECTIFS GENERAUX</p> <ul style="list-style-type: none"> - sensibilisation à la langue - construction du sens
	<p>OBJECTIFS SPECIFIQUES</p> <ul style="list-style-type: none"> - compréhension à l'audition - discours oral - discours écrit - lecture découverte - lecture et production écrite 	<p>OBJECTIFS SPECIFIQUES</p> <ul style="list-style-type: none"> - bain de langue - jeu de rôle
	EVALUATION	EVALUATION
	Compréhension à l'audition	Compréhension à l'audition

	<p>Comprendre un texte authentique de ± 250 mots (conférence, interview, fait divers ...) de préférence enregistré sur une cassette.</p> <p><i>Evaluation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - mettre les énoncés dans un ordre logique et écrit le texte - répondre aux questions 	<p>Comprendre un texte de ± 150 mots de préférence enregistré sur une cassette.</p> <p><i>Evaluation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - mettre les énoncés dans un ordre logique
	<p>Lecture découverte Lire et comprendre un texte de ± 200 mots dans un temps limité</p> <p><i>Evaluation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - mettre les énoncés dans un ordre logique - compléter un texte lacunaire, texte ne présentant que les mots et expressions-clés 	
	<p>Lecture et production écrite fonctionnelles Chercher des informations dans un texte authentique et rédiger les réponses dans un temps limité.</p> <p><i>Evaluation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - réponses correctes, orthographe, grammaire 	
	<p>Production écrite Rédiger un texte à partir d'une histoire sans conclusion</p> <p><i>Evaluation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - analyse de la superstructure, de la grammaire de texte, de l'originalité, de la grammaire et de l'orthographe. 	
	<p>Texte grammatical Compléter un test de closure (suppression de tous les 6 ou 7^{ème} mots)</p>	
	<p>Analyser les corrélations entre les différentes performances cognitives (construction du sens, structuration...) et établir le profil de la classe et le profil cognitif des élèves.</p>	
	EVALUATION INTEGREE	
	<p>Analyser les attitudes et comportements de élèves depuis l'introduction du français :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ont-ils changé depuis que le français a été introduit (si oui, dans quel sens) ? - Ont-ils utilisé les stratégies acquises en langue nationale pour construction le sens, organiser les jeux de rôle, pour travailler en groupes, gérer le temps...) ? 	

	- Quelles sont les corrélations entre les résultats cognitifs obtenus en langues nationales et en français (la mise en structure des informations) ?
--	--

	LANGUE NATIONALE	FRANÇAIS
3 ^{ème} année	OBJECTIFS GENERAUX <ul style="list-style-type: none"> - construction de l'oral - construction de l'écrit 	OBJECTIFS GENERAUX <ul style="list-style-type: none"> - construction du sens - construction de l'oral - familiarisation avec l'écrit
	OBJECTIFS SPECIFIQUES <ul style="list-style-type: none"> - compréhension à l'audition - discours oral – exposé - lecture découverte - discours écrit-exposé - lecture et production écrite fonctionnelles 	OBJECTIFS SPECIFIQUES <ul style="list-style-type: none"> - compréhension à l'audition - jeu de rôle - discours oral - discours écrit - lecture découverte - lecture et production écrite fonctionnelles
	EVALUATION	EVALUATION
	Compréhension de l'audition Comprendre un texte authentique de ± 300 mots (conférence, interview, fait divers...) de préférence enregistré sur une cassette. <i>Evaluation</i> <ul style="list-style-type: none"> - rédiger un résumé du texte (analyse de superstructure, grammaire de texte, grammaire et orthographe) - reconstituer un texte ne comprenant que ? quelques mots et expressions-clés 	Compréhension de l'audition Comprendre un texte de ± 200 mots de préférence enregistré sur une cassette. <i>Evaluation</i> <ul style="list-style-type: none"> - compléter un texte présentant des mots et expressions-clés - rédiger un résumé du texte en langue nationale (analyse de la superstructure, grammaire de texte, grammaire et orthographe)
	Lecture découverte Lire et comprendre un texte de « vulgarisation scientifique » (agriculture, hygiène...) de ± 250 mots dans un temps limité <i>Evaluation</i> <ul style="list-style-type: none"> - rédiger un résumé à l'attention d'un destinataire (analyse de la superstructure, de la grammaire de texte – cohérence, de la grammaire et de l'orthographe. 	Lecture découverte Lire et comprendre un texte de ± 200 mots dans un temps limité <i>Evaluation</i> <ul style="list-style-type: none"> - compléter un texte ne présentant que des mots et expressions-clés. - Répondre aux questions
	Lecture et production écrite fonctionnelles Chercher des informations dans un texte authentique (journal) dans un temps limité et rédiger des réponses <i>Evaluation</i> <ul style="list-style-type: none"> - réponses correctes, orthographe, 	Lecture et production écrite fonctionnelles Chercher des informations dans un temps limité et rédiger des réponses <i>Evaluation</i> <ul style="list-style-type: none"> - réponses correctes

	grammaire	
	<p>Production écrite Rédiger un texte à partir d'une histoire ne présentant que l'introduction</p> <p><i>Evaluation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - analyse de la superstructure, de la grammaire de texte, de l'originalité, de la grammaire et de l'orthographe 	
	EVALUATION INTEGREE	
	<p>Analyse les comportements et les attitudes des élèves dans les deux langues au niveau</p> <ul style="list-style-type: none"> - des travaux de groupes - de la gestion du temps <p>Etablir des corrélations entre les performances cognitives dans les deux langues</p> <ul style="list-style-type: none"> - construction du sens - structuration des idées - prise en compte des destinataires – compréhension à audition (résumé), lectures (résumé) et productions écrites <p>Etablir le profil cognitif de la classe et des élèves.</p>	

	LANGUE NATIONALE	FRANÇAIS
4^{ème} année	OBJECTIFS GENERAUX <ul style="list-style-type: none"> - construction de l'oral - construction de l'écrit 	OBJECTIFS GENERAUX <ul style="list-style-type: none"> - construction du sens - construction de l'oral - construction de l'écrit
	OBJECTIFS SPECIFIQUES <ul style="list-style-type: none"> - compréhension à l'audition - discours oral – exposé - discours écrit – exposé - lecture découverte - lecture et production écrite fonctionnelles 	OBJECTIFS SPECIFIQUES <ul style="list-style-type: none"> - compréhension à l'audition - jeu de rôle - discours oral - discours écrit - lecture découverte - lecture et production écrite fonctionnelles
	EVALUATION	EVALUATION
	Compréhension à l'audition Comprendre un texte de « vulgarisation scientifique » (hygiène, agriculture...) de ± 350 mots de préférence enregistré sur une cassette. <i>Evaluation</i> <ul style="list-style-type: none"> - rédiger un résumé du texte entendu (analyse de la superstructure, de la grammaire de texte, de la grammaire et de l'orthographe) 	Compréhension à l'audition Comprendre un texte authentique (article de journal) de ± 250 mots de préférence enregistré sur une cassette. <i>Evaluation</i> <ul style="list-style-type: none"> - rédiger un résumé du texte entendu en langue nationale (analyse de la superstructure, de la grammaire et de l'orthographe)
	Lecture découverte Lire et comprendre un texte de « vulgarisation scientifique » de ± 300 mots dans un temps limité <i>Evaluation</i> <ul style="list-style-type: none"> - rédiger un résumé du texte à l'attention d'un destinataire (analyse de la superstructure, de la grammaire de texte, de la grammaire et de l'orthographe). 	Lecture découverte Lire et comprendre un texte de ± 200 mots dans un temps limité <i>Evaluation</i> <ul style="list-style-type: none"> - compléter un test de closure (suppression de chaque 6^{ème} ou 7^{ème} mot) - rédiger un résumé en langue nationale (analyse cf. plus haut)
	Lecture et production écrite fonctionnelles Chercher des informations dans un texte authentique dans un temps limité et rédiger de réponses <i>Evaluation</i> <ul style="list-style-type: none"> - réponses correctes , orthographe, grammaire 	Lecture et production écrite fonctionnelles Chercher des informations dans un texte authentique (livre, journal,...) dan un temps limité <i>Evaluation</i> <ul style="list-style-type: none"> - réponses correctes

	<p>Production écrite Rédiger un texte d'une histoire ne présentant que le développement (l'argumentation) <i>Evaluation</i> - analyse de la superstructure, de la grammaire de texte, de l'originalité, de la grammaire et de l'orthographe.</p>	
EVALUATION INTEGREE		
	<p>Etablir des corrélations entre les performances cognitives dans les deux langues</p> <ul style="list-style-type: none"> - construction du sens (à l'oral et à l'écrit) - production écrite - organisation, gestion du temps <p>Etablir le profil cognitif de la classe et des élèves.</p>	

	LANGUE NATIONALE	FRANCAIS
5^{ème} année	<p>OBJECTIFS GENERAUX</p> <ul style="list-style-type: none"> - construction de l'oral - construction de l'écrit 	<p>OBJECTIFS GENERAUX</p> <ul style="list-style-type: none"> - construction du sens - construction de l'oral - construction de l'écrit
	<p>OBJECTIFS SPECIFIQUES</p> <ul style="list-style-type: none"> - compréhension à l'audition - exposé oral - exposé écrit - lecture et production écrite 	<p>OBJECTIFS SPECIFIQUES</p> <ul style="list-style-type: none"> - compréhension à l'audition - jeu de rôle - discours oral - discours écrit - lecture découverte - lecture et production écrite
	EVALUATION	EVALUATION
	<p>Compréhension à l'audition Comprendre un texte de vulgarisation scientifique » de ± 400 mots de préférence enregistré sur une cassette. <i>Evaluation</i> - rédiger un nouveau texte à partir des informations entendues (analyse de la superstructure, de la grammaire de texte, de l'originalité, de la grammaire et de l'orthographe)</p>	<p>Compréhension à l'audition Comprendre un texte authentique (article de journal) de ± 250 mots de préférence enregistré sur une cassette. <i>Evaluation</i> - rédiger un résumé du texte entendu en langue nationale (analyse cf. plus haut)</p>
	<p>Lecture découverte Lire et comprendre un texte de « vulgarisation scientifique » de ± 300 mots dans un temps limité <i>Evaluation</i> - rédiger un résumé du texte à l'attention d'un destinataire (analyse de la superstructure, de la grammaire</p>	<p>Lecture découverte Lire et comprendre un texte de ± 250 mots dans un temps limité <i>Evaluation</i> - Compléter un texte de closure (suppression de chaque 6^{ème} ou 7^{ème} mot)</p>

	de texte, de la grammaire et de l'orthographe).	- Rédiger un résumé en langue nationale (analyse cf. plus haut)
	<p>Lecture et production écrite fonctionnelles Chercher des informations dans plusieurs textes (sources) et rédiger de réponses</p> <p><i>Evaluation</i> - réponses correctes, orthographe, grammaire</p>	<p>Lecture et production écrite fonctionnelles Chercher des informations dans un texte authentique (livre, journal,...) dans un temps limité</p> <p><i>Evaluation</i> - réponses correctes, orthographe, grammaire</p>
	<p>Production écrite Rédiger un texte à partir d'une histoire ne présentant que l'introduction</p> <p><i>Evaluation</i> - analyse de la superstructure, de la grammaire de texte, de l'originalité, de la grammaire et de l'orthographe</p>	
EVALUATION INTEGREE		
	<p>Cf. évaluation de la 3^{ème} année</p> <p>En plus</p> <ul style="list-style-type: none"> - analyse des comportements et des attitudes lors des activités de l'oral : <ul style="list-style-type: none"> . exposé oral (structure, communication, idées, prononciation, langue...) <p>Etablir des corrélations entre la langue nationale et le français</p> <ul style="list-style-type: none"> - la connaissance insuffisante du français influence-t-elle l'exposé ou l'élève parvient-il à faire passer grâce à sa capacité de communiquer ? 	

	LANGUE NATIONALE	FRANÇAIS
6 ^{ème} année	OBJECTIFS GENERAUX <ul style="list-style-type: none"> - construction de l'oral - construction de l'écrit 	OBJECTIFS GENERAUX <ul style="list-style-type: none"> - construction du sens - construction de l'oral - construction de l'écrit
	OBJECTIFS SPECIFIQUES <ul style="list-style-type: none"> - compréhension à l'audition - exposé oral - exposé écrit - lecture découverte - lecture et production écrite 	OBJECTIFS SPECIFIQUES <ul style="list-style-type: none"> - compréhension à l'audition - jeu de rôle - discours oral – exposé - Discours écrit – exposé - Lecture découverte - Lecture et production écrite
	EVALUATION	EVALUATION
	Compréhension à l'audition Comprendre un texte de « vulgarisation scientifique » de préférence enregistré sur une cassette. Evaluation - rédiger un nouveau texte çà l'attention d'un destinataire (cf. 5 ^{ème} année)	Compréhension à l'audition Comprendre un texte authentique (article de journal, texte scientifique) de préférence enregistré sur une cassette. Evaluation - rédiger un texte en français à l'attention d'un destinataire (cf. 5 ^{ème} année)
	Lecture découverte Lire et comprendre un texte de « vulgarisation scientifique » dans un temps limité Evaluation - rédiger un résumé du texte à l'attention d'un destinataire (analyse de la superstructure, de la grammaire de texte, de la grammaire et de l'orthographe).	Lecture découverte Lire et comprendre un texte de « vulgarisation scientifique » dans un temps limité Evaluation <ul style="list-style-type: none"> - compléter un texte de closure (suppression de chaque 6^{ème} ou 7^{ème} mot) - rédiger un résumé en français (analyse cf. .langue nationale)
	Lecture et production écrite Comprendre un texte de « vulgarisation scientifique » et rédiger un exposé écrit dans un temps limité Chercher des informations dans des textes de « vulgarisation scientifique » (agriculture, science, hygiène) et rédiger un exposé dans un temps limité. Evaluation - analyse de la superstructure, de la grammaire de texte, des idées, de la grammaire et de l'orthographe.	Lecture et production écrite fonctionnelles Comprendre un texte de « vulgarisation scientifique » et rédiger un texte dans un temps limité Evaluation - analyse des superstructure, de la grammaire de texte, des idées, de la grammaire et de l'orthographe

EVALUATION INTEGREE A LA FIN DU CYCLE	
	<p>Etablir le profil cognitif des élèves en langue nationale et en français</p> <p>Analyser</p> <ul style="list-style-type: none"> - la capacité à s'adapter aux situations nouvelles - la capacité à agir sur les autres - la capacité à organiser <ul style="list-style-type: none"> . les stratégies de construction du sens (à l'écoute, à la lecture) . les stratégies de construction des connaissances (lire, rédiger, transmettre aux autres) <p>Dresser un diagnostic du processus cognitif des élèves dans les deux langues et suggérer des exercices de remédiation (pour la septième année).</p>

Ces documents, qui constituent les seules propositions illustrées des parcours proposés par la PC dans les deux langues, méritent toute notre attention.

(1) On commencera par constater la confusion existant dans la définition de ce qui est nommé « objectifs spécifiques ». Sous cette étiquette, sont rangés des activités (jeu de rôle), des compétences (compréhension à l'audition), des types de discours (discours oral, discours écrit) et enfin des situations de communication (lecture découverte)... Mais rien de ce qui est *stricto sensu* du domaine d'un objectif spécifique. Dire que les enseignants ont dû subir pendant quelques années – et le Mali n'y a pas échappé - la tyrannie de la pédagogie par objectifs pour arriver à ce fatras !

(2) Passé l'exposé théorique sur l'évaluation formative, les indications ou consignes données par rapport aux objectifs spécifiques n'ont rien de formatif... Deux exemples seulement, empruntés à la 2^{ème} année de Langue nationale.

« Compréhension à l'audition

Evaluation

- mettre les énoncés dans un ordre logique
- répondre aux questions

Lecture et production écrite fonctionnelles

-Evaluation

- réponses correctes, orthographe, grammaire »

C'est seulement dans une dernière ligne du tableau qu'apparaît une rubrique « Evaluation formative », où il est demandé, pour la 1^{ère} année, d' « établir une première évaluation de la classe et des élèves (comportements sociaux, attitudes, stratégies d'apprentissage) » mais toujours pas de juger leurs aptitudes linguistiques. Pour la 2^e année, il faudra « analyser les corrélations entre les différences performances cognitives (construction du sens, structuration...) et établir le profil de la classe et le profil cognitif des élèves. Un seul commentaire : courage !

L'existence d'une rubrique « Evaluation formative » distincte des rubriques d'évaluation liées aux objectifs spécifiques donne à penser que la plupart des évaluations ne sont pas, en fait, formatives.

(3) Concernant la « convergence », on la voit ici illustrée. Si français et langues nationales se rejoignent, c'est dans une même généralité extrême au niveau des objectifs spécifiques. Identité des deux colonnes dès la deuxième année de français.

Comme si des objectifs spécifiques à l'enseignement de la L2 ne devaient pas être définis différemment alors qu'une langue est parlée depuis la naissance et employée dans le milieu quand l'autre vient à peine d'être introduite... Que va concrètement enseigner le maître en français ? Tout en même temps, puisque tout est dans tout... Ou alors, on fait le pari optimiste qu'il est suffisamment formé pour proposer seul aux élèves les supports qui l'initieront progressivement aux radicales différences de fonctionnement entre les deux systèmes.

(4) La seule différence entre français et langues nationales est quantitative ! En 3^e année, quand le support de compréhension orale en langue nationale est de 300 mots, celui en français est de 200... Même différence numérique pour la lecture. Les différences se retrouvent jusqu'en 5^e année. En 6^e, la convergence étant sans doute achevée, on ne trouve plus mention de quantités.

La seule différence entre la 1^{ère} et la 5^e année, dans une même langue est également quantitative ! On part de textes de 200 mots en audition en langue nationale pour arriver à 400 ; en lecture, on part de 200 pour aller à 300... Derrière cette proposition, une curieuse conception : les textes les plus longs seraient toujours les plus difficiles à comprendre ! Quelques sonnets de S. Mallarmé et certaines fulgurances de R. Char m'inclineraient pourtant à ne pas être d'accord.

Je terminerai ce travail de lecture par la conclusion que Wambach (2001 : 95) apporte lui-même à sa partie sur l'évaluation, qui ne devrait pas manquer de plonger le lecteur dans un nouvel accès de perplexité :

« L'évaluation « sommative » à la fin de l'année s'avère en fait formative pour l'année scolaire suivante ».

Mais peut-être voulait-il dire « diagnostique » et non « formative » ?

5.4. Et si ça marchait quand même ?

Voilà la question que vous devez tout de même vous poser si vous êtes d'un naturel généreux... Ce à quoi je répondrai que si c'était le cas :

(1) cela tiendrait du miracle ;

(2) nul ne connaît la recette pour convertir un miracle en dispositif de formation transférable.

Mais pour apprécier les résultats, encore faut-il disposer d'instruments de mesure. Wambach (2001 : 111-123) consacre de longues pages à analyser les résultats d'une évaluation et à montrer les succès de l'expérimentation. Je ferai l'économie de les reprendre attendu que les conditions nécessaires à une évaluation n'étaient pas réunies, un aspect relevé par Chaudenson (2006b : 109-111).

Premier problème : le conflit d'intérêt des évaluateurs. L'analyse des tests pour la partie français a été faite à l'Université de Mons-Hainaut, sous la direction de M.-J. De Vriendt, aujourd'hui professeur émérite de cette même université et... toujours membre du CIAVER ; pour la partie bamanankan, elle a été confiée à l'Institut Pédagogique National, celui-là même qui a mis en place l'expérimentation. L'IPN a ensuite produit des rapports de suivi en 1997, 1998 et 1999 mais il s'agit toujours d'évaluations internes. Fomba et al. (2003 : 24) mentionnent des évaluations externes. Mais, de leur propre aveu, il s'agit plus de visites que d'évaluations à proprement parler :

« Elles ont surtout porté sur des témoignages d'experts (ACCT, UNESCO) qui ont visité des écoles PC, rencontré et observé les maîtres en classe, interrogé les élèves et leurs parents, etc. Il s'agit donc d'évaluations qualitatives fondées essentiellement sur l'observation directe des faits à l'intérieur des écoles et des classes, complétée par des entretiens avec les acteurs impliqués dans la mise en œuvre du programme ».

Quant au caractère « externe » ou indépendant de l'ACCT, qui avait suscité le premier séminaire mettant en présence les responsables maliens et le CIAVER, il est tout relatif...

Deuxième défaut majeur, d'ailleurs relevé par Wambach (2001 : 110), « une évaluation comparative avec des classes-témoins n'était pas possible ». Les raisons invoquées sont les différences trop importantes sur les objectifs et, partant, l'impossibilité de concevoir des épreuves communes : « Les épreuves dans les classes de la pédagogie convergente dépassent largement le niveau d'autres classes ». Et puis, « notre évaluation étant formative, comment aurions-nous pu évaluer dans des classes-témoins les capacités des élèves à comprendre et construire des textes, à chercher des solutions aux problèmes, à organiser le travail dans un temps limité ? » J'aurais pourtant quelques propositions à faire comme celle d'évaluer des capacités d'écriture et de lecture quelle que soit la pédagogie suivie par le maître, tâche qui ne m'apparaît pas comme insurmontable...

Troisième problème que se garde bien d'aborder M. Wambach et qui rend l'évaluation des résultats, quelle qu'elle soit, non fiable : l'inégalité des moyens mis en œuvre.

Faisons une petite expérience. Prenez d'un côté une classe réduite à 35 élèves, mettez-y non un mais deux maîtres, faites leur suivre des stages sur l'animation de classe, les techniques de groupe; fournissez-les en supports pédagogiques, en petit matériel de classe parmi lesquels un magnétophone; intéressez-les à leur métier par quelques compensations financières et surtout veillez à ce qu'ils soient régulièrement suivis par des conseillers pédagogiques. De l'autre côté, la classe dite à pédagogie classique, avec 80 élèves, un maître parfois en double vacation (une classe le matin et une l'après-midi), un grand dénuement matériel, pas d'accompagnement pédagogique, un salaire incertain. Et maintenant, comparez les résultats de leurs élèves... Comment ? Vous pensez que ce n'est pas juste ?

Les promoteurs de la PC avancent parfois des taux de réussite aux examens de 6^e année, souvent supérieurs pour les élèves de la PC, comme preuve de la supériorité de leur modèle. Mais il faut relativiser ces résultats en prenant en compte la manière dont on est reçu à l'examen. Au niveau des classes terminales des deux cycles de l'enseignement Fondamental, c'est-à-dire les classes de 6^e et 9^e, la prise de décision d'admission à l'examen se fait sur la base de la moyenne scolaire obtenue par l'élève. Rentrent dans cette moyenne, les notes obtenues aux épreuves de l'examen mais également - facteur très important, celles de l'année scolaire en ce qui concerne les élèves réguliers. Dans ces conditions, il est donc logique que les élèves des classes PC enregistrent de meilleurs résultats aux examens puisque leurs notes sont meilleures en cours d'année que celles de leurs condisciples des classes dites « classiques ».

Si l'examen d'entrée en 7^e est organisé en même temps pour les élèves du système classique et ceux de la Pédagogie convergente, le système d'évaluation, en

cours d'année est différent. A l'examen, les disciplines ne sont pas non plus tout à fait les mêmes.

Là encore, pas de comparaison possible.

6. Conclusion et interrogations

Nous voici arrivés au terme de ce parcours de déconstruction. Le voyage aurait pu être plus long, d'autres parties auraient pu être analysées, mais il suffit déjà à se faire une idée de l'imposture théorique et de l'inadaptation des procédés didactiques proposés par la pédagogie convergente.

Parmi ses défauts majeurs :

- l'absence de rigueur au plan de l'écriture qui conduit, de postulats discutables en approximations, à des propositions non fondées ;
- la méconnaissance des principales théories concernant les questions traitées par la PC et les contresens faits sur celles utilisées ;
- l'ancienneté des références utilisées (au SGAV, à la Gestalt, à Guberina et à Chomsky) comme si la recherche scientifique s'était arrêtée aux années 60 ;
- l'absence de réflexion sur les questions linguistiques ;
- l'absence totale de références à des études sur les langues africaines, les sociétés africaines, en particulier sur le Mali pourtant terrain d'enquête principal, ce qui conduit à des non-sens culturels dans le rapport à l'oral et à l'écrit et interdit de prendre en compte les questions interlinguistiques ;
- l'absence totale de références à des études linguistiques sur le français, à de possibles grammaires de référence ;
- l'absence d'explication sur la manière précise dont sont censés s'opérer les apprentissages ;
- le caractère très limité des techniques de classe proposées et des modèles d'animation.

A cela s'ajoutent des caractères plus personnels, tout aussi gênants :

- le fonctionnement en auto-référence. Peu de travaux sont cités en dehors de ceux produits par M. Wambach et le CIAVER. Les écrits les plus récents s'appuient sur les écrits les plus anciens et sur les expérimentations menées par le groupe ;
- une tendance au culte du chef : le fonctionnement en auto-référence ramène toujours à M. Wambach. L'extrait du rapport de synthèse générale du séminaire de Mons (Mbouda : 2005) me semble digne des plus belles pages des différents cultes de la personnalité :

« Monsieur Alain Braun, Administrateur Délégué du CIAVER a ensuite présenté ses collaborateurs avant de soumettre le projet d'agenda des travaux à la sagacité des participants. Celui-ci a été adopté. Le Professeur Michel WAMBACH a eu le mérite d'être désigné président des séances plénières, responsabilité qu'il a humblement acceptée d'assumer, tandis qu'il a été décidé à l'unanimité que la désignation des modérateurs et des rapporteurs journaliers devait être rotative ».

- le non-respect des règles du débat scientifique, visible à partir de Wambach (2006a), article écrit en réponse à *des* critiques. Voici la première phrase : « Ici et là paraissent des articles traitant de la pédagogie convergente pratiquée au Mali ». De

quels articles s'agit-il ? Auteur ? Titre ? Lieu de parution ? Il est commode ensuite de prétendre que les critiques sont faites sur des états de la PC remontant à 1993. Sur ce point, l'examen des éléments auxquels répond M. Wambach (2006a) montre qu'il se situe en fait de façon très précise dans un dialogue avec Maurer (2004) : une justification des références à Piaget, au SGAV et à la Gestalt ; un passage sur les approches communicatives ; une justification de l'emploi de notion et fonction ; des précisions sur le rapport à Chomsky. Soit très exactement, et dans l'ordre, les éléments que je contestais dans Maurer (2004)... à la nuance près que je ne m'appuyais pas sur un état de l'art remontant à 1993 mais bien sur l'ouvrage de synthèse de 2001. On jugera du procédé.

- une solide mauvaise foi. Wambach (2004 : 2) avance que s'il n'a pas fait de propositions concrètes sur les langues, c'est qu'il n'en a pas eu le temps !

« De 1996 à aujourd'hui, nous n'avons plus reçu de nouvelles des autorités maliennes quant aux problèmes éventuels concernant la PC.

C'est la raison pour laquelle nous ignorons ce qui se passe sur le terrain, comment se font les formations des enseignants, comment progressent les recherches sur les langues nationales...

Déjà en 1992 nous proposons aux autorités maliennes la poursuite de la recherche au deuxième degré de l'école fondamentale, et notamment pour l'enseignement bilingue et convergent des langues et des sciences. (...) Des recherches auraient pu, si elles avaient eu lieu, donner un éclairage plus complet sur la PC et nous amener à adapter notre réflexion par des régulations lors d'observations de pratiques de classe, et ensuite lors de bilans desdites pratiques ».

Sept ans de recherches-actions financées par l'ACCT et d'autres partenaires, c'était visiblement trop peu pour commencer à s'interroger sur les langues. Une petite rallonge eût été nécessaire et le financement s'achevant en 1993, on tira la sonnette d'alarme dès... 1992 ! On appréciera au passage la façon très élégante dont M. Wambach tente de se dédouaner de ses responsabilités dans les éventuels problèmes consécutifs à son travail au Mali.

- un grand flou sur les qualifications des formateurs : qui est M. Wambach ? Le site du CIAVER, rubrique « Nos membres », lui donne le titre de Professeur, sans indiquer dans quelle institution. Aucune biographie scientifique plus précise. Un site internet⁷⁴ donne quelques renseignements mais, n'en connaissant pas l'origine, je prendrai les données avec la prudence nécessaire. Les autres membres, ont des profils extrêmement divers : « fonctionnaire », « député », « sénateur », « inspecteur de promotion sociale », « chargé de mission du greffier provincial », « conseiller provincial PS », « conseiller provincial ECOLO », « expert en éducation ». Ce sont certes des personnes respectables mais sans doute n'ont-elles que peu de temps à

⁷⁴ Peut-être est-il de l'auteur lui-même, je n'ai pu le vérifier.

<http://perso.orange.fr/methodologis/sgav5/sgav5/biowambach.htm>

« Né à Zagreb, Michel Wambach est diplômé en langues germaniques de l'Université de Zagreb, de l'Université de Münster et de l'Université d'Uppsala. Il enseigne d'abord le suédois à l'Université de Zagreb. A partir de 1958, il participe aux travaux sur la méthodologie SGAV : phonétique appliquée et l'élaboration du cours d'allemand.

Depuis 1962 il collabore à l'introduction du SGAV en Belgique, d'abord à la faculté Polytechnique de Mons, ensuite à l'Ecole d'Interprètes et Traducteurs Internationaux. Il fonde et dirige en 1966 le CIAVER (Centre International Audio-Visuel d'Etudes et de Recherches) ».

Rien de précis sur la nature et le niveau des diplômés ni sur le statut de M. Wambach dans les établissements d'enseignement où il a exercé.

accorder à la réflexion didactique... Quant aux universitaires, à une exception près, il s'agit de professeurs honoraires : voilà pour les forces vives.

Ma conclusion est donc nette et sans appel. Mais elle suscite de nouvelles interrogations. Pourquoi, depuis tant d'années l'imposture n'a-t-elle jamais été dénoncée ? Pourquoi les linguistes et les didacticiens, ceux qui sont la « communauté scientifique », n'ont-ils pas plus tôt « levé ce si beau lièvre » ? Pourquoi et comment les responsables de l'ACCT (puis de l'AIF), ceux des autres partenaires financiers, se sont-ils laissés séduire et abuser par ces discours ? Pourquoi les destinataires de ces expériences n'ont-ils pas réagi ? Un bel exemple de sociologie de la science, de mode de construction des « expertises » en éducation, un beau cas d'étude sur le partenariat entre les institutions internationales, les décideurs éducatifs des pays du Sud et des officines comme le CIAVER qui se positionnent sur un marché juteux...

A dire vrai, il y avait bien eu quelques remises en question.

J'ai déjà évoqué mon article de 2004, publication d'une communication aux Journées scientifiques communes des réseaux langue de l'Agence universitaire de la Francophonie. Mais mon intention était surtout, à cette époque où je travaillais aux côtés des Maliens, de sauver ce qui pouvait l'être et de travailler à leurs côtés dans un esprit constructif. Il n'aurait servi à rien de me lancer dans des débats théoriques, mieux valait infléchir le curriculum en tentant de convaincre et en instillant chaque fois que possible de nouvelles dimensions. On retrouve cette tonalité modérée dans les deux passages suivants :

« Mais cette entreprise de généralisation, tirant parti du bilan de la « pédagogie convergente », implique que soient prolongés, approfondis et peut-être dépassés le cadre et les pratiques pédagogiques réunies sous ce label.

En effet, un curriculum complet de l'enseignement fondamental est en cours de finalisation : fondé sur une approche par compétences, reposant sur le « socle de la pédagogie convergente », il en retient postulats et méthodes. Or l'exercice de sa rédaction conduit à revenir sur un certain nombre de points que l'on peut considérer comme faibles dans les pratiques pédagogiques. Il en va ainsi pour les domaines clés de la lecture, de l'écriture et de l'enseignement du français ».

« Si nous nous plaçons résolument sous le signe de cet auteur, reconnu au Mali comme fondateur de la pédagogie convergente, c'est parce que notre travail ne se veut en aucune façon polémique, et surtout pas au sens premier du terme : nos propositions ne veulent ni détruire ni combattre, mais bien prolonger et enrichir ».

On voit que trois ans après, j'ai décidé de changer de tactique. Mais c'est parce que cette pédagogie convergente que je pensais révolue est toujours d'actualité et que je crois qu'il est temps que le voile de fumée soit dissipé.

Je n'avais pas été le premier à remettre en question, depuis le Mali même, la PC. On lit une très importante mise en garde dans l'introduction du *Nordic Journal of African Studies*, volume 9 numéro 3 (2000 : 1-5)⁷⁵. Cette introduction synthétise les

⁷⁵ Cet article est disponible à <http://www.njas.helsinki.fi/pdf-files/vol9num3/introduction.pdf>

articles d'un numéro qui comprend plusieurs contributions de Maliens, ayant eu le courage de remettre en question le système, de ne pas l'accepter en bloc.

Le texte reprend d'abord les analyses de S. Traoré, de l'Institut Pédagogique National⁷⁶, qui constate :

« La PC prévoit à la fois une pédagogie plus active et des compétences bien assises dans les langues nationales. Or, les stages privilégient la pédagogie active au détriment de l'enseignement des langues nationales. Le résultat en est que les maîtres sont mal préparés pour assurer leur introduction dans le premier cycle de l'école fondamentale ».

Puis c'est la contribution de A. T. Doumbia de l'Institut des Sciences Humaines du Mali,

« qui s'est également rendu dans les classes pour les observer, en 1998-99. Voulant vérifier si les principes de l'éducation bilingue de la PC sont respectés dans l'enseignement des langues, il compare la didactique de la langue bambara à celle de la langue française. Il conclut que le bambara est enseigné de manière indirecte, non systématique, tandis que la langue française bénéficie d'un enseignement systématique de la grammaire.

Peu ou pas de règles sont données pour expliquer les fautes commises en bambara par les élèves ; d'ailleurs, les maîtres en font eux-mêmes, particulièrement en ce qui concerne la segmentation des mots. L'auteur conclut que si la pédagogie active fonctionne bien, cela n'est guère le cas de la pédagogie de la langue bambara ».

Privés de référence en matière de didactique des langues, on voit à quel bricolage les maîtres en ont été réduits.

Enfin, dans le même numéro du *Nordic Journal of African Studies*, figure l'analyse de I. Skattum qui a travaillé au Mali de 1996 à 2000 sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif. Ses analyses sont nettes (2000 : 5) :

« Les résultats de cet enseignement sont analysés par Ingse Skattum de l'Université d'Oslo. A travers des tests passés à Ségou en 1997, en 5^e année (28 récits inventés à partir d'une image), l'article systématise et quantifie les fautes faites en bambara écrit. En identifiant ainsi les points les plus difficiles pour les élèves, l'article offre aux maîtres un premier instrument pour dispenser un enseignement plus systématique et donc plus efficace de la langue maternelle.

Mais la quantité considérable de fautes, qui témoigne d'une méconnaissance générale de la structure de la langue, confère à l'analyse une portée plus vaste.

Elle montre que les autorités doivent soutenir l'enseignement des langues nationales à tous les niveaux : initier l'édition de grammaires scolaires dans ces langues, former les maîtres à cette grammaire ainsi qu'introduire les langues nationales dans l'enseignement supérieur. Sans ce genre d'apports, l'instruction en langues nationales ne servira ni à améliorer les résultats scolaires des enfants, ni à développer les langues nationales comme moyens de communication écrits ».

⁷⁶ Il était Directeur adjoint du Centre National de l'Education (ex-IPN) quand je travaillais au ministère de l'Education du Mali.

Les langues apparaissent bien comme le talon d'Achille de la PC. Des voix s'étaient déjà courageusement élevées, au Mali, pour dénoncer les insuffisances et ces quelques écrits en sont les traces. Au cours des séminaires animés à Ségou par Wambach dans les années 80 – 90, quelques fonctionnaires maliens avaient émis des doutes, posé des questions, demandé des précisions, trouvé les solutions proposées trop imprécises. Le contexte idéologique de l'époque ne permettait pas ces quelques réserves, pourtant nourries de bon sens : critiquer, la PC, c'était être contre les langues nationales et prendre le risque de se voir mis à l'écart. L'identification entre l'enseignement en langues nationales et la PC a interdit pour une longue période tout débat technique, toute contre-argumentation scientifique.

Ces quelques voix maliennes ont donc été de bien peu de poids ; quant à ma communication de 2004, faite devant une quarantaine de personnes et publiée dans un très gros recueil, elle est sans doute passée largement inaperçue⁷⁷. Et combien de personnes ont lu les réserves de I. Skattum dans le *Nordic Journal of African Studies* ?

En face, on trouve la caution, que j'ai rappelée, d'institutions prestigieuses : l'UNESCO, l'ACCT puis l'AIF, l'ADEA, l'Assemblée parlementaire de la Francophonie, la CONFEMEN. Il faut quelque courage et une position institutionnelle bien assise⁷⁸ pour aller à contre-courant, sortir du consensus et s'exposer. Il en faut quand on est chercheur, il en faut encore plus quand on est un fonctionnaire d'une administration qui fait appel au CIAVER, lui confie ses crédits et lui demande de réformer son école. Et pourtant, certains l'on fait, au Mali même.

Mais, si l'on y regarde de plus près, comment fonctionnent ces reconnaissances des grands organismes internationaux mentionnés ci-dessus ? L'analyse de discours que j'ai effectuée montre d'une part la paresse de ceux qui se contentent de reproduire des extraits de M. Wambach et de ceux qui, citant ceux qui citaient déjà, ne font qu'entonner en écho un bien pâle « chant des partisans ». Ceux-là sont ces aveugles qui, une main sur l'épaule de l'aveugle qui les précède, basculent dans le fossé. Paresse et conformisme ont donc une grande part dans l'explication.

Autre fait à mettre en avant, le manque de culture didactique chez les acteurs de cette farce de 30 ans. La carence théorique est manifeste chez M. Wambach, je n'y reviens pas. Mais quel est au juste le degré d'expertise en la matière, je veux dire en didactique des langues, de la personne qui, à l'ACCT puis à l'AIF, a décidé de mettre tous ses œufs dans ce panier bien mal tressé ? Quelle est la culture didactique des parlementaires francophones ? Même question du côté des politiques qui, dans les pays du Sud, ont pu se laisser prendre à ce discours pseudo-scientifique, paré des meilleures intentions du monde et plein de slogans d'apparent bon sens. En Afrique, où la formation des enseignants de français s'est pour l'essentiel longtemps résumé à des cours de psychopédagogie ou de pédagogie générale, qui était suffisamment armé pour faire ce travail critique ? Et puis le vent de renouveau qu'avait fait souffler le fait de travailler par projets, dans une optique constructiviste, n'était-il pas déjà en soi un gage de sérieux ? En Europe, qui avait réellement accès aux livres de M. Wambach, tous publiés aux éditions du... CIAVER, dont on ne puisse pas dire qu'elles soient extrêmement diffusées ? Faute de lire, on cite ce qu'on trouve, dans les articles de ceux

⁷⁷ Plus récemment, R. Chaudenson (2006b) a également fait une revue critique du modèle malien de la PC, s'appuyant sur mes analyses (Maurer, 2004) et les prolongeant sur quelques aspects. Il met en outre l'expérience malienne en perspective avec les situations nigérienne et burkinabé.

⁷⁸ Comme je pense pouvoir me prévaloir de cette position institutionnelle bien assise, cela diminue d'autant ma dose de courage...

qui en ont entendu parler en bien, sur les études disponibles en ligne sur le site de l'ADEA, même s'il est écrit qu'elles ne doivent pas être diffusées.

Dernière dimension, la dimension économique⁷⁹. Mettons nous à la place d'un responsable de l'ACCT, qui a dans les années 1980 un budget à dépenser pour faire vivre une orientation politique nouvelle : la prise en compte des langues nationales. La communauté universitaire s'est peu penchée sur cette question, les prestataires sont rares... Lui a un budget annuel à dépenser, sous peine d'être jugé incompetent. Une officine se présente, elle n'a certes pas tout le rayonnement universitaire souhaité mais elle compte dans ses rangs quelques vieux routiers de la formation, dotés de techniques simples et d'un discours simpliste. Surtout, elle est prête à intervenir rapidement et à vous soulager de vos crédits annuels en montant une batterie de recherches-actions au solide appétit budgétivore⁸⁰... Notre responsable, poussé par sa logique d'abord économique, pas assez armé pour voir les insuffisances théoriques, lance la machine. Une fois le processus engagé, comment revenir en arrière quand des millions de francs CFA ou de francs tout court ont déjà été dépensés, quand un partenariat de sept ans a été signé avec l'Etat malien ? Sur le terrain, comment refuser, quand on est un fonctionnaire malien du niveau central maigrement payé, les sirènes d'une institution qui vous invite tous frais payés en Belgique et vous verse des indemnités (*per diem*) représentant plusieurs semaines de salaire pour quelques jours de séminaire ? Comment refuser, quand on est un maître seul dans sa classe, sans moyens, sans matériel, une innovation pédagogique qui va vous rapporter quelques *per diem* lors des formations sur place, mettre en place un auxiliaire dans votre classe (en effet, les expérimentations se menaient à 2 maîtres par classe), limiter l'effectif des élèves à 30, et qui apporte cahiers, livres, crayons et boîte à images ? A tous les niveaux, personne n'a envie que le processus s'arrête.

Je ne jette la pierre à personne. On peut expliquer comment on en est arrivé là et, partant, comprendre. Mais il est temps de proposer des alternatives. Au Mali, les esprits ont considérablement évolué et l'extension du curriculum bilingue amène les décideurs à se poser lucidement les bonnes questions et à chercher des réponses précises. Ailleurs en Afrique, la question de l'articulation langues africaines – français prend une importance croissante. Le contexte est favorable pour remettre l'ouvrage sur le métier.

⁷⁹ Sur une idée des coûts, on consultera Fomba et al. (2003 : 31 et sq). Mais cette étude comptabilise seulement les coûts entre 1994 et 2003, pas ceux entre 1984 et 1994. Pour la formation des maîtres, entre 1994 et 2003, ce sont 1 221 600 000 CFA soit autant d'anciens francs. Le scénario brossé pour une généralisation de la PC prévoyait près de 6 milliards de CFA. Autant que ces sommes ne soient pas investies dans une pédagogie fantaisiste. Et je ne parle pas des coûts de manuels produits sur ces bases pseudo-théoriques...

⁸⁰ On aura une idée de cet aspect dans la description du déroulement d'une recherche-action (Wambach, 2001 : 100).

Partie 3

**Eléments d'une didactique intégrée
langues africaines – français**

La critique de la pédagogie convergente a été menée d'un point de vue que je qualifierai d'interne : la remise en question du mode d'écriture, de l'absence de références précises, des conceptions simplistes de l'apprentissage de la L1 et de la L2 ou du caractère inapproprié des solutions proposées n'éprouvait en effet que la validité interne de la démarche sans confrontation avec d'autres approches.

Proposer d'autres pistes pour une didactique intégrée des langues africaines et du français va me conduire à prolonger la critique en faisant appel à d'autres références, d'autres pratiques de classe, pour la simple raison que les postulats « naturalistes » de M. Wambach sont difficilement acceptables. J'enrichirai donc le débat de nouveaux points de vue.

Toutefois, que l'on n'attende pas la production d'une méthodologie ayant prétention à traiter, de manière totalisante, de tous les problèmes d'apprentissage des langues dans toutes les situations de multilinguisme francophone. Le travail que j'entreprends est plutôt de type empirique : ses ambitions se limitent à la seule production d'« éléments » d'une didactique intégrée langues africaines – français. Ces éléments ne constituent pas un système ; on pourra en retenir certains que l'on jugera adaptés à une situation, poursuivre sur les pistes ainsi ouvertes ou faire de nouvelles propositions.

En parlant de « didactique intégrée », je me place résolument dans les pas de E. Roulet (1980) dont l'ouvrage fondateur, *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, avait ouvert la voie pour des situations de langues relativement voisines. Mais alors qu'il situait ses propositions dans un contexte d'apprentissage de langues étrangères, la situation africaine va me conduire à faire des propositions pour une situation très différente, celle de l'apprentissage d'une langue étrangère ayant vocation à devenir rapidement une langue d'enseignement, en prenant en compte la situation sociolinguistique des différentes langues en présence.

Au départ des propositions rassemblées ici se trouve l'expérience de deux années passées au ministère de l'Éducation du Mali, à travailler au quotidien à améliorer un curriculum que l'on me présentait, en 2003, comme déjà achevé pour les deux premières années et n'attendant plus qu'une validation.

J'aurai l'occasion de revenir sur quelques caractéristiques du document que je découvris : soit elles allaient être effectivement validées, et j'imaginai mal sur quelles bases j'aurais pu continuer à travailler, soit je parvenais à introduire des modifications, sans heurter les sensibilités et les convictions et, à ce moment-là, le produit qui serait mis entre les mains des maîtres parviendrait à poser quelques problèmes didactiques jusqu'alors occultés, et à apporter bien sûr quelques solutions ; quant à mes collègues concepteurs, ils seraient amenés à intégrer de nouveaux principes relatifs à l'enseignement / apprentissage des langues et à modifier leurs représentations issues de la PC.

Finalement, j'ai réussi à faire entendre mon point de vue sur certains aspects. Mais jamais je n'ai tenu de discours théoriques, jamais je n'ai ouvertement dénigré la PC, préférant faire avancer la réflexion en soulevant des problèmes concrets, en amenant les concepteurs à adopter la position de l'enseignant qui recevrait bientôt le

curriculum et qui devrait, à partir des indications fournies, « faire la classe » au quotidien, enseigner la / dans la langue nationale puis « passer au français »...

Les propositions que j'ai faites au Mali furent donc le fruit de dialogues, le résultat de pas mal de conversations et d'ateliers de réécriture du curriculum. J'y ferai parfois référence, non comme à des modèles aboutis mais comme à des cas concrets de réflexion, à des pistes possibles.

La didactique des langues ne pourra jamais être autre chose qu'une somme de compromis. D'abord, parce qu'elle est essentiellement un art, au sens d'artisanat, une somme de pratiques et que, comme le rappelle H.-G. Gadamer (1998 : 14)⁸¹ :

« Il existe une contradiction irréductible entre la science [expérimentale] et la pratique. La science est inachevée par essence, quant à la pratique, elle exige des prises de décision instantanées ».

Ensuite, parce qu'embrassant de multiples domaines, elle ne peut qu'essayer de ne pas trop mal les étreindre... G.-D. de Salins (2000), comparant le didacticien à l'acquisitionniste qui s'intéresse seulement au développement des compétences linguistiques du sujet, rappelle que le « didacticien, lui, se pose des questions sur la relation pédagogique qui s'établit entre les trois instances dénommées « triangle pédagogique » par J. Houssaye »⁸². B. Py développe cette pluridisciplinarité congénitale de la discipline (2000 : 397) :

« La didactique des langues en revanche s'appuie sur l'expérience pratique de l'enseignant et de l'élève, c'est-à-dire sur un faisceau très complexe d'observations et d'interprétations multiples et hétérogènes, faisceau perçu dans sa globalité immédiate. La DLE doit gérer cette complexité, cette globalité et cette hétérogénéité, et ne peut y parvenir que par un choix délibérément éclectique. Cet éclectisme répond à la fois :

- à la complexité et à l'hétérogénéité effective des situations d'enseignement et d'apprentissage, dont les ingrédients pris séparément relèveraient de disciplines différentes (psychologie cognitive et sociale, psychologie de la personnalité, psychologie génétique, sociologie et bien sûr linguistique) ;

- à son ancrage dans l'expérience pratique, expérience qui dépasse toujours les limites naturelles de la conceptualisation scientifique ».

On voit l'ampleur de la tâche et l'éclectisme qui en découle. Si l'on ajoute à ces déterminismes épistémologiques les conditions de réflexion qui furent les miennes au Mali, on comprendra que mes « éléments de didactique intégrée » soient marqués de cette tension entre l'idéal et le réel - mon terrain malien, que je rappellerai, que j'analyserai - pour ne retenir que ce qui pourrait être dans cette expérience généralisable, transmissible.

Point de solutions clés en main donc, aucune méthodologie miracle et surtout rien qui prétende traiter à la fois de tous les problèmes, de la langue 1, de la langue 2 et des autres disciplines par-dessus le marché, mais une réflexion qui tente d'embrasser toutes les dimensions d'une scolarisation en langues africaines et en français – avec des considérations sociolinguistiques, politiques, des éléments relatifs à la formation des

⁸¹ Gadamer H.-G. (1998), *Philosophie de la santé*. Paris, Grasse et Fasquelle et Mollat.

⁸² Houssaye J. (1988), *Le triangle pédagogique*. Berne, Peter Lang. Les trois instances sont les apprenants, leur enseignant et le contenu des apprentissages.

maîtres ou à l'élaboration des manuels – tout en réservant une place de choix à la question centrale : celle des apprentissages linguistiques.

Je traiterai ainsi de la nécessité d'un consensus autour de la mise en place de ces systèmes éducatifs bi- ou multilingues, du besoin de considérer le contexte sociolinguistique, du choix d'un modèle d'enseignement bilingue et des principes d'une didactique intégrée langues africaines-français, assorti d'exemples concrets ; je terminerai par l'évocation des principaux problèmes d'implantation d'une politique de bi- ou multilinguisme, lesquels doivent retenir toute l'attention des décideurs, sous peine de voir les efforts de réflexion réduits à néant.

Bien que la linéarité de l'écriture conduite à une présentation successive de ces éléments, ceux-ci ne doivent pas être considérés comme des étapes successives. Le chronogramme de l'implantation d'un tel système éducatif montrerait au contraire la nécessité des chevauchements.

1. La nécessité d'un consensus national pour l'intégration des langues africaines dans les systèmes éducatifs

Alors que pendant longtemps les langues nationales ont été victimes d'un ostracisme généralisé⁸³, le discours des institutions internationales et des partenaires techniques et financiers tend aujourd'hui à les promouvoir de manière tout aussi unanime.

L'UNESCO a contribué à lancer le débat sur l'introduction des langues nationales à l'école en Afrique à un niveau international. Dès 1947, la première réunion « d'experts chargés d'étudier les problèmes linguistiques relatifs à l'éducation de base » s'est penchée sur la question : « Doit-on, pour faire acquérir aux élèves les idées essentielles de la civilisation moderne, se servir de leur langue maternelle ou d'une langue auxiliaire ? » Entre autres réponses, il a été souligné comme une évidence que tout enfant en âge scolaire devrait aller à l'école et que le meilleur véhicule est la langue maternelle de l'élève. En 1953, l'UNESCO, publiait le rapport *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement* (1953) ; plus tard, elle commandait l'étude de M. Houis et R. Bole-Richard, *Intégration des langues africaines dans une politique d'enseignement* (1977, UNESCO-ACCT). En 1987, elle créait le réseau LINGUAPAX posant comme une nécessité l'enseignement des langues nationales à l'école pour améliorer les performances des élèves et promouvoir la solidarité entre les communautés. Puis ce fut la création d'une Journée internationale de la langue maternelle. Le message adressé dans ce cadre par le Directeur général Koïchiro Matsuura, le 21 février 2007, appelait les systèmes scolaires à « encourager la reconnaissance et l'acquisition d'au moins trois niveaux de compétences linguistiques pour tous : une langue maternelle ou primaire, une langue nationale et une langue véhiculaire ».

Dans les années 1990, la Banque mondiale, après avoir longtemps ignoré la question des langues nationales, en a fait l'un des facteurs-clés du développement des systèmes éducatifs africains : l'adaptation des enseignements aux problèmes du développement économique et social de l'Afrique passe par la revalorisation et l'introduction des langues nationales à l'école.

⁸³ R. Chaudenson (1989) parle de « tabou linguistique » à propos de la langue d'enseignement en Afrique.

Le même renversement est observé du côté de la Francophonie pour laquelle les langues nationales ne constituent plus désormais un obstacle à l'expansion du français en Afrique, mais plutôt « des langues partenaires » face à l'hégémonie de l'anglais. Jusqu'à la France qui s'est mise à entonner ce refrain à la suite de Jacques Chirac, premier président français à déclarer, en 1995, au Sommet des chefs d'Etat de Cotonou, la nécessité d'une scolarisation dans les langues africaines, aux côtés de la langue française. Lors des Etats généraux de l'enseignement du français en Afrique francophone subsaharienne, organisés à Libreville par l'AUF et l'AIF en mars 2003, la question du bilinguisme scolaire français-langue africaine était au centre des débats. Le rapport général préconisait (Dumont, 2003) :

« de se doter de tous les outils, notamment dans le domaine éducatif, permettant :

- à tout individu de s'installer dans la langue de son milieu, condition nécessaire et suffisante à l'acquisition / apprentissage plus efficace d'une langue française non dominatrice, mais partenaire des langues-cultures avec lesquelles elle est en contact ;
- de mettre en place un bilinguisme scolaire et modulable aménageant de la manière la plus adéquate et la plus équilibrée qui soit le passage de la L1 à L2, sans que jamais la L1 soit négligée ».

En 2007, la Direction de la Coopération culturelle et du français, au ministère des Affaires étrangères français, lançait un vaste programme de recherche sur l'articulation entre les langues africaines et le français au service des politiques linguistiques dont l'objectif était d'examiner les interactions entre le français et les langues partenaires dans les politiques publiques, notamment éducatives.

Enfin la CONFEMEN, déjà auteur en 1986 d'un ouvrage important sur la question, *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs*, se positionne de plus en plus comme un défenseur de l'octroi d'une plus grande place pour les langues nationales à l'école. En 1995, elle publiait un *Document de réflexion et d'orientation* qui était, sans ambiguïté, favorable (1995 : 21) :

« Point n'est besoin de développer des arguments en faveur de l'utilisation des langues nationales. Le vrai débat est celui des modalités d'introduction progressive et judicieuse de celles-ci dans le système éducatif formel, qui présuppose une politique linguistique cohérente ».

Mais le consensus international ne suffit pas. Pour que de telles réformes soient conçues puis implantées avec succès, encore faut-il qu'elles soient approuvées par l'ensemble des personnes concernées dans les différents Etats africains : politiques, enseignants, parents d'élèves, citoyens. Pareil consensus suppose au préalable que tous ces acteurs soient au fait de leur intérêt.

1.1. Intérêt de l'intégration des langues africaines dans les systèmes éducatifs

1.1.1. Objectifs des systèmes bilingues.

Les systèmes d'éducation bilingues peuvent répondre à plusieurs objectifs, comme le rappelle Baker (1993 : 152) :

- (1) Assimiler et intégrer des individus ou des groupes à une société majoritaire.

- (2) Unifier une société multilingue.
- (3) Permettre à des groupes de communiquer avec le monde extérieur en acquérant une langue à plus forte véhicularité.
- (4) Offrir des habiletés linguistiques à haute valeur marchande, utiles pour l'emploi et pour obtenir un meilleur statut social.
- (5) Préserver l'identité ethnique et religieuse.
- (6) Réconcilier et assurer la médiation entre différentes communautés linguistiques et ethniques.
- (7) Vulgariser l'utilisation d'une langue coloniale.
- (8) Renforcer les élites et leur position dans la société.
- (9) Donner un statut égal dans la loi à des langues de statut inégal dans la vie quotidienne.
- (10) Approfondir la compréhension de la langue et de la culture.

Tous ces points ne sont pas également pertinents pour les sociétés africaines qui font le choix du bi- et / ou⁸⁴ du multilinguisme.

Dans le cas du Mali, les items 1 et 2 ne peuvent être retenus : plusieurs langues sont introduites, ce qui ne va pas dans le sens d'une intégration ou d'une réduction du multilinguisme. L'item 3 n'est pas plus pertinent, dans la mesure où le français, qui cède une part du temps de communication scolaire, a une plus forte véhicularité au niveau international. Il en va de même pour l'item 4 attendu que les opportunités d'emploi dans le secteur formel sont liées à la connaissance du français.

Les items 5, 6, 9 et 10 sont plus adaptés : les réformes, donnant un accès à l'école à des langues à la fois minorées statutairement et minoritaires au plan des usages, peuvent permettre aux différentes ethnies de se sentir plus à l'aise dans un cadre étatique national qui respecte mieux leurs particularités. Fomba et al. (2003 : 5) expriment nettement cette idée pour le Mali :

« Il est important de souligner que la politique linguistique du Mali repose sur des bases qui garantissent à toutes les communautés linguistiques de la nation le libre choix de la langue dans laquelle elles souhaiteraient être formées. Toutes les langues se valent et tout citoyen a le droit à être formé ou alphabétisé dans la langue de son choix ».

Enfin, il n'est pas exclu que l'item 8 ne soit également à retenir : il a pu être observé que les élites de différents pays encourageaient la population à inscrire les enfants dans des programmes en langue maternelle mais continuaient à envoyer les leurs dans des écoles où la langue internationale avait seule droit de cité.

1.1.2. Intérêts des systèmes bilingues en Afrique

La liste de Baker, pour être fort longue, n'en est pas moins incomplète. Dans le passé, le nationalisme a également joué un rôle.

Ainsi l'Histoire rattache-t-elle, peut-être un peu rapidement, quelques réformes à l'idée d'une reconquête identitaire, au lendemain ou au surlendemain des indépendances. C'est le cas de la Guinée de Sekou Touré ou de la malgachisation de Didier Ratsiraka. Sans doute les préoccupations nationalistes n'entraient-elles pas seules dans les raisons des basculements qui virent, de manière rapide, l'abandon du

⁸⁴ Le Mali va vers un système à la fois multilingue (plusieurs langues africaines deviennent langues d'enseignement) et bilingue (chaque langue africaine partage l'espace de la classe avec le français). Tout dépend du point de vue selon lequel on se place.

français et l'emploi exclusif de langues nationales ; un réel souci d'amélioration du système éducatif y avait aussi sa part. Mais le contexte général de ces réformes combiné à un ensemble de changements politiques et sociaux résolument nationalistes, incline à les analyser prioritairement selon ce paradigme du rejet des dernières traces de la colonisation.

Depuis ces deux expériences et leur abandon, l'intégration à titre expérimental en Afrique francophone des langues africaines comme langues d'enseignement semble motivée par d'autres préoccupations :

- l'élément principalement visé est la progression des taux de scolarisation, conformément au principe qu'il est plus aisé et moins coûteux en termes de formation de scolariser quelqu'un dans sa langue ;

- autre effet recherché : l'amélioration du rendement du système scolaire, les apprentissages fondamentaux s'opérant plus aisément dans la langue 1.

La mutation des systèmes éducatifs africains, inscrits aujourd'hui dans une stratégie de scolarisation de masse, semble, en conséquence, passer par les langues nationales.

Démocratisation

Le mouvement Education pour tous (EPT) a été lancé en 1990, lors de la Conférence de Jomtien (Thaïlande). Depuis lors, Etats, organisations non gouvernementales, sociétés civiles, bailleurs de fonds bilatéraux et multilatéraux et médias ont fait leur la préoccupation d'une scolarisation universelle. Or ce souci de démocratisation de l'enseignement s'accommode mal du fait que la langue d'enseignement soit, pour les apprenants, une langue étrangère. On sait que la décennie « Education pour tous » qui s'est achevée en 2000 n'a pas obtenu les résultats escomptés : aussi le rendez-vous pris pour 2015 pourrait-il passer par une utilisation accrue des langues nationales visant à accroître les taux de scolarisation.

Cette préoccupation est sans doute première au Mali, ainsi que le rappellent Fomba et al. (2003 : 5) :

« Dans le but de relever le défi d'une scolarisation de qualité pour tous, le gouvernement du Mali s'est engagé, à travers le Programme Décennal de Développement de son système éducatif en cours, dans une extension progressive de la pédagogie convergente à l'ensemble des écoles du pays ».

Réduction des coûts

A ce souci de démocratisation des systèmes éducatifs s'adjoint la volonté d'optimiser les coûts, d'accroître le rendement. Le constat fait à propos des systèmes monolingues en français est celui d'un fort taux d'abandon au cours des premières années. L'idée que l'emploi des langues nationales pourrait améliorer la rétention scolaire gagne du terrain. Autres effets escomptés : une baisse des taux de redoublement entraînant une diminution des coûts de l'éducation. Si l'on ajoute à ces gains possibles le fait que, contrairement à une idée reçue, la scolarisation dans les langues africaines pourrait coûter moins cher (il est moins long de former un maître à bien enseigner une langue qu'il maîtrise et qui est parlée par les enfants), il apparaît que la scolarisation dans les langues africaines reçoit l'appui de ceux qui prônent une

optimisation des dépenses éducatives, dans des pays qui consacrent parfois plus de 20% de leur PIB à ce poste budgétaire⁸⁵.

Facilitation des apprentissages fondamentaux

L'argument suivant est plus pédagogique. Il consiste à dire, études à l'appui, que les premiers apprentissages s'opèrent plus aisément dans la langue maternelle de l'apprenant. Même si, dans des situations fortement plurilingues, il n'est pas évident que la langue africaine choisie comme médium soit la langue maternelle de tous les enfants de la classe, pareil choix devrait tout de même constituer un progrès par rapport au monolinguisme actuel, le français étant très peu présent dans l'environnement des élèves, à quelques villes ou régions près, en Afrique francophone.

Amélioration du niveau de français

Ce dernier point est sans doute le plus difficile à faire accepter à des personnes peu au fait des questions d'apprentissage des langues. Comment expliquer à des parents d'élèves, par exemple, que leur enfant qui pourrait étudier le français pendant une année de moins et qui passerait une partie du temps scolaire à parler sa langue maternelle serait au final meilleur en français que son petit camarade de l'école d'à côté qui aurait étudié en français pendant toute sa scolarité ? La pédagogie convergente n'a pas tort quand elle avance que le temps passé à l'étude de la langue maternelle n'est pas un temps pris sur celle de la langue étrangère mais qu'il peut être un temps mis au service de cette dernière. Encore faut-il s'en donner les moyens par une didactique appropriée qui pense les aller et retour entre les deux langues...

1.2. Le nécessaire engagement de tous

La mise en œuvre de telles réformes suppose des recherches sur les langues, la production de curricula, de manuels, la mise en œuvre de dispositifs de formation d'enseignants. Elle est difficile, coûteuse et risquée. Prétendre le contraire serait mensonger. Pour y parvenir, il faut l'engagement constant, sur plusieurs années, des responsables politiques, la conviction des acteurs à tous les niveaux, depuis les directeurs nationaux de l'éducation aux enseignants en passant par les formateurs et le corps d'inspection.

Cet engagement, qui doit être plein et sincère, pas seulement de façade, est une condition nécessaire à la réussite de l'entreprise. Il n'est hélas pas une condition suffisante.

1.2.1. Adhésion des populations

Dans l'esprit des parents, la langue de la scolarisation doit être celle qui permet de s'insérer dans le secteur formel de l'économie, pas celle du village, de la case et des petits boulots. Envoyer son enfant à l'école a un coût direct : il faut l'habiller, acheter du petit matériel scolaire, parfois payer un bus pour s'y rendre... et un coût indirect : pendant qu'il est assis dans sa classe, l'enfant n'apporte rien à l'économie familiale, ne garde pas les chèvres, ne va pas chercher du bois, ne rapporte pas d'eau. Les coûts

⁸⁵ Le Mali consacre 30,20% du budget récurrent de l'Etat à l'Education. Source, *Rapport du Mali*, Quarante-septième session de la Conférence internationale de l'Education. Genève, 8-11 septembre 2004, page 14.

immédiats, dans des familles où l'argent est rare, sont rapidement mis en balance avec les bénéfices hypothétiques et ajoutés aux dépenses futures qu'il faudra encore faire si l'on veut parvenir à un retour sur investissement.

Les familles doivent donc être convaincues de l'utilité de l'école quand celle-ci ressemble à s'y méprendre à la maison, par la langue qu'on y pratique. C'est la raison pour laquelle je reviendrai plus tard sur la nécessité de penser, au niveau de la didactique de la L1, la spécificité de l'école pour l'enseignement de la langue maternelle, sa plus-value par rapport aux situations non scolaires d'acquisition.

En conséquence, un important travail de communication, sur plusieurs années, doit être fait pour briser les stéréotypes qui associent d'une part l'école à la langue française, d'autre part l'idée d'un enseignement au rabais à l'utilisation des langues africaines.

Au Mali, ce travail a sans doute été entrepris dans les premières écoles pilotes qui ont expérimenté la PC. Mais dans la phase de généralisation du dispositif, qui a conduit 20% des écoles du pays à fonctionner selon ce système en 2003, il n'est pas du tout sûr que ces précautions aient été prises.

Un rapport du ministère de l'Education, datant de 2003, cherchait à évaluer, en même temps que les résultats de la PC, la perception qu'en avaient certains acteurs comme les parents. Il s'avère que la stratégie de généralisation progressive, de montée en puissance des langues nationales se heurte à des résistances dans la population et que la création de nouvelles écoles à PC rencontre des problèmes chez les parents, méconnaissant les finalités de la scolarisation en langue nationale.

En réalité, il n'y a jamais eu d'enquête à grande échelle sur la perception de la PC par les populations. Le rapport du ministère daté de 2003 (2003 : 14) cherchait bien à cerner les représentations des parents... mais à travers l'opinion que les directeurs s'en faisaient :

« De façon générale, il apparaît que les parents et les maîtres sont favorables à la PC. En effet, 61% des directeurs interrogés estiment que les parents ont une attitude positive vis à vis de la PC et 78% d'entre eux pensent autant pour les maîtres ».

On conçoit aisément que ces données ne puissent être prises en considération sans une certaine distance.

1.2.2. Adhésion des enseignants

Le rapport déplorait également que la PC ne fit pas non plus l'unanimité chez les responsables politiques et administratifs et pire chez quelques responsables de l'administration scolaire.

« Elle n'a pas bénéficié d'une campagne de sensibilisation adéquate avant sa mise en application surtout dans la zone inondée de la région. C'est pourquoi, on assiste très souvent à la fermeture des écoles à PC dans la région (cas de Nantaka) ou à la réticence de certaines populations d'ouvrir des classes de PC dans leurs localités (cas de Kombaka à Djenné, de Gouram-Ouro à Youwarou, de M'Bouta à Ténenkou...) ».

Le même rapport du ministère (2003 : 14) n'hésitait pas à relativiser l'adhésion d'une catégorie de personnels pourtant plus aisément contrôlable que les maîtres, celle des directeurs d'école où se pratique la PC :

« Les directeurs eux-mêmes à 85,4% déclarent être favorables à la PC. Il faut prendre les jugements des directeurs d'école avec beaucoup de prudence parce que les catégories concernées ne se sont pas prononcées elles-mêmes sur leurs attitudes. En outre la formulation même des items peut avoir poussé les directeurs à répondre dans le sens souhaité par les autorités ».

1.2.3. Adhésion des partenaires

On ne fait pas de politique sans argent et, en dépit des efforts importants du Mali sur son budget propre, l'appui des partenaires reste important.

La politique du ministère de l'Éducation du Mali, ainsi définie dans ses aspects linguistiques, a reçu l'appui de l'ensemble des partenaires techniques et financiers intéressés par ces questions, rassemblant leurs efforts dans le cadre d'un Programme d'investissement sectoriel en éducation (PISE) accompagnant la mise en œuvre du PRODEC. Trois phases étaient prévues pour la réalisation de ce programme d'investissement, une première phase de quatre ans (2001-2004) et deux de trois ans chacune (2005-2007 et 2008-2010). Au cours de la première phase, chaque mois se réunissait au ministère, sous la présidence du Directeur du CNE, une Commission qualité chargée de suivre l'avancement du PRODEC : étaient impliqués dans l'appui au curriculum la Coopération française, la Coopération canadienne, l'USAID, la Coopération belge, la Banque Mondiale, la GTZ allemande, l'UNICEF, ainsi que les Pays-Bas, ces derniers sous la forme d'une aide budgétaire à l'enseignement fondamental.

Ce tour de table traduisait le consensus international des bailleurs de fonds qui financent de manière importante la réforme du système éducatif, soit en aide budgétaire directe, soit sous forme de projets.

1.2.4. Dispositions politiques à prendre

L'un des freins à l'introduction des langues africaines à l'école a souvent été d'ordre politique.

Dans des pays qui n'ont pas toujours une histoire nationale antérieure à la période coloniale, où les composantes ethniques sont parfois en compétition pour le pouvoir et où des communautés parlant la même langue se trouvent des deux côtés d'une frontière, les gouvernements ont toujours craint de favoriser par ce type de politique éducative des forces centrifuges pouvant amener à la déstructuration des États naissants.

Une autre inquiétude est de se voir reprocher de favoriser une composante ethnique au détriment des autres.

La solution du monolinguisme français, ne nécessitant pas de réformes coûteuses, évite en outre de poser des questions linguistiques lourdes d'implications identitaires et politiques.

Au Mali, le sentiment d'appartenance à une nation unique est très fort, quelle que soit l'ethnie d'origine. On peut même dire que le sentiment national, fruit d'une longue histoire commune héritée des empires mandingue, songhoï ou toucouleur, préexiste à l'État. Ce contexte politique a permis de problématiser plus tôt qu'ailleurs et de façon

assez sereine la place des langues du pays à l'école. A aucun moment, la promotion des langues nationales n'a fait craindre le risque d'un démantèlement du pays. En revanche, le contexte sociolinguistique, avec un bamanankan en plein essor, a dû être pris en compte par le législateur pour éviter de favoriser cette langue au détriment des autres⁸⁶.

Du côté du pouvoir politique, l'engagement dans une politique éducative et linguistique de ce type doit être fort et constant sur plusieurs années, pendant la durée de l'ensemble du processus. C'est la raison pour laquelle, dans des pays démocratiques où l'alternance et les changements d'orientation politique sont toujours possibles, la question des langues nationales doit faire l'objet d'un consensus large, impliquant les principaux partis d'opposition comme la majorité, afin que cette question ne soit pas un enjeu électoral et que l'alternance politique n'amène pas des retours en arrière synonymes de pertes de temps et d'argent, de désorientation des élèves et de découragement des personnels.

Le pouvoir en place doit, *a minima*, initier le processus en promulguant une loi d'orientation sur l'éducation nationale et prévoyant des dispositions en matière de langues africaines comme médium d'enseignement dans l'éducation de base, selon des modalités pratiques à définir ; il peut la compléter d'une autre loi portant sur le statut des langues - langues régionales, langues nationales et langues officielle(s) – mais sans que ce dernier aspect ne soit une condition absolument nécessaire à la mise en place de la nouvelle politique éducative.

Au Mali, la loi n'a pas précédé l'expérimentation. La loi N°96-049 portant modalités de promotion de treize langues nationales⁸⁷ (bamanankan, bomu, bozo, dogoso, fulfulde, khashonké, malinké, mamara, maure, soninké, songhoï, syenara et tamasheq), date du 23 août 1996, soit plus de douze ans après les débuts de la PC. Ce texte recadre les actions de promotion des langues nationales ; il annonce les décrets fixant les modalités de transcription et de leur introduction dans les programmes d'enseignement ainsi que celles de la traduction et de la diffusion des textes officiels dans ces langues.

Puis, quinze ans après les premières écoles PC de Ségou, vingt ans après les toutes premières tentatives en langues nationales, le législateur donne un cadre légal à ces pratiques pédagogiques et ouvre ainsi la voie à une généralisation aujourd'hui encore en cours. La Loi d'orientation sur l'éducation N°99-046 du 28 décembre 1999 fixe dans son chapitre II Article 5 le principe selon lequel :

« L'école est le cadre de création, de transmission, de construction et de développement des connaissances. A ce titre, elle a pour mission d'éduquer, d'instruire, de socialiser et de qualifier les femmes et les hommes en vue de leur permettre de conduire « leur vie personnelle et collective, civique et professionnelle » ».

Les langues nationales y ont officiellement droit de cité :

⁸⁶ Je montrerai dans la partie « 5.5. Anticiper sur les évolutions sociolinguistiques possibles » que le renforcement des langues dominantes peut être un des effets possibles, même si la loi place toutes les langues dites nationales sur un même plan.

⁸⁷ Pour écrire les noms des langues maliennes, je me conforme dans cet ouvrage à leurs graphies dans le texte même de la loi.

Article 10 : « L'enseignement est dispensé dans la langue officielle et dans les langues nationales ».

Le chapitre III, relatif aux objectifs, montre que ce plurilinguisme s'inscrit dans le cadre de l'avènement d'un citoyen qui fait le lien entre les connaissances traditionnelles et les savoirs modernes :

Article 11 : « Le système éducatif malien a pour finalité de former un patriote et un bâtisseur d'une société démocratique, un acteur du développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la civilisation universelle, maîtrisant les savoir-faire populaires et aptes à intégrer les connaissances et compétences liées aux progrès scientifiques, techniques et à la technologie moderne.

Les orientations de la politique éducative du Mali, reprises dans tous les textes fondamentaux du Programme Décennal en Education⁸⁸ PRODEC (cadre politique, lettre de politique sectorielle), précisent une réforme profonde de ses programmes en privilégiant l'approche curriculaire.

Ce choix ambitieux s'est appuyé sur des fondements historiques, législatifs, sociologiques, socio-politiques, socio-économiques, socio-culturels et psychopédagogiques (cf. Cadre Général d'Orientation du Curriculum de l'Enseignement Fondamental) ».

2. La prise en compte du contexte sociolinguistique

2.1. Les langues en présence

Au Mali, plus de vingt-cinq ethnies coexistent représentant la plupart des grands groupes humains de la sous-région : les Mandés (Bambara, Malinké, Dioula), le groupe voltaïque (Mossi, Bobo, Sénoufo), le groupe soudanien (Dogon, Songhoï, Sarakolé) ainsi que les Nomades (Peul, Maure, Touareg). Cette mosaïque d'ethnies entraîne une relative diversité linguistique faisant du Mali un Etat à hétérogénéité linguistique moyenne, avec treize langues.

2.1.1. Répartitions régionales

Malgré le brassage permanent des communautés, on peut repérer quelques tendances linguistiques cohérentes. Voici les langues les plus parlées par les élèves dans les différentes régions du Mali⁸⁹

Régions	Langues utilisées
Kayes	Bamanankan, Soninké, Fulfulde
Koulikoro	Bamanankan, Soninké, Fulfulde
Sikasso	Bamanankan, Mamara, Syénara
Ségou	Bamanankan, Bomu, Mamara
Mopti	Dogoso, Bamanankan, Fulfulde, Songhoï, Bozo

⁸⁸ Ministère de l'Éducation (2000), *PRODEC, Les grandes orientations de la politique éducative au Mali*. Bamako.

⁸⁹ D'après une enquête de A. Diarra et Y. Haïdara d'octobre 1999, auprès des enseignants des différentes académies d'enseignement, enquête la plus récente à ce jour.

Tombouctou	Songhoï, Tamasheq, Fulfulde
Gao	Songhoï, Tamasheq
Kidal	Tamasheq
Bamako	Bamanankan

Faute d'un croisement avec des données quantitatives, on ne peut aller plus loin dans la précision sur les hiérarchies linguistiques par région.

2.1.2. Une idée de la répartition quantitative

Si les statistiques sur la composition de la population par origine ethnique ne sont pas disponibles, une enquête auprès des maîtres des écoles à pédagogie convergente, menée en 1999 et reconduite en 2004⁹⁰, permet au moins de mesurer la compétence linguistique déclarée par les enseignants dans l'une des langues nationales et d'avoir ainsi une idée des proportions.

Année scolaire 1998-1999

LANGUES	Enseignants	%
1- Bamanankan	7583	73,62
2- Songhay	941	9,12
3- Dogoso	341	3,31
4- Fulfulde	293	2,84
5- Syenara	246	2,39
6- Mamara	165	1,56
7- Bomu	195	1,89
8- Soninké	114	1,11
9- Tamasheq	128	1,24
10- Bozo	36	0,35
11- Khassonké	178	1,72
TOTAL	9893	100

Année scolaire 2003-2004

LANGUES	Enseignants	%
1- Bamanankan	18180	72,14
2- Songhay	2119	8,40
3- Dogoso	1057	4,19
4- Fulfulde	612	2,42
5- Syenara	388	1,53
6- Mamara	414	1,56
7- Bomu	636	1,64
8- Soninké	412	1,63
9- Tamasheq	337	1,33
10- Bozo	91	0,36
11- Khassonké	435	1,72

⁹⁰ Ministère de l'Éducation, Direction Nationale de l'Éducation de Base, *Pourcentage des écoles et des maîtres par langue en juin 1999 et en 2004*, Bamako, 2004.

Indéterminés	516	2,04
TOTAL	25.199	100

Ces pourcentages sont confirmés par les données relatives aux élèves des classes de PC, toujours en 2004.

POURCENTAGES DES EFFECTIFS DES ELEVES PC PAR LANGUE

N° ORDRE	LANGUES	NOMBRE ELEVES	POURCENTAGE
1	Bamanankan	209607	78,21
2	Songhoï	20116	7,50
3	Fulfulde	7472	2,78
4	Soninké	5681	2,11
5	Dogoso	5580	2,08
6	Bomu	5308	1,98
7	Syenara	4 877	1,81
8	Mamara	3 322	1,23
9	Tamasheq	2931	1,09
10	Khassonké	2683	1
11	Bozo	399	0,14
	TOTAL	267 976	100,00%

Il apparaît que les quatre langues les plus parlées, dans cet échantillon de plus de 20% du nombre total des maîtres et des élèves du Mali, représentent à elles seules entre 80 et 90% de la diversité linguistique. Je reviendrai sur cet aspect quand il s'agira de réfléchir à la détermination du nombre de langues appelées à entrer dans le système scolaire.

2.1.3. Statut des langues et hiérarchies

Le Mali connaît linguistiquement une situation dite de diglossie, caractérisée par une répartition des fonctions entre les différentes langues présentes sur le marché ainsi que par la domination de certaines langues sur d'autres.

Mais cette situation n'est pas simple et il faut considérer que les rapports de force entre les langues varient selon les domaines.

Ainsi, du point de vue du législateur, le français occupe seul la position haute, celle de langue officielle, toutes les autres étant sur un même plan, celui de langues dites « nationales ».

Mais sur le plan des usages, la situation est plus contrastée.

Le français n'est véhiculaire que dans certains contextes (très formels, écrits) et dans certains lieux (capitale, capitales régionales, administration, médias). De leur côté, bamanankan, fulfulde, songhoï, tamasheq sont véhiculaires sur une aire vaste, débordant les frontières du Mali.

Dans l'ensemble du pays, une langue occupe le sommet de la hiérarchie, le bamanankan, langue véhiculaire de la majeure partie de la population, de Mopti au Sud du pays.

Le fulfulde et le songhoï relaient le bamanankan dans le rôle de véhiculaire régional de Mopti à Gao (Maïga : 2000) puis au-delà.

Les locuteurs des quatre langues les plus importantes du Mali, du fait du prestige relatif de ces langues, ne sont donc peut-être pas opposés à leur introduction dans le système éducatif, sous certaines conditions toutefois de qualité pédagogique.

Le cas du dogoso⁹¹ est plus complexe. L'unicité de l'appellation recouvre plus d'une quinzaine de variétés entre lesquelles l'intercompréhension n'est pas toujours possible ; certaines ne sont pratiquées que dans un ou deux villages. L'extrême dialectalisation fragilise la position de cet ensemble linguistique, le bamanankan ou le fulfulde jouant alors parfois le rôle de langue véhiculaire entre Dogons d'origine différente.

Puis viennent des langues dont le rôle se réduit à celui de langue vernaculaire. C'est particulièrement le cas pour le bomu, le mamara, le syenara et le bozo⁹², parlés par des populations numériquement peu nombreuses qui usent le plus souvent d'une autre langue pour communiquer à l'extérieur du groupe⁹³.

La treizième des langues nationales, le maure, n'est pratiquée que par des tribus nomades en zone désertique. Son introduction dans le système éducatif n'est pas envisagée.

L'examen des pratiques véhiculaires et des facteurs de dynamique linguistique amène à dépasser la vision diglossique classique, qui met sur un même plan toutes les langues dites « nationales » et le français en position superordonnée. Il faut alors considérer que, parmi les langues du Mali, le bamanankan occupe la première place, du fait de l'ensemble des fonctions de communication qu'il remplit quotidiennement. Viennent ensuite le fulfulde, le songhoï et le tamasheq. Les autres langues occuperaient la position la plus basse.

Plutôt que de diglossie au singulier, c'est d'enchâssements diglossiques qu'il faut parler.

2.2. Le choix des langues

La question du choix des langues est absolument capitale dans des pays où plusieurs langues africaines sont présentes dans le paysage national, comme c'est le cas au Mali. Du reste, elle se pose même dans un pays massivement monolingue comme Madagascar où au sein du malgache, langue unique, coexistent des variétés dialectales, situation qui pose problème à leur intégration dans l'enseignement par rapport à celui

⁹¹ Nom générique donné aux différents parlers pratiqués dans le pays dogon. Sur ces parlers, on consultera B. Heine et D. Nurse (2004 : 34).

⁹² Le bozo est parlé par des populations de pêcheurs disséminées dans de petits villages le long des fleuves et sur les bords des lacs. De ce fait, il n'existe pas réellement d'aire bozophone, pas de territoire homogène. La dispersion assure certes une présence de cette langue dans différentes régions du pays, mais nulle part le bozo n'atteint un nombre de locuteurs suffisant pour être la seule langue pratiquée.

⁹³ Kassonké et malinké sont suffisamment proches du bamanankan pour qu'il y ait intercompréhension. De ce fait, ces groupes linguistiques sont particulièrement perméables aux avancées du bamanankan. Pour le cas particulier du malinké, l'intercompréhension, à plus de 95% avec le bamanankan selon les locuteurs, conduit à une absence de demande de scolarisation dans cette langue, les populations préférant le choix de la langue la plus répandue.

du malgache dit officiel. On voit donc que cette question concerne à peu près l'ensemble des pays africains.

Pour donner une idée des choix et de leurs conséquences éventuelles, je m'appuierai à nouveau sur le cas du Mali.

Lors d'une réunion de la Commission qualité chargée du suivi du PRODEC, en présence des partenaires techniques et financiers, en novembre 2003, les directeurs de la DNEB et du CNE, décrivant le scénario de la généralisation à toutes les classes du Mali du nouveau curriculum en passe d'être validé, émirent l'idée que le curriculum pourrait être appliqué en français pour une part alors encore non définie des classes dans certaines catégories de classes qu'il restait encore à choisir, le français jouant alors le rôle d'un creuset.

Quelles classes allaient entrer dans ce cas de figure ? Plusieurs possibilités :

- les élèves de la classe parlent une langue nationale encore jugée insuffisamment outillée ;
- des élèves de la langue X n'ont pas en face d'eux un maître parlant cette langue ;
- la classe est trop hétérogène du point de vue linguistique pour qu'une langue nationale soit choisie.

Les conséquences concrètes étaient qu'un curriculum, pensé pour être appliqué dans la langue maternelle de l'enfant, allait devoir l'être en français, langue totalement inconnue des élèves. Le hiatus risquait d'être important, les mêmes compétences ne pouvant de toute évidence être visées dans les domaines des sciences ou des arts, du moment que les élèves n'y travailleraient plus dans leur langue maternelle.

A ce problème pédagogique pouvait s'ajouter rapidement un problème plus politique : la coexistence de deux systèmes parallèles, l'un fonctionnant avec un curriculum réputé nouveau en français, l'autre en langue nationale, aurait pour conséquence une mise en concurrence des deux curricula... Les parents pouvaient se demander pourquoi leur enfant n'aurait pas droit également « au nouveau curriculum en français » plutôt qu'au « nouveau curriculum en langue nationale »... A terme, le risque était de voir, sous la pression des parents, le curriculum, instrument d'accompagnement d'une nouvelle politique linguistique et éducative faisant une place aux langues africaines, manquer totalement son objectif et pérenniser au contraire le statut du français comme seule langue d'enseignement.

Ainsi, on le voit, à partir du moment où un Etat s'engage dans une politique de bi- ou multilinguisme, il ne peut se contenter d'opérer une réforme partielle en laissant une partie des classes fonctionner en français, unique médium d'enseignement. La mise en concurrence qu'il organiserait ainsi, face à un public souvent sceptique, nostalgique du « bon vieux temps où tout le monde parlait bien français », risquerait de créer rapidement des tensions ingérables.

2.2.1. Quelles langues choisir ?

Dans le cas du Mali, plusieurs scénarios étaient envisageables :

- Scénario A : choisir 13 langues nationales. Scénario maximaliste.
- Scénario B : choisir 13 moins le maure et le malinké.

- Scénario C : choisir les quatre langues les plus anciennes et les plus répandues. Scénario minimaliste avec deux variantes :

Variante C1 : on enseigne dans ces quatre langues à tous les élèves, même à ceux qui ont une autre langue maternelle.

Variante C2 : on continue à enseigner en français de manière transitoire en attendant que les conditions soient réunies pour la généralisation et l'application du curriculum dans chaque sphère où l'une de ces langues nationale est parlée.

Le scénario A n'a jamais été réellement envisagé : le maure n'est parlé de manière résiduelle que dans quelques villages frontaliers de la Mauritanie ou dans des zones désertiques de transhumance ; quant au malinké, la différence avec le bamanankan a été jugée trop faible, les deux langues étant dans une situation de variation dialectale peu importante.

Le scénario C, dans sa variante C2, a été appliqué lors de la montée en puissance de la PC, qui a atteint jusqu'à 20% des classes en 2003. La variante C1 n'a pas été retenue car elle ne respectait pas le cadre législatif reconnaissant à toutes les langues nationales un statut égal.

Finalement, c'est le scénario B qui a été retenu, destiné à être implanté progressivement, en s'appuyant sur les acquis de l'expérimentation en langues nationales, pendant la période 1984-2003 (Fomba et al., 2003 : 15) :

« L'extension graduelle de la pédagogie convergente aux autres langues s'est déroulée de la façon suivante :

- 1994-1995, 67 écoles expérimentales en langues nationales du territoire national (ces écoles avaient déjà une expérience dans l'utilisation des langues nationales dans le formel) ont été transformées en école à pédagogie convergente. A la langue nationale bamanan se sont ajoutées les langues nationales fulfulde et songhoï.

- 1995-1996 : introduction du soninké, du tamasheq et du dogoso.

- 1998-1999 : introduction du syenara (le sénoufo) et du bomu (le Bobo).

- 2000-2001 : ce fut le tour du mamara (le myanka) et du bozo. Le mamara est parlé dans les régions de Sikasso et de Ségou. Le bozo est surtout parlé dans la région de Mopti.

- L'année scolaire 2001-2002 vit l'introduction du khassonké dans la région de Kayes.

Ainsi, sur les 13 langues nationales qui couvrent l'étendue du territoire national, 11 langues déjà utilisées dans l'éducation non formelle, donc disposant d'unité linguistique capable de conduire des recherches sur lesdites langues, ont été progressivement introduites dans l'enseignement formel avec la pédagogie convergente comme méthode d'enseignement ».

Cette présence déjà ancienne dans le système éducatif, d'abord non formel, a permis, en dépit de tous les défauts de la PC, la production de matériel didactique et la mise en marche d'un processus d'équipement pédagogique de ces langues (Fomba et al., 2003 : 19) :

« De 1994 à 2002, 80 titres en langues nationales qui sont répartis de la façon suivante :

- les cours complets (de la 1^{ère} à la 6^{ème} années) de bamanankan, fulfulde, songhoï, dogoso, tamasheq, soninké, bomu et syenara sont dotés en manuels de langue-éveil, soit 6 manuels par langue.

- des manuels de langue-éveil de la 1^{ère} à la 5^{ème} années sont rédigés pour le mamara, le bozo et le khassonké, soit 5 manuels par langue.

- des brochures de mathématiques de la 1^{ère} à la 3^{ème} années sont élaborées pour le bamanankan, le fulfulde et le songhoï (3 brochures par langue) ; de la 1^{ère} à la 2^{ème} années pour le dogoso, le tamasheq et le soninké (2 brochures par langue) et une brochure pour la 1^{ère} année bomu et syenara.

Ainsi, au fur et à mesure qu'avance l'extension, avance en même temps aussi l'élaboration du matériel didactique en langue nationale ».

Il apparaît également, au regard de cet historique, que toutes les langues ne sont pas également équipées pour faire face aux exigences de la classe.

2.2.2. Langues africaines et rapport à la culture scolaire : des histoires différentes

Si l'on reste dans le cas du Mali, le rapport à la culture scolaire est une nouvelle source d'inégalités entre les langues. Alors que le bamanankan peut se prévaloir de pratiquement 30 ans d'utilisation dans les classes, le mamara ou le bozo ont un passé scolaire qui n'excède pas dix ans.

Les conséquences sont importantes. Les langues les plus anciennement utilisées ont eu le temps de développer un lexique adapté aux exigences de la communication scolaire et à la didactique de certaines disciplines. Progressivement, elles se sont équipées et sont plus aptes à servir de médium des apprentissages. Pour les plus récemment entrées dans le système, des difficultés persistent, que Fomba et al. (2003 : 6) évoquent à grands traits :

« L'adaptation de certains concepts et symbolismes mathématiques, dont les correspondances n'ont pu être formellement établis en langues nationales, sont autant de questions qui restent sans réponse dans le cadre de la pédagogie convergente ».

2.2.3. Langues africaines et rapport à l'écrit : d'importantes différences

Les langues les plus anciennement utilisées peuvent également s'appuyer sur un nombre de documents écrits plus important, ce qui permet de mener des séances moins magistrales, plus en adéquation avec le modèle constructiviste que s'est choisi le pays.

En effet, une autre facette de l'inégalité entre les langues nationales tient à leur rapport à l'écrit. Dans une société où l'oralité a longtemps été le mode de communication dominant, les langues ne sont transcrites que depuis une date récente. Le colonisateur ne voyait pas l'intérêt de transcrire des langues pour lui imparfaites ; l'Africain était réticent à faire entrer dans l'ordre de l'écrit une oralité qu'il pensait irréductible, preuve au fond de la supériorité de sa langue maternelle.

Les différences d'ancienneté de l'écrit, liées à des facteurs sociolinguistiques comme la véhicularité (cf. supra), le caractère transnational, l'importance démographique du groupe ethnique, expliquent que certaines langues susceptibles d'être utilisées dans l'enseignement puissent s'appuyer sur des corpus écrits plus importants. La motivation des élèves envers la lecture s'en trouve grandie et leurs occasions de progresser accrues. Les préventions des parents diminuent à proportion

des écrits disponibles dans la langue et, en conséquence, les occasions potentielles d'utiliser au quotidien les compétences acquises dans le contexte scolaire augmentent.

2.2.4. Quelle attitude adopter pour une langue jugée insuffisamment équipée ?

L'attitude la plus courante consiste à différer l'introduction de la langue africaine jusqu'au moment où elle sera effectivement apte à exprimer les différentes réalités scolaires, où elle pourra s'appuyer sur un corpus de textes conséquent... En attendant, on met en place des commissions de terminologues et on compte sur la dynamique sociale pour que les écrits apparaissent ; on recense l'existant, on cherche si, du côté des alphabétiseurs, des brochures n'auraient pas été écrites.

Malheureusement, les listes de néologismes produits par les rares linguistes spécialistes vont le plus souvent rester lettre morte ; les mots nouveaux sont ressentis comme bizarres par les populations... et les experts sont souvent en désaccord à leur sujet ! Quant aux écrits produits pour des adultes, ils se révèlent largement inadaptés aux préoccupations d'enfants de six ou sept ans.

Face à cette situation, on peut choisir de laisser cette langue de côté et continuer en français pour les enfants concernés...

Mais on peut opter pour une démarche plus volontariste, consistant à introduire la langue avec l'idée qu'une fois qu'elle sera employée, les maîtres mis au pied du mur pour nommer avec les ressources propres à la langue des réalités jusqu'alors non prises en compte (l'idée d'angle ou de parallèle en mathématiques, par exemple), ils trouveront des solutions, parmi lesquelles sans doute... l'emprunt au français ! Je pense qu'en la matière, toute préoccupation de purisme est déplacée et que mieux vaut user d'un terme issu d'une langue étrangère mais précis, univoque et accepté par tous, plutôt qu'une périphrase approximative variant d'un maître à l'autre. Puis, au bout d'une ou deux années d'utilisation scolaire, on réunit un échantillon de maîtres, on recueille leurs propositions et on entérine les meilleures : ici un emprunt, là une composition, là encore une dérivation nouvelle sur une racine attestée dans la langue : on valide les meilleures et on diffuse l'ensemble à tous les enseignants de la langue pour une uniformisation des pratiques⁹⁴.

C'est en étant utilisées dans l'école que les langues africaines vont réellement s'équiper, en situation, bien plus efficacement qu'en laboratoire... De ce point de vue, je pense qu'attendre que soient réunies toutes les conditions avant de les introduire risque de renvoyer leur usage effectif aux calendes... africaines ! Ce faisant, j'assume le risque d'être taxé d'aventurisme ; je préfère parler de pragmatisme.

Toutefois, pour tenir compte des manques importants définis plus haut (comme le rapport à l'écrit, l'instrumentalisation de la langue et son aptitude à exprimer certains concepts) il est possible de prévoir un aménagement du curriculum qui distingue selon les langues nationales un usage plénier et un usage partiel. Sur ce point, on se reportera à la proposition faite en « 3.3. Proposition alternative tenant compte des disparités entre les langues nationales ».

2.3. La détermination d'une carte linguistique précise

Une chose est d'arrêter, au ministère, les langues qui seront utilisées comme médium, en complémentarité du français ; une autre est d'établir avec précision une

⁹⁴ Je ferai en 4.4. « Construire des compétences de communication écrites : lecture-écriture » des propositions sur l'accroissement par l'école même du volume d'écrits disponibles dans ces langues.

carte scolaire des langues à utiliser par région, ville, quartier et même... par école. Dans des zones fortement plurilingues, l'analyse doit descendre à ce niveau de précision, ce qui suppose un pilotage extrêmement fin à mener par le ministère, non de façon centralisée mais au niveau des structures déconcentrées de l'administration scolaire.

Je m'appuierai une nouvelle fois sur le cas du Mali, où plusieurs cas de figures se présentent, laissant au lecteur le soin de faire les comparaisons avec les situations qui l'intéressent. On trouve au Mali :

(1) des zones monolingues à langue en position haute (exemple : bamanankan en pays malinké ou en pays bambara) : dans ce cas, il n'y a pas véritablement de choix à faire, cette langue s'imposant naturellement comme médium ; les premières expérimentations de la PC, dans la région de Ségou, ont été mises en place dans un tel contexte linguistique. Pareilles zones monolingues sont repérables en songhoï autour du fleuve Niger, dans le triangle Tombouctou – Gao – Mopti, ainsi qu'en tamasheq dans les régions du Nord.

(2) des zones monolingues à position basse (exemple : le bomu vers San) : il n'est pas évident que les Bobos, par ailleurs souvent locuteurs d'une autre langue, souhaitent que leurs enfants soient scolarisés dans leur langue maternelle. Certains d'entre eux pourraient opter en effet pour le bamanankan, langue dominante dans le milieu.

(3) des zones en théorie monolingues mais à dialectalisation extrême : c'est le cas du dogoso, pour lequel on dénombre au moins cinq ensembles dialectaux, plus trois variétés isolées pour un total de quinze parlers distincts⁹⁵. Les Dogons voudront-ils d'un dogoso moyen qui n'est finalement que la langue d'un seul village ou préféreront-ils une langue à extension internationale et à prestige supérieur sur le marché linguistique ? Une troisième solution consisterait à enseigner partout le dogoso pratiqué localement...

(4) des zones plurilingues : c'est le cas dans certains quartiers de Bamako ou dans la région de Mopti ; il est possible qu'il faille alors déterminer la langue d'enseignement à l'échelle de chaque village, voire de chaque quartier urbain ou de chaque école. Fomba et al. (2003 : 6) évoquaient ce type de difficulté en parlant de l'extension de la PC hors des zones initiales uniquement bambarophones :

« La mise en œuvre de l'expérimentation présente, cependant, certaines difficultés liées au choix de la langue d'enseignement qui pose souvent des problèmes, surtout dans les milieux multilingues ne disposant que d'une seule école ».

Pour déterminer ces langues et arrêter des choix très délicats, il existe plusieurs modes opératoires :

- le ministère, sans concertation par une démarche descendante autoritaire, arrête une carte linguistique au vu des rapports faits par les directeurs d'Académie sur les langues en usage dans la région administrative dont ils ont la charge. La carte ainsi dessinée risque d'être fort imprécise et les résistances des populations (parents d'élèves mais également maîtres) importantes, ces décisions ayant des implications identitaires tout autant que pédagogiques.

- le ministère organise des enquêtes préliminaires sur les zones jugées problématiques (2, 3 et 4) mais la conduite de ces enquêtes requiert un nombre important d'enquêteurs qui doivent être formés en amont, et le coût de ce procédé et le temps nécessaires sont assurément importants.

⁹⁵ L'Afrique et ses langues...

- le ministère organise une concertation au niveau des communes ou, dans les villes, à celui des arrondissements et même des écoles. Les publics cibles de ces concertations sont les parents d'élèves, et les enseignants, à qui l'on demande dans quelle langue ils souhaitent que les cours soient dispensés. On peut imaginer, que dans les grandes écoles urbaines, ces concertations aboutissent au choix non d'une seule langue pour toute l'école mais de deux pour gérer le plurilinguisme. La concertation serait alors organisée par des structures déconcentrées (au Mali, les Centres d'Animation Pédagogique qui disposent de conseillers pédagogiques) en liaison avec les Associations de parents d'élèves, les comités de gestion scolaire quand il y en a et les directeurs et directrices d'écoles. Les résultats par école ou par commune remonteraient au CAP puis seraient centralisés au niveau des Académies d'Enseignement (AE) qui feraient part au ministère des besoins linguistiques en matière d'enseignants (tant de maîtres pour le fulfulde, tant pour le songhoï, etc.).

Cette dernière démarche, la plus participative, a le mérite d'associer les parents aux décisions, d'impliquer les enseignants. Elle participe ainsi de cette nécessité de communication sans laquelle une réforme, aussi importante que l'intégration des langues africaines, ne peut pas pleinement réussir. Moins elle sera vécue comme une décision descendante, plus elle sera prise en compte, acceptée dans ce nécessaire consensus qui doit entourer d'aussi radicaux changements.

Le problème du nombre de maîtres qualifiés pour enseigner dans une langue très minoritaire est également réel, comme l'est tout autant celui de leur répartition sur le territoire en fonction des besoins ressortant de l'enquête linguistique. Fomba et al. (2003 : 6) qui, pour être globalement favorables à la PC ou du moins au bilinguisme scolaire, n'en oublient pas les problèmes pratiques et relèvent cette difficulté :

« Les maîtres sont souvent en nombre insuffisant pour certaines langues et leur redéploiement pose des problèmes ».

Comme cette question met en jeu d'autres considérations, administratives et économiques, je préfère la renvoyer à la partie consacrée aux problèmes d'implantation d'une politique de multilinguisme scolaire⁹⁶.

3. Le choix d'un modèle d'enseignement bilingue

3.1. Les types d'enseignement bilingue

Pour situer les modèles en usage en Afrique, il n'est pas inutile de rappeler les catégories communément admises depuis les travaux de J. Hamers et M. Blanc (1983).

Le modèle de submersion : l'assimilation linguistique

La submersion ne relève pas à proprement parler de l'éducation bilingue en ce sens qu'elle sous-entend qu'une seule langue a droit de cité à l'école, l'autre étant renvoyée à la sphère privée. Elle est définie par Hamers et Blanc (1983 : 457) comme la « scolarisation d'un élève par une intervention pédagogique utilisant une autre langue que sa langue maternelle ; cette scolarisation est généralement organisée pour les locuteurs natifs de cette autre langue et de ce fait ne tient pas compte de la langue

⁹⁶ 5.3. Gestion des personnels et plan de formation des maîtres.

maternelle de l'élève ». Si elle apparaît communément dans les typologies de l'éducation bilingue, c'est en raison du fait qu'elle constitue, mais par défaut en quelque sorte, un mode de gestion du plurilinguisme. Le modèle de submersion consiste à placer l'enfant dans une situation scolaire d'où sa langue maternelle est exclue au profit d'une langue de scolarisation unique. Les migrants ou les minorités, auxquelles peu de droits sont reconnus quant à l'usage de leur langue, sont éduqués dans des modèles de submersion. Le locuteur visé, au final, est quelqu'un qui, au terme d'un processus d'assimilation linguistique, pratique la langue du groupe dominant et ne fait pas usage de sa langue maternelle dans la sphère publique. On peut dire que les modèles monolingues francophones en Afrique s'en rapprochent par bien des aspects.

Le modèle de ségrégation : le maintien dans la langue minorée

Il s'agit d'un modèle fonctionnant parallèlement au modèle de submersion. Lui aussi relève de l'éducation bilingue par défaut, en ce sens que, si les deux langues sont effectivement présentes, la scolarisation des populations en situation minoritaire se fait intégralement dans leur langue, sans opportunité d'apprendre la langue dominante, le résultat visé étant une stricte reproduction des rapports sociaux et interethniques. C'est l'existence de pareils modèles dans l'ancienne Afrique du Sud qui explique le paradoxe apparent qui faisait de ce pays, au temps de l'apartheid, l'un des plus avancés en matière d'enseignement dans les langues africaines.

Le modèle d'abri linguistique : la consolidation de la L1 de l'enfant, avec une ouverture sur la seconde langue, dominante.

L'enseignement, dans ce modèle, est monolingue, réalisé dans la langue de l'enfant même si celle-ci est minoritaire, pendant les premières années de la scolarité, ou même pendant toute la durée de la scolarité, la langue majoritaire étant enseignée comme simple matière.

Le modèle d'immersion : un bilinguisme à visée utilitariste

Ce modèle partage avec le précédent la caractéristique de mettre l'élève dans une situation où il est exposé massivement à une langue étrangère et dans laquelle il est incité à se servir de cette langue.

Mais la visée est différente : le but n'est pas de faire en sorte que l'élève délaisse sa langue maternelle au profit de la langue seconde mais de le placer dans les conditions idéales d'un bain linguistique pour l'apprentissage de cette dernière, de manière à ce qu'il développe des compétences lui permettant à l'âge adulte de l'utiliser de façon plénière, notamment dans des contextes professionnels. Il ne s'agit donc pas d'assimiler l'enfant mais de le doter d'une deuxième langue dont on pense qu'elle favorisera sa réussite sociale. Ce type de programme est notamment développé au Canada, chez les anglophones comme chez les francophones, soucieux de doter leurs enfants des meilleures chances de réussite. L'inscription des élèves s'y fait en général sur la base du volontariat.

Le modèle de transition : le développement de compétences dans la langue seconde seulement

Dans le modèle de transition, la langue de l'enfant a une place, son emploi étant autorisé ou même prévu dans le contexte scolaire ; si l'on parle de transition, c'est en relation avec le fait que la langue de l'enfant (sociolinguistiquement en position de langue dominée) joue pendant les premiers temps le rôle de langue de scolarisation, le temps nécessaire à ce que les compétences de l'élève en L2 (statutairement dominante) soient suffisantes pour qu'il puisse suivre l'enseignement dans cette langue. La L1 joue alors un rôle de « tremplin », destinée à passer le relais au bout d'un nombre variable d'années, généralement à partir de la troisième année de scolarisation. A partir de ce moment-là, plusieurs possibilités se présentent :

(1) la langue de l'enfant continue à être langue d'enseignement dans certaines matières ;

(2) son rôle se réduit à celui de matière d'enseignement ;

(3) elle n'a plus de place dans l'institution scolaire.

Dans les pays d'Afrique francophone où les langues nationales ont été introduites à l'école, c'est le plus souvent le modèle transitionnel qui a été choisi. La langue africaine est langue de scolarisation par défaut ; elle est certes la plus appropriée pour les apprentissages fondamentaux mais elle doit céder la place au français dès lors que les élèves sont en mesure de travailler dans cette langue et que... les savoirs se complexifient.

Le modèle de maintien : le bilinguisme complet

Selon E. Gfeller (2000 : 160-161), « les modèles de maintien reconnaissent à l'individu le droit de conserver sa langue d'origine à côté de la langue de la majorité ou de l'Etat (...). L'école, qui prend en considération ces besoins de communication ou de culture prépare l'enfant à vivre les deux cultures, à garder son identité et à s'intégrer dans une autre culture ». Ce type de programme « utilise à la fois une langue minoritaire et une langue majoritaire pendant toute la durée de l'éducation de la minorité linguistique » (Garcia, 1997 : 414). Le modèle dit d'enrichissement (Hamers et Blanc, 1983 : 447), qui vise également le bilinguisme mais assorti d'une augmentation significative des résultats scolaires peut être considéré comme une variante du modèle de maintien. Qualifié par I. Skattum (1997) de bilinguisme « utopique », il vise le développement harmonieux de compétences égales dans les deux langues, sans recul ni dévalorisation de la langue 1 ; au-delà des compétences linguistiques, l'enfant tirerait un profit d'ordre cognitif bénéfique à l'ensemble de sa scolarité.

3.2. Un exemple d'enseignement bilingue : le Mali en 2003

3.2.1. Places respectives des langues nationales et du français dans la PC

Je n'ai pas abordé dans la revue critique de la PC la question pourtant essentielle des répartitions des langues dans la classe, tout au long des six années de l'enseignement fondamental. Il est temps d'y venir en abordant la manière dont le curriculum malien, en 2003, envisageait de régler cette répartition fonctionnelle. Sur ce point particulier, la synthèse de Fomba et al. (2003 : 5) donne quelques indications.

« En pédagogie convergente, la langue maternelle est, dans les deux premières années de scolarité, médium et matière d'enseignement. Le français (langue seconde) est introduit en deuxième année sous forme d'expression orale à concurrence de 25 %

du temps global. En troisième et quatrième années, 75 % de l'horaire sont réservés à l'apprentissage du français (oral et écrit). En cinquième et sixième années, la répartition du temps de travail est de 50 % pour la langue maternelle et de 50 % pour la langue seconde.

Les disciplines telles que les Mathématiques, l'Histoire, la Géographie, les Sciences d'Observation, les Sciences Physiques, l'Education Civique et Morale se font exclusivement en langue maternelle jusqu'en 4^{ème} année. C'est à partir de la 5^{ème} et de la 6^{ème} années que ces disciplines sont enseignées en français. Mais elles peuvent être également enseignées dans les langues nationales pour consolider les acquis ».

La répartition exposée se veut simple. Pourtant le schéma de répartition donné n'est pas sans poser de problèmes. Une ambiguïté fondamentale apparaît dans les calculs de pourcentage du temps consacré au français et à la langue nationale⁹⁷. S'agit-il de pourcentages calculés sur la base de l'horaire hebdomadaire total de l'élève ou seulement de celui du domaine nommé « Langue et Communication » ? A propos de la deuxième année, il est précisé 25% du temps global, ce qui conduirait à au moins 6 heures de français comme matière par semaine (sur la base d'une semaine de 24 heures)... et à 18 heures par semaine pour les années 3 et 4 ! Pareil volume entre en contradiction avec le fait qu'il est bien précisé que tous les autres enseignements se font en langue nationale jusqu'en année 4 comprise : on voit mal la matière français occuper 75% du temps scolaire et les autres matières 25%... Il s'agit là des proportions du temps réservé à l'étude du domaine « Langue et Communication ».

Pourtant, s'agissant des années 5 et 6, le mode de calcul change et on parle de « répartition du temps de travail » à 50% pour la langue maternelle et 50% également pour la langue seconde. Cette fois, on parle bien de l'ensemble de l'horaire scolaire, le français devenant langue d'enseignement aux côtés de la langue nationale... Rien n'est clair.

Au-delà de cette ambiguïté dans la manière dont les temps scolaires sont répartis entre les langues, avec un changement d'étalon en cours de cursus, d'autres questions ne sont pas abordées. A partir de l'année 5, et du changement de statut du français qui devient langue d'enseignement, l'étude de cette langue en tant que matière continue-t-elle, au sein du domaine réservé aux « Langues et Communication » ? Même question à propos de la langue nationale pour toutes les années du curriculum : alors qu'elle est médium, est-elle également matière enseignée et, si oui, pour quels objectifs à partir du moment où le français est introduit ? Ces objectifs changent-ils quand le français devient médium à son tour ?

En 2003, ces questions n'étaient pas résolues et les réponses variaient selon mes interlocuteurs. Les Maliens n'étaient pas responsables de cette imprécision, ils en avaient hérité en même temps que le schéma légué par M. Wambach, qui n'est pas plus explicite (2001 : 85)

	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année
25%	LN	LN	LN	LN	LN	LN
50%				F	+	+
75%			F	+	F	F

⁹⁷ Au Mali, on parle couramment de langue nationale (LN) ou de langue maternelle pour désigner les langues africaines. Je reprendrai cette terminologie et userai également du terme L1. Ce livre n'est pas le lieu pour un débat - sans fin... - sur la propriété de ces termes, l'essentiel tient aux propositions.

100%		F		LN		
------	--	---	--	----	--	--

La seule exégèse est présente dans les lignes qui introduisent le tableau :

« Les objectifs ci-après sont définis en fonction des options prises dans les écoles fondamentales du Mali. A noter que le principe reste le même si le français est introduit plus tôt ou plus tard. En outre, dans l'esprit de la pédagogie convergente, dès que possible, au plus tard au cours de la quatrième année, l'apprentissage des deux langues est de plus en plus intégré : selon les principes de la méthodologie différenciée, certains travaux peuvent se faire en même temps dans les deux langues ».

Au lieu de se lever, le brouillard s'épaissit... Le fait de changer le moment d'introduction du français n'aurait aucune répercussion sur le schéma général ; quant à l'intervention du français comme médium, ce sera... « dès que possible ». C'était bien la peine de construire un tableau avec des pourcentages !

On imagine l'embarras des maîtres à partir de la troisième année pour déterminer les volumes d'enseignement des deux langues, la part à réserver à chacune dans la construction des connaissances des autres disciplines aussi bien qu'aux deux langues proprement dites.

3.2.2. Places respectives des langues nationales et du français dans l'état du curriculum en 2003

Concrètement, l'état du curriculum en 2003 prévoit un début de l'enseignement du français au début du troisième mois de la deuxième année⁹⁸, avec un volume horaire de 2,5 h / semaine⁹⁹, soit 30 minutes par jour.

Dès la 3^e année, il est prévu que le français commence à intervenir comme médium, aux côtés de la langue nationale. Un rapport de la GTZ (Coopération allemande) sur ce modèle de bilinguisme appliqué dans la région habitée par les Dogons, rédigé par A. Zono (2000), attirait dès cette époque l'attention des autorités sur les inadaptations de ce modèle et des rythmes choisis. Selon A. Zono, dans les faits, les maîtres ont tendance à faire du français un usage trop important comme médium en 3^e année, alors que les élèves n'ont pas encore le niveau requis pour profiter pleinement des apprentissages, ne possédant, après la deuxième année, aucune base linguistique sérieuse en français. En clair, la transition est trop précoce et trop rapide. Sa proposition est de respecter une durée d'étude du français comme matière pendant au moins deux années entières avant d'envisager de l'utiliser comme médium. Elle conduit à anticiper l'introduction du français, qui commencerait dès la première année ou en début de 2^e année et, dans le même temps, à retarder son usage comme médium.

Un autre problème, jamais soulevé dans la PC, tient à la liberté laissée au maître du choix de la langue d'enseignement pour les différents domaines en années 5 et 6. Faute d'indications précises, les variations d'une classe à l'autre, et dans la même classe d'une séance à l'autre, ne sont guère compatibles avec la nécessité de rédiger des

⁹⁸ L'année est organisée en 8 unités d'apprentissage de 4 semaines, selon une approche dite par compétences. Les deux premières années composant un cycle, le début de l'enseignement du français était prévu à l'unité d'apprentissage 10.

⁹⁹ Le volume hebdomadaire du domaine « Langue et communication » est de 10 heures en deuxième année.

manuels (en sciences, en mathématiques par exemple) ou des brochures (santé, citoyenneté) qui oblige, elle, à des choix linguistiques. La question de la production de matériel didactique est suffisamment complexe dans des situations non monolingues pour que l'on puisse se payer le luxe de l'indétermination. Si cette production est possible – et même source d'une agréable liberté pédagogique – dans le cadre d'expérimentations bien encadrées, elle risque de devenir rapidement source de nouvelles difficultés à l'échelle d'une réforme impliquant l'ensemble du système éducatif.

3.3. Propositions de réorientation du curriculum de l'enseignement fondamental du Mali

Les propositions qui suivent ont été faites au Conseil National de l'Education entre 2003 et 2005. Certaines ont trouvé leur traduction ; c'est le cas pour les années 1 et 2, qui étaient validées et stabilisées au moment de mon départ en août 2005. Pour les autres, je ne suis pas en mesure de dire ce qui a été finalement retenu, la validation des années 3 et 4 n'ayant pas été faite en août 2005, et les années 5 et 6 restant encore à écrire.

Le lecteur doit considérer ces propositions non comme un état définitif du curriculum en 2005 mais plutôt comme le reflet des réflexions que j'ai conduites avec mes partenaires maliens, en tenant compte de toute une série de données parmi lesquelles les traditions pédagogiques fortement marquées par la PC, et de tout le travail d'écriture déjà effectué. On trouvera plus loin les motivations des changements préconisés. Que ces changements aient été effectivement ou non adoptés au Mali importe moins que les réflexions qui les sous-tendent.

	PC et état du curriculum 2003	Propositions de réaménagement
Année 1	LN médium et matière pour l'ensemble du domaine LC ¹⁰⁰	Sans changement
Année 2	LN médium ; introduction du français oral seulement sur 2,5 h / semaine à partir du 3 ^{ème} mois ; restent 7,5 h / semaine pour l'étude de la LN	Introduction du français oral dès le début de l'année 2 ; passage de 2.5 h/semaine à 6 h / semaine pour l'étude du français ; restent 4 h / semaine pour l'étude de la LN
Année 3	LN médium – flou sur le rôle du français comme médium ; étude du français oral et français écrit sur 7,5 h / semaine de l'horaire LC ; restent 2.5 h / semaine pour l'étude de la LN	LN médium unique ; tout l'horaire de LC réservé au français oral et écrit, soit 10 h /sem.
Année 4	Idem Année 3	Le français devient médium en mathématiques ; le français matière pour 7,5 h /semaine ; la LN matière pour 2,5 h / semaine
Année 5	Langue nationale et français médium d'enseignement ; répartition des domaines entre les deux médiums indéterminée	Le français devient également médium en sciences ; le français matière pour 5 h /semaine ; la LN matière pour 5 h / semaine

¹⁰⁰ Domaine « Langue et communication » du curriculum.

	Rien n'est dit sur la répartition des études des langues dans le domaine LC	
Année 6	Idem Année 5	Idem année 5

Ce tableau appelle quelques commentaires et justifications, qui permettront au lecteur de discuter du bien-fondé des propositions faites et, considérant d'autres points de vue correspondant à d'autres situations, d'opérer des choix différents. Je ne pense pas inutile de rappeler ici que les répartitions ci-dessus ne relèvent pas d'une science exacte mais sont la résultante de plusieurs éléments à prendre en compte :

(1) la nécessité de conforter la maîtrise de la langue maternelle pour en faire un médium efficace pour bien préparer l'apprentissage des autres langues, au premier rang desquelles le français ;

(2) la nécessité de prévoir un volume horaire en français suffisant pour que le niveau dans cette dernière langue devienne, au bout d'un nombre d'années qui reste à déterminer dans chaque cas, médium également ;

(3) l'idée que le maintien de la L1 durant toute la durée de la scolarité permet à l'élève de considérer positivement la langue africaine, et non comme un simple tremplin vers le français ;

(4) le besoin de clarifier les répartitions des domaines d'enseignement entre français et langues africaines, pour que la communication avec les maîtres puis leur formation s'en trouvent simplifiées et que la production de manuels scolaires obéisse à un cahier des charges clair.

Selon que l'on est plus ou moins attaché à tel ou tel de ces principes, ou que l'on en met d'autres en avant en fonction de la culture du pays où l'on travaille ou du contexte sociolinguistique, les pondérations horaires, les rythmes d'introduction du français, le moment de l'accession de cette langue au statut de médium, la détermination des domaines enseignés dans cette langue peuvent varier considérablement.

Voilà pourquoi je parle d' « éléments d'une didactique intégrée » et ne livre que des cas d'espèces à partir desquels chacun pourra procéder à ses propres ajustements et se déterminer.

Dans le schéma de réorientation proposé, les années 2 et 3 sont des années d'étude intensive du français, préparant son utilisation partielle comme langue d'enseignement en année 4. Ainsi, le français occupe la totalité du volume de LC¹⁰¹ en année 3.

Puis un mouvement de compensation s'opère. A partir du moment où le français est le véhicule d'une matière, une part de l'horaire LC revient à nouveau à la langue nationale.

L'analyse des propositions du tableau révèle :

- une montée en puissance plus rapide de l'étude du français : le fait d'attendre un an pour introduire la langue correspond à un dogme de la PC qui doit considérer qu'un an et deux mois suffisent à asseoir les bases de la langue maternelle, sans préciser sur quel type de compétences visées en L1 se fonde cette estimation ; on pourrait imaginer un apprentissage du français oral dès la première année, mais cette option n'est pas

¹⁰¹ Domaine « Langue et Communication » du curriculum.

envisageable, pour l'instant, au Mali, scrupuleux gestionnaire de l'héritage légué par la PC.

- une répartition définie des domaines enseignés dans les deux langues, avec une montée en puissance progressive du français ;

- un maintien de la LN pour enseigner, en années 5 et 6, les trois domaines liés plus particulièrement à la culture et à l'insertion dans la société : Développement de la personne (DP), Sciences Humaines (SH), Arts. A aucun moment, la LN ne cesse d'avoir un rôle en tant que médium, ce qui est parfaitement possible dans les classes où on laisse le libre choix aux maîtres ;

- un retour de la LN en tant que matière dans les années 4, 5, 6. Ce moment est particulièrement intéressant pour penser une « convergence » linguistique : l'étude de la LN au cours de l'année 1 et de l'année 2 fait découvrir à l'élève les fonctionnements de sa langue et prépare la découverte de fonctionnements en français parfois identiques, le plus souvent différents ; l'effort de découverte du système linguistique est concentré sur le français quand il s'agit d'entreprendre les apprentissages fondamentaux, notamment morphosyntaxiques, qui sont la condition nécessaire à la communication ; puis, quand l'apprentissage du français se prolonge par un enseignement / apprentissage en français, on opère un retour sur la L1, en approfondissant l'étude de ses fonctionnements et en la comparant à ce qu'on a étudié en L2.

Les deux dernières années, qui esquissent une parité entre langue nationale et français, permettent de s'éloigner d'un schéma général orienté vers un *bilinguisme transitionnel précoce* qui élimine la L1 dès le passage de témoin à la L2. Ce type de bilinguisme ne tire pas pleinement partie du rôle de la L1 dans la construction des savoirs, parce qu'on abandonne de façon trop rapide la langue maternelle. En outre, les effets sur la L1 en termes de représentation sont souvent négatifs, celle-ci étant clairement dévalorisée du fait de son éviction précoce du système.

3.4. Proposition alternative tenant compte des disparités entre les langues nationales

J'ai déjà évoqué le fait que toutes les langues n'étaient pas également équipées pour répondre d'emblée aux exigences de la scolarisation. Certaines sont transcrites depuis une date récente (dans certains pays on trouvera même des langues non transcrites), d'autres ne peuvent s'appuyer sur des corpus écrits suffisamment importants pour couvrir l'ensemble des besoins liés à la scolarisation et à l'acquisition par les élèves des savoirs dit modernes.

J'ai eu l'occasion de faire au ministère malien une proposition qui est restée lettre morte mais qui témoigne de la possibilité d'imaginer des scénarios alternatifs, en dehors du tout ou rien¹⁰². L'idée de départ est que certaines langues peuvent répondre à un usage plénier et remplir toutes les fonctions attendues d'une langue de scolarisation ; d'autres ne peuvent le faire entièrement et répondent plutôt à un usage partiel.

Très rapidement, voici les critères qui me semblent requis pour un usage plénier :

- (1) une langue déjà illustrée au plan des écrits sociaux ;
- (2) un degré d'instrumentalisation lexical propre à exprimer les concepts nécessaires aux apprentissages fondamentaux du niveau 1 ;
- (3) la présence de la langue sur des zones linguistiquement homogènes ;

¹⁰² Propositions faites par Maurer (B), *Propositions de lignes de force pour la gestion des langues d'enseignement dans le cadre de la généralisation du curriculum*. Note technique, septembre 2004.

(4) la disponibilité de maîtres formés à la lecture et à l'écriture dans cette langue.

On voit que les critères sont linguistique (2), culturel (1), sociolinguistique (3) et même administratif (4).

En l'absence totale ou partielle de ces quatre critères, il peut être utile de prévoir une complémentarité entre français et langues nationales, et donc un usage partiel de la langue nationale comme langue de scolarisation.

Les deux modèles, plénier et partiel, sont présentés ci-dessous.

Modèle plénier	Modèle partiel
La LN est langue de scolarisation intégrale (cf tableau précédent, colonne « Propositions de réaménagement)	La LN est langue de scolarisation partielle dans des usages liés à l'oral (SH, DP, Arts). Le français est langue de scolarisation dans les domaines où intervient une symbolisation écrite obligatoire : LC, SMT.
Année 1 : Enseignement en L1 dans tous les domaines Année 2 : Idem + Etude du français à l'oral Année 3 : Idem + Etude du français oral / écrit Années 4 et suivantes : partage du rôle de la langue de scolarisation entre le français et la LN	Année 1 : Etude du français oral / écrit + SMT en français + enseignement des autres domaines en LN Année 2 : Idem Année 3 : Idem Année 4 et suivantes : Idem + apprentissage de la lecture / écriture en LN

Dans un même pays, modèle plénier et modèle partiel peuvent coexister. Le modèle partiel est intéressant parce qu'il permet à toutes les communautés, même celles dont les langues disposent de moins d'atouts, de pouvoir bénéficier d'un modèle bilingue. Introduites progressivement à l'école, leur usage scolaire permet un début d'instrumentalisation linguistique. Ainsi, on n'attend pas que toutes les conditions soient réunies pour commencer, mais on capitalise au fur et à mesure les avancées.

Quant aux enseignants, ils apprennent progressivement à utiliser la LN comme langue de scolarisation, sans être mis en difficulté.

La mise en place du modèle partiel nécessite des aménagements curriculaires. Ainsi, en mathématiques, les mêmes objectifs ne peuvent pas être poursuivis en première année, compte tenu du fait que le français utilisé comme médium dans le modèle partiel reste une langue encore mal connue des élèves. Mais c'est la traduction concrète du fait qu'il n'existe pas de solution miracle valable partout et dans toutes les situations... Voilà l'occasion de se rappeler qu'il ne faut jamais abandonner devant la nécessité d'attraper le réel à bras le corps...

4. De la pédagogie convergente à la didactique intégrée des langues africaines et du français

Le moment est venu de traiter de la question essentielle, celle de l'articulation des langues, des compétences à développer en L1 puis en L2 et des stratégies utilisées pour ce faire. La question n'est pas traitée par la pédagogie convergente, évacuée par l'invocation d'une théorie simpliste postulant l'identité du travail à mener dans les deux langues et la similitude des trajets à proposer. La convergence, je l'ai montré, est seulement méthodologique, elle n'est pas linguistique.

Le changement d'optique que je propose tient tout entier dans le titre de cette partie. L'image, pourtant heureuse, de la convergence n'est plus disponible, marquée à jamais par un courant qui ne l'a pas réellement incarnée ; l'idée d'une didactique intégrée des langues africaines et du français exprime le fait que l'enseignement / apprentissage des deux langues va être pensé de manière conjointe, chacun préparant et renforçant l'autre à son tour. Une idée toute simple, en définitive, qu'il s'agit à présent d'illustrer. On pourra juger l'illustration partielle : comment pourrait-il en être autrement quand le croisement des problématiques d'apprentissage des langues avec les configurations éducatives donne un nombre de cas de figure pratiquement illimité ? Que d'autres éléments de didactique viennent compléter ce travail...

4.1. Emergence de quelques propositions

Je rappelais, dans l'introduction de cet ouvrage, que le curriculum malien dans sa version 2003 avait été mon premier contact avec la PC.

Si j'en donne à présent quelques exemples précis, ce n'est pas pour me livrer à une critique négative, pour dénigrer un travail certes imparfait mais effectué avec pour seul cadrage théorique la PC et ses insuffisances, sans accompagnement scientifique et sans ressources documentaires. Les cas présentés permettront de se faire une idée du chemin à parcourir pour passer de la PC à une véritable didactique intégrée. Leur analyse aboutira à la proposition de quelques lignes d'action.

Bien que la PC ait posé qu'il n'était pas nécessaire de penser des progressions linguistiques, les rédacteurs du curriculum malien avaient tout de même senti la nécessité de fournir parfois des indications plus circonstanciées aux maîtres. Je m'en tiendrai juste à quelques exemples pris dans trois domaines :

- concernant d'abord l'apprentissage du français, la construction des compétences morphosyntaxiques : l'étude des possessifs est prévue en deuxième année, dans l'unité 12, la troisième unité de français, après huit semaines d'étude de cette langue à raison de deux heures et demie par semaine. Or, au cours des semaines précédentes, aucun déterminant n'a été vu en français, les notions de genre et de nombre n'ont pas encore été abordées, même de manière implicite. Pourtant quoi de plus complexe à comprendre pour un élève de langue maternelle bamanankan¹⁰³ que le déterminant possessif qui cumule toutes les difficultés ? Rappelons qu'en français, le possessif varie en fonction de la personne (m- ; t-, s- ; etc.), du nombre d'objets possédés (-on, -es), du nombre de possesseurs (mon, nôtre) mais également en fonction du genre de l'objet possédé (mon livre, ma table)... La difficulté est déjà importante quelle que soit la langue maternelle de l'apprenant. Pour un bambarophone, elle se complique encore du fait qu'en bamanankan, l'idée de possession est exprimée par une ... marque personnelle reliée à l'objet possédé par une particule (*ne ka djakuma* : mon chat; *i ka djakuma* : ton chat ; *a ka djakuma* : son chat) dans lesquels *ne*, *i* et *a* désignent respectivement je, tu, il / elle) ; que la notion de genre des mots n'existe pas ; que

¹⁰³ La plupart des exemples seront en bamanankan, une langue que je parle un peu et comprends moins bien...

l'expression de la possession ne varie pas en nombre en fonction de l'objet possédé (*ne ka djakumaw* : mes chats)... Mais alors pourquoi étudier à ce moment-là, si tôt dans l'étude du français, un fonctionnement linguistique aussi complexe ? Quand je posai la question, on me répondit : « Il faut se reporter à la langue nationale. A la troisième unité... Regarde « le possessif ». Comme on est en PC, on suit le même chemin dans la langue étrangère que dans la langue maternelle ». Et comme en langue nationale on étudiait les présentations, la famille, il y avait une logique à voir apparaître le possessif. Tout ceci dit en toute bonne foi... Je parvins ce jour-là à démontrer à mes interlocuteurs l'impossibilité de l'équivalence et marquai des points dans mon petit combat personnel consistant à les convaincre de la nécessité de reprendre l'écriture d'un travail qu'ils pensaient achevé. Peu de temps après, on remettait l'ouvrage sur un nouveau métier...

Proposition pour une didactique intégrée en matière de compétences grammaticales : tenir compte de la L1 et de la L2, de leur mode de fonctionnement, des compétences acquises en L1 que les élèves vont mettre en place dans l'apprentissage de la L2, des stratégies qu'ils pourront mobiliser pour cet apprentissage ; prévoir les effets en retour des acquisitions de la L2 sur la L1 et les didactiser.

- concernant ensuite l'apprentissage de la lecture en langue nationale : dès la première semaine, mention de mots à lire globalement ; à la troisième, « lire des mots et des phrases » ; puis « apprendre à lire des écrits variés »... et jamais de travail sur les correspondances phonie-graphie, pourtant simples dans des langues reposant sur un principe de stricte correspondance oral-écrit dans une relation de bi-univocité. La seule indication relative au code, répétée sur 16 semaines et quatre unités entières (!), tient à faire distinguer aux élèves les voyelles brèves des voyelles longues... une distinction qui relève plus de l'oral que de l'écrit et qui n'est que d'un très faible rendement en bamanankan. Les mêmes indications, évidemment, sont données, et dans le même ordre, pour entrer dans l'écrit en français... mise à part la distinction entre voyelles brèves et voyelles longues. Les maîtres ne peuvent conduire sur ces bases une pédagogie de la lecture.

Proposition pour une didactique intégrée en matière de lecture : tenir compte des compétences acquises en lecture en L1 et programmer l'apprentissage de celles qui sont nécessaires pour lire en L2 ; poursuivre la réflexion en dépassant le niveau technique (décodage) par l'aspect culturel (dont font partie les dimensions liées à la textualité) car lire un écrit en L1 puis en L2 mobilise des éléments parfois différents. La didactique intégrée touche là des dimensions interculturelles.

- concernant enfin la production d'écrit en langue nationale : la première semaine de l'année 1 propose des activités de copie de mots, de phrases dans le cadre d'une compétence générale « Exprimer par écrit sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie quotidienne ». A la sixième semaine, la « progression » prévoit dans ce même cadre d' « écrire des voyelles brèves et des voyelles longues, composer des mots, des phrases ». Deux semaines après seulement, soit à la huitième semaine de l'année 1, l'activité proposée consiste à « structurer un discours en trois parties (introduction, développement, conclusion) et en paragraphes » ! On retrouve ensuite cette proposition tout au long de l'année... Au-delà du fait que la tâche proposée est hors de portée d'un enfant de 7 ans, quelle que soit la langue utilisée, je préfère souligner la nécessité de réfléchir, en production d'écrits, au type d'écrit que l'on va produire en langue nationale et en français, en liant les apprentissages dans les

deux langues et en mettant au premier plan les dimensions culturelles de l'acte d'écriture.

Proposition pour une didactique intégrée en matière de production d'écrit : tenir compte des fonctions de l'écrit dans l'environnement de l'enfant et des besoins de communication en L1 et en L2 pour finaliser les apprentissages ; prendre en compte les transferts de compétence possibles au point de vue de la maîtrise des processus d'écriture dans les deux langues.

Compétences linguistiques (grammaire de phrase...), lecture, production d'écrit : tels sont les trois domaines sur lesquels je vais illustrer la démarche.

4.2. Principes fondateurs d'une didactique intégrée langues africaines - français

Quelques principes me semblent devoir ne pas être perdus de vue pour parvenir à une didactique intégrée mettant en action une véritable convergence linguistique :

- reconnaître l'importance de la L1, comme (a) système linguistique source, (b) déterminant des stratégies d'apprentissage particulières, (c) dans des modes de communication socialement déterminés ;

- reconnaître l'importance de la L2, comme (a) système linguistique cible, (b) répondant à des besoins langagiers liés aux usages sociaux du français (parmi lesquels les usages scolaires), (c) langue marquée par une forte tradition d'enseignement grammatical ayant développé un métalangage ;

- articuler les compétences acquises en L1 et celles visées en L2 ; pour y parvenir, sortir de l'illusion « naturaliste » communicative supposant que l'emploi suffit à l'apprentissage et faire une large place à des activités de type métalinguistique qui pensent « l'entre-langues » ;

- articuler dans les deux langues les compétences linguistiques de niveau 1¹⁰⁴ (pour faire vite : grammaire de phrase, phonétique, développement du lexique) et les compétences de niveau 2, plus communicatives et textuelles.

Il me reste à développer quelques propositions pour passer de la défense des principes à leur illustration...

4.3. Construire des compétences linguistiques

Pour introduire cette partie, à mon sens centrale, je redonnerai la parole à deux analyses qui ont été faites au Mali à propos des apprentissages en PC.

La première est de Fomba et al. (2003 : 5) :

« Si les enfants formés par cette méthode sont capables par eux-mêmes d'aller chercher les connaissances qui leur sont indispensables pour devenir des agents actifs de développement, il n'en demeure pas moins que leur difficulté réside dans la grammaire normative. Cette situation s'explique par le fait que la grammaire ne fait pas l'objet d'un enseignement systématique en pédagogie convergente ».

¹⁰⁴ Celles-là même qui ne sont jamais prises en compte par la PC mais sont censées se construire « naturellement »...

Peut-être m'accusera-t-on d'interpréter outrageusement le texte ci-dessus mais je pense que ce qui est visé à travers la proposition « leur difficulté réside dans la grammaire normative », c'est tout simplement l'inaptitude des élèves à former des phrases correctes ...

La seconde analyse n'émane pas de linguistes avisés mais figure dans les recommandations que le Comité de suivi du PISE, réunissant l'ensemble des partenaires techniques et financiers du PRODEC, faisait après la revue conjointe de l'avancement du programme (2004 : 37) :

« Nous recommandons aussi aux rédacteurs¹⁰⁵ la plus grande attention pour que la transition entre la langue nationale et le français s'effectue le mieux possible. De grandes difficultés sont constatées au détriment des langues et de l'enseignement ».

On voit qu'on touche là au nœud du problème.

Le nœud du problème

Il est trop facile de prétendre qu'une fois la langue maternelle « bien installée » (mais à quel degré au juste faut-il parvenir en la matière ?), l'apprentissage de la langue 2 irait de soi pour peu qu'on offre à l'apprenant les conditions lui permettant de refaire en L2 le même chemin qu'en L1. Ce parti pris naturaliste est battu en brèche par les travaux de linguistes acquisitionnistes qui s'intéressent au cas des travailleurs migrants. Arrivés en France à l'âge adulte, on peut supposer que leur maîtrise de la langue maternelle est pourtant « installée », confortée par des années de pratique. Plongés dans la société française, ils sont installés dans un bain de langue de manière bien plus évidente que les enfants du Mali écoutant des contes pendant quelques séances. Pourtant, parvenus à un certain niveau dans l'usage et la correction de la langue française, certains ne progressent plus et restent à stade éloigné de la norme. A. Trévisse (1993 : 39) analyse en ce sens les résultats du Programme de la fondation européenne de la science :

« (...) Hors guidage systématique, les apprenants peu scolarisés dans leur jeunesse éprouvent des difficultés à élaborer des inférences ou des hypothèses à partir du « déjà-là » constitué à la fois par la langue 1, l'interlangue au stade considéré et les représentations plus ou moins conscientes sur les trois systèmes (L1, L2, système en construction). (...) Les activités de communication dans lesquelles les migrants « baignent » sont loin de suffire, dans bien des cas, après trois ans, à dépasser un système rudimentaire « de base ». Il y a certes progression, mais elle est lente et a tendance à parvenir à une fossilisation représentant un stade de savoir-faire jugé suffisant pour « se débrouiller »... »

Elle conclut (1993 : 40) :

« Ni le « bain linguistique », ni même l'immersion totale, ne font de miracles ».

Au-delà du rappel toujours bienvenu de l'absence de solution-miracle, je garderai de ce passage l'idée que les apprenants qui ont ce comportement linguistique n'ont pas été fortement scolarisés.

¹⁰⁵ Je précise : « du curriculum ».

L'école est donc supposée jouer un rôle en matière d'apprentissage de la L1, apporter une plus-value dans la connaissance de cette langue qui sera ensuite réutilisée par l'apprenant lors de l'apprentissage d'une L2. Pour A. Trévis, l'apport de l'école est à chercher du côté de l'aptitude à penser sa L1, à émettre des hypothèses sur son mode de fonctionnement pour s'en servir dans la découverte de la L2 : à dépasser le bain de langue par l'instauration de dispositifs favorisant une certaine réflexivité.

4.3.1. Tenir les deux bouts de la chaîne : L1 et L2

L'idée n'est pas nouvelle, qu'il faille intégrer la réflexion sur la L1 dans l'enseignement de la L2. Au plan académique, j'ai déjà rappelé le travail fondateur de E. Roulet (1980) ; d'un point de vue institutionnel, on trouvait cette idée déjà exprimée en 1994 par la CONFEMEN dans le *Programme minimum commun de français*, qui abordait ainsi le problème de la " coexistence " du français et des langues nationales :

« L'usage du français dans nos pays s'accompagne de celui des langues nationales. Aussi convient-il, dans son enseignement, de tenir compte des interférences linguistiques, sans négliger le rôle que peut jouer la connaissance d'une langue nationale pour l'apprentissage du français » (1994 : 14).

Ces quelques lignes constituaient déjà le préalable à une didactique intégrée, même si les perspectives exprimées en termes d'interférence sont datées et peuvent être aujourd'hui considérées comme dépassées.

4.3.2. Prendre en compte la L1 : de l'approche interférentielle au transfert des compétences ; de l'analyse linguistique à l'approche métalinguistique

Après des décennies où le rôle de la L1 fut nié ou considéré comme néfaste – tout recours à la L1 devant être banni comme dans les méthodes directes ou SGAV¹⁰⁶, l'approche se fait désormais plus positive et la tendance est croissante à souligner les apports possibles d'une prise en compte de la L1.

Historiquement, l'approche contrastive développée entre 1945 et 1960 a été la première à prôner une description fine de la L1, en même temps que celle de la L2, dans le but de comparer les deux systèmes. Le propos était de discerner des zones de recouvrement facilitant l'apprentissage et des zones de divergence annonçant des difficultés plus importantes, cela afin d'anticiper d'éventuelles erreurs. Mais ces travaux descriptifs, aboutissant à l'élaboration de progressions destinées à prévenir les erreurs, n'appartenaient pas à la sphère de la classe et restaient confinés dans les laboratoires de recherche. En classe, au contraire, le recours à la L1, source potentielle d'erreurs appelées « interférences » était à minimiser, voire à proscrire. Son influence était jugée globalement négative.

L'interférence, trace négative de la L1 dans la L2, a cédé la place dans la réflexion didactique à l'erreur, vue cette fois non comme résultat d'un apprentissage imparfait mais comme témoignage du processus de construction à l'œuvre chez

¹⁰⁶ Il n'est toutefois pas juste d'affirmer aussi catégoriquement que le SGAV ne prend pas en compte la L1, au moins dans le domaine de la correction phonétique. Héritières des réflexions de N. Troubetzkoï sur la notion de crible phonologique, les techniques de correction phonétique de la méthode verbo-tonale, utilisées par la PC, tiennent bien compte au contraire de la comparaison des deux systèmes phonologiques pour prédire des erreurs et les corriger. Il est d'ailleurs étonnant que la PC reconnaisse et applique ce principe dans le domaine phonétique et en nie la pertinence pour la morphosyntaxique ou le lexique.

l'apprenant dans son trajet de la L1 vers la L2, comme signe de l'activité d'apprentissage. Pareille évolution s'est cristallisée dans le concept d'interlangue au début des années 1970. K. Vogel (1995 : 19) en donne une définition dans laquelle on trouve, bien présente, la L1 :

« La langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté avec des éléments de la langue-cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue-cible. Dans la constitution de l'interlangue entre la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises et la langue-cible ».

S. P. Corder (1978) accorde même encore plus d'importance à la L1 dans la notion d'interlangue, concluant d'après des travaux de terrain que celle-ci se construit de manière essentielle par simplification et restructuration de la L1, puis par complexification progressive.

Je pense que cette didactique de l'erreur et son corollaire l'interlangue ont encore leur place aujourd'hui dans l'outillage des didacticiens, même si les études qu'elles supposent en amont – connaissance fine du système de la L1 – risquent d'être absentes pour la plupart des langues africaines susceptibles d'entrer dans les systèmes éducatifs. Simplement, on ne peut s'en contenter et il faudrait leur adjoindre un point de vue complémentaire qui tienne compte d'un élément essentiel : l'apprenant.

Se placer du côté de l'apprenant et de son activité cognitive conduit à convoquer deux notions que nous n'avons pas encore rencontrées, dans notre tour d'horizon didactique : les représentations et les stratégies d'apprentissage. V. Castellotti (2001 : 46) rappelle que

« les représentations de ce qu'est une langue s'élaborent, se sédimentent à partir du substrat de la langue première et, plus particulièrement, des représentations métalinguistiques qui se sont accumulées, superposées, imbriquées tout au long de son acquisition ».

Elle conclut (2001 : 47) :

« Pour ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, il est clair qu'on ne peut ignorer la langue première des apprenants, qui figure au centre de leurs représentations et, à ce titre, constitue toujours un point d'ancrage ; elle peut aussi représenter, à condition de l'accepter comme point de départ ou de référence, un auxiliaire de premier plan dans l'accès à d'autres langues, plus ou moins étrangères ».

Travailler sur les représentations de la L1 chez l'apprenant amène ensuite à s'interroger sur les stratégies d'apprentissages qu'il va être à même de développer. Faire émerger ces représentations suppose une démarche faite à base d'observation de corpus et de productions d'hypothèses que j'aurai l'occasion d'illustrer en détail plus avant. Cette démarche nous fait entrer dans une dimension aussi linguistique que métalinguistique qui réintègre la L1 dans l'espace de la classe de L2 ; et de ce point de vue, l'une des chances d'une didactique intégrée en Afrique tient au fait que dans l'enseignement fondamental, le même maître enseigne à la fois la L1 et la L2 et que le

cloisonnement observable dans le secondaire, avec des professeurs différents, n'existe pas. Encore faut-il concevoir une didactique qui tire partie de cette donnée...

Travailler sur les stratégies des apprenants est le reflet d'une lente évolution qui a marqué la didactique des langues : après la centration sur la langue (méthodes traditionnelles), sur les méthodes (courant SGAV), après l'accent sur l'apprenant (approches communicatives), l'intérêt tend à se déplacer vers une centration sur l'apprentissage, dans une perspective aujourd'hui fortement métacognitive. Les approches communicatives centraient sur l'apprenant et ses besoins de communication ; le post-communicatif ainsi conçu centrerait sur l'apprenant et ses processus d'apprentissage.

Parmi les stratégies de recherche et de résolutions de problèmes qui s'appuient sur la L1, figurent les stratégies interlinguales (de passage de la L1 à la L2) : ce sont des stratégies basées sur la construction de symétries de forme ou de sens entre la L1 et la L2. Réussies, on ne les repère pas ; « ratées », elles donnent par exemple dans le discours d'un anglophone des formulations du type *un plaisant village* ou *une sympathique femme*.

4.3.3. Prendre en compte la L2 : de la grammaire traditionnelle à l'analyse des fonctions langagières en passant par le point de vue acquisitionniste et l'approche communicative

La L2 figure parmi les éléments évidents de la didactique, la connaissance et la pratique de la langue-cible étant l'objectif même de l'apprentissage. Mais plusieurs manières de l'intégrer au cours de langue est possible.

On peut partir de la description de la langue-cible et construire le cours selon une approche classique basée sur l'apprentissage des règles, allant du « simple » au complexe », de la phrase de base S+V+COD à la phrase complexe, en passant par l'étude systématique des types et formes de phrase et des différents procédés d'enrichissement (expansions du GN, compléments circonstanciels, etc.). On reconnaît là les procédés d'un enseignement traditionnel ne s'appuyant pas du tout sur la L1, complètement évacuée.

Une autre manière de programmer l'apprentissage consiste à déterminer un ordre d'apprentissage de la L2 non plus par rapport à un idéal de langue inscrit dans une grammaire... mais en observant l'ordre de l'acquisition des différents éléments du système chez un locuteur natif (ou un apprenant de L2). On aura reconnu dans cette rapide présentation les efforts de didacticiens qui se rapprochent non sans raison des travaux menés par des linguistes acquisitionnistes dont les travaux, extrêmement précis et documentés peuvent être de bons appuis dans l'élaboration d'un plan de formation des maîtres. D. Véronique (2000 : 413) citant C. Perdue (1993) donne une idée d'un ordre moyen d'acquisition du français, qui peut être utilisé pour élaborer des progressions basées sur l'idée d'une chronologie des apprentissages :

« La phase 1 du développement en français langue étrangère semble présenter les traits suivants (cf. Perdue, 1993) :

- une prédominance de bases nominales de la forme *le / la + N*, et des pronoms toniques à fonction déictique ;
- des bases verbales non fléchies en fonction du temps ou de la personne ;
- le recours massif à *il y a* et *c'est* ;

- l'absence de prépositions ou l'emploi des prépositions tels que *pour, avec, dans* ;
- l'emploi de verbes modaux, et vraisemblablement d'indices paralinguistiques et prosodiques, à l'exclusion de tout autre moyen de modalisation ;
- des formes de subordination simples (temporelles, relatives déterminatives, etc.) ;
- l'expression de la référence temporelle par des moyens indirects, des adverbes, des moyens lexicaux et des relations d'ordre entre séquences.

La deuxième phase de développement de l'acquisition du français se laisse caractériser ainsi :

- un développement morphologique en matière d'expression temporelle sur le verbe ;
- l'élaboration d'un système de clitiques pronominaux anaphoriques dans sa diversité morphologique (pronom sujet - pronom objet + position) ;
- le marquage de valeurs référentielles variées dans le syntagme nominal ;
- l'emploi de prépositions à valeur projective comme *sur, sous*, etc.

Une troisième phase enfin, est marquée par :

- la constitution d'un véritable système d'expression de la temporalité, notamment de l'expression du futur et de l'irréel ;
- la diversification des types de subordonnées ;
- l'expression de la modalité à l'aide d'adverbes en *-ment* ;
- la diversification des types de négation et de l'emploi des unités de portée (*focus particles*) comme *même, encore, etc* ».

Se rapprochent de ce courant les tentatives de prendre en compte ce que G. Vigner (2001) nomme grammaire d'apprentissage et A. Coñaniz (1996) itinéraire d'apprentissage. S'en rapprochent également les analyses en termes de stratégies dites intralinguales de l'apprenant qui opèrent à l'intérieur de la L2. Ainsi les opérations de surgénéralisation observables dans un exemple comme « il faut tiendre » (sur « prend – prendre », l'apprenant forme « tiend – tiendre » ; le cas est observable également chez des apprenants de français langue maternelle) : la mise en œuvre de ces stratégies repose sur des calculs de probabilité résultant de la régularité supposée de la langue 2, d'un pari fait sur les formes inconnues en fonction des formes connues.

Les approches communicatives ont, elles aussi, focalisé leur attention sur la L2, mais en prenant le point de vue des notions à exprimer et des actes de langage nécessaires pour faire face à une série de situations de communication sociales : la rencontre, la demande de renseignements, la commande d'un repas, l'achat, etc. C'est sur cette base que sont programmés les apprentissages langagiers, non dans une progression proprement dite mais plutôt dans une programmation au gré des situations et des actes de langage nécessaires. La L1 n'est pas réellement présente, si ce n'est dans la manière de mener le cours mais elle peut intervenir de façon variable d'un enseignant à l'autre.

Une dernière manière de prendre en compte la L2, tout en maintenant le lien avec la L1, consisterait à faire une analyse comparative des fonctions langagières que remplissent la L1 et la L2. Cette analyse nous renvoie à la dimension sociolinguistique

dont nous sommes partis, sous deux espèces : différences dans le statut des langues et fonctionnement de la classe comme communauté diglossique.

4.3.4. Quel français enseigner ? Partir de la fonction de langue d'enseignement

Pour ce qui est des statuts respectifs de la langue africaine et du français, la première remplit la plupart des fonctions de communication sociale dans le groupe d'où est originaire l'enfant : les fonctions expressive et incitative du langage dominant, pour permettre l'interaction avec autrui. Le *je*, le *tu*, le *nous* et le *vous* l'emportent... Le français doit, quant à lui, être d'abord saisi dans sa fonction immédiate, celle de langue d'enseignement, associée à des usages référentiels du langage : il importe de préparer l'élève en compréhension puis en production à des usages du langage qui expliquent, qui informent, qui transmettent de l'information. Si l'on prend le cas de la société malienne, le français doit également être appréhendé comme langue des usages écrits, l'oral étant, même entre Maliens francophones, massivement réservé à la langue africaine.

Les conséquences sont importantes sur les aspects du français à enseigner prioritairement. Faut-il commencer par les salutations et apprendre à dire « je m'appelle » puis à interroger l'autre sur son identité, ou à présenter un tiers ? Oui, si l'on part d'une optique communicative classique... Non, si l'on considère que l'enfant n'a pratiquement jamais l'occasion de se présenter en français... Oui, si l'on considère que le sujet parlant a besoin de dire « je », et ce dans n'importe quelle langue, non si l'on sait que dans sa famille le petit enfant n'est pas souvent autorisé à dire " je " et qu'il doit d'abord conquérir pleinement ce droit dans sa langue ; non, si l'apprentissage du français l'autorise à adopter une position communicative entrant en conflit avec celle que sa famille lui assigne d'ordinaire...

Ne pas enseigner *le* français, mais *du* français, en somme. Partir des usages les plus attendus de cette langue pour l'enseignement de certaines matières et élargir progressivement à l'ensemble des situations où un citoyen africain aura à l'utiliser, en tant que langue officielle, langue de l'administration et souvent du travail dans le secteur formel.

Un contradicteur pourrait facilement me mettre sous le nez l'article (Maurer, 1995) dans lequel je soutenais contre J.-P. Cuq et G. Vigner que le français ne pouvait être enseigné à partir de ses fonctions de langue seconde et qu'il fallait en rester à une approche communicative, seule susceptible de rencontrer les centres d'intérêt et les motivations d'un jeune enfant. Mais c'est que le principe contre lequel je m'inscrivais alors n'était assorti d'aucune proposition didactiquement réaliste ; je montrerai dans les lignes qui suivent que des voies existent bien dans ce sens que personne ne proposait alors. Je ne soutiendrais donc plus aujourd'hui le parti que je prenais alors et je considère ce changement d'opinion comme un signe des avancées de la réflexion didactique.

On pourrait également, pour me mettre en contradiction avec d'autres écrits antérieurs, ressortir quelques manuels de français que j'ai, avec d'autres, rédigés pour divers pays d'Afrique et qui commençaient tous en moulinant les actes de parole « se présenter – demander à quelqu'un son identité – présenter sa famille – parler de son état de santé ». Je répondrai qu'ils étaient conçus dans le cadre de programmes monolingues, sans aucune place accordée à la langue de l'enfant et que, dans cette fiction niant la L1, il fallait bien aller jusqu'au bout ! La perspective est différente à

partir du moment où la classe devient un espace réellement bilingue dans laquelle langue africaine et français ont chacune un rôle différent à jouer.

La réflexion doit donc être approfondie à partir du rôle du français comme langue d'enseignement et je m'appuierai pour ce faire sur les travaux de M. Verdelhan-Bourgade qui traitait, elle, de français de scolarisation, dans des situations où le français est le seul médium¹⁰⁷. Dans l'optique d'une didactique intégrée, à la différence des cas envisagés par M. Verdelhan-Bourgade (2003), le français ne remplit pas toutes les fonctions liées à la langue de scolarisation, n'intervenant comme langue d'enseignement qu'une fois que tous les usages scolaires, les rituels de l'école, ont été intégrés dans la langue maternelle.

Les analyses que propose cet auteur sont pour mon propos tout à fait intéressantes, sous réserve d'une adaptation à notre contexte particulier. Reprenons les principaux paramètres de la fonction de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2003 : 32-33) :

1. visée d'apprentissage d'un code différent
2. visée de structuration de la pensée et des connaissances
3. visée des apprentissages fondamentaux oraux et écrits (lire, écrire)
4. visée de réussite sociale
5. visée de formation et d'intégration citoyenne.

Les situations africaines de bilinguisme transitionnel répondent aux points 1, 2 et sans doute 4 et même 5, le français étant langue officielle. Les apprentissages fondamentaux étant faits dans la langue nationale, il n'en demeure pas moins que certains apprentissages sont à réaliser en français pour que les enseignements puissent réellement avoir lieu dans cette langue. Il en est ainsi de quelques questions de compréhension orale en français, qui peuvent faire l'objet des premiers apprentissages communicatifs parce qu'elles constituent des préalables nécessaires à la communication scolaire¹⁰⁸.

Percevoir le déroulement de la communication et s'y adapter

percevoir qu'on s'adresse à toi, qu'il faut ou ne faut pas répondre
 percevoir qu'il s'agit d'une parole collective
 associer gestes, attitudes, mimiques et sens
 identifier le début, la fin de l'échange, l'objectif, le ton
 mettre en relation la situation et l'échange (contenu, ton, position des locuteurs)
 repérer les signaux d'alerte destinés à attirer l'attention
 anticiper sur la suite du message oral (phrase, dialogue, récit...)
 envisager les conséquences de sa propre réponse ou intervention
 repérer les tours de parole, quand parler, quand se taire...

Se comporter face aux actes de langage élémentaires de la vie scolaire

réagir aux questions / réponses
 réagir aux ordres, aux consignes
 réagir à une demande (d'information, de faire, de donner...)

¹⁰⁷ Je signale aussi dans la même optique la dernière partie de V. Spaëth (2004).

¹⁰⁸ La liste est une sélection d'éléments pertinents pour notre situation pédagogique, réalisée à partir des propositions de Verdelhan-Bourgade (2003 : 109).

comprendre l'opportunité d'exprimer un besoin, une émotion, de demander une autorisation

Autre aspect de la compréhension à apprendre en priorité, les consignes exprimées en français. Pour un enfant dont le français est la langue maternelle, une des difficultés de la compréhension de la consigne tient au fait que les mots employés, issus de la langue courante, prennent un sens nouveau, comme le rappelle ce tableau de Verdelhan-Bourgade (2003 : 167), avec sens scolaire et sens social :

Mots	Sens social	Sens scolaire
Relever	Remettre debout	Repérer, noter
Ranger	Mettre de l'ordre	Classer
Accorder	Donner	Opérer une harmonisation syntaxique
Légende	Conte	Énoncé sous un dessin
Sujet	Personne / Motif	Fonction grammaticale / Motif

Dans les situations qui sont les nôtres, l'élève apprendra d'abord le sens scolaire et élargira ultérieurement au sens social : la dynamique est inverse. À partir de ce point précis, on voit comment on peut élargir les compétences en français à partir d'usages appris d'abord pour créer les conditions d'un enseignement en français.

Dans l'optique d'une didactique intégrée, il sera très important d'établir des liens entre l'expression des consignes dans les deux langues, la langue africaine et le français. Cette importance est d'autant plus grande que les mêmes consignes sont employées dans des disciplines différentes¹⁰⁹ :

Consignes	Disciplines concernées
Épeler, nommer, énumérer	Français, sciences, histoire-géographie
Compléter	Français, maths
Faire correspondre	Français, sciences, maths
Classer	Français, maths, sciences
Comparer	Toutes disciplines
Transformer	Français, maths

alors que d'autres restent spécifiques à une discipline (calculer, additionner, soustraire à... factoriser en mathématiques). Un travail comparatif sur les consignes dans les deux langues doit être spécifiquement conçu.

En ce qui concerne les éléments que l'élève devra très tôt savoir exprimer oralement, pour que la communication puisse effectivement se dérouler en français, voici quelques actes de langage qui peuvent être mis en avant :

Actes de langage de scolarisation

Actes sociaux

- saluer (les adultes, le groupe)
- remercier

¹⁰⁹ Verdelhan-Bourgade (2003 : 169).

accepter, refuser
s'excuser

Actes de demande

exprimer un besoin
demander une autorisation
demander un objet
demander de l'aide
demander le nom d'une personne, d'un objet...
demander une information sur un objet, une personne
demander ce qu'il faut faire
demander une précision sur ce qu'il faut faire
demander à quelqu'un de faire
demander une explication...

Actes d'expression du degré de savoir

dire qu'on sait / ne sait pas
dire qu'on n'est pas sûr de ...
dire qu'on ne comprend pas...

Actes d'expression de l'affectivité

se plaindre (du voisin, du bruit, de la chaleur...)
dire sa joie, sa satisfaction, son plaisir
dire sa contrariété, son chagrin
exprimer un souhait, un désir
exprimer la douleur...

Actes de réponse

donner une information (sur soi, sa famille, sur le savoir scolaire, sur le monde...)
donner une explication
justifier
dire ce qu'on est en train de faire, ce qu'on a fait, ce qu'on va faire...

Actes de présentation des faits

présenter un fait comme vrai
présenter un fait comme incertain
formuler une hypothèse
réfuter l'affirmation qu'un fait est vrai
annoncer un fait passé ou futur

Ces actes de langage pourraient constituer la base des premiers apprentissages oraux (et écrits) du français. Ils présentent un double avantage : celui de permettre à l'enfant d'entrer dans le français en disant « je », celui ensuite de ne pas « faire comme si » le français devait remplir toutes les fonctions sociales normalement dévolues à la langue 1, celle dans laquelle on fera son marché, on se présentera, on parlera de sa parenté, etc. Cette liste atteste du fait que l'on peut tout à fait garder une optique communicative, avec les activités et exercices qui s'y rapportent (jeux de rôle par exemple), tout en ciblant sur les seuls usages « authentiques » que l'élève va rencontrer, liés à l'univers de la classe et de la construction des savoirs. Pour autant, nombre

d'actes de langage peuvent ensuite être réinvestis dans des situations de communication non scolaires : il suffit de reprendre la liste ci-dessus pour le vérifier.

Cette démarche est authentiquement communicative en ce sens qu'elle part des fonctions que l'apprenant doit utiliser en français. Mais elle se démarque des propositions classiques du FLE, qui programment l'étude d'actes de langage très généraux (saluer, se présenter, demander le prix, etc.) qui ne sont pas ceux par lesquels on fera entrer l'élève dans la L2. L'élève partira d'un français pour l'école, orienté vers l'enseignement / apprentissage mais il ne s'y trouvera pas confiné. Rapidement, il pourra aller vers des usages sociaux mais il n'est pas supposé présenter sa famille à la troisième semaine... en utilisant le possessif.

Cette classe bilingue est d'ailleurs dès lors analysable en termes de communauté diglossique, ce qui signifie, selon Py (1998 : 500) que

« deux langues au moins se partagent des domaines d'utilisation complémentaires, concurrentiels ou communs : L1, L2 (...). Ce qui ouvre la porte à des études portant sur l'organisation discursive de la classe de langue seconde. On observe par exemple que la réponse à une question du professeur formulée en L2 peut donner lieu à un débat en L1 entre deux ou plusieurs élèves, débat dont l'aboutissement est une réponse adressée au professeur en L2. Ou encore que le passage à L1 agit comme un vecteur qui permet aux élèves d'échapper, le temps de quelques tours de parole, aux contraintes thématiques ou rituelles fixées par le professeur ou l'institution scolaire ».

Voilà qui doit constituer le terrain de nouvelles recherches, portant sur les alternances de langue et leur rôle dans les apprentissages, toutes questions assez bien documentées mais uniquement pour des terrains de FLE traditionnel dans le numéro 108 des *Etudes de linguistique appliquée*, coordonné par V. Castellotti et D. Moore.

4.3.4. Comment construire les apprentissages linguistiques ? Articuler L1 et L2

Si les parents sont souvent réticents à envoyer leurs enfants à l'école pour y étudier dans la langue de la maison, c'est qu'au fond, ils ne perçoivent pas la plus-value de ce mode de scolarisation ; quand le cours est en français, l'apport est bien visible... même si le passage par cette école est loin de constituer un sésame pour l'emploi.

La spécificité de l'école, en matière de langues, réside dans la prise de distance à laquelle elle conduit par rapport à la L1; dans la vie courante on communique et les plus futés, ou les plus gâtés socialement, apprennent à cette occasion à utiliser à bon escient les bons modèles de communication¹¹⁰ ; mais l'école ne peut se contenter de ce rôle et si tel était le cas, mieux vaudrait laisser l'enfant dans son environnement, plus riche en interlocuteurs experts et en interactions variées, plutôt que de le mettre au milieu d'une quarantaine de camarades du même âge, aussi peu équipés que lui en modèles de communication, ayant des usages de la L1 aussi restreints et étant obligés de ne faire usage du langage que de façon parcimonieuse, selon un ensemble de règles étranges. L'apport spécifique de l'école, du moins dans les questions touchant au langage, consiste à aider les élèves à démonter les mécanismes, à dévoiler les règles de fonctionnement, à leur proposer des modèles et à les inciter à s'en saisir. Cette prise de distance est bien visible dans l'activité d'écriture ; réflexive par nature, elle contraint l'enfant à analyser la chaîne parlée, à découvrir des unités nouvelles : le mot, la phrase,

¹¹⁰ Maurer B. (2001), *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*. Paris, Bertrand-Lacoste.

le son même ; elle est l'occasion de mettre au jour les conventions de la communication, la correspondance arbitraire entre un son et une lettre par exemple.

La PC est tout entière dans un paradigme communicatif : on place les élèves en situation de bain de langue, on leur demande d'écouter, de comprendre, de produire, on sollicite peu leur regard sur la langue et ses fonctionnements, on se garde surtout de faire de la grammaire, activité jugée trop traditionnelle et contre-productive. L'enfant n'est jamais amené à analyser le fonctionnement de sa L1, ne dispose pas de catégories pour le faire et se trouve totalement démuné pour aborder la L2.

Outre qu'elle est inopérante dans le contexte africain en raison d'une exposition langagière trop faible, cette attitude repose de toute manière sur une illusion, celle de la possibilité de s'abstenir de tout discours métalinguistique. A. Trévisé (1993 : 46) montre que même si l'enseignant s'abstient de toute explication métalinguistique, il intervient bel et bien dans le processus de construction de la langue par la sélection des situations, la progression choisie. On ne peut empêcher que les apprenants aient une activité métalinguistique, mais il s'agit alors d'un discours intérieur qui échappe au contrôle.

Une autre manière de procéder consiste à entraîner l'enfant à analyser sa langue, en exerçant ses aptitudes métalinguistiques, de manière à pouvoir ensuite appréhender la L2 plus efficacement. Ce qu'il s'agit de construire, c'est la possibilité de penser un " entre-deux ".

Mais je proposerais donc de revenir à la grammaire ? Oui et non, tout dépend de quoi l'on parle...

Dans la polysémie du mot *grammaire*, on trouve pêle-mêle d'abord les régularités que se donne chaque langue, ensuite le modèle intériorisé que le locuteur construit de sa langue, puis la série de règles prescriptives à apprendre par cœur et à appliquer et même enfin le livre correspondant à cette somme de règles. Tout cela s'appelle indistinctement *grammaire* et on passe parfois, dans les conversations, d'une acception à l'autre, ce qui ne facilite pas le débat sur une question souvent passionnelle.

Alors, oui, je propose de revenir à la grammaire, mais à la condition que l'on distingue grammaire et réflexion grammaticale, mise en place de démarches réflexives, étude et application des règles de la L2 et découverte intégrée des fonctionnements de la L1 et de la L2.

Oui également, mais à la condition que l'on parte de ce que A. Trévisé appelle le « déjà-là » (1993 : 41) :

« Les apprenants ne sont pas une table rase. Ils possèdent déjà le langage, ont l'expérience de ce qu'est une activité langagière, avec tout ce que cela implique de connaissance du système linguistique de représentation du monde et de communication. Leur appréhension du deuxième système linguistique se fera à l'aide de processus cognitifs qui ramèneront l'inconnu au connu ».

Oui encore, si l'on accepte de considérer l'activité grammaticale comme une activité de découverte progressive qui procède par étude de corpus, tâtonnement expérimental, production d'hypothèses et construction de notions. La perspective n'est pas d'abord normative, l'objectif n'est pas la conformité à un bon usage ; elle est explicative, heuristique ; la découverte des modes de fonctionnement de la L1 va aider, par des stratégies d'analogie ou de contraste, l'apprentissage de la L2. L'explicitation des règles de la L2 va en retour éclairer la L1.

Et non, je ne proposerai pas de revenir à la grammaire si l'on fournit clé en mains des règles à appliquer en L1 puis d'autres en L2, sans permettre le passage de l'une à l'autre. Cette conception de la grammaire scolaire, description non scientifique créée avant tout pour justifier les bizarreries de l'orthographe française par des byzantineries grammaticales¹¹¹, est de toute manière inefficace du point de vue de l'amélioration des compétences linguistiques.

M. Santacroce (2000 : 436) oppose les deux conceptions :

« La grammaire intériorisée d'un apprenant ne s'acquiert pas par un apport externe systématique de descriptions grammaticales organisées mais plutôt se construit dans des parcours d'apprentissage relativement variés où les hypothèses s'organisent peu à peu d'une manière morcelée, incomplète et fragmentaire au fil d'interactions verbales qui suscitent rétroactions et témoignent d'une activité métalinguistique structurante ».

Le plus difficile à faire dans cette entreprise est sans aucun doute le travail, pourtant essentiel, à mener sur la L1.

La première difficulté vient des apprenants : la L1 est souvent difficile à mettre à distance, à analyser, parce qu'on baigne dans sa langue, parce que l'âge auquel on l'a effectivement déjà analysée pour l'apprendre par bain linguistique est loin de nous : cette activité dite *épilinguistique*, non consciente, domine la prime enfance et se poursuit tout au long de la vie. C'est ce qui explique que l'on soit souvent très démuni pour répondre aux questions d'un étranger sur le fonctionnement de sa propre langue. Ce sentiment est, en France, grandement atténué par le fait que notre système scolaire, par la place qu'il fait à la grammaire, a doté les apprenants de solides savoirs sur les parties du discours, les systèmes des temps, les constructions syntaxiques. Mais dans d'autres pays où n'existe pas la même tradition grammaticale, les connaissances sur le fonctionnement de la L1 sont bien plus empiriques et approximatives. Et il suffit d'interroger quelqu'un qui n'a pas été scolarisé dans sa langue, ou qui est peu allé à l'école, sur le fonctionnement de sa L1 pour voir qu'il la découvre avec vous, au fur et à mesure que vous l'interrogez...

La deuxième difficulté tient aux maîtres : si des travaux de linguistique africaine existent, menés dans les Instituts de linguistique appliqués, les enseignants ne les connaissent pas ; au cours de leur formation initiale, ils n'ont pas reçu de formation en linguistique générale ni suivi de cours sur la linguistique de leur langue maternelle, celle qu'ils vont faire découvrir aux élèves. A cela s'ajoutent des représentations de la L1 qui sont autant d'obstacles. Tantôt celle-ci est fétichisée et l'analyser est vécu comme une sorte de sacrilège ; tantôt, elle est minimisée par un discours d'auto-dépréciation « ce n'est pas une langue, y a pas de grammaire » et on confond les sens (1) et (3-4) mentionnés plus haut...

Dernière difficulté : la langue française étant suréquipée du point de vue de la grammaticalisation, l'enseignant va avoir tendance à aller directement aux règles disponibles en L2, parce que cette démarche est bien plus sécurisante pour lui qu'une activité de découverte sur une langue qu'il pense au fond ne pas être capable d'expliquer aussi bien...

Mais ce qui est dénoncé souvent comme une carence – « les langues nationales ne sont pas encore suffisamment décrites pour pouvoir servir de langue d'enseignement »

¹¹¹ On lira à ce sujet Chervel A.(1977), *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français, Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot, 1977. Stimulante archéologie documentée de la grammaire scolaire.

ou bien « Tant que les maîtres n'ont pas reçu une formation linguistique complète, il ne faut pas y songer ! » - peut au contraire être une chance.

L'enseignant n'a pas besoin d'un solide arrière-plan théorique pour aider ses élèves, à partir de corpus constitués de quelques cas semblables, à dégager des régularités, à inférer des règles de fonctionnement. Les voilà tous, élèves et maître, plongés dans une véritable démarche expérimentale. Contrairement à ce qui se passe en sciences, le matériau est à portée de main – ou de langue ! – gratuit, disponible à l'infini et les élèves eux-mêmes peuvent le fournir... Quant au maître, moins il aura de « savoir savant » sur la langue, plus il trouvera des mots simples, compréhensibles par les élèves pour désigner les règles, loin d'un métalangage compliqué à usage des ... linguistes, et moins il sera tenté d'imposer des modèles préexistants ! Qui a vu les ravages de formations continues fraîchement suivies en linguistique et transposées ensuite telles quelles dans des classes de primaire comprendra de quel mal je veux parler.

Avant de proposer quelques illustrations, je citerai des extraits d'un article de M. Santacroce (2000 : 437) qui situe l'esprit de ces pratiques, loin de tout dogmatisme et d'esprit de chapelle :

« En guise de conclusion, on rappellera simplement qu'il ne s'agit ici ni d'enseigner la grammaire à proprement parler ni de laisser la grammaire se faire, mais plutôt de concevoir une démarche didactique souple qui consiste à accompagner les raisonnements grammaticaux transitoires des apprenants lorsqu'ils se manifestent ponctuellement dans les interactions en classe de langue ».

Le maître-mot d'une didactique de la langue devrait être *éclectisme*. M. Verdelhan-Bourgade (2003 : 66) parlait de pluriméthodologie et je me range volontiers à sa conception, ainsi exprimée :

« Sur le plan méthodologique, on ne peut considérer, en quelque situation que ce soit, qu'il n'y a qu'une méthodologie adéquate, celle du courant dominant à une époque donnée. Chaque méthodologie est une réponse correspondant aux besoins analysés avec des connaissances ajustées à un certain moment : chacune de ces réponses est intéressante en fonction de l'objectif considéré. Nous considérerons qu'une pédagogie efficace de la langue doit s'appuyer sur les acquis antérieurs et permettre une découverte et une appropriation personnelle des faits linguistiques par l'apprenant : démarche plutôt constructiviste donc. Toutefois, pour acquérir en peu de temps une connaissance pratique des structures de langue, les exercices d'assimilation de ces structures sont inégalables : pourquoi s'en priver si l'apprentissage linguistique est jugé important ? »

4.3.5. Bilan

Voici synthétisées dans un tableau les principales distinctions entre la didactique intégrée de la PC.

	Enseignement des langues	
	Pédagogie convergente	Didactique intégrée
Conception générale de l'apprentissage des langues	On apprend le français comme on apprend la langue maternelle ; le procédé est le bain de langue dans les deux cas ; la progression en L2 reprend la progression en L1	On n'apprend pas une L2 comme une L1 car les conditions sont trop différentes ; le bain de langue est insuffisant en français ; il faut mettre en place une progression en L2 différente de celle de la L1.
Conception de la progression	Refus de l'idée de progression ; l'apprentissage de la L1 se fait en communiquant, celui de la L2 également.	On fournit une progression dans l'étude de la L1, qui met l'accent : <ul style="list-style-type: none"> - sur ses fonctionnements les plus courants ; - sur des éléments qui vont préparer le passage à la L2. On fournit une progression dans l'étude de la L2 qui peut être basée sur les fonctions que le français est appelé à remplir massivement en tant que future langue d'enseignement (exemple : prédominance du présent, de la troisième personne, focalisation sur la grammaire des discours descriptifs, informatifs, explicatifs, argumentatifs).
Réflexion sur le fonctionnement des langues	Pratiquer les langues suffit pour les apprendre ; on met les enfants en situation de communiquer. On ne cherche pas à favoriser la réflexion grammaticale, ni sur la L1, ni sur la L2.	L'école a aussi pour mission d'aider les enfants à comprendre le fonctionnement de leur langue maternelle ; ainsi, ils peuvent mieux comprendre la spécificité du français. On met en place des situations (en compréhension orale et écrite) d'analyse de la L1 pour que l'élève en comprenne le fonctionnement et commence à construire des notions grammaticales qui seront indispensables à l'apprentissage du français (nom, verbe, genre, nombre, temps / aspect...).
Développement des compétences de communication écrites	On voit les mêmes textes en LN et en français (ex : conte, texte informatif sur l'oncocerchose). Les aspects interculturels ne peuvent	On aborde en L1 les textes qui sont propres à la culture de la L1 (oraux et écrits) en respectant leur mode de lecture et d'écriture ; on étudie en L2 des textes répondant aux usages écrits de la L2 tels que présents dans l'environnement de l'élève et du futur adulte. Ce respect de chaque langue / culture permet précisément une démarche

	jamais être abordés.	interculturelle : passer de la lecture d'un conte bamanan à celle d'un conte français fait découvrir toutes les différences et peut-être des ressemblances.
--	----------------------	---

4.3.6. Quelques illustrations concrètes de la démarche de construction des compétences linguistiques.

Il faut à présent laisser l'habit du chercheur et prendre celui du praticien, la craie à la main, face au tableau. En guise de formation, les maîtres reçoivent souvent pléthore de théorie et peu de cas concrets de l'ordre du « comment faire ? ». Je prends donc le parti de fournir quelques exemples, quelques propositions d'animation de classe.

Les propositions qui suivent sont le reflet d'une recherche-action financée par le Service de coopération et d'action culturelle de Bamako, que j'ai co-dirigée avec M. Verdelhan-Bourgade. Elle impliquait des enseignants-chercheurs de Montpellier III, des professeurs de l'ENSUP de Bamako, des conseillers pédagogiques et des personnels de la division Enseignement normal du Mali. Cette recherche-action a abouti à la publication d'une trentaine de fiches pédagogiques à destination des conseillers pédagogiques (pour la formation continue) ou des maîtres. Certaines fiches traitent de correction phonétique, selon la méthode verbo-tonale qui n'appartient pas en propre à la PC, d'autres de problèmes de morphosyntaxe, d'autres enfin de questions d'orthographe et de lecture, de problèmes liés au passage de la LN au français et des nouvelles habitudes d'encodage / décodage qu'il faut installer chez les élèves.

Le principe était de partir d'un relevé d'erreurs repérées dans des productions d'élèves de l'année 1 à l'année 3, puis de proposer des démarches de remédiation : situation au départ potentiellement contrastive (les erreurs viennent souvent d'une projection de la L1 sur la L2) et qui s'apparente à la pédagogie de l'erreur. La différence avec ces deux courants tient à la méthodologie proposée, qui repose sur le développement d'un point de vue métalinguistique sur la L1, qui prépare le passage à la L2.

Le produit, photocopié, était distribué dans les Instituts de formation des maîtres (en formation initiale) et dans les Comités d'action pédagogique (chargés de l'encadrement pédagogique). Des propositions concrètes étaient faites par les collègues maliens ; elles étaient destinées à être corrigées (des exercices fonctionnant mal pouvant être remplacés par d'autres), amendées (un nouveau parcours de découverte de la notion pouvait être proposé à partir d'un autre corpus), enrichies (de nouvelles activités, d'autres exercices pouvaient être ajoutés à propos d'une notion), complétées (de nouveaux points pouvaient être traités par de nouvelles fiches). Il s'agissait donc d'un outil pratique, non définitif, évolutif et destiné à animer des séances de classe ou des sessions de formation,. En deux mots : éminemment perfectible. Son seul mérite était de montrer que la voie était ouverte, que la difficulté n'était pas telle qu'il fallût toujours attendre du dehors des solutions clés en main. En voyant aujourd'hui l'une de ces fiches, on pourra se dire : « ce n'est que ça ? »¹¹². Tant mieux si on se fait cette réflexion : ce sera pour moi la preuve non d'un déficit théorique mais d'une réelle faisabilité... Ce qui se conçoit bien doit se faire simplement...

a. Construire la notion de genre en français à partir des langues nationales, au Mali

Parmi les erreurs fréquentes, la non maîtrise des marques du genre. On connaît la difficulté pour des non-francophones et on sait qu'elle naît pour une bonne part de la non motivation du genre des mots en français, de la distribution arbitraire des noms de choses en masculin / féminin.

¹¹² Ne seront pas présentées ici de fiches de correction phonétique, la démarche étant suffisamment connue et illustrée dans d'autres ouvrages.

Pour autant, le problème est différent pour un anglophone et pour un bambarophone... Le premier a construit dans sa langue le concept de genre (marqué par les personnels *he – she – it* et leurs formes dérivées) mais il va buter sur le choix d'un genre en français, avec les marques concomitantes. Le second n'a vraisemblablement aucune idée du fait que les noms puissent avoir un genre (lequel est projeté ensuite sur d'autres mots, déterminants, adjectifs) parce que dans sa langue, cette catégorie n'existe pas du tout. Pas de déterminant qui varie selon le genre, pas de phénomènes d'accord, pas de pronom personnel fléchi en masculin / féminin... En conséquence, si on suit un système comme celui de la PC, où l'apprenant est censé utiliser les mêmes stratégies que pour l'apprentissage de la langue maternelle, l'élève peut passer toute sa scolarité primaire sans avoir construit cette notion capitale si on ne la lui fait pas découvrir. Par quel miracle aurait-il l'idée d'une catégorie aussi étrange ?

La démarche d'apprentissage proposée va essayer de repérer dans le fonctionnement de la L1¹¹³ des éléments sur lesquels ancrer la construction progressive de la notion.

Ainsi, les premiers corpus observés seront-ils ceux des noms désignant des couples d'animaux. Le genre n'existant pas, on part en L1 de la variation lexicale liée au sexe de l'animal. Sexe et genre sont à différencier, en grammaire du moins, mais l'un peut conduire à l'autre. On fait remarquer les différences dans les désignations des animaux des deux sexes et les régularités dans les marques employées. Pour certaines langues, il n'existe qu'une seule marque possible (bamanankan : ajout de **cF** (homme) / *muso* (femme) à la fin du nom générique si on a l'intention de spécifier le sexe, ce qui reste facultatif et dépend des situations de communication) ; pour d'autres, plusieurs marques de la variation peuvent cohabiter ; le fait que des élèves puissent remarquer ces différences, en s'appuyant sur des corpus un peu riches rassemblés par le maître avec ou sans l'aide des élèves, est intéressant et pourra être rappelé dans les niveaux plus avancés de l'étude du genre en français, une langue qui utilise effectivement plusieurs types de marques (déterminant, formes suffixales variées, variation lexicale). Voilà pour la L1 où il est difficile d'aller plus loin, compte tenu du fait que la variation est toujours strictement liée au sexe et n'existe donc que pour les êtres animés. Cette réflexion peut être menée dès la première année de scolarisation, avant même que le français ne commence à être enseigné.

Quand le français est introduit, il est important que, dès qu'un capital de mots est suffisant pour constituer un corpus d'étude, on commence à accompagner la réflexion métalinguistique, les enfants faisant d'ailleurs de même de leur côté, chacun avec plus ou moins de bonheur, il est vrai ... La poursuite de la construction de la notion en français peut se faire de manière progressive, étalée sur quelques semaines ou quelques mois, suivant l'évolution des connaissances des élèves. Voici la suite du cheminement possible :

- on demande aux élèves de proposer des prénoms de filles et des prénoms de garçons, on les fait classer et on demande comment ils sont parvenus à ce classement. On fait observer qu'aucun élément extérieur au mot ne permet de le savoir... « c'est comme ça... » ; ce faisant, on repart de la distinction liée au sexe, qui existe dans la L1.

- puis on travaille sur les mots qui désignent les membres de la famille en français (le frère, la sœur, etc.) . On les fait classer selon qu'il s'agit d'hommes ou de femmes et on prend soin de les inscrire au tableau, accompagnés de leur déterminant. On les fait inscrire sur deux colonnes, hommes / femmes ;

¹¹³ Une fiche a été conçue pour des locuteurs de songhoï, bamanakan, tamasheq. Mais d'autres langues du Mali sont sans doute concernées également.

- on demande alors grâce à quel mot on distingue le masculin du féminin. On fait ainsi observer le déterminant¹¹⁴ (qu'on n'est pas obligé de nommer ainsi) et son rôle pour aider à reconnaître le sexe de la personne.

A ce stade, on n'est pas encore parvenu au concept grammatical de genre, on en est encore au repérage des marques liées au sexe des personnes.

L'introduction de la notion de genre grammatical pourra se faire, par exemple, à partir de seuls noms d'animaux, quand les élèves en connaissent quelques-uns. Cela peut être conduit aussi à partir de l'étude d'un texte, tel que celui-ci, proposé par un collègue malien :

« On dit que le lion est le roi des animaux. Il n'est pas plus gros qu'un éléphant, pas plus grand qu'une girafe, pas plus rapide qu'un guépard. Mais il est très puissant, respecté et majestueux et la lionne est très habile à la chasse ».

On demandera cette fois aux élèves de relever les noms d'animaux avec « le petit mot qui est devant » si on ne veut pas user d'un métalangage trop précis. Puis, on classera les noms d'animaux sur la base du déterminant *le, un / la, une*.

C'est le moment crucial : « le classement en français correspond-il toujours à la division mâle-femelle ? ». La réponse est « non »... En français, sur la base du couple « un lion / une lionne », on retrouve le même type de fonctionnement qu'en L1 : variation sur la fin du mot (assortie de la marque supplémentaire que j'ai mentionnée), changement de déterminant (deux marques en L2, une en L1) ; mais, contrairement à ce qui se passe en L1, rien n'indique pour « un guépard » ou « une girafe » qu'on soit en présence d'un mâle ou d'une femelle. On est passé du sexe au genre, non motivé...

On peut alors employer les termes de masculin / féminin, car ce métalangage est essentiel pour décrire le français. La réflexion peut ensuite s'élargir en prenant le cas d'autres animaux.

La dernière étape consiste à faire le même type d'observation, cette fois sur des noms désignant des non-animés, au travers d'un petit texte parlant de l'univers de la classe (*un livre, le tableau, le banc, la chaise, etc.*). En passant aux non-animés, on permet à l'enfant de comprendre que le genre, s'il a des rapports avec le sexe pour certaines réalités, est une notion générale très différente qui s'applique en français à tous les noms.

La conclusion que l'on peut faire tirer, si l'on tient à une trace formalisée, serait du type : « En français tous les noms prennent la marque masculin / féminin, pas seulement les êtres vivants. C'est ce que l'on appelle *le genre* des noms ».

Le genre est une notion capitale, le nombre également. Ces deux fonctionnements étant à la base de toutes les contraintes d'accord en français, il faut absolument qu'ils soient repérés, construits, de manière hypothético-déductive et par un va-et-vient avec la langue maternelle.

b. L'ordre des mots dans la phrase française de base S+V+CO

¹¹⁴ On construit ainsi, de manière parallèle, la notion de déterminant. On peut poursuivre en ce sens au cours d'autres séances en demandant aux élèves de proposer des mots qui vont pouvoir être mis à la place de *le, la*...

Le problème dont il va être traité correspond à la production de phrases du type « Moussa *pintade* achète » par des élèves. L'origine du problème tient à des différences dans l'ordre des éléments de la phrase de base, S – V – CO en français, S – CO – V en songhoï de Gao (« Musa ga *ham* day ») et en bamanankan (« Musa be *kami* san »). L'élève reproduit l'ordre habituel de la phrase dans la langue nationale.

Je pense utile de préciser que, dans l'optique d'une didactique intégrée, il ne s'agit pas à proprement parler de faire de la remédiation mais de construire aussitôt que possible un espace de l'entre-langues. Dans ce cas précis, il faut commencer à faire repérer aux élèves la place de l'objet avant le verbe dans la langue nationale, avant de faire de même pour le français.

Dans l'ordre, il s'agit d'abord de faire construire la notion de verbe pour aider les élèves à comprendre le fonctionnement de la phrase. Celle-ci n'ayant rien de « naturel »¹¹⁵, on l'approchera par une série de manipulations en commençant par la langue nationale :

Exemple 1 : Le maître donne un début de phrase : S-O. Il demande aux élèves de compléter et de finir la phrase. Pour ce faire, ils doivent produire des verbes.

Exemple 2 : Au cours d'un travail en groupe, la moitié des enfants a une étiquette avec S-CO, l'autre moitié a une étiquette avec V. Un des élèves lit son étiquette, un autre doit proposer la deuxième moitié de la phrase.

Exemple 3 : Les étiquettes S-V-CO sont mélangées. Un élève tire au sort une étiquette, la lit, les autres doivent finir la phrase en utilisant le segment manquant.

On finira en nommant les mots qui occupent cette position finale « verbes »¹¹⁶.

Quand on passe à l'apprentissage du français, on ne peut s'appuyer d'emblée sur cette notion de verbe, du moins définie par la place, attendu que le verbe n'occupe pas la même place en français et dans les langues nationales qui nous occupent.

Il faut procéder à de nouvelles manipulations, autour de la notion d'objet cette fois, pas forcément construite non plus.

Par exemple, le maître donne un début de phrase en français : S-V. Il demande aux élèves de compléter et de finir la phrase. Pour ce faire, ils sont amenés à utiliser des compléments d'objet. On peut ou non nommer la catégorie « objet ».

La comparaison peut alors être faite avec le fonctionnement de la phrase dans la langue de l'élève : les deux phrases sont écrites au tableau l'une en dessous de l'autre et des flèches illustrent les différences de position de l'objet et du verbe. En guise d'entraînement, plutôt que de proposer des exercices systématiques, le maître peut alors revenir sur des productions d'élèves comportant ce type d'erreur et les amener à reprendre leurs phrases. Le schéma avec un exemple peut être affiché dans la classe comme outil de référence construit par les élèves ; le maître peut y renvoyer lors des

¹¹⁵ Si le verbe n'est pas fléchi personnellement en bambara et en songhoï, on connaît l'importance de la conjugaison en français et donc celle de construire cette notion le plus tôt possible, en L2.

¹¹⁶ Le seul critère de reconnaissance disponible est la place, compte tenu de l'orientation de la leçon, qui vise à traiter de l'ordre. Les critères habituellement utilisés en français pour reconnaître le verbe (accord sujet-verbe ; variation temporelle) ne peuvent pas être utilisés en bamanankan (pas d'accord S-V ; pas de variation du verbe selon le temps mais une particule préposée qui indique l'époque). On pourrait également utiliser le critère sémantique (expression de l'action) mais c'est impossible les noms d'action étant très développés en bamanankan.

phases ultérieures de correction (un système de numérotation des outils produits de la sorte peut faciliter les renvois de la copie de l'élève vers l'outil de référence).

De la construction des compétences linguistiques aux apprentissages en sciences

La PC postulait, sans trop dire comment, que la langue 2 et les sciences allaient être apprises de la même manière que la L1. La démarche proposée ci-dessus pour construire les compétences linguistiques, basée sur une démarche hypothético-déductive, à partir d'un corpus, est précisément celle qui pourrait être mise en place dans les enseignements scientifiques. Et si, sans le chercher expressément, nous avons retrouvé et illustré une « méthodologie convergente » concernant la découverte des fonctionnements de la L1, la construction des règles de la L2 et les apprentissages scientifiques ?

4.3.7. Quelques exemples de didactisation des effets en retour possibles de la L2 sur la connaissance de la L1

On ne peut se contenter de parler d'articulation des langues africaines et du français en ne voyant les bénéfices que du côté du seul français. La maîtrise de la L2 doit également renforcer par contrecoup la connaissance du fonctionnement de la L1, dans une optique que l'on qualifiera de « gagnant-gagnant ». J'aurai l'occasion d'en fournir des illustrations sur le plan textuel et (inter-)culturel, quand je traiterai plus loin de lecture. Bien évidemment, les fonctionnements linguistiques s'y prêtent également.

Commençons par préciser le cadre général dans lequel de telles études peuvent être menées :

- la démarche est, au fond, une démarche comparative ; tout apprenant d'une L2 aura « naturellement » tendance à opérer des rapprochements avec la L1. Mais pour peu qu'on ait installé, comme c'est ici préconisé, des habitudes d'analyse de cette langue et qu'on ne l'ait pas seulement cantonné à communiquer, on pourra accompagner en classe ces comparaisons sur quelques points particulièrement importants pour le fonctionnement de la L1 ;

- on ne se contentera pas de faire repérer les grands écarts linguistiques, mais on mettra aussi en évidence les zones de similarité (voire même d'identité) chaque fois qu'on le pourra, de manière à renforcer un sentiment essentiel dans l'apprentissage des langues, la confiance de l'apprenant ;

- un écueil à éviter est celui qui consisterait à plaquer de toute force sur la L1 des catégories grammaticales essentiellement pertinentes pour la L2. Les historiens de la grammaire ont assez montré à quelles absurdités avaient pu conduire l'analyse du français selon les catégories du latin, à la recherche de cas perdus...

- les techniques à utiliser tiendront encore une fois de la manipulation de corpus, de la comparaison de formes. Il n'est pas nécessaire de prévoir à tout prix des séances consacrées à ces points : si le curriculum recense pour le maître quelques points à mettre en évidence, à lui de profiter des occasions les plus propices pour convertir les réflexions muettes et individuelles de ses élèves en quelques moments collectifs explicites.

Ne pouvant me prévaloir d'une compétence de linguiste africaniste, je ne serai pas le mieux placé pour dresser la liste de tous les points dignes d'intérêt, le travail étant à faire de façon particulière pour chaque langue. Je m'en tiendrai à quelques

illustrations, prises en bamanankan, renvoyant le travail précis aux différentes commissions nationales :

a. Construire en L1 quelques notions de morphologie lexicale en se servant de points de comparaison pris dans la L2

Le lexique bamanakan possède des racines simples, comme le français ; comme le français aussi, il utilise des procédés de dérivation (préfixes et suffixes) et de composition ; mais à la différence du français, les possibilités d'utilisation des suffixes sont plus ouvertes, plusieurs suffixes peuvent être aisément combinés, la composition est beaucoup plus libre, ce qui amène parfois à parler du bamanankan comme d'une langue agglutinante. La comparaison avec le français est peut être utile pour voir, au-delà des éléments communs, les ressources supplémentaires que possède la L1 par rapport à la L2.

1. Quelques éléments de dérivation lexicale

- en français, après avoir abordé des noms de métier (boucher, cuisinier, infirmier, docteur, chercheur, tailleur, etc.), d'habitants (français, sénégalais, malien, ivoirien, algérien), on peut introduire l'idée de suffixe ou, si l'on veut éviter ce métalangage, celle que le mot est composé de plusieurs parties.

Une réflexion peut être menée avec les élèves pour repérer les fonctionnements de ce type en L1. En bamanankan, on montrera aisément l'existence de suffixes du type *-ka* (pour les noms d'habitants : *Malika*, habitant du Mali), *-lan* (pour les ustensiles : *sigilan*, « siège », de *sigi* « s'asseoir »). Il sera intéressant de faire découvrir dans ces cas précis que là où le français a plusieurs « suffixes », parfois difficiles à prédire, le bamanankan n'en a le plus souvent qu'un, parfois¹¹⁷ sous des variantes phonétiques.

Un degré de plus : on peut faire étudier ce type de fonctionnement sur d'autres mots pour l'expression d'une quantité (-et/ette, diminutif en français, *-nin* invariable en genre en bamanakan) ; et faire repérer qu'alors qu'en bamanankan l'augmentatif *-ba* est courant, l'équivalent est nettement moins répandu en français et qu'on usera plutôt de l'adjectif gros/grand...

Avec des élèves avancés, on peut poursuivre cette comparaison en comparant les possibilités de suffixation des deux langues : alors que garçonnet et fillette sont possibles, de même que maisonnette... chaisette* serait incongru, de même que téléette* ou assiette* : en bamanankan, n'importe quel nom peut être affecté de la marque de quantité.

Il apparaît ainsi que la L1 permet beaucoup plus de combinaisons.

2. Quelques éléments de composition lexicale

Quand on a étudié en français quelques mots composés (du type chou-fleur, porte-manteau, chaise longue), on peut étudier le fonctionnement en bamanakan :

Muso : femme, donne numumuso (forgeronne), wulumuso (chienne), misimuso (vache), etc.

Tigi : propriétaire donne m**Cg**Ctigi (meneur d'hommes), falitigi (propriétaire d'âne), mobilitigi (propriétaire de voiture mais aussi donc automobiliste), etc.

La langue bamanankan est extrêmement riche en compositions :

¹¹⁷ Pour une liste de suffixes, on pourra si on le souhaite se reporter à une grammaire du type de celle de Bailleul C. (2000), *Cours pratique de bambara*. Bamako, Editions Donniya, pages 8-10.

k**CnCboli** : diarrhée , de k**CnC** (ventre) et boli (courir)
 baaray**CrC** : lieu de travail, de baara (travail) et y**CrC** (lieu)
 n**FgFso** : bicyclette de n**FgF** (fer) et so (cheval)

A partir de là, on peut faire étudier des éléments lexicaux complexes qui mêlent plusieurs procédés et qui montrent l'extrême souplesse de la langue, incomparablement plus créatrice que le français. Ce point est abordé dans le point suivant.

3. Composition et dérivation mêlés

Demandant comment on nommait en bamanankan cette sorte de banc fait de troncs en position élevée (un mètre environ au-dessus du sol, sous l'arbre à palabres) où les gens s'assoient à l'ombre pour discuter, mon informateur fut un peu surpris. Il chercha quelques instants et me fournit une réponse qu'il jugeait plausible, ce qui montre bien l'aptitude extrême à créer en bamanankan des noms « acceptables » par le locuteur natif là où en L2, le natif jugerait que « cela n'est pas français ». Voici sa réponse :

« c**FkCrC**basigiyoro », ce qui peut être décomposé en

c**F** : homme

k**CrC** : vieux

ba : suffixe augmentatif

sigi : s'asseoir

y**CrC** : endroit

Soit littéralement « l'endroit où s'assoient les très vieux hommes »...

L'équivalent en français de propositions entières peuvent être construites sur ce modèle : ainsi « baaras**CrC**baliya » qui signifie « faute de trouver du travail » est le fruit composé et dérivé à la fois de deux racines lexicales baara (travail) et soro (trouver, gagner, avoir) et de deux suffixes : -bali (suffixe privatif), -ya (suffixe verbal de sens causatif).

L'apprentissage du français apporte un nouveau regard sur le fonctionnement de sa propre langue. Le détour par la L2 permet de mieux comprendre les potentialités de création lexicale en L1.

b. Le cas du verbe être : du français vers le bamanankan

On sait que toutes les langues n'usent pas des mêmes potentialités pour exprimer le réel. L'élève dont la langue maternelle est le bamanankan ne dispose pas du verbe être, pourtant essentiel en français, employé dans cette langue pour des tournures de type :

- S + être + adjectif : le ciel est bleu (attributif)

- S + être + circonstant : le pain est sur la table (locatif)

- C' + être : C'est mon père (présentatif)

- S + être + à + GN : Ce livre est à moi (expression de la possession).

A cette liste non limitative, on pourrait ajouter les emplois d'auxiliaire du verbe être, dans la formation des temps composés et du passif.

Compte tenu de l'absence du verbe être en L1, il sera sans doute intéressant de préparer le passage au français en proposant en bamanankan des phrases de type S + *ka*

+ adjectif qui correspondront à la première tournure. *Ka* n'est pas le verbe avoir, mais une particule prédicative de sens positif (*man* joue le même rôle pour le sens négatif) :

- jite ka timi : littéralement, le thé = doux
- jite man timi : littéralement le thé = pas doux

La préparation en L1 de l'emploi et l'approche de l'un des sens du verbe être pourra s'arrêter là pour des niveaux qui sont ceux de la première et de la deuxième année de scolarisation.

Il peut être intéressant de revenir sur cette question après quelques années de pratiques de la L2, pour voir comment le bamanakan utilise divers procédés pour exprimer des équivalents du verbe français être :

- ka/man : den ka dogo / den man dogo (l'enfant est/n'est pas petit)
- bF/tF : den bF so kono / den tF so kono (l'enfant est/n'est pas dans la maison)
- don/tF : sabara don/sabara tF (c'est une chaussure/ce n'est pas une chaussure)
- ye...ye / tF... ye : o ye sabara ye / o tF sabara ye (c'est une chaussure/ce n'est pas une chaussure).

Encore une fois, les particularités de la L2 – ici l'existence du verbe être – peuvent agir comme révélateurs des fonctionnements de la L1, occasions de s'interroger sur une langue dans laquelle on baigne, sur une réalité que l'on considère comme allant de soi...

4.4. Construire des compétences de communication : lecture-écriture

L'apprentissage de la lecture, lié à l'institution scolaire de manière quasiment congénitale, ne peut pas ne pas constituer un secteur-clé de la problématique d'une didactique intégrée. Que signifie « apprendre à lire » en français quand on a déjà « appris à lire » dans une langue africaine¹¹⁸ ?

4.4.1. Retour sur la lecture en PC

Pour la PC, tout entière enfermée dans ses présupposés selon lesquels il n'est d'autre apprentissage que global, le passage d'une langue à l'autre n'est même pas problématisé. On a appris à lire globalement en LN, on poursuit « simplement » en français...

Je fais figurer un extrait du compte rendu de l'atelier de Mons (CIAVER, 2005 : 21), où l'on voit la manière dont M. Wambach y traite de pédagogie de la lecture.

« 4.- De la présentation de la pédagogie de la lecture :

D'entrée de jeu, le formateur commence par distinguer la pédagogie traditionnelle axée sur les contenus de la pédagogie convergente axée sur les capacités, c'est-à-dire sur les apprentissages. Il dira que l'acte de lire se fonde sur un ensemble d'éléments harmonieusement liés dont la mise en cohérence et en cohésion contribue à la saisie et à la compréhension des éléments qui le composent. Lire, c'est donner un sens à ce que

¹¹⁸ Je m'en tiendrai au cas où les deux langues utilisent le même système de transcription, l'alphabet latin en l'occurrence. Une autre réflexion serait à construire dans le cas où la langue d'entrée dans l'écrit utiliserait des caractères différents, arabes pour le cas de l'Afrique. Là aussi des transferts sont possibles, mais de nature différente et en nombre moins important.

l'on voit, à ce que l'on entend, à ce que l'on sent, à ce que l'on touche, à ce que l'on goûte. Il soutiendra que la rapidité en lecture est fonction de la rapidité de la saisie des éléments et que le déplacement de l'œil ne favorise pas une vraie lecture et conduit inévitablement d'après le formateur à un analphabétisme de retour ou à l'illettrisme. La pédagogie convergente est donc non seulement à recommander mais aussi à pratiquer car le salut de notre école passe par elle ; il nous revient alors, à nous pédagogues, de nous impliquer résolument, a-t-il conclu ».

On se démarque d'une pédagogie dite « traditionnelle », mais dont on voit mal à quoi elle correspond... ; puis, on fournit une définition générale du processus de lecture agrémentée de considérations sur le Tout qui finissent par diluer si bien le sens du mot *lire* qu'il ne veut plus rien dire (« lire, c'est donner un sens à ce que l'on goûte... »), on agrmente le tout de considérations faussement modernes sur la rapidité de saisie des éléments (le fameux empan visuel de L.-E. Javal popularisé par J. Foucambert), on évite soigneusement de penser le cadre bilingue de l'apprentissage (!) et le tour est joué. On a traité de pédagogie de la lecture ! Reste à entonner le couplet sur " la potion-miracle" de la PC à prendre matin et soir pour sauver l'école en danger.

Pour revenir à une manière plus sérieuse d'aborder le problème, je partirai des constats que dressent Fomba et al. (2003 : 17), reprenant l'éternel débat sur la méthodologie d'enseignement / apprentissage de la lecture.

« Les difficultés identifiées sont recensées et prises en compte dans les prochaines sessions de formation. Parmi ces difficultés, nous retiendrons celles qui sont liées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture selon la méthode globale. Les maîtres qui sont habitués à la méthode syllabique, méthode qu'ils trouvent d'ailleurs facile, n'appliquent pas les stratégies préconisées par la pédagogie convergente dans l'apprentissage de ces deux aspects de l'activité langagière. Face à cette situation, il est demandé aux formateurs d'insister sur les techniques utilisées dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture selon la méthode globale ».

On voit que, pour Fomba et al. (2003), les problèmes de lecture ne viennent pas d'une mauvaise option de départ, la « méthode globale », mais du fait que les maîtres, « habitués à la méthode syllabique », ne font pas ce qu'on leur dit dans les stages... Ah, ces maîtres !

J'ai déjà eu l'occasion de démontrer pourquoi la méthode globale était inadaptée pour des classes sans écrit ou presque, pour des enfants qui ne manipulent jamais d'écrits eux-mêmes. Fomba et al. pointent l'autre difficulté : les maîtres ont une culture massivement analytique de l'apprentissage. Je ne reprendrai pas ici ce débat car il ne concerne pas les points que je traite à présent, ceux du passage de la langue africaine au français, des transferts de compétence de lecture en L1 vers la lecture en L2.

4.4.2. Pour une didactique intégrée de la lecture

On n'apprend à lire qu'une fois dans sa vie, c'est-à-dire qu'on découvre une seule fois l'existence du principe alphabétique. Les stratégies de prises d'indices, d'inférences, d'anticipation, sont réutilisables et dessinent bien un continuum de la L1 vers la L2. Mais, en passant de la lecture dans sa langue à la lecture dans une langue étrangère, tout n'est pas résolu pour autant. De nouvelles questions se posent, à prendre en compte dans une didactique intégrée.

4.4.2.1. Problèmes liés à une mise en œuvre différente du même principe alphabétique.

D'une langue à l'autre, les codes alphabétiques fonctionnent différemment : en français, par exemple, le graphème u se prononce [y] dans sa valeur de base, mais [u] en espagnol, en italien ou dans les langues maliennes.

A ce constat simple et déjà à l'origine de quelques séances de lecture, s'ajoute une difficulté supplémentaire dans le cas du passage d'une langue africaine au français. En effet, les langues africaines ont été pour la plupart transcrites récemment et les linguistes qui ont travaillé dans les commissions de transcription ont eu la sagesse de ne pas reproduire les complexités des codes graphiques des « vieilles » langues européennes. Les règles de transcription respectent autant que possible le principe de bi-univocité du signe : un son - un graphème ; un graphème - un son... Simple, économique et de quoi donner à l'enfant qui découvre l'écrit dans une langue africaine une grande confiance dans la simplicité du système graphique. Le problème est que, passant au français, il lui faut de toute urgence apprendre... la méfiance et intégrer de toutes nouvelles règles parmi lesquelles :

1. Ce que j'écris ne s'entend pas toujours : il existe en français des lettres muettes, qui ont une valeur grammaticale (marques du pluriel, du genre) ou lexicale (finale de mot caractéristique d'une famille comme le -t final de dent) ; parmi ces lettres, le cas du e caduc du français, qui mérite une attention particulière. Ci-dessous une fiche pédagogique simple destinée aux maîtres, sur un problème précis relevant de ce point particulier.

FICHE 13

La lecture en français de la lettre e, transcription de [E]

Langues concernées :

bamanankan, tamasheq, fulfulde, songhay

Niveau de remédiation conseillé :

à partir de la 2^{ème} année de français (année 1 niveau 2 du curriculum)

Exemples :

un enfant lit *la pètitè fillé* (au lieu de *la petite fille*).

Explication du fait :

La lettre e transcrit le son [e] (bamanankan, fulfulde) ou [F] (songhay, tamasheq).

En français, à l'oral (?) les mots peuvent finir sur une consonne, la lettre -e- transcrivant souvent le e dit muet.

DEMARCHE DE CORRECTION

1. Faire observer le fait en langues nationales

Faire observer à partir de la lecture de différents mots que la lettre e transcrit le son [e].

Exemples :

en bamanankan : tile, sere, gale
 en fulfulde : galle, dote, sowre
 en songhay : kanje, kambe, toojre, gande
 en tamasheq : enele, tejambe

1. Faire observer le fait en français

a. Faire écouter en français des couples d'adjectifs masculin / féminin

Exemples

Grand / grande

Petit / petite

Gros / grosse

Demander ce qui change pour faire observer que l'on entend une consonne supplémentaire.

Ecrire les couples d'adjectif au tableau et demander ce qui permet de prononcer la consonne.

Conclusion à tirer :

en français, le e ne se prononce pas, il aide à prononcer la consonne qui précède.

b. Faire observer des mots dans lesquels le e final suit une voyelle :

Exemples

roue, vie, boue, houe, soie, amie, etc.

Conclusion à tirer :

le e ne se prononce pas. On dit qu'il est muet.

3. Exercices

a. Faire lire à haute voix

Tempe, tête, casse, bête, file, bande, danse, chante, je...

b. Faire lire des phrases dans lesquelles on trouve des mots comportant des e et d'autres des é.

2. Ce qui se prononce d'une manière dans les langues nationales se prononce différemment en français : le graphème *u* en français a la valeur de [u] dans les langues du Mali. On a vu dans le cas précédent que le graphème *e*, qui note souvent le *e* caduc du français, était réalisé [e] au Mal. On trouvera ci-dessous une fiche pédagogique destinée aux maîtres traitant d'un problème de cette nature, pour la lettre *g*.

FICHE 12

Différence de transcription de sons entre les langues nationales et le français

Le son [G]

Langues concernées :

bamanankan, tamasheq, fulfulde, songhay

Niveau de remédiation conseillé :

à partir de la 2^{ème} année de français (année 1 niveau 2 du curriculum)

Exemple d'erreur dans une copie d'élève :

Elle a une bage à la main (au lieu de : Elle a une *bague* à la main).

Explication du fait :

En langues nationales, le son [g] est transcrit seulement par la lettre g.

En français, devant –e- et –i-, il faut ajouter un u pour obtenir le même son.

DEMARCHE DE CORRECTION

En apprenant à lire et à écrire le français, les élèves doivent apprendre que cette lettre a parfois la valeur de [J].

1. Faire observer le fait en langues nationales

Exemples

en bamanankan : gala, gese, gingin

en fulfulde : garwal, gure, güreere, gerral

en songhay : goyri, gobu, gande, boogu

en tamasheq : goras, gamad,

Conclusion à tirer :

Dans les langues nationales, la lettre g correspond toujours au son [g], quelle que soit la voyelle qui suit.

2. Faire observer le fait en français

a. On fera lire et écrire des mots où la lettre g a la même valeur que dans les langues nationales.

Pour cela on présentera des cas de g devant a, o, u

Exemples

g+o : gorille, gobelet,

g+a : gare, cigare, cigarette

g+u : ambigu

Conclusion à tirer :

devant a, o, u, la lettre g se prononce [g] comme dans la langue nationale.

b. Faire entendre des mots où le son [g] est employé devant e, é, i.

Exemples

vague, guerre, guépard, guitare

Ecrire au tableau ces mots et demander quelle lettre a été ajoutée entre le g et la voyelle. Il s'agit du u. Faire remarquer que ce u ne s'entend pas.

Conclusion à tirer :

devant i, e, é, le son [g] s'écrit gu en français.

c. Faire observer ce qui se passe en l'absence de la lettre u devant e, é, i.
Faire entendre des mots où le son [J] est employé devant e, é, i.

Exemples :

range, rangé, girafe

Ecrire au tableau ces mots et demander quelle lettre sert pour écrire le son [J].

Conclusion à tirer :

la lettre g ne sert pas toujours à écrire le son [g] ; elle sert aussi écrire le son [J].

3. Exercices

- Copie de mots avec la lettre g suivie de e, é, i. Lecture de ces mots à haute voix.
- Copie de mots avec les lettres gu suivies de e, é, i. Lecture de ces mots à haute voix
- Copie de mots avec la lettre g suivie de a, o. Lecture de ces mots à haute voix.
- Dictée de mots comprenant la lettre g.
- Autodictées

3. Ce que j'entends peut s'écrire de plusieurs manières différentes : le son [o] du français est transcrit *o* et *au* ; les graphies de [e] sont également très nombreuses. On pourrait multiplier les exemples.

4. Ce que je vois peut se lire de plusieurs manières différentes. La lettre *u* peut se lire seule [y], à la suite d'un *a* [o], d'un *o* [u], d'un *e* [œ], et peut conférer à un *g* la valeur de [g], etc.

4.4.2.2. Problèmes liés à l'apprentissage d'une langue étrangère

1. Apprentissage de nouveaux phonèmes et de nouvelles oppositions phonémiques : i / y (absence du /y/ en bamanankan, songhoï, fulfulde, dogoso...) ; p / f (absence du /f/ en dogoso). Ces oppositions n'existant pas, l'oralisation risque de poser quelques problèmes.

2. Importance du repérage en français des chaînes d'accord (S-V ; Dét-Nom-Adj) pour la construction du sens : la situation est très différente dans les langues nationales, du fait de l'absence d'accord.

4.4.2.3. Problèmes culturels

Je commencerai par une parenthèse : avant tout enseignement de la lecture et de l'écriture, il faut faire prendre conscience aux élèves des différentes fonctions de l'écrit.

Cette phase est nécessaire pour que des enfants vivant majoritairement dans des sociétés orales comprennent d'abord à quoi sert ce mode de communication. Ce n'est qu'une fois cette étape réalisée qu'ils auront peut-être envie d'apprendre à lire, ou du moins qu'ils comprendront pourquoi apprendre à lire peut être utile, que cet apprentissage de l'écrit est une plus-value par rapport à l'oral. Sauter cette étape, c'est courir le risque de voir des élèves passer totalement à côté de l'apprentissage simplement parce qu'ils ne comprendront pas de quoi on leur parle. Lire est un apprentissage culturel, pour reprendre une formule de B. Devanne¹¹⁹ qui bâtit toute la pédagogie de la lecture sur ce constat, pour des enfants de France exposés à de multiples écrits en toute occasion. Cette phase peut être menée par des enquêtes simples où le maître se sert de l'environnement pour y faire repérer par les élèves des écrits, même rares, et pour discuter ensuite avec eux des usages de ces écrits. L'élève en découvre les différentes formes, du journal à l'affiche, en passant par le numéro de téléphone écrit à la va-vite sur un bout de papier.

Le passage des écrits en langue nationale aux écrits en français est encore un saut culturel. Je dis « encore » parce que dans la PC, ce sont les mêmes textes qui sont vus dans les deux langues et que ce saut culturel est ainsi escamoté. Pour mémoire, je rappellerai que Wambach (2001 : 147) donne le conte d'inspiration européenne *Les trois boucs* comme modèle de conte à donner aux élèves en bamanankan¹²⁰ ; il propose également (2001 : 162) un long texte documentaire écrit en français sur l'onchocercose, mais destiné à être traduit en bamanankan et raconté aux élèves dans cette langue, attendu que le texte est censé être un reportage sur cette maladie. Quand les élèves apprennent le français, ce texte même pourra même être étudié en français. Dans les deux cas, les élèves appréhendent les mêmes réalités culturelles dans les deux langues, l'idiome seul change. Et dans les deux cas, il s'agit d'un texte écrit en français, issu de pratiques culturelles françaises, qui sert de modèle pour le texte en bamanankan. Principale conséquence : les élèves sont engagés sur une voie d'acculturation alors même qu'on prétend travailler dans leur langue maternelle ; ils n'ont aucun accès par l'école aux aspects textuels, écrits ou oraux, de leur culture. On pourra certes rétorquer que leurs langues étant de tradition orale, on ne peut guère travailler sur leurs formes culturelles écrites... Mais les contes, en Europe, étaient oraux avant d'être un jour recueillis par des folkloristes, sauvés de l'oubli par la transcription et ce sont ces formes écrites que l'on donne à lire aujourd'hui. De tels contes existent dans toutes les langues-cultures africaines, on peut les étudier en compréhension orale et les donner à lire. Idem pour d'autres formes culturelles importantes dans les sociétés africaines : les proverbes, les devinettes, les chants, les grandes épopées, les histoires des grandes familles, les récits de fondation des villages, etc. Chacune de ces formes littéraires a sa textualité propre, ses codes, ses clés de lecture : enseigner / apprendre à lire dans sa langue doit réellement contribuer à ancrer l'enfant dans sa culture, non le faire accéder d'emblée à des textes « à la française » mais écrits dans sa langue, sortes de monstres hybrides qu'aucune des deux langues-cultures mères n'accepterait de reconnaître.

Etudier dans chaque langue des écrits issus de la culture correspondante est la condition *sine qua non* pour que s'installe la possibilité d'une didactique intégrée qui

¹¹⁹ Devanne B. (1993), *Lire et écrire, des apprentissages culturels. Tomes 1, 2 et 3*. Paris, Armand Colin.

¹²⁰ Un autre conte est proposé à la page 161, *L'oiseau de pluie*. Il s'agit d'un conte sans doute inventé, avec un enfant pour héros, un beau schéma de quête, une fin heureuse : une sorte de conte occidental travesti en conte africain. La première phrase donne le ton : « Dans les pays chauds, on raconte une histoire ». Imagine-t-on un conte africain commençant de la sorte ? Il faut être Européen pour proposer pareil point de vue...

ait une dimension interculturelle. L'enfant qui étudie un conte africain dans sa langue, avec ses dispositifs particuliers d'ouverture, ses phases de répétition, le symbolisme de ses animaux et de ses plantes, découvre une structure textuelle extrêmement différente de ce qu'il découvrira en passant à l'étude d'un conte en français, quelques années plus tard, avec cette fois le schéma de la quête et le modèle quinaire de progression de l'action. Il abordera le conte français avec les clés de lecture du conte africain, découvrira leur inefficacité, devra enrichir sa panoplie de nouvelles grilles de lecture et reviendra ensuite aux contes de son milieu en opérant des comparaisons intéressantes. Il ira vers l'autre culture en ayant d'abord assis la sienne, non en se déculurant d'emblée à l'école par le marché de dupe de la « convergence ».

Je m'en tiendrai à deux illustrations précises de ce point pour le passage du bamanankan au français, n'ayant pas les connaissances nécessaires pour le faire dans d'autres langues. D'autres que moi pourront compléter.

Le premier cas concerne l'opposition, majeure dans les récits en français, entre imparfait et passé simple, le premier servant à installer le décor, le second exprimant les actions posées par le narrateur comme étant de premier plan ; cette opposition entre ces deux temps du passé n'existe pas en bamanankan. Elle sera à construire en séance de lecture, en français.

Le deuxième cas est textuel et rhétorique : dans les récits en bamanankan et en français, les anaphores nominales, procédé très fréquent à l'écrit, fonctionnent de manière différente. La langue française fait un usage fréquent de reprises par des groupes nominaux qui mettent un aspect particulier du référent dont il a déjà été question. C'est ainsi que pour parler de Bamako, on pourra trouver « la capitale du Mali », « ce carrefour de peuples », « cet immense marché » ou « la Reine du Niger »... Dans les écrits en bamanankan, ce type d'usage est peu utilisé, peu développé, la répétition à l'identique pour nommer le référent étant même un modèle rhétorique. Le repérage de l'anaphore nominale, essentiel pour la compréhension d'un texte en français, devra être programmé dans la progression en lecture, une fois passé le niveau 1 qui correspond aux deux premières années du fondamental.

4.4.3. Une pédagogie de la lecture et de l'écriture sur l'ensemble de l'enseignement fondamental

Cette prise en compte de la dimension culturelle des textes fournit, on le voit, des éléments pour penser une pédagogie de la lecture pour toute la durée du fondamental. J'ai déjà mentionné les différences de schéma narratif entre les contes des deux cultures ; leur apprentissage devrait également être inscrit dans les progressions, une fois les apprentissages premiers réalisés, avec la découverte des caractéristiques des écrits informatifs, explicatifs, très importants dans la communication scolaire et la communication sociale : voilà de quoi penser une pédagogie de la lecture tout au long de l'enseignement fondamental, pas simplement pour les deux premières années.

Au-delà d'une pédagogie de la lecture, c'est celle des compétences écrites tout entière qui est en jeu, lecture et écriture étant liées comme les deux faces d'une même réalité. Apprendre à lire, c'est construire des modèles textuels, apprendre à écrire, c'est les utiliser dans des situations de communication déterminées. Le va-et-vient doit être constant entre ces deux dimensions.

La pédagogie de la lecture-écriture pourrait être construite autour de séquences didactiques¹²¹ de quelques semaines (4 semaines au minimum) organisées autour d'un écrit particulier (le conte, la devinette, le proverbe, l'affiche, le mode d'emploi, la petite annonce, l'avis de naissance, de décès, de mariage, d'inauguration...), le reportage, le programme de télévision, etc.

La progression pourrait commencer par l'étude d'écrits représentés seulement dans les LN, dans l'hypothèse où le français serait étudié avec un temps de décalage par rapport à la LN et si l'entrée dans l'écrit se fait plus tard. On privilégierait alors les écrits fictionnels, qui véhiculent la culture du groupe et développent l'imaginaire des enfants en répondant à leur besoin d'histoires et de jeux.

L'entrée dans l'écrit en français s'appuierait sur des écrits de même type, fictionnels, imaginaires (contes, récits) et les premières comparaisons interculturelles pourraient s'opérer.

Le travail sur les écrits fonctionnels pourrait être mené par la suite, à partir de la troisième année du fondamental, en travaillant en LN sur les écrits effectivement présents dans l'environnement social de cette langue : il est inutile de créer des fictions pédagogiques faisant travailler par exemple sur un programme de télévision en bozo si aucun écrit de ce type n'existe dans cette langue... Si certains écrits ne sont attestés qu'en français, on ne les abordera que dans cette langue et quand le niveau linguistique le permettra, quitte à travailler sur des documents adaptés. La réalité sociolinguistique ne doit jamais être perdue de vue. Quand des écrits fonctionnels de même type (affiches, articles de journaux, annonces) existent dans les deux langues, il sera intéressant de mener de front les apprentissages à partir de documents écrits en LN et en français.

Pour les langues disposant d'un corpus écrit étroit, l'école peut jouer son rôle dans la production des écrits. Il est tout à fait imaginable que les élèves des grandes classes produisent, à destination des plus jeunes, des contes, des proverbes, des devinettes, d'autres textes attestés en LN mais en nombre insuffisant. Le bénéfice est double : les élèves des premiers niveaux ont à leur disposition un environnement écrit plus fourni ; les plus grands savent qu'ils produisent des écrits qui vont avoir une utilité (qui ne sont pas seulement des exercices scolaires destinés à obtenir une note) et constater l'intérêt et l'importance des écrits qu'ils fabriquent.

Une banque de données peut même être constituée au niveau de l'école, de la circonscription pédagogique, de l'académie ou de la cellule ministérielle chargée des langues nationales.

5. Les problèmes d'implantation d'un curriculum bilingue

Réunir les conditions théoriques d'implantation d'un système éducatif langues africaines-français ne suffit pas à garantir la réussite de l'entreprise. Il faut encore s'assurer du respect de quelques étapes absolument nécessaires. Je donnerai une idée de la longue marche que représente pareil processus en reprenant seulement l'exemple de ce qui a été fait au Mali entre 2001 et avril 2004, sans compter les expérimentations en PC de la période antérieure.

De janvier 2001 à décembre 2003, les travaux ont été centrés sur le niveau 1 de l'enseignement fondamental et concernaient les opérations suivantes :

¹²¹ Sur l'intérêt d'un travail en séquences, on consultera Bronckart J.-P., Dolz J., Pasquier A. (1993 : 35). Un bel exemple est fourni pour l'oral dans le livre de Dolz J., Schneuwly B. (1998).

- élaboration de documents curriculaires en français (guide d'utilisation pour les maîtres et livret des programmes des années 1 et 2) ;
- début de la traduction des documents dans les onze langues nationales susceptibles de devenir langues d'enseignement ;
- mise à l'essai clinique du niveau 1 (pendant 3 mois, de janvier à mars 2002) ;
- mise à l'essai dans quatre-vingt classes utilisant la pédagogie convergente, du programme pour la 1ère année dans les quatre langues numériquement les plus importantes (bamanankan, fulfulde, songhoï et tamasheq) ;
- formation des enseignants et des encadreurs (décembre 2002) ;
- mise à l'essai réel de janvier à juin 2003 ;
- suivi et évaluation par l'unité centrale du ministère en mars et mai 2003 ;
- exploitation des résultats de la mise à l'essai ;
- réécriture du curriculum du niveau 1 dans le domaine « langue et communication » (septembre à avril 2004) ;
- décembre 2003 : formation des enseignants et des encadreurs pour la mise à l'essai de la 2^e année du niveau 1.

On voit que le processus conduit à mener de front des opérations d'écriture, de formation, de mise à l'essai, de suivi-évaluation, de réécriture. N'apparaissent pas dans le plan d'action du Mali la production de manuels, les matériaux des classes PC étant jugés suffisants pour commencer la généralisation. Mais un cahier des charges a été prévu pour la publication d'un appel d'offres destiné à élaborer de nouveaux manuels, conformes au nouveau curriculum bilingue, conçu selon l'approche par compétences.

Ce rapide aperçu permet d'avoir une idée des conditions à réunir pour une introduction réussie. Je vais en détailler quelques-unes.

5.1. Gestion du temps

Respect des rythmes

Dans une opération de ce type, lourde, importante, coûteuse, mobilisant tous les acteurs du système éducatif, il faut surtout respecter les rythmes de la réforme. Eviter de passer en force, se donner le temps de l'élaboration des programmes et de leur stabilisation, le temps de l'implication des acteurs (et pas seulement celui de leur information), le temps de la formation des maîtres, celui de la collecte ou de l'écriture des matériaux didactiques à mettre dans les classes.

Sans doute peut-on aller plus vite dans la production des programmes et des outils d'accompagnement que ce qui a été fait au Mali : je pense même qu'un rythme plus soutenu serait nécessaire pour éviter que les acteurs ne finissent parfois par se décourager en se demandant quand ils verront la traduction réelle de leur engagement. Sans doute d'autres pays pourront y parvenir, en tirant les leçons de ce qui a été vécu au Mali. Pour autant, il faut se garder de tomber dans l'excès inverse et de vouloir à marche forcée instaurer de but en blanc un nouveau système, sans s'être assuré que toutes les conditions étaient réunies. On parle souvent de l'échec de la malgachisation, comme d'une donnée indiscutable et du retour au français comme de la sortie d'une dangereuse impasse. Tout en n'étant pas un spécialiste de cette question, je pense que les deux mouvements (abandon du malgache, retour au français), aussi mal préparés matériellement, ont été aussi néfastes l'un que l'autre en raison d'une mauvaise gestion des rythmes. On est passé au malgache du jour au lendemain sans que les matériels

pédagogiques aient été prêts et les enseignants formés, sans non plus qu'aient été clarifiés les objectifs généraux et les finalités de la réforme. Pourtant, le malgache, écrit depuis longtemps, langue support d'une culture écrite riche, avait plus d'atouts dans son jeu que la quasi-totalité des langues du continent africain aujourd'hui. Le retour au français, au début des années 90, s'est opéré dans d'aussi mauvaises conditions, avec un corps enseignant insuffisant après plus d'une décennie de malgachisation et une absence de manuels. Dans les deux cas, la question de la langue d'enseignement compta moins dans l'absence de réussite que l'inadéquation des moyens mis en place dans le cadre du projet, faute d'un respect des rythmes. Le malgache en a payé le prix fort et il peine encore à sortir du discrédit dans lequel l'a entraîné un aventurisme politique qui ne s'était pas assuré des conditions de faisabilité et avait pensé qu'il suffisait de décréter que cela soit pour que cela fût...

Le pédagogue doit parfois savoir dire non au politique... mais il est rare qu'il ose le faire, plus rare encore qu'il soit écouté.

Respect des chronogrammes

Quand j'ai quitté le Mali, en septembre 2005, le pays était à la veille de la généralisation¹²². Après des années d'écriture du curriculum et de mise à l'essai, le sentiment général au ministère était qu'il fallait « passer à l'action », c'est-à-dire appliquer dans l'année le curriculum à toutes les classes de première année susceptibles de fonctionner (condition minimale : un maître parlant la langue des élèves de la classe). A la rentrée suivante, c'était le tour des deuxièmes années et des classes de première année restantes.

Le paradoxe est que, bien que la préparation ait duré plusieurs années, toutes les conditions n'étaient pas encore réunies : les manuels, pour ne prendre que cet aspect, n'avaient pas encore été commandés, l'appel d'offre destiné aux éditeurs pas encore publié. Pourtant, un cahier des charges, un devis pédagogique avait été élaboré par le CNE et la DNEB dès juin 2004. Le respect des chronogrammes aurait dû conduire à une publication de l'appel d'offres en août 2004 par la Direction des Affaires financières du ministère ainsi qu'à la sélection d'un éditeur sur la base des réponses fournies à l'appel d'offres en janvier. Quelques mois consacrés à l'écriture et à l'édition du livre de première année auraient été un délai serré mais tenable et les manuels auraient pu être dans les classes au moment de la généralisation.

Mais les chronogrammes n'ont pas été respectés. L'appel d'offre n'était toujours pas sorti en septembre 2005 et on s'apprêtait à lancer l'extension en première année soit sans manuels, soit avec ceux conçus pour les classes à PC... mais élaborés selon une optique très différente.

Il est dommage qu'après avoir tant attendu, on étende la réforme sans avoir mis toutes les chances de son côté. Les sceptiques sont si nombreux qui n'attendent que les premières difficultés pour conclure que « décidément, les langues africaines ne sont pas faites pour l'école »... Mieux vaut ne pas leur donner de mauvaises raisons de triompher. Et les obstacles sont si importants que mieux vaut ne pas se priver d'un outil comme le manuel, surtout quand on connaît son impact sur la réussite des élèves et son importance aux yeux des enseignants et des parents. C'est une évidence : moins les maîtres sont formés, plus le manuel a de l'importance, parce qu'il fournit des modèles de cours et joue même, s'il est bien fait, un rôle formateur pour les enseignants.

¹²² En se reportant à l'annexe 1, on pourra vérifier que, sagement, les Maliens ont finalement opté pour une « extension », plutôt qu'une généralisation.

Au-delà de ce cas d'espèce, je voulais insister sur l'importance qu'il y a à respecter à la lettre, dans une réforme de ce type, les chronogrammes relatifs à l'information des acteurs, à la formation des maîtres, à la mise à disposition des outils pédagogiques dans les classes.

5.2. Détermination réelle des acteurs

La réforme est un « jeu de la vérité », elle agit comme un révélateur des pensées profondes des acteurs. Au-delà des discours, des postures, des consensus de façade, l'ensemble de la communauté éducative adhère-t-elle réellement au projet ?

Si c'est le cas, il faut y aller !

Si ce n'est pas encore le cas, il faut prendre le temps de convaincre...

Si ce n'est pas du tout le cas, il ne faut pas la faire, car l'échec est presque assuré, encore que, comme l'écrit Claudel en exergue du *Soulier de Satin*, « le pire n'est pas toujours sûr »...

Au cours de mes nombreuses conversations avec des responsables maliens, il m'est parfois arrivé de me demander si certains de mes interlocuteurs y croyaient vraiment, s'ils n'étaient pas au fond prisonniers d'une décision prise plusieurs années auparavant et qu'ils devaient exécuter sans être convaincus de son bien-fondé. A la veille de la généralisation, quelques-uns y croyaient vraiment, beaucoup avançaient en espérant que cela marcherait, d'autres encore suivaient le mouvement sans trop y croire... Tous sans doute hésitaient, même les plus convaincus du bien-fondé de la démarche, sachant que tous les problèmes étaient loin d'être réglés dans les détails de la classe. Mais qui pourrait reprocher à ces politiques cette prudence, sauf à les engager dans un aventurisme irresponsable ?

La détermination réelle des acteurs ne peut être indépendante du sérieux, de la validité et de l'efficacité des solutions proposées aux élèves.

5.3. Gestion des personnels et plan de formation des maîtres

The right man in the right place... comme on dit en francophonie

L'implantation d'un curriculum bilingue, avec plusieurs langues africaines enseignées, repose sur la possibilité d'affecter des maîtres parlant la langue X face à des enfants dont c'est la langue maternelle.

Cette exigence ne pose pas trop de problèmes dans les vastes territoires des langues qui sont régionalement bien implantées et qui peuvent se prévaloir d'un nombre important de maîtres la parlant. Les premières difficultés apparaissent dans les zones multilingues (villes par exemple) ; elles culminent pour les langues minoritaires pour lesquelles les probabilités de trouver en nombre suffisant des maîtres locuteurs de cette langue sont faibles.

Ainsi, un des préalables à l'implantation des langues africaines est une politique de gestion des personnels sur une base linguistique, un critère nouveau que doivent prendre en compte les directions des personnels au sein des ministères. Cela suppose :

- que des données linguistiques sur les maîtres soient centralisées dans les ministères : c'est le cas au Mali, où, grâce au travail fait par la Cellule de Planification et de Statistique (CPS), il est possible de savoir au niveau des écoles, des CAP, des

Académies, combien de maîtres sont locuteurs des différentes langues. L'*Annuaire statistique*, outil précieux de gestion, est actualisé à chaque rentrée ;

- que les possibilités de mutation existent ;
- que les syndicats soient partenaires, fortement associés au projet et qu'ils puissent défendre les cas individuels ;

- que le ministère recrute des enseignants... Sur ce dernier point, dans un nombre croissant de pays, un problème risque de se poser qu'il faudra intégrer dans les réflexions. Les politiques d'ajustement structurel menées par le FMI en accord avec la Banque mondiale ont interdit pendant plus d'une décennie les recrutements de fonctionnaires, toutes catégories confondues. Dans le même temps, les objectifs fixés par les Institutions internationales commençaient à parler de « scolarisation universelle », d' « Education pour tous ». Les parents, dans les villages situés loin des fils électriques et des routes goudronnées, s'adressèrent au plus proche représentant de l'Etat pour avoir une école. On leur répondit « Va pour une école, on va vous faire les murs... mais pour le maître, débrouillez-vous ! Vous le recrutez, l'Etat verse un minimum et vous assurez le reste ». Ainsi naquirent les « écoles communautaires » et les « maîtres communautaires », permettant de dégonfler la dette publique tout en contribuant – mais dans quelles conditions ? – aux objectifs quantitatifs de scolarisation. En 2004, au Mali, les écoles communautaires représentaient 32.7 % de l'ensemble des écoles¹²³. La proportion ne peut qu'aller croissant : les élèves-maîtres sortant des 12 IFM du Mali sont encore tous embauchés comme contractuels.

Mon propos n'est pas ici de déplorer les effets de cette politique dont l'Etat n'est pas responsable sur la qualité des enseignants, mais de m'en tenir à ma problématique de carte linguistique et de gestion des personnels. Sur près de 40 % des maîtres, contractuels c'est-à-dire recrutés et payés directement par les comités de gestion scolaire, au niveau de chaque école, l'Etat n'a aucun pouvoir, surtout pas celui de demander à un Dogon qui enseigne dans la région de Segou, en pays bambara, de bien vouloir rejoindre à la rentrée suivante le pied de la falaise de Bandiagara où des enfants attendent d'être scolarisés en dogoso.

L'élaboration d'un plan de formation des maîtres

Le besoin de formation initiale et continue est très important, de manière générale, dans les pays d'Afrique francophone. Ainsi, au Mali, le niveau le plus bas des enseignants du fondamental est le premier cycle de l'enseignement fondamental : cela veut dire qu'ils n'ont pour tout bagage que deux années de primaire seulement !

Ces maîtres, cela va sans dire, sont des maîtres communautaires, dont j'ai parlé plus haut. Heureusement, ils ne sont cependant pas les plus nombreux¹²⁴. Les résultats montrent qu'ils sont seulement 8,60 % dans les écoles à PC et 11,80 % dans les écoles classiques. Malgré leur faible proportion, il est légitime d'exprimer une réelle inquiétude par rapport à la montée relative de ce type d'enseignants dont le niveau de formation initiale est extrêmement bas.

La deuxième catégorie d'enseignants est constituée d'anciens élèves du second cycle (7^e, 8^e et 9^e années). Au niveau de l'échantillon des écoles P.C, ils représentent 17,60 % et 14,50 % dans les écoles classiques.

¹²³ Ministère de l'éducation (2004), *Annuaire statistique*. Cellule de planification et de statistique, Bamako.

¹²⁴ Tous les chiffres donnés viennent de la même source ministérielle, ministère de l'Education (2003), *Annuaire statistique*. Cellule de planification et de statistique, Bamako.

Tableau : **Répartition des enseignants, selon le niveau de formation initiale et le diplôme obtenu**

Niveau de formation	Type d'école		
	Écoles P.C.	Écoles Classiques	Total
% Premier cycle	8,60	11,80	10,40
% Second cycle	17,60	14,50	15,70
% Secondaire	74,10	69,70	71,60
% Supérieur	00,00	03,90	02,20

Aux besoins généraux de formation de ces enseignants viennent s'ajouter, dans le cas de la scolarisation bilingue, quelques questions spécifiques à régler : règles de transcription de la langue nationale susceptible d'être enseignée, éléments de fonctionnement de cette langue, principes d'une didactique intégrée langues nationales–français. Tout un programme... et une série d'outils de formation à prévoir, du type des fiches pédagogiques que j'ai présentées.

Les traditions de formation initiale et continue font trop de place, dans la plupart des pays d'Afrique francophone, aux aspects psychopédagogiques et à ce qui est appelé, dans les Instituts de formation « pédagogie générale ». On traite dans ce cours des grands textes sur l'éducation et la pédagogie : Comenius, Rousseau, Alain, Piaget, etc. Mais on y parle peu de didactique des disciplines. En revanche, la part réservée à la didactique comme discipline est très réduite et souffre en général d'une répartition des services héritée du passé. Les enseignants de français enseignent... le français (langue et... littérature) mais ne se préoccupent pas de la didactique du français. Celle-ci est du ressort du professeur de psychopédagogie qui assure également la didactique des sciences, de l'histoire, etc.

Des réformes structurelles doivent être faites dans les Instituts de formation pour que la didactique des disciplines, celle des langues pour ce qui nous occupe, soit véritablement un élément de formation important, et non une simple sous-discipline enseignée par un non-spécialiste qui n'entre jamais véritablement dans les détails et ne va pas jusqu'à des questions aussi précises que celles qui ont été évoquées dans la partie 4 du présent chapitre. Dans les Instituts de formation des maîtres, on pourrait dispenser, dans chaque région, des éléments tenant compte des langues enseignées régionalement.

En amont, une autre réforme structurelle doit être opérée, partout où cela n'a pas encore été le cas : la création au sein des Ecoles normales supérieures africaines de filières de formateurs de formateurs, destinées à former de solides didacticiens qui seront affectés prioritairement dans les Instituts de formation des maîtres. Trop souvent, ceux qui enseignent dans ces derniers sont de simples professeurs destinés au départ au second degré et affectés là... par le hasard des nominations. On retrouve ces préoccupations dans M. Somé (2004 : 415) :

« Les Écoles Normales et les Écoles Normales Supérieures pourraient ainsi plus aisément introduire dans les programmes de formation l'apprentissage et la didactique des langues africaines en mettant en place des CAPES bivalents pour fournir au pays les enseignants nécessaires pour l'enseignement secondaire. La modification

notamment du CAPES de français en CAPES de Français Langue Seconde serait un chantier prioritaire. De même, la création de nouveaux CAPES notamment, CAPES d'Anglais / Langue africaine et CAPES de Français Langue Seconde / Langue africaine, CAPES de Langue Étrangère / Langue Africaine,... devrait être retenue comme une des priorités par les autorités politiques. Il serait judicieux de maintenir une polyvalence des enseignants des langues africaines, d'une part pour leur assurer l'ouverture sur l'extérieur et d'autre part valoriser leur statut dans la société et dans le système scolaire. Au niveau de l'enseignement supérieur dans toutes les Unités de Formation et de Recherche, dans les Écoles supérieures, l'enseignement d'une langue régionale et sa culture comme une matière au choix devrait être offert aux étudiants pendant deux ou trois années dans tous les cursus, et validé par une certification, avant l'accès à un autre cycle ».

Qu'on ne se méprenne pas : je ne suis pas en train de dresser la liste de toutes les mesures absolument nécessaires à l'introduction des langues africaines dans le système éducatif. Pareil parti pris maximaliste interdirait à jamais toute réforme. Je signale juste les possibilités d'optimisation des systèmes dans cette perspective.

5.4. Conception de manuels

A propos d'une question plus générale : les écrits dans la langue

La production de manuels entre dans le cadre plus général d'un corpus écrit sur lequel une langue va pouvoir s'appuyer, en devenant langue d'enseignement car, il en a toujours été ainsi, l'école est indissociablement liée à l'écrit.

J'ai déjà évoqué à plusieurs reprises cette question qui m'a amené :

(1) à proposer des aménagements curriculaires et une distinction usage plénier / usage partiel de la langue comme langue de scolarisation (cf 3.4. Proposition alternative tenant compte des disparités entre les langues nationales) ;

(2) à envisager que la didactique de l'écrit en LN ne s'appuie que sur des écrits sociolinguistiquement attestés dans cette langue (cf. 4.4. Construire des compétences de communication : lecture-écriture) ;

(3) à imaginer des complémentarités entre les classes des niveaux supérieurs et les premières années, les élèves plus âgés produisant des textes à destination des plus jeunes.

Si un corpus d'écrits est mis à la disposition du maître, on peut évidemment envisager de faire la classe sans manuels. A défaut de manuels dans la langue, des recueils de textes variés doivent être constitués dans les écoles, les cellules pédagogiques, les Instituts de formation des maîtres... Mais, moins le maître est formé, plus il a besoin d'un guide et le manuel en constitue un de premier choix, notamment pour les difficiles apprentissages de la lecture où il importe que les élèves aient devant eux des écrits lisibles, des reproductions de documents authentiques plutôt qu'un texte qui reste plusieurs jours inscrit sur un tableau pas toujours d'un noir uniforme...

Quels principes pour la réalisation des manuels ? Penser le bilinguisme... dans un système éducatif multilingue

Une des impossibilités souvent opposées à l'élaboration de manuels bilingues est le surcoût que représente une éducation en langues africaines avec passage au français,

cette impossibilité relevant essentiellement de l'augmentation des coûts de production des manuels, puisque l'on doit passer d'un manuel dans une seule langue, avec des tirages importants, à une série de manuels soit adaptés soit traduits et à tirages à la limite de la rentabilité.

A cet argument économique, je répondrai d'abord par un principe général puis par trois tentatives de réponses concrètes.

Le principe général consiste à rappeler que ce qui est coûteux, ce n'est pas tant le fait d'utiliser les langues nationales mais bien de garantir une éducation de qualité, quelle que soit la langue d'enseignement : c'est le coût à payer pour avoir des enseignants formés, pour que les élèves disposent de manuels dans les classes. Mais l'échec scolaire, les sorties précoces du système, les forts taux de redoublement, la déculturation ont également un coût. Comme ont eu un coût les expérimentations, les recherches-actions et les séminaires de la PC, sans que jamais personne ne s'interrogeât sur le bien-fondé de ce qui était financé. Comme ont un coût les politiques de scolarisation de masse qui sont actuellement mises en place au nom de la sacro-sainte stratégie « Education pour tous » sans que l'on ne se préoccupe jamais de la qualité de ce qui est enseigné, l'œil rivé sur la seule statistique intéressant les bailleurs de fond : le taux brut de scolarisation ou, dans le meilleur des cas, le taux d'achèvement scolaire.

Cela étant rappelé, il reste à formuler des propositions pour minimiser les coûts et parvenir à assurer une édition dans toutes les langues :

(1) Contrairement à ce qui est avancé par la PC, on ne peut se contenter d'un flou général dans la répartition linguistique des matières à enseigner, à partir du moment où le français est en capacité de devenir également langue d'enseignement. Ce qui est peut-être réalisable à une échelle expérimentale devient un handicap à l'échelle d'un pays quand il s'agit de doter les classes de manuels dans certaines disciplines, pas seulement en langue. Devant décider des matières non linguistiques qui seront enseignées en français, le choix préférentiel semble aller vers les mathématiques et / ou les sciences, moins marquées par la langue-culture que les disciplines liées au développement de la personne, à la géographie de la région ou du pays, à l'histoire, aux pratiques artistiques. Pour ces dernières, le matériau sur lequel va s'opérer le travail scolaire peut même être réalisé « localement » si bien que la production d'un manuel général ne semble pas souhaitable. La situation est à considérer au cas par cas.

(2) Lors de la production de l'appel d'offre, il faut prévoir une stratégie de construction de lots qui associe une langue de grande diffusion à une ou deux langues de petite diffusion ; ainsi aucune langue ne restera au bord du chemin et un éditeur remportant un lot pourra tirer sa marge bénéficiaire des tirages de la langue de plus grande diffusion à défaut de celle(s) de petite diffusion.

(3) Si l'on fait le choix proposé ci-dessus (l'élaboration de manuels bilingues), la matière qui sera la plus exposée au multilinguisme (avec un manuel dans toutes les langues) est inévitablement le cours de langue, avec les composantes oral-lecture-production d'écrits-grammaire. Il n'est pas concevable de ne pas avoir un manuel dans chaque langue du système éducatif, comme il n'est pas imaginable de ne pas voir figurer au sein de ce même manuel, dans une optique de didactique intégrée, les éléments d'enseignement / apprentissage du français.

On répondra que c'est là que réside la difficulté : le Mali, par exemple, devra produire 11 manuels différents. Tout l'effort du didacticien, concepteur de manuels, devra alors porter sur la production d'une matrice générale, d'une ossature, identiques pour toutes les langues, avec nombre de points communs et quelques variables

destinées à prendre en compte, dans ce cadre général multilingue, la relation bi-lingue : langue africaine-français.

Elaborer un manuel bilingue est une entreprise difficile. Voici quelques pistes susceptibles d'aider à la conception de manuels bilingues dans un contexte multilingue :

- en lecture : il est tout à fait concevable que les mêmes types de mots soient reconnus globalement pour toutes les langues, en raison de leur fréquence d'utilisation dans la communication ; les situations de lecture, les textes proposés peuvent être les mêmes ; des variables peuvent être introduites au niveau de l'étude des correspondances phonies-graphies, pour prendre en compte les différences de fréquences ; lors de l'introduction du français, le manuel de langue, unique, prévoit l'étude des quelques éléments particuliers au code français (cf 4.4. Construire des compétences de communication écrites : lecture-écriture), dont une grande part est commune à plusieurs langues africaines comme l'a montré la recherche-action qui a abouti à la production de fiches pédagogiques ; passé les premiers apprentissages du français, les textes donnés à lire en français peuvent être rigoureusement les mêmes, pour toutes les langues ;

- à l'oral : les situations de communications proposées seront les mêmes pour toutes les langues africaines ; lors du passage au français, il n'y a pas de raison non plus pour qu'elles soient différentes ;

- pour la construction des règles de fonctionnement de la langue : l'ordre de l'acquisition de certains points grammaticaux en français sera peut-être différent, selon le degré de ressemblance / différence par rapport à la langue africaine ; la partie « grammaticale » pourrait être constituée de fiches numérotées, à étudier dans un ordre variable selon un système de renvois établis depuis la L1 ; pour certaines L1, quelques fiches supplémentaires sont à prévoir, d'autres à supprimer...

- pour la production d'écrits, les mêmes situations peuvent être proposées pour toutes les langues africaines, idem pour le français. Pour quelques langues africaines très utilisées à l'écrit, des situations supplémentaires ainsi que l'étude de quelques types d'écrit complémentaires seront à prévoir.

Au total, on le voit, la possibilité existe de produire des matrices communes (modèle de leçon, articulation oral – écrit – grammaire, situations d'écrit, situations d'oral) pour un manuel modulaire ; ces matrices seront ensuite complétées par les rédacteurs pour chaque langue. L'avantage est double :

- minimisation des coûts de production ;
- identité des démarches didactiques dans les différentes langues et donc possibilité de concevoir en amont des parcours de formation commun, quelles que soient les langues d'enseignement.

5.5. Prévoir les possibles évolutions sociolinguistiques

Gouverner, c'est prévoir... Quels peuvent être les effets sur les langues nationales d'une réforme permettant leur enseignement ?

Beaucoup de pays ont reculé devant cette question par peur de ne devoir choisir qu'une, deux ou trois langues et de se voir accuser de favoriser des groupes ethniques. On sait que ce genre de préoccupation a été pour beaucoup dans la prudence avec laquelle le gouvernement du Sénégal, depuis près de vingt ans, temporise pour éviter des mécontentements en cas de renforcement des positions du wolof.

Au Mali, la réforme est égalitaire, les 11 langues nationales étant mises sur le même plan. Pour autant, certaines ne vont-elles pas tirer un plus grand profit de cette réforme et voir leur statut renforcé ? Les effets sur la hiérarchie des langues doivent être anticipés. Pour cela, plusieurs paramètres sont à prendre en compte.

Les données démologiques

Le premier facteur est la langue maternelle des enfants, qu'il importe au maximum de respecter quand on détermine la langue de scolarisation. Le Mali ne dispose pas aujourd'hui de telles données et personne ne peut déterminer avec exactitude les parts respectives des différentes langues dans le paysage linguistique malien.

La seule solution consiste à partir des données statistiques concernant le nombre actuel de classes à pédagogie convergente dans le pays (qui représentent environ 20 % de l'effectif total), et à considérer que les proportions sont un reflet relativement fidèle de l'importance relative des différents groupes.

POURCENTAGES DES CLASSES PC PAR LANGUE (données 2003-2004)

N° ORDRE	LANGUES	NOMBRE CLASSES	POURCENTAGE
1	Bamanankan	2855	72,83
2	Songhoy	379	9,66
3	Fulfulde	156	3,97
4	Dogon	114	2,90
5	Bomu	96	2,44
6	Soninke	85	2,16
7	Tamasheq	80	2,04
8	Syenara	67	1,70
9	Mamara	42	1,07
10	Khassonké	33	0,84
11	Bozo	13	0,33
	TOTAL	3920	100%

La position dominante du bamanankan apparaît très nettement, suivi du songhoï et du fulfulde. Ensemble, ces trois langues représentent à elles seules plus de 85 % des classes.

On voit tout de suite que, en prolongeant simplement ces tendances de l'échantillon à l'ensemble de la population scolaire sans opérer de correction, la domination de certaines langues nationales serait confortée de fait au sein de l'institution scolaire.

Or des corrections devraient certainement y être apportées, du fait de la prise en compte d'autres facteurs, exposés ci-dessous.

Les vœux des parents

L'expérience de la pédagogie convergente montre que tous les parents de langues minoritaires ne souhaitent pas que leurs enfants soient alphabétisés dans leur langue maternelle. Soucieux de leur permettre de sortir un jour de leur milieu, certains parlent

souvent une langue de plus grande diffusion et la transmettent aux enfants. Une part non négligeable de locuteurs de syenara, de mamara, de bozo ou de khassonké préfèrent souvent que leurs enfants soient alphabétisés en bamanankan¹²⁵ plutôt que dans leur langue qu'ils jugent sans utilité sociale.

A l'issue de la réforme, la carte scolaire qui se dessinera pourrait bien accentuer les grandes tendances linguistiques au lieu de corriger les phénomènes de domination. A ce moment-là la question à la fois scolaire et linguistique devra être pensée sous l'angle du politique : le ministère devra-t-il respecter le choix des parents – et accepter qu'une loi visant à promouvoir toutes les langues nationales conduise à une réforme qui en mette certaines en péril – ou passer outre leur avis afin d'œuvrer à une réelle promotion des langues minoritaires ?

Les ressources humaines

Il faut encore examiner si le nombre de maîtres formés à l'enseignement dans les différentes langues sera réellement suffisant pour répondre à l'ensemble de la demande. Les données de l'annuaire statistique 2003-2004 fournissent les chiffres suivants.

Enseignants dont la langue maternelle est le...	
Bamanankan	21359
Bomu	692
Bozo	111
Dogon	1157
Fulfulde	670
Khassonké	462
Mamara	434
Songhaï	2421
Soninke	543
Syenara	433
Tamasheq	363
Indeterminé	8437
Total	37082

En théorie, on peut donc supposer que les chiffres donnés permettent d'assurer une scolarisation dans l'ensemble des langues. Mais deux correctifs doivent être apportés :

- les enseignants se déclarent souvent non alphabétisés dans leur langue maternelle... et donc incapables de l'enseigner ;
- ils ne sont pas toujours affectés dans les régions où leur langue maternelle est pratiquée ; pour mettre en adéquation les besoins linguistiques et les ressources enseignantes, il faudra un large processus de réaffectations, dont j'ai montré qu'il pouvait être difficile.

En conséquence, le cas suivant risque de se présenter fréquemment : une école opte pour une des langues du milieu, mais aucun enseignant sur place n'est capable de

¹²⁵ Sans parler du malinké, jugé tellement proche du bamanankan, que jamais le cas d'une scolarisation dans cette langue n'a été envisagé.

répondre à cette demande et les mécanismes d'affectation ou de mutation ne peuvent répondre à cette demande. Bien évidemment, plus la langue est démographiquement minoritaire, et / ou géographiquement dispersée, et / ou dialectalement éclatée, plus ce cas de figure a des chances de se réaliser.

Les ressources pédagogiques

Reste enfin le dernier facteur, celui des ressources pédagogiques disponibles dans les différentes langues de scolarisation. Bamanankan, songhoï, tamasheq et fulfulde, parce qu'elles ont été les premières à mettre en œuvre la pédagogie convergente, disposent sur ce plan de plus de brochures, livres, voire manuels que les autres, récemment entrées dans le dispositif.

Au moment de choisir la langue de scolarisation de leurs enfants, les parents et les comités de gestion des écoles peuvent également considérer ce paramètre qui va, comme les autres, dans le sens d'un renforcement des hiérarchies existantes.

En guise de conclusion sur les effets possibles de la réforme sur les hiérarchies entre langues nationales, mon point de vue est que, au lieu d'aider à la promotion de toutes les langues nationales, l'introduction des langues nationales dans le système éducatif pourrait, au final, renforcer la domination des grandes langues véhiculaires et conforter la minoration des autres.

Je ne suis pas ici pour juger de pareille évolution, d'autant qu'elle ne se produira peut-être pas : je fournis simplement un exemple destiné à attirer l'attention des décideurs sur la nécessité pour eux de penser les réformes dans toute leur complexité, en intégrant dans leurs prévisions un maximum de variables.

Conclusion

Les éléments de didactique intégrée langues africaines – français se veulent une alternative à la pédagogie convergente, dont je pense avoir suffisamment montré les limites pour ne pas devoir les reprendre ici par le menu.

Ma préoccupation principale a été de passer d'une hypothétique convergence méthodologique – on apprend la L2 en refaisant le chemin qui a conduit à la L1, puis on développe les compétences dans les autres domaines sur le même mode – à une convergence linguistique. En ce sens ont été explicités les enjeux du choix d'un modèle bilingue et proposées des modalités concrètes d'intégration, à plusieurs vitesses et selon différents dosages entre langues africaines et français. Puis, j'ai mis en avant quelques principes fondateurs d'une didactique tenant les deux bouts de la chaîne, de la L1 à la L2, parmi lesquels la question fondamentale des objectifs linguistiques et communicatifs à approfondir. La réflexion a été poussée jusqu'aux modes de construction des compétences linguistiques, une fois les objectifs déterminés, et plusieurs illustrations ont été fournies. Des avancées analogues ont été proposées pour les questions fondamentales relevant de l'écrit, lecture et écriture confondues.

Autour de ce « noyau dur » de la didactique intégrée, les composantes du contexte sociolinguistique, humain et socio-économique ont été analysées parce que la mise en place d'une telle didactique est une affaire trop sérieuse pour qu'on la laisse aux mains des seuls... didacticiens.

La didactique intégrée entre langues africaines et français, des langues si différentes, ne sera peut-être pas la première à voir le jour. Au Brésil, la didactique dite de la bivalence partage les mêmes préoccupations de convergence linguistique, entre portugais et français, deux langues romanes¹²⁶. Dans l'espace créolophone, la parenté entre le créole et le français pourrait également aboutir plus vite, avec le soutien de l'OIF, à des propositions concrètes, pour peu que les politiques, dans chaque pays concerné, autorisent voire favorisent cette voie¹²⁷. L'OIF pourrait avoir en la matière un rôle fédérateur extrêmement important, en accompagnant les réformes, en aidant à la production de matériel didactique, ou en suscitant les réflexions comme elle l'a fait en décembre 2006 aux Seychelles par le biais d'un atelier sur les partis que la didactique pourrait tirer de la proximité du créole et du français.

J'ai traité de français et de langues africaines du fait de mon ancrage dans des situations didactiques que je connais un peu. Mais je pense que, sous réserve des adaptations nécessaires à d'autres contextes plurilingues, la réflexion proposée reste valable pour le passage des langues des apprenants à l'anglais, à l'espagnol ou au portugais, en Afrique ou sur d'autres continents. L'UNESCO, qui s'est depuis

¹²⁶ Voir le très intéressant numéro 121 des *Etudes de Linguistique appliquée*, janvier-mars 2001, coordonné par J.-L. Chiss, sur le thème « Didactique intégrée des langues : l'exemple de la « bivalence » au Brésil ».

¹²⁷ Voir 11^{ème} Colloque International des Etudes créoles qui a été organisé par R. Chaudenson en novembre 2005, avec le soutien de l'AIF et de l'AUF, au Cap Vert sur « Les créoles face aux défis de l'éducation pour tous et de la mondialisation ». Une partie des actes est disponible dans le Volume XXVIII, numéros 1 et 2 de la revue *Etudes Créoles*. Paris, OIF-L'Harmattan, 2006.

longtemps engagée pour les langues nationales, pourrait également prendre sa part dans la mise en pratique.

J'ai mené cette réflexion dans le cadre de mes propres compétences scientifiques, c'est-à-dire en tant que linguiste et didacticien des langues. Il serait bon à présent qu'un didacticien des mathématiques ou des sciences se saisisse à son tour de cette question pour proposer des modes d'enseignement / apprentissage de ces disciplines qui intégreraient le bilinguisme à partir de questions simples qui appelleront des réponses complexes... Quelles compétences a construit l'élève dans sa langue en mathématiques au bout de deux, trois, quatre ans ? Quels *minima* linguistiques sont requis en français pour qu'il puisse effectivement, en passant au français, ne pas voir sa progression en mathématiques interrompue ? Quel rôle la L1 va-t-elle continuer à jouer dans le cours fait en L2 ? Imagine-t-on que la classe fonctionnera seulement en L2 ou bien des alternances sont-elles à prévoir, à gérer et même à didactiser au sein d'un espace qui sera *de facto* un espace diglossique ? Des recherches conjointes entre didacticiens des mathématiques (des sciences ou de tout autre matière) et du français seraient à mener pour proposer des objectifs précis, des modes de construction des savoirs, sur la base d'observations de classe. Les futurs chantiers à mon sens, sont là, qu'il faudra mener en fonction des niveaux et des matières précises où l'on projette que le français va prendre le relais de la langue africaine.

La prochaine étape de l'intégration devra être interdisciplinaire...

Bibliographie

ADEA (2003), « L'enseignement bilingue au Niger », Biennale de l'ADEA, Grand-Baie, Maurice. Disponible sur www.adeanet.org.

BAKER C. (1993), *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, Multilingual Matters.

BRONCKART J.-P., DOLZ J., PASQUIER A. (1993), « L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? » dans *Etudes de Linguistique Appliquée*, Paris, Didier Erudition, n°92, pages 23-37.

CASTELLOTTI V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, Clé international.

CHAUDENSON R. (1989), *Vers une révolution francophone ?* Paris, L'Harmattan.

CHAUDENSON R. (2006), « De la coexistence au partenariat des langues dans l'espace francophone. Un cas exemplaire : créoles (français et portugais) et langues européennes (français et portugais) » dans *Etudes créoles*, n°1 et 2, pages 89-128. Paris, OIF - L'Harmattan.

CHAUDENSON R. (2006b), *Education et langues. Français, créoles, langues africaines*. Paris, OIF - L'Harmattan, Collection Langues et développement.

CIAVER (2005), Compte rendu du séminaire « Langues africaines et français. Quel partenariat ? Pourquoi ? Comment ? », Mons, AIF-CIAVER. Disponible sur <http://www.ciaver.be/fr/publications.php>

COIANIZ A. (1996), *Faute et itinéraires d'apprentissage en classe de français langue étrangère*. Montpellier, Université Paul Valéry.

CONFEMEN (1994), *Programme minimum commun de français*. Dakar.

CORDER S. P. (1978), "Language-learner language", dans RICHARDS J. C., *Understanding second and foreign language learning, Issues and approaches*. Rowley Mass, pages 71-93.

COUET M., WAMBACH M. (1994), *La pédagogie convergente à l'école fondamentale, bilan d'une recherche-action (Ségou-République du Mali)*. Mons, ACCT - CIAVER.

CUMMINS J., SWAIM M. (1986), *Bilingualism in education. Aspects of theory, research and practice*. Londres, Longman.

CYR P. (1996), *Stratégies d'apprentissage*. Paris, Clé International.

DUMONT P. (2003), *Synthèse générale des Etats généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone*.

DAFF M. (2004), « Stratégies et aménagement didactiques des langues partenaires pour un développement durable en Afrique », dans *Penser la francophonie*, Paris, AUF - Nouvelles Archives Contemporaines, pages 31-43.

DOLZ J., SCHNEUWLY B. (1998), *Pour un enseignement de l'oral : introduction aux genres formels à l'école*. Paris, ESF.

DOUMBIA T. (2001), *Groupes d'âge et éducation chez les Malinké du Sud du Mali*. Paris, L'Harmattan.

ERNY P. (1987), *L'Enfant et son milieu en Afrique Noire. Essai sur l'éducation traditionnelle*. Paris, L'Harmattan.

FOMBA C., KEÏTA F., TRAORE S., DIALLO K., KONE S., HAÏDARA Y., CHABERT A. (2003), « La pédagogie convergente comme facteur d'amélioration de la qualité de l'éducation de base au Mali : analyse du développement de l'innovation et perspectives ». Biennale de l'ADEA, Grand-Baie, Maurice. Disponible sur www.adeanet.org.

GARCIA O. (1997), « Bilingual education », in COULMAS F. (ed.), *The handbook of sociolinguistics*. Oxford-Cambridge, Blackwell.

GFELLER E. (2000), *La société et l'école face au multilinguisme*. Paris, Karthala.

HALAOUI N. (2003), « La pertinence de l'éducation : l'adaptation des curricula et l'utilisation des langues africaines ». Biennale de l'ADEA, Grand-Baie, Maurice.

HAMERS J., BLANC M. (1983), *Bilinguisme et bilinguisme*. Cambridge, Cambridge University Press.

HEINE B., NURSE D. (2004), *Les langues africaines*. Paris, Karthala - AUF.

KRNIC B., WAMBACH M. (2006), « L'expression corporelle et musicale et le travail phonétique ». Disponible sur <http://www.ciaver.be/fr/publications.php>.

MACKAY F. (1970), « A typology of bilingual education » dans *Foreign Language Annals* 3-4, pages 596-608.

MAÏGA H. (2000) « La situation sociolinguistique du Mali », dans *La coexistence des langues dans l'espace francophone. Approche macrosociolinguistique*. Actes des deuxièmes journées scientifiques du réseau Sociolinguistique et dynamique des langues de l'AUF, pages 159-163. Paris, AUPELF-UREF.

MAURER B. (1995), « La didactique du français langue seconde, entre approches communicatives et français de scolarisation », in *TREMA*, n°7, *Français langue seconde*, Montpellier, IUFM, pages 13-25.

MAURER B. (2001), *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*. Paris, Bertrand-Lacoste.

MAURER B. (2004), « De la pédagogie convergente à l'éducation bilingue au Mali : les transformations du modèle pédagogique », dans *Penser la francophonie, Actes des Journées scientifiques des réseaux langue de l'AUF, Ouagadougou, 29 et 30 mai 2004*. Paris, AUF - Nouvelles Archives Contemporaines.

MAURER B. (à paraître), « Aspects didactiques de l'éducation bilingue français-langues africaines au Mali ». Conférence inaugurale du 29^{ème} Congrès de l'ALPA (Association de Linguistique des Provinces Atlantiques d'Amérique du Nord), Moncton, 5 novembre 2005. Revue de l'université de Moncton.

MAURER B. (à paraître) « Une remise en question des aspects théoriques de la pédagogie convergente ». Actes de l'animation régionale du réseau Observatoire du français et des langues nationales sur *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'Océan Indien : interrogations, applications, propositions...* 29-30 janvier 2007, Université de Maurice.

MAURER B. (à paraître), « Introduction des langues maliennes dans le système éducatif et effets éventuels sur les hiérarchies sociolinguistiques », communication aux 3^{èmes} Journées scientifiques du réseau Sociolinguistique et Dynamique des Langues « Actions sur les langues », Moncton, novembre 2005.

MBOUDA D. (2005), *Séminaire de formation sur l'enseignement des langues nationales en rapport avec le français. Rapport de synthèse générale*. Mons, Belgique, AIF – CIAVER. Disponible sur <http://www.ciaver.be/fr/publications.php>

PERDUE C. (1993), « Comment rendre compte de la « logique de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte ? » dans *Etudes de Linguistique Appliquée*, Didier Erudition, n°92, pages 8-22.

PY B. (1997), « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues » dans *Etudes de Linguistique Appliquée*, Didier Erudition, n°108, pages 495-503.

PY B. (2000), « Didactique des langues étrangères et recherché sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue » dans *Etudes de Linguistique Appliquée*, Didier Erudition, n°120, pages 395-404.

ROULET E. (1980), *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris, Hatier.

SALINS G.-D. de (2000), « Didactique du FLE/acquisitionnisme. Convergence et divergence de vues » dans *Etudes de Linguistique Appliquée*, Didier Erudition, n°120, pages 419-431.

SANTACROCE M. (2000), « Vers une grammaire transitionnelle : faire de la grammaire ou laisser la grammaire se faire ? » dans *Etudes de Linguistique Appliquée*, Didier Erudition, n°120, pages 433-438.

SKATTUM I. (1997), « L'éducation bilingue dans un contexte d'oralité et d'exoglossie : théories et réalités au Mali », dans *Nordic Journal of African Studies*, vol 6 n°2, Helsinki, Helsinki University Press, pages 74-106.

SOME M. (2004), « Education bilingue, une alternative au système éducatif de base en Afrique pour assurer un développement durable » dans *Penser la francophonie, Actes des Journées scientifiques des réseaux langue de l'AUF, Ouagadougou, 29 et 30 mai 2004*. Paris, AUF - Nouvelles Archives Contemporaines.

SPAËTH V. (2004), « La notion de français langue seconde. Le point sur sa prise en compte dans les programmes d'Afrique subsaharienne », dans *Marges Linguistiques*, juillet 2004. http://marg.lng6.free.fr/documents/doc0199_colloque_paris/23_spaeth_v.pdf.

TRAORE S. (2001), « La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif ». Genève, Unesco.

TRÉFAULT T. (1999), *L'école malienne à l'heure du bilinguisme*. Paris, Didier Erudition - AIF, coll. « Langues et développement ».

TRÉFAULT T. (2005), « Français et langues du milieu à l'école malienne : vers quelles convergences ? » dans *Le français dans le monde*, Recherches et applications, janvier 2005, pages 152-159.

TREVISE A. (1993), « Acquisition/apprentissage/enseignement d'une langue 2 : modes d'observation, modes d'intervention ». *Etudes de Linguistique Appliquée*, Didier Erudition, n°92, pages 38-50.

VANHOUDT B. (2006), « Langues africaines et français, une association fructueuse ». Disponible sur <http://www.ciaver.be/fr/publications.php>

VERDELHAN-BOURGADE M. (2003), *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris, Presses Universitaires de France.

VERONIQUE D. (2000), « Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères : friches et chantiers en didactique des langues étrangères » dans *Etudes de Linguistique Appliquée*, Didier Erudition, n°120, pages 405-417.

VIGNER G. (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris, CLE International. Coll. Didactique des langues étrangères.

VOGEL K. (1995), *L'interlangue*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

WAMBACH M. (2001), *Méthodologie des langues en milieu multilingue*. Mons, Belgique, AIF-CIAVER.

WAMBACH M. (2003), « Schéma heuristique de la pédagogie convergente ». Disponible sur <http://www.ciaver.be/fr/publications.php>.

WAMBACH M. (2004), « Méthodologie des langues en milieu multilingue » dans *Nordic Journal of African Studies* 13 (1), pages 103–136.

WAMBACH M. (2006a), « A propos de la pédagogie convergente. Quelques mises au point ». Disponible sur <http://www.ciaver.be/fr/publications.php>

WAMBACH M. (2006b), « Le multilinguisme, ses aspects méthodologiques ». Disponible sur <http://www.ciaver.be/fr/publications.php>.

ZAHAN D. (1963), *La dialectique du verbe chez les Bambara*. Paris, Mouton.

ZONO, A. (2000), *Une école pour la joie d'apprendre*, projet Education de Base en 5^{ème} région, Rapport dactylographié de l'étude sur les problèmes linguistiques au passage de la première langue (dogoso) à la seconde langue (français) dans les écoles à pédagogie convergente des CAP de Bandiagara et de Koro. GTZ, Bamako.

Rapports du Ministère de l'Education du Mali

Ministère de l'Education (2000), *PRODEC, Les grandes orientations de la politique éducative au Mali*. Bamako.

Ministère de l'Education, Direction Nationale de l'Education de Base (2004), *Pourcentage des écoles et des maîtres par langue en juin 1999 et en 2004*, Bamako.

Ministère de l'Education, Cellule de Planification et de Statistique (2003), *Annuaire Statistique*. Bamako.

Ministère de l'Education, Cellule de Planification et de Statistique (2004), *Annuaire Statistique*. Bamako.

Annexe

Situation du bilinguisme scolaire langues nationales – français au Mali.

Avril 2007

1. Généralités

Les données présentées, les plus récentes disponibles, ont été recueillies au Ministère de l'Éducation du Mali en avril 2007¹²⁸. Elles concernent l'état de l'implantation du curriculum à la rentrée 2005-2006. Les chiffres fournis sont valables pour 2006-2007, aucune extension supplémentaire n'ayant été opérée.

Une formation des maîtres du niveau I de l'enseignement fondamental dans le cadre de la généralisation du curriculum s'est déroulée dans les 70 Centres d'Animation pédagogique (CAP) avant la rentrée 2005. Elle a concerné 2550 écoles, publiques et communautaires, parmi lesquelles 1983 écoles appliquant la PC et 567 écoles dites « classiques » où l'enseignement était auparavant fait seulement en français.

L'extension du bilinguisme scolaire a donc porté à la rentrée 2005 sur ces 567 écoles, soit un accroissement de 28,5%, plus d'un quart d'écoles supplémentaires.

Compte tenu du fait qu'à cette même rentrée, il existait au Mali 8149 écoles, cela signifie que plus du quart des écoles du pays fonctionne en langue nationale... pour ce qui concerne la première année.

2. Le multilinguisme scolaire à l'échelle du pays

Les 11 langues mentionnées dans cet ouvrage confirment leur place dans le dispositif.

**Répartition des maîtres formés par langue et par académie
pour application du curriculum bilingue de niveau 1, Année 1
Année 2005-2006**

Académie D'Enseignement	Langues											Total
	Bn	Kh	Bm	Ma	Sye	Ful	Bz	Do	Sg	T	Sn	
Kayes	66	19				4					27	116
Kita	70	5									4	79
Koulikoro	153					1					28	182
Kati	268											268
Sikasso	744				70							814
Koutiala	51		2	50								103
Segou	228											228
San	88		49	5								142
Mopti	8					56	16					80
Douentza	8					12		75	2			97
Tombouctou									60	6		66

¹²⁸ Je remercie la Direction Nationale de l'Éducation de Base qui a mis ces données à ma disposition, particulièrement le rapport extrêmement précis de Y. Haïdara, *Rapport de la formation des maîtres au curriculum niveau 1. 26 septembre – 15 octobre 2005*. DNEB, Bamako.

Gao									139	25		164
Kidal										13		13
Bamako RD	51											51
Bamako RG	127											127
Total	1862	24	51	55	70	73	16	75	201	26	59	2530

Bamako RD : Bamako Rive droite

Bamako RG : Bamako Rive gauche

Bm : bomu

Ma : mamara

Sye : syenara

Ful : fulfulde

Bz : bozo

Bn : bamanakan

Sg : songhoy

T : tamasheq

Sn : soninké

Kh : khassonké

Do : dogoso

La répartition des maîtres par langue d'enseignement est un bon révélateur des principales tendances sociolinguistiques du Mali :

- le bamanankan et le songhay, avec respectivement 1879 soit 73,20% et 201 soit 7,82%, accumulent les effectifs les plus élevés ;

- le bamanankan a une dispersion géographique extrêmement importante, absent dans seulement trois académies, celles du nord du pays ;

- le bamanankan est la seule langue d'enseignement dans les deux académies de Bamako, alors qu'un plurilinguisme de fait existe dans la capitale ; cette disposition éducative confirme la tendance plusieurs fois documentée selon laquelle les grandes villes ont une forte tendance à accentuer les phénomènes de domination linguistique,

- certaines langues ne sont présentes que dans une région, ce qui constitue un indice de faible véhicularité : syenara à Sikasso, dogoso à Douentza, bozo à Mopti.

- les effectifs les plus faibles sont constatés en khassonké avec 24 maîtres formés soit 0,93% et en tyeyaxo (une des variétés du bozo) avec 16 maîtres formés soit 0,62%. Les deux cas doivent pourtant être distingués ; alors que le khassonké est parlé dans une zone assez vaste par des populations relativement importantes, il est difficile de trouver des maîtres aptes à l'enseigner, en raison d'une forte concurrence du bamanankan, du soninké et du fulfulde sur la même zone. Pour le bozo, et ses populations de pêcheurs disséminées le long des cours d'eau, la concurrence vient principalement du fulfulde.

3. Etat de l'écriture du curriculum bilingue

En avril 2007, le curriculum de niveau 2 (années 3 et 4) est écrit et mis à l'essai avant validation ; le curriculum de niveau 3 (années 5 à 7) est écrit.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	3
PARTIE 1 RESPECTABILITE ET INFLUENCE DU CIAVER ET DE SA PEDAGOGIE CONVERGENTE.....	7
1. LA RESPECTABILITE APPORTEE PAR DES INSTITUTIONS PRESTIGIEUSES.....	8
1.1. LE SOUTIEN SANS FAILLE DE L'ACCT.....	8
1.2. LA RECONNAISSANCE EDITORIALE DE L'UNESCO ET LE TEMPS DES MEDAILLES 	10
1.3. L'INTERET DE L'ASSOCIATION POUR LE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION EN AFRIQUE (ADEA).....	11
1.4. LES RECOMMANDATIONS DE LA CONFEMEN.....	14
1.6. L'ENGAGEMENT DE L'ASSEMBLEE PARLEMENTAIRE DE LA FRANCOPHONIE .	15
1.7. LES COOPERATIONS INTERNATIONALES EMBOIENT LE PAS.....	17
2. ET DEMAIN ? LE CIAVER, REFERENCE UNIQUE DES FUTURES EXPERIENCES AFRICAINES EN MATIERE DE MULTILINGUISME ?	18
PARTIE 2 LA PEDAGOGIE CONVERGENTE : ARRIERE-PLANS THEORIQUES, IMPOSTURE PEDAGOGIQUE.....	22
1. QU'EST-CE QUE LA PC ?	25
1.1. LA PC, UNE METHODE D'APPRENTISSAGE DES LANGUES.....	25
1.2. LA PC, PANACEE UNIVERSELLE (EXPRESSION POPULAIRE ET CONTROVERSEE, " PANACEE " TOUT COURT ?).....	25
2. UN MODE D'ECRITURE INCOMPATIBLE AVEC LES EXIGENCES DE LA COMMUNICATION SCIENTIFIQUE.....	26
2.1. DES INFERENCES ABUSIVES	26
2.2. LE FLOU DES REFERENCES	28
2.3. LE CARACTERE GLOBALISANT DES PRESENTATIONS THEORIQUES	30
2.4. LA CONVOCATION DE THEORIES ISSUES D'HORIZONS SANS RAPPORT	30
3. DES DETTES INAVOUEES... ..	31
3.1. FREINET ET LA PEDAGOGIE PAR PROJETS	31
3.2. LES APPROCHES COMMUNICATIVES : NOTIONS, FONCTIONS, ACTES DE PAROLE, JEU DE ROLE.....	32
3.3. LE RENDEZ-VOUS MANQUE AVEC LA GARANDERIE ET SES PROFILS PEDAGOGIQUES.....	33
4. LES INSUFFISANCES EN MATIERE DE THEORIE LINGUISTIQUE	33
4.1. DES POSTULATS INACCEPTABLES.....	33
4.1.1. Le flou de la notion de langue nationale et les absences d'implications.....	33
4.1.2. La facilité supposée des transferts de la L1 vers la L2.....	34

4.1.3. <i>Le refus de penser les différences éventuelles entre les apprentissages du français et ceux des langues nationales :</i>	35
4.1.4. <i>Le refus des progressions</i>	38
4.1.5. <i>« Tout est dans le tout »</i>	39
4.2. LES REFERENCES AVOUEES	40
4.2.1. <i>La méthode verbo-tonale</i>	41
4.2.2. <i>Le courant Structuro-Global Audio-Visuel (SGAV)</i>	41
4.2.3. <i>Et Chomsky alors ?</i>	44
4.2.4. <i>Et la grammaire dans tout ça ?</i>	45
4.3. UNE CURIEUSE CONCEPTION DES RAPPORTS ENTRE L'ECRIT ET L'ORAL	47
4.4. UNE ACCEPTATION TOUTE PERSONNELLE DE LA NOTION DE « BAIN DE LANGUE »	49
4.5. LA CONCEPTION DE LA LECTURE	53
4.6. LE DIFFICILE EXERCICE DU GLOSSAIRE	55
5. LES ACTIVITES PROPOSEES	56
5.1. LES TECHNIQUES D'EXPRESSION ET DE COMMUNICATION	56
5.2. LA PRODUCTION D'ECRIT	60
5.3. L'EVALUATION DANS LA PC	62
5.4. ET SI ÇA MARCHAIT QUAND MEME ?	74
6. CONCLUSION ET INTERROGATIONS	76
PARTIE 3 ELEMENTS D'UNE DIDACTIQUE INTEGREE LANGUES AFRICAINES – FRANÇAIS	82
1. LA NECESSITE D'UN CONSENSUS NATIONAL POUR L'INTEGRATION DES LANGUES AFRICAINES DANS LES SYSTEMES EDUCATIFS	85
1.1. INTERET DE L'INTEGRATION DES LANGUES AFRICAINES DANS LES SYSTEMES EDUCATIFS	86
1.1.1. <i>Objectifs des systèmes bilingues</i>	86
1.1.2. <i>Intérêts des systèmes bilingues en Afrique</i>	87
1.2. LE NECESSAIRE ENGAGEMENT DE TOUS	89
1.2.1. <i>Adhésion des populations</i>	89
1.2.2. <i>Adhésion des enseignants</i>	90
1.2.3. <i>Adhésion des partenaires</i>	91
1.2.4. <i>Dispositions politiques à prendre</i>	91
2. LA PRISE EN COMPTE DU CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE	93
2.1. LES LANGUES EN PRESENCE	93
2.1.1. <i>Répartitions régionales</i>	93
2.1.2. <i>Une idée de la répartition quantitative</i>	94
2.1.3. <i>Statut des langues et hiérarchies</i>	95
2.2. LE CHOIX DES LANGUES	96
2.2.1. <i>Quelles langues choisir ?</i>	97
2.2.2. <i>Langues africaines et rapport à la culture scolaire : des histoires différentes</i>	99
2.2.3. <i>Langues africaines et rapport à l'écrit : d'importantes différences</i>	99
2.2.4. <i>Quelle attitude adopter pour une langue jugée insuffisamment équipée ?</i> 100	
2.3. LA DETERMINATION D'UNE CARTE LINGUISTIQUE PRECISE	100

3. LE CHOIX D'UN MODELE D'ENSEIGNEMENT BILINGUE.....	102
3.1. LES TYPES D'ENSEIGNEMENT BILINGUE	102
3.2. UN EXEMPLE D'ENSEIGNEMENT BILINGUE : LE MALI EN 2003.....	104
3.2.1. <i>Places respectives des langues nationales et du français dans la PC.....</i>	<i>104</i>
3.2.2. <i>Places respectives des langues nationales et du français dans l'état du curriculum en 2003.....</i>	<i>106</i>
3.3. PROPOSITIONS DE REORIENTATION DU CURRICULUM DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL DU MALI.....	107
3.4. PROPOSITION ALTERNATIVE TENANT COMPTE DES DISPARITES ENTRE LES LANGUES NATIONALES	109
4. DE LA PEDAGOGIE CONVERGENTE A LA DIDACTIQUE INTEGREE DES LANGUES AFRICAINES ET DU FRANÇAIS.....	110
4.1. EMERGENCE DE QUELQUES PROPOSITIONS	111
4.2. PRINCIPES FONDATEURS D'UNE DIDACTIQUE INTEGREE LANGUES AFRICAINES - FRANÇAIS	113
4.3. CONSTRUIRE DES COMPETENCES LINGUISTIQUES.....	113
4.3.1. <i>Tenir les deux bouts de la chaîne : L1 et L2</i>	<i>115</i>
4.3.2. <i>Prendre en compte la L1 : de l'approche interférentielle au transfert des compétences ; de l'analyse linguistique à l'approche métalinguistique</i>	<i>115</i>
4.3.3. <i>Prendre en compte la L2 : de la grammaire traditionnelle à l'analyse des fonctions langagières en passant par le point de vue acquisitionniste et l'approche communicative</i>	<i>117</i>
4.3.4. <i>Quel français enseigner ? Partir de la fonction de langue d'enseignement</i>	<i>119</i>
4.3.4. <i>Comment construire les apprentissages linguistiques ? Articuler L1 et L2</i>	<i>123</i>
4.3.5. <i>Bilan.....</i>	<i>126</i>
4.3.6. <i>Quelques illustrations concrètes de la démarche de construction des compétences linguistiques.....</i>	<i>129</i>
4.3.7. <i>Quelques exemples de didactisation des effets en retour possibles de la L2 sur la connaissance de la L1.....</i>	<i>133</i>
4.4. CONSTRUIRE DES COMPETENCES DE COMMUNICATION : LECTURE-ECRITURE	136
4.4.1. <i>Retour sur la lecture en PC</i>	<i>136</i>
4.4.2. <i>Pour une didactique intégrée de la lecture.....</i>	<i>137</i>
4.4.2.1. <i>Problèmes liés à une mise en œuvre différente du même principe alphabétique.</i>	<i>138</i>
4.4.2.2. <i>Problèmes liés à l'apprentissage d'une langue étrangère</i>	<i>141</i>
4.4.2.3. <i>Problèmes culturels</i>	<i>141</i>
4.4.3. <i>Une pédagogie de la lecture et de l'écriture sur l'ensemble de l'enseignement fondamental</i>	<i>143</i>
5. LES PROBLEMES D'IMPLANTATION D'UN CURRICULUM BILINGUE	144
5.1. GESTION DU TEMPS.....	145
5.2. DETERMINATION REELLE DES ACTEURS.....	147
5.3. GESTION DES PERSONNELS ET PLAN DE FORMATION DES MAITRES.....	147
5.4. CONCEPTION DE MANUELS.....	150
5.5. PREVOIR LES POSSIBLES EVOLUTIONS SOCIOLINGUISTIQUES.....	152

CONCLUSION	156
BIBLIOGRAPHIE.....	158
ANNEXE SITUATION DU BILINGUISME SCOLAIRE LANGUES NATIONALES – FRANÇAIS AU MALI.....	161
TABLE DES MATIERES.....	163

