

À propos de la pédagogie convergente : Quelques mises au point

Michel Wambach

Centre International Audio-Visuel d'Etudes et de Recherches, Belgique



Synergies Sud-Est européen n° 2 - 2009
pp. 103-124

Résumé : *La pédagogie convergente de l'apprentissage du bambara et du français a été expérimentée au Mali de 1986 à 1992. Depuis plus de dix ans l'auteur a perdu contact avec les responsables maliens et ignore la pratique et les difficultés vécues à propos de la pédagogie convergente. L'article est une réponse aux critiques sur le concept de la pédagogie convergente et son application au Mali, critiques exposées par certains chercheurs ayant visité des classes.*

Mots-clés : *Pédagogie convergente - constructivisme - SGAV - alphabétisation - lecturisation.*

Abstract: *Convergent pedagogy of Bambara and French learning has been tried in Mali from 1986 to 1992. Since more than ten years the author has lost contact with Malian officials and ignores the practical situation and the difficulties experienced in connection with convergent pedagogy. The article is a response to criticism on the concept of convergent pedagogy and its application in Mali, critics described by some scholars who visited some classrooms.*

Keywords: *convergent Pedagogy - constructivism - SGAV - Literacy - lecturisation.*

Introduction¹

Ici et là paraissent des articles traitant de la pédagogie convergente² pratiquée au Mali. La plupart de ces écrits s'appuient sur nos premières publications rédigées soit au cours même de la recherche-action à Ségou, soit immédiatement après son évaluation en 1993. L'ouvrage de synthèse publié en 2001 (Wambach, 2001 et 2004) ne donne que quelques perspectives méthodologiques pour l'avenir.

La visite des classes donne parfois une image différente de ce que nous avons écrit. La situation nous échappe aujourd'hui complètement. Nous y reviendrons au cours de notre exposé.

Par contre, nous nous sentons interpellés par des remarques formulées à l'égard des fondements théoriques de la PC et des aménagements méthodologiques suggérés dans certains articles. Nous regrettons que les auteurs des articles évoqués n'aient pas pris contact avec nous afin de nous demander des compléments d'information ou notre point de vue sur l'état actuel et sur l'avenir de la PC au Mali.

Pour éclairer les lecteurs intéressés -et dans un souci d'objectivité-, nous nous proposons de reprendre quelques-unes de nos idées principales, et de les enrichir par des réflexions méthodologiques.

1. La pédagogie convergente

Nous définissons la pédagogie convergente comme une méthodologie de construction des connaissances. Partant du constat que la langue est le contenu de toutes les sciences, de toutes les stratégies d'apprentissage, la pédagogie convergente se fixe comme premier objectif l'apprentissage de la langue maternelle (nationale). Celle-ci, en effet, favorise la mise en place des stratégies générales de construction des connaissances. En plus, la même méthodologie appliquée aux langues étrangères ainsi qu'aux sciences humaines et aux sciences de la nature conduit à l'élargissement des stratégies cognitives générales. La pédagogie convergente propose des principes méthodologiques favorisant l'organisation des connaissances. Développant l'idée de la construction sociale des connaissances, la pédagogie convergente préconise une méthodologie de projet, une méthodologie de différenciation et une évaluation formative.

En s'appuyant sur les principes de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle SGAV (Guberina, 1998) et de la théorie verbo-tonale, la pédagogie convergente s'est construite grâce aux recherches-actions de longue durée dans des contextes culturels différents, en Europe et en Afrique de l'Ouest : en Belgique, au Mali et surtout en Slovénie (Wambach, 2005) :

- en Belgique : le français (LM)-l'anglais, le néerlandais.
l'allemand (LM)-le français.
- au Mali : le bamankan (LM) et le français
- en Slovénie : le slovène (LM)-l'anglais, l'allemand et le français.

Avant d'exposer nos choix méthodologiques, il convient de préciser les concepts de multilinguisme et de construction des connaissances.

2. Construction des connaissances

2.1. Le constructivisme

En prenant en compte la définition d'Astolfi (1985, pp. 196-197), nous disons

« qu'en didactique ce terme concerne plutôt les procédures d'enseignement quand elles mettent l'élève au cœur des apprentissages scolaires [...] : les savoirs ne se transmettent pas ni ne se communiquent à proprement parler ; ils doivent toujours être construits ou reconstruits par l'élève qui seul apprend. La notion de constructivisme s'oppose ici à la stratégie transmissive. Pour que le terme de transmission puisse

s'appliquer à l'enseignement, il faudrait admettre l'idée d'un savoir qui existe chez le maître et qui passerait chez l'élève [...] Au vrai, le terme de transmission ne convient que pour des informations, non pour de véritables savoirs, [...] ».

Le constructivisme constitue une théorie d'apprentissage, une conception du développement des structures cognitives.

Selon Piaget (Huteau, M., Loarer, E., 1998), la structure biologique générale permet l'assimilation par l'organisme des apports externes et rend ainsi possible la connaissance, mais les contenus ne sont pas pris tels quels : ils sont filtrés, réinterprétés et assimilés. Tout nouvel objet (ou toute nouvelle situation) est intégré aux schémas disponibles ou modifié. La construction des connaissances se réalise au cours d'étapes caractérisées soit par un état d'équilibre, soit par des perturbations provoquées par une confrontation entre les connaissances antérieures et des informations nouvelles.

Il convient de souligner l'importance des travaux de Vygotsky (Grangeat, 1998) sur le socio-constructivisme pour notre propos. Tandis que Piaget développe la conception biologique de l'apprentissage, la construction de la pensée de l'individuel au social, Vygotsky met en avant la conception sociale de l'apprentissage, le développement de la pensée du social à l'individuel. D'après Vygotsky, le développement du langage (surtout l'écrit, les théories linguistiques) est accessible à l'enfant grâce aux interactions avec l'adulte et d'autres enfants. Chaque fonction s'effectue deux fois, d'abord dans une activité collective et ensuite dans une activité individuelle. C'est celle-ci qui favorise l'intériorisation de la pensée.

Le concept de la « zone proximale du développement » (la zone entre deux activités, d'abord la réalisation d'une tâche avec l'aide d'un adulte aujourd'hui, et celle que l'enfant réalisera demain seul)³ indique le niveau atteint par l'enfant dans le processus de construction des connaissances et permet à l'enseignant de choisir des stratégies cognitives les mieux adaptées à la réalisation de la tâche. J. Bruner (1998) a établi une synthèse entre les travaux de Vygotsky et de Piaget. Avec Vygotsky, il insiste sur l'aspect social de l'apprentissage et l'importance de l'interaction entre les élèves. Il partage avec Piaget l'idée du développement cognitif grâce à l'expérimentation et celle de la construction de l'intelligence par l'action de l'individu. Mais Bruner met aussi en garde contre la conception des cognitivistes qui tendent à considérer l'éducation comme un processus de traitement d'informations. L'éducation, estime-t-il, doit amener l'individu à construire le sens et à s'intégrer à la culture dont il dépend. Par ailleurs nous partageons les idées de Bruner sur l'orientation humaniste de l'éducation et le développement des capacités intellectuelles de jeunes notamment ceux qui sont socialement et culturellement défavorisés.

Pour conclure ce chapitre sur le constructivisme, nous adoptons la synthèse d'Astolfi (1985, p. 56) :

« Transposée sur le plan didactique (la conception du constructivisme) se voit légèrement modifiée dans la mesure où, si elle s'oppose à une pédagogie de la transmission réception

centrée sur l'objet, elle s'oppose aussi à une pédagogie centrée uniquement sur l'enfant qui construirait lui-même son savoir à partir de ses besoins et de ses intérêts. L'élève construit son savoir à partir d'une investigation sur du réel, ce réel comprenant aussi le savoir constitué sous ses différentes formes (magistrale, médiatisée, documentaire,...). Il se l'approprie de manière non linéaire, par différenciation, généralisation, rupture,... Cette appropriation du savoir s'appuie sur des constructions très individualisées, mais aussi sur des situations de classe, collectives, où peuvent apparaître des conflits cognitifs susceptibles de faire avancer la construction des connaissances. »

2.2. Le concept de structuration

« Percevoir, c'est reconnaître une forme »

L'apprentissage d'une langue est un processus structurant mais pas un apprentissage des structures. Les gestaltpsychologues (Muccielli, 1998) estiment qu'on ne peut pas comprendre la réponse de l'individu face à une situation en combinant des réponses à partir des 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. Le langage s'acquiert dans toutes ses dimensions. On ne peut donner du sens que grâce à la totalité de la situation, mais pas à la décomposition ou à l'addition d'éléments qui la composent.

H. Laborit (1996, p. 60) souligne les relations entre la forme (structure) et des éléments de cet ensemble :

« Les thèmes des ensembles, d'une part, la notion de structure, de l'autre, m'ont fait approcher de l'idée que ce qui faisait la forme d'un ensemble n'était pas ces éléments, et que la somme des éléments ne pouvait 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 les constituaient [...]. J'avais compris que le terme de l'information signifie littéralement la mise en forme. Une information met en forme, et la forme c'est la structure c'est-à-dire l'ensemble des relations existantes entre les éléments d'un ensemble. »

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

- elle est globale en ce sens qu'elle implique l'individu dans sa totalité, psychologique, affective et intellectuelle ;
- les relations entre les éléments d'un ensemble permettent de construire des nouvelles structures ;
- le tout a un sens différent de la somme de ses parties.

De même pour la construction des connaissances, il convient de rappeler : les informations isolées sont insuffisantes, c'est seulement la mise en contexte qui leur donne du sens. D'une façon générale, nous nous fixons comme but principal :

« [...] de développer l'aptitude naturelle de l'esprit humain à situer toutes ses informations dans un contexte et un ensemble. Il est nécessaire d'enseigner des

méthodes qui permettent de saisir les relations mutuelles et influences réciproques entre parties et tout dans un monde complexe. » (Morin, 1999, p. 27).

Dès lors un des objectifs principaux de l'enseignement est de développer chez l'individu la capacité de relier les savoirs et de leur donner du sens.

3. Principes méthodologiques

3.1. La convergence méthodologique

C'est en utilisant les mêmes principes méthodologiques pour tous les aspects de l'apprentissage que nous préconisons l'intégration des langues dans le processus de construction des connaissances. Afin que l'on comprenne mieux les choix que nous avons opérés, il y a lieu de préciser les objectifs poursuivis et d'exposer ensuite les stratégies pour les réaliser.

Objectif général

- Construction des comportements, des attitudes et des stratégies cognitives générales en langue maternelle dans le cadre scolaire, et en langue nouvelle dans une formation aux adultes :

- comportements d'ouverture et de tolérance
- socialisation : connaissance de soi et des autres.

- Capacités :

- de structuration des stimuli multisensoriels (imagination, créativité)
- de construction des connaissances
 - une aptitude générale à poser et à traiter un problème
 - une aptitude à relier les savoirs.

Compte tenu des objectifs que nous nous sommes fixés, nous nous appuyons sur les choix théoriques suivants :

- Les principes de base de la méthodologie SGAV
- Le constructivisme et le socio-constructivisme
- Les principes éducatifs de E. Morin (1999).

Quant à la méthodologie des langues, nous mettons en évidence les phases suivantes :

- Libération de la parole
 - Rythmes corporels et musicaux
 - Bain de langue
 - Jeu de rôle
- Construction de l'oral
 - Compréhension de l'oral
 - Production de l'oral - discours oral
- Construction de l'écrit
 - Compréhension de l'écrit
 - Production de l'écrit - discours écrit

Comme nous visons la construction des stratégies cognitives, aussi accordons-nous une grande importance à la méthodologie différenciée et à l'évaluation formative. Dans ce qui suit, nous examinerons les phases méthodologiques les plus importantes, celles qui visent à construire une éducation multilingue : l'appropriation des langues et l'acquisition de connaissances sur le monde⁴.

3.2. Étapes méthodologiques

Libération de la parole

Nous considérons cette étape comme la plus importante dans le processus d'apprentissage. Si elle est présente pendant toute la formation, elle est surtout décisive au début de l'apprentissage.

La libération de la parole se réalise par les activités suivantes :

- Les exercices de rythmes corporels et musicaux
- Le bain de langue
- Le jeu de rôle

Exercices de rythmes corporels et musicaux (Wambach B., M. 1999, 2002)

En prenant conscience de son corps, de l'espace, du temps, l'individu apprend à se connaître, à s'accepter avant de connaître l'autre et le monde autour de lui. Les exercices ont un impact positif sur l'attitude sociale de l'apprenant puisqu'ils l'entraînent à agir en interaction avec les autres. Ils jouent un rôle essentiel dans l'établissement des relations avec les autres. Portant principalement sur une communication non-verbale, les exercices corporels et musicaux aident les apprenants à acquérir une compétence interculturelle. De plus, la pratique de ces exercices a un effet bénéfique sur le développement général de l'apprenant, sur son épanouissement autant que sur son bien-être. Aussi ces exercices facilitent-ils la prise de conscience de la relation entre le corps et la parole :

- les exercices sur la respiration en harmonie avec la posture corporelle
- les exercices portant sur différents types de mouvements (légers, saccadés, fondus,...) facilitent la perception des intonations, du rythme et de la prononciation des phonèmes en général et pour une langue donnée en particulier.

Comme les exercices se pratiquent avec différents types de musique, ils amènent la détente, développent la sensibilité aux stimulations multisensorielles (concentrations auditive, visuelle, tactile, postures corporelles), éveillent l'imagination et la créativité.

Les exercices de rythmes corporels et musicaux amènent la création de situations, de chorégraphies et de ce fait développent l'aptitude à contextualiser des stimuli multisensoriels.

Dans notre approche de l'multiculturel, ces activités sont à la base de l'éducation musicale, des arts plastiques, du chant, des mathématiques et des sciences.

Bain de langue

Par bain de langue, nous entendons des activités qui amènent l'apprenant à donner du sens au discours auquel il est exposé. Pour un enfant, le bain de langue se réalise grâce à l'exploitation des contes de fée ; pour les adultes, les activités de 'bain de langue' portent sur l'écoute de textes, d'histoires,... (Wambach, 1999, 2001).

C'est aussi à partir des exercices de bain de langue que l'apprenant est sensibilisé à la superstructure, la grammaire de textes et à l'écoute discontinue.

Jeu de rôle

Grâce au jeu de rôle, la parole se libère, et l'élève participe non-verbalement ou verbalement à la construction d'une situation, en interaction avec d'autres apprenants.

L'entraînement aux dialogues fait partie de la préparation d'un projet (déterminer l'espace, travailler sur les postures, les mimiques et sur la prononciation)

- préparer en groupe sa 'version' du jeu, et présenter au groupe-classe
- préparer un jeu de rôle pour le présenter à un public étranger.

Construction de l'oral

Deux activités essentielles facilitent la construction de l'oral, à savoir :

- les exercices de compréhension à l'audition
- la création d'un discours oral.

Les exercices de rythmes corporels et musicaux, les activités de "bain de langue" et le jeu de rôle constituent une préparation aux discours oraux - c'est-à-dire à des textes, à des énoncés supérieurs à la phrase pour lesquels on peut formuler des règles d'enchaînement.

A l'oral, l'enchaînement des phrases s'exprime par des moyens verbaux et non verbaux, par l'intonation, le rythme, la voix, l'intensité, le tempo, la posture corporelle, les gestes, la mimique, le regard. Le discours oral a sa grammaire, sa dynamique (situation initiale : mise en contexte, argumentation et conclusion), sa logique d'information.

Les exercices de rythmes corporels et musicaux aident les individus :

- à organiser l'espace (réel ou imaginaire)
- à gérer le temps
- à dominer leurs émotions
- à se servir du non verbal pour exposer, persuader, agir sur l'autre.

L'étude des jeux de rôle incite les apprenants à découvrir un choix d'actes de parole judicieux compte tenu des interactions lors du déroulement de la situation. L'exposition aux textes riches ayant une bonne superstructure aide les apprenants à construire du sens à l'oral et à être sensibilisés à la grammaire de texte.

Construction de l'écrit⁵

Compte tenu des objectifs que nous nous sommes fixés, notamment pour la construction des connaissances, nous accordons à l'écrit une place importante. Soyons bien clair : nous ne considérons plus l'écrit comme une transposition de l'oral étant donné que la communication écrite est une communication différée. Le destinataire n'étant pas présent, un texte écrit revêt une forme plus élaborée que celle du discours oral. Le scripteur doit prévoir, imaginer à l'avance l'incompréhension, les difficultés d'interprétation et ceci à tous les niveaux du texte : mots, phrases, idées..., l'écriture engage la personne tout entière.

Si c'est dans l'action que la pensée naît, c'est dans l'écrit qu'elle se construit : les informations sont triées, réorganisées, précisées.

En les mettant en contexte (c'est-à-dire en les combinant avec les connaissances préalables), elles édifient de nouvelles connaissances.

En conséquence, on peut affirmer que l'écrit se révèle, tout à la fois, instrument au service de tous les apprentissages, moyen d'appropriation de la pensée des autres et manière de construire la sienne propre.

L'écrit permet de prendre du recul face à ce que l'on vit et de construire une nouvelle vision du monde. Une autre réflexion importante doit être soulignée : écrire, c'est construire à travers le texte son propre modèle de lecteur, lire, c'est en conséquence une confrontation avec l'autre. De ce fait, l'écrit est aussi un moyen favorisant la construction d'une communication interculturelle, car comme le souligne E. Charmeux (1983)

« [...] on ne lit jamais sa propre langue. Toute situation de lecture s'effectue sur une langue, à tous les niveaux étrangère à celle que parle le lecteur, tant au plan linguistique qu'au plan psychologique [...]. C'est donc une activité incompatible avec l'égoïsme, la fermeture sur soi, l'infantilisme. C'est une activité adulte par excellence, qui exige un haut degré de socialisation, mais qui le provoque et le développe en même temps ».

Le point de départ de l'écrit que nous préconisons est le texte, c'est-à-dire un ensemble de phrases dont la cohérence est établie grâce aux moyens grammaticaux. Les apprenants lisent et produisent des textes. C'est sans doute au niveau de l'écrit que nous pouvons aider les apprenants adultes à construire de nouvelles stratégies pour la lecture et la production de textes.

Selon les principes de la méthodologie convergente, les enfants sont initiés à la lecture et à la rédaction de textes d'abord dans la langue maternelle et ensuite de la même manière au cours de l'apprentissage de la nouvelle langue.

Précisons ici les principes adoptés pour l'apprentissage de l'écrit :

- pas de "décalage" entre l'oral et l'écrit en langue maternelle (la "mise en contact" avec l'écrit en langue nouvelle le plus rapidement possible)
- la lecture et la production écrite sont pratiquées simultanément
- la production des discours écrits (textes) intervient dans le cadre de projets réalisés par le groupe.

Ajoutons-y les étapes méthodologiques à respecter :

- familiarisation avec l'écrit (correspondant au "bain de langue" de l'oral)
- construction des discours écrits, lecture.

Les activités de l'oral et de l'écrit se déroulent simultanément, dès lors les stratégies sont plus diversifiées : les fonctions et les notions rencontrées à l'oral sont "conscientisées" à l'écrit et réutilisées à l'oral en un va-et-vient permanent. Difficile de détailler, ici, les différentes phases de l'apprentissage de l'écrit : rappelons cependant que nous initiions les apprenants à une lecture et à une production de textes. Comme nous l'avons déjà dit plus haut, les enfants doivent pratiquer ces démarches en langue maternelle pour les appliquer, le moment venu, en langue nouvelle.

Quant aux adultes, les stratégies que nous proposons peuvent paraître souvent déconcertantes par leur côté novateur.

Dès lors, l'étendue de la lecture et la production écrite en langue nouvelle peuvent avoir une influence bénéfique sur ces mêmes pratiques en langue maternelle. Une prise de conscience de sa propre langue grâce à une autre est un des principes essentiels de la pédagogie convergente.

Ainsi, l'écrit reste le meilleur moyen de "conscientisation" et de transformation de soi et des autres : il est donc parfaitement logique que nous accordions à sa méthodologie une place de choix.

En résumant notre choix au niveau de l'écrit, nous disons :

1. Entre la production écrite et la lecture, il existe des liens étroits : un bon scripteur est un bon lecteur.

« On n'écrit qu'à partir de ce qu'on comprend qu'il se passe quand on lit : écrire oblige à découvrir ses stratégies de lecture » (J. Foucambert, 1988)

2. La lecture est conçue comme un processus de construction du sens par un lecteur actif s'appuyant sur des indices significatifs du texte : les énoncés sont prédits et testés par rapport au contexte sémantique de la situation, ensuite confirmés ou infirmés lors du traitement des matériaux linguistiques.

3. L'efficacité de la lecture dépend des interactions entre les différents niveaux et d'une convergence de processus "haut-bas". Cependant, il arrive souvent que, pour construire le sens, beaucoup de lecteurs adultes utilisent uniquement les stratégies de "bas niveaux" (lesquelles sont le plus souvent employées à l'école primaire).

4. La production de l'écrit demande des comportements et des capacités différents de ceux utilisés pour l'oral :

- l'oral se construit dans l'action, l'écrit s'élabore par distanciation et anticipation.
- le scripteur tient compte non seulement de ce qu'il a à dire mais aussi et surtout du résultat espéré de sa communication.
- l'écrit étant employé dans une situation de communication différée, le scripteur est tenu d'être précis et d'employer les moyens linguistiques qui conviennent. L'écrit s'exprime par des moyens que l'oral n'utilise pas : types de phrases, phrases transformées par enchâssement, formes verbales diversifiées, notions spécifiques de lieu et de temps, mots de liaison, adverbess...

5. Le travail sur l'écrit que nous suggérons est à la fois une activité de distanciation et de structuration, une transformation de l'expérience vécue pour la communiquer sous forme

d'un discours écrit. La construction des textes constitue un enrichissement certain de la structure cognitive de l'apprenant.

Méthodologie différenciée et évaluation formative (Wambach, 1999, 2001)

Une pédagogie axée sur l'apprenant ne s'affirme que dans une méthodologie différenciée, c'est-à-dire une méthodologie où chaque individu élabore sa formation, pas à pas. Grâce à une méthodologie différenciée, l'apprenant devient acteur de son apprentissage. Ceci est surtout vrai dans des groupes multiculturels où les apprenants utilisent différentes stratégies cognitives. La méthodologie différenciée permet à l'apprenant de prendre conscience de ses stratégies et l'aide à en construire de nouvelles.

La méthodologie différenciée porte sur :

- la différenciation des processus d'apprentissage
- la différenciation des contenus d'apprentissage (surtout dans la réalisation des projets).

Lors de la différenciation des processus, les apprenants travaillent en groupes simultanément vers le même objectif, mais ils appliquent des processus différents. Lors de la différenciation des contenus, les individus travaillent en groupes simultanément sur des matières différentes choisies en fonction des objectifs d'autant que, pour la réalisation de ces derniers, on considère les contenus comme des étapes nécessaires pour les atteindre.

Nous avons opté pour la différenciation des processus d'apprentissage en proposant soit les mêmes matériaux avec des tâches différentes, soit dans le cadre de projets des textes différents.

Comme la pratique de la méthodologie différenciée accorde une place importante aux travaux de groupes, elle favorise les interactions entre les individus, source d'enrichissement mutuel. Elle permet aux individus de prendre confiance en eux et en leurs capacités tout en développant leur autonomie.

Comme nous nous intéressons davantage aux stratégies employées plutôt qu'aux résultats obtenus, il est naturel que nous ayons opté pour l'évaluation formative laquelle considère les erreurs comme des représentations, des procédures utilisées par l'élève pour réaliser une tâche.

L'évaluation formative incite l'apprenant à élaborer des stratégies nouvelles grâce à la découverte des apprentissages. Au cours du processus de construction d'une compétence interculturelle, l'évaluation peut jouer un rôle important : en cherchant des corrélations entre les aspects psychosociaux (affectivité, socialisation) et les aspects cognitifs, elle révèle les difficultés réelles de l'individu à communiquer.

Les blocages psychologiques et sociaux déterminent les attitudes et les comportements des apprenants, ils influencent les apprentissages.

Soulignons aussi un autre aspect capital de l'évaluation : l'autoévaluation, c'est-à-dire la possibilité accordée aux apprenants de gérer leurs apprentissages en ayant un regard critique sur leurs propres stratégies d'apprentissage.

L'évaluation formative s'appuie

- sur les objectifs fixés
- sur une analyse des différents processus d'apprentissage des apprenants.

Les analyses faites au cours des expérimentations (Wambach, 1999) ont révélé la cause de certaines difficultés éprouvées par des apprenants : sur le plan psychologique et affectif, les blocages sont fréquents et dus souvent à une situation spécifique et aux apprentissages particuliers relatifs aux langues :

- intégration dans le groupe-classe
- attitude face aux autres
- nouvelles stratégies cognitives.

L'évaluation formative permet ainsi au maître de cerner les difficultés des individus, 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. Grâce à elle, le maître vérifie ses hypothèses. En outre, la corrélation entre les différentes performances en langue maternelle d'abord et en langue nouvelle ensuite donne souvent des indications intéressantes sur le processus cognitif de l'apprenant :

- un apprenant ne comprend pas facilement un texte présenté oralement, il réussit mal une épreuve d'analyse de la structuration sémantique (remise en ordre des énoncés ou parties de discours), il peine lors de la lecture découverte et rédige difficilement un texte (superstructure, grammaire de texte). De plus, les discours oraux qu'il produit manquent de cohérence (valeurs phonétiques faibles).

Le profil de cet apprenant pourrait être décrit de la façon suivante : il ne possède pas encore de stratégies de globalisation, de structuration...

Ce qui implique :

- des difficultés dans la construction du sens (anticipation, vérification des hypothèses, recherche des indices)
- une pratique de la langue insuffisante
- une méconnaissance du référent.

Cette mise au point sollicite, ensuite, une analyse des comportements psychosociaux :

- l'attitude en classe
(blocage affectif, manque de disponibilité, d'ouverture, de participation)
- l'intégration dans le groupe
(facile, difficile, progressive).

Un apprenant 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. La tension psychique (blocage affectif) et physique diminue considérablement sa disponibilité pour les apprentissages.

Aussi est-il 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.

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 maternelle et en langue nouvelle doivent répondre aux questions suivantes :

- L'apprenant 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) ?
Si non, 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 ?
- Comment structure-t-il un discours écrit ?
Superstructure ? Grammaire de texte cohérente ? Énonciation ? 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 maternelle et la langue nouvelle.

Dans la perspective de l'approche constructiviste, l'apprenant passe par des stades, des systèmes successifs ayant leur propre cohérence. Chacun des stades possède une cohérence suffisante pour fonctionner à son niveau, il constitue un système d'opérations à partir duquel l'état ultérieur se construit.

C'est grâce à l'évaluation formative que nous pouvons analyser les stades et c'est grâce à la méthodologie différenciée que nous pouvons les dépasser. De l'analyse des épreuves d'évaluation en langue maternelle et en langue nouvelle, se dégagent les observations suivantes :

- un apprenant qui a des difficultés en langue maternelle en a aussi en langue nouvelle
- au niveau de la structuration sémantique (compréhension de l'oral et de l'écrit, production de l'oral et de l'écrit)
- au niveau de l'organisation du travail (gestion spatio-temporelle).

A noter que les mêmes difficultés peuvent être observées en mathématique (résolution de problèmes) quant à

- la compréhension
- l'organisation du travail (étapes de résolution et gestion spatio-temporelle)
- la rédaction de la solution.

Dès lors, aider l'apprenant à surmonter ses difficultés d'abord en langue maternelle s'avère indispensable. En effet, lorsqu'il commence à solutionner ses problèmes, il profitera de l'influence bénéfique de son apprentissage en langue maternelle : en se distanciant de sa langue maternelle, l'individu prend conscience des stratégies d'apprentissage qu'il utilise et devient plus attentif aux difficultés à vaincre.

La notion de l'évaluation formative est liée à la notion d'objectif.

Quand il définit un objectif général, le maître doit aussi considérer tous les objectifs spécifiques nécessaires pour l'atteindre. Et ce dernier ne peut être évalué tant il est général ; seuls les objectifs spécifiques et précis qui l'encadrent peuvent l'être.

Voici un exemple d'objectif général :

«A la fin de la formation, l'apprenant sera capable de comprendre globalement à l'audition». Comprendre globalement est trop imprécis pour pouvoir être évalué :

- Que signifie globalement ?
- Comprendre quoi ?
- A partir de quel document ?
- Texte lu par le maître ou présenté par un enregistrement-dialogue ou texte suivi ?
- Quel en est le référent ?
- Quelle est la durée de présentation du texte ?
- Quel est le mode d'évaluation ?...

L'objectif spécifique précisera (par exemple) :

Globalement - idées principales exprimées dans un ensemble cohérent

Document - un texte authentique de mots (texte suivi ou débat), enregistré,...

Évaluation de la capacité cognitive

- par la mise en ordre cohérente des énoncés
- ou par la présentation d'un discours oral (ayant une bonne superstructure et une grammaire d'un texte oral)
- ou par un exercice visant à reconstruire un texte (incomplet), ...

Les réflexions de Kerlan (1988) nous paraissent les plus adéquates pour conclure ce chapitre :

« La réussite de toute action (y compris didactique) exige que soient réunis trois types de condition : la possibilité d'identifier les objectifs, la possibilité d'anticiper les étapes pouvant y conduire, la possibilité de connaître ce qui se passe en cours de route pour mesurer la progression vers les buts, pour modifier, réguler.
[...]

En permettant aux maîtres de prendre des points de repère et de s'assurer des prises sur le déroulement des activités, en leur donnant des moyens pour situer et apprécier ce que font les élèves, ce qu'ils acquièrent et comment ils progressent, les outils de régulation apportent des réponses concrètes aux interrogations :

- qu'est-ce que je fais ?
- qu'est-ce que je produis ?
- qu'est-ce que je maîtrise ? »*

Conclusion

En nous appuyant sur la méthodologie SGAV, nous avons traité de notre conception d'une éducation multilingue et interculturelle grâce à l'apprentissage des langues dans une optique de construction des connaissances sur le monde. La méthodologie convergente appliquée aux sciences humaines et aux sciences de la nature facilite la structuration des connaissances dans les ensembles : il ne s'agit pas d'apprendre le plus de choses possible si l'on ne sait pas comment elles sont reliées entre elles.

“Chaque chose apprise, écrit H. Laborit (1968, pp. 105-106), n'a aucun intérêt si elle ne s'inscrit pas dans un cadre plus vaste par niveau d'organisation et régulations intermédiaires aussi bien dans le sens horizontal du présent que vertical du passé, de l'avenir (...). Cet effort fournirait aux jeunes générations le sentiment indispensable de la relativité de toutes choses et les mathématiques, si décevantes pour beaucoup, deviendraient ainsi naturellement le langage précis permettant de décrire les relations (...). De la physique moléculaire à la philosophie et aux sciences des comportements, en passant par la chimie, la physique, la biologie, l'histoire et son cadre géoclimatique, la géographie, tout se tient sans faille, dans de perpétuels ajustements réciproques à travers le temps, alors que le langage, du grec aux mathématiques, en passant par la cybernétique sont là pour nous aider à définir les structures”.

L'apprentissage d'une nouvelle langue amène les individus à avoir un autre regard sur soi, sur la langue maternelle, sur sa culture et sur le monde.

“Conscience de soi, écrit E.T. Hall (1984) et conscience culturelle vont de pair, ce qui signifie qu'il ne peut y avoir de dépassement de la culture inconsciente sans un certain degré de conscience de soi... la culture cache plus de choses qu'elle n'en révèle. Après des années d'étude, je suis convaincu que le but à atteindre est la compréhension non pas des cultures étrangères, mais bien de la nôtre, (...) la raison fondamentale qui pousse un homme à se pencher sur une culture étrangère c'est d'acquérir une meilleure connaissance de sa culture.”

Ne peut-on pas aussi essayer d'amener les enseignants et les apprenants à prendre conscience de ce que H. Laborit (1996) appelle 'l'inconscient socio-culturel', et il précise :

“Ce qui signifie que nous sommes strictement inconscients de nos jugements de valeur, de la façon dont ils se sont établis au cours de notre enfance, de tout ce qui remplit notre cerveau de lieux communs, d'automatismes, conceptuels et verbaux [...]. La personnalité d'un homme est selon moi déterminée par son inconscient. Elle est ce dont il n'est pas conscient. S'il en était conscient, il pourrait peut-être changer, varier, faire autre chose. Mais en général, il détient une vérité qui est sa conscience et à laquelle il ne touche pas”.

Enfermé dans sa culture, l'individu est condamné à répéter, à reproduire. D'où prendre conscience de soi, de l'inconscient socioculturel, des jugements de valeur, des automatismes moteurs, sociaux et intellectuels, est un passage obligé pour libérer la faculté de création.

Persuadé de l'importance de cette façon de penser, nous en avons fait l'idée principale de nos travaux. Nous croyons que notre conception de convergence méthodologique ouvre une voie intéressante pour une formation multilingue et multiculturelle :

- si l'apprentissage de la langue maternelle prépare tous les autres apprentissages, ce sont les autres apprentissages qui contribuent à une prise de conscience de la langue maternelle et au-delà d'elle de la culture de l'individu. Cette conscience de soi permet le dépassement de la culture de l'individu.

En conclusion, nous pouvons dire que :

- La pratique des rythmes corporels et musicaux met en évidence le non verbal, lequel est source d'une communication interculturelle. Nous savons que les situations où le verbal est le porteur unique du sens ne posent pas de problème de communication dans la mesure où elles présentent des situations banales sans enjeux sociaux.

Si on compare des situations langagières où règne la confiance entre les individus avec celles où c'est la méfiance qui prédomine, on constate que les problèmes de culture apparaissent dans ces dernières.

La pratique des rythmes corporels et musicaux tisse des liens entre les apprenants et d'une série d'individus facilite la création d'un groupe.

- C'est grâce aux activités de "bain de langue" et aux exercices de jeux de rôle que les interactions entre les individus déclenchent la construction du sens.

- La production du "discours oral" rend possible un autre niveau de communication : argumenter, informer, persuader dans un texte oral dont la richesse d'expression est réalisée par le non verbal.

- Et enfin, la conception de l'écrit que nous avons développée offre, comme nous le soulignons précédemment, le meilleur moyen de conscientisation et de transformation de soi et des autres.

Comme le dit Foucambert (1996) :

"L'exercice de l'écrit, comme un outil de la pensée est inséparable du travail de conscientisation qui accompagne la bataille des hommes pour le droit au bonheur qui reste une idée neuve pour les oppresseurs et pour les opprimés.

La méthodologie convergente veut assurer un développement harmonieux de l'enfant et amener l'adulte à une conscientisation culturelle, sociale et politique. C'est pourquoi elle attache beaucoup d'importance à la construction de l'écrit. C'est ainsi qu'à 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 de soi et des connaissances sur le monde. Nous sommes convaincu qu'une conception convergente conduit, d'une part, à développer une aptitude à intégrer des connaissances dans leurs contextes culturel, social, économique et politique, et, d'autre part, à faciliter la construction des principes organisateurs des connaissances.

Nous nous inscrivons dans la mouvance d'un grand nombre de scientifiques. Pour illustrer notre pensée, citons L. Lederman, physicien Prix Nobel, à propos de sa vision de l'apprentissage des sciences aux USA (Lederman, L., pp. 83-85) :

« L'apprentissage n'est pas une accumulation d'informations, c'est un processus, personnel et social, de construction de sens à partir des multiples représentations du savoir. L'esprit n'est pas une ardoise vierge, mais un réseau neuronal dynamique, 'plastique' et auto-organisé, qui apprend mieux lorsque l'apprentissage sollicite tout l'être humain - le corps et les émotions.

Ce nouveau paradigme de l'apprentissage [...] nécessite que soient créées les conditions permettant aux élèves [...] de comprendre l'information lorsqu'elle est noyée dans un contexte complexe mais authentique, original et dense, de construire du sens à partir des connexions et des modèles, d'organiser et de relier une information nouvelle au savoir acquis, de travailler en collaboration avec les autres élèves ou avec les adultes de façon constructive (et non pas hostile) ; d'exercer en permanence leurs nouvelles connaissances en les reprenant à des niveaux plus grands de complexité sur de longues périodes de temps. »

L'apprentissage de plusieurs langues en convergence avec les sciences humaines et les sciences de la nature constitue selon nous une voie pour y arriver.

4. La pédagogie convergente au Mali

Historique :

- Dès 1980 nous avons animé des sessions méthodologiques à propos de l'enseignement des langues en milieu multilingue et à l'intention des enseignants, des responsables pédagogiques et des chercheurs des pays africains. Ces séminaires eurent lieu en Belgique, en France, au Grand-Duché de Luxembourg, au Canada et en Afrique de l'Ouest⁶.
- Lorsque nous fûmes amenés à préparer et à animer la recherche-action de Ségou, nos hypothèses méthodologiques étaient définies. La recherche-action à Ségou a commencé en 1986 et s'est terminée en 1992.
- De 1992 à 1996, nous avons animé, à Ségou et à Bamako, plusieurs séminaires de formation des formateurs de 'haut niveau'.
- 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 propositions 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. De plus, nous insistions alors sur les méthodologies de différenciation et d'évaluation ainsi que sur la nécessité de mettre sur pied des formations complémentaires pour l'enseignement des mathématiques au premier degré de l'école fondamentale. 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 des dites pratiques.

Néanmoins, l'introduction de la PC constitue une avancée importante dans la politique éducative d'un pays africain :

- Les travaux de Ségou ont définitivement confirmé l'importance de la langue nationale⁷ dans l'éducation d'un individu. Nous avons construit une méthodologie de la langue nationale à

une époque où il y avait beaucoup plus d'adversaires que de partisans de l'introduction des langues nationales dans les systèmes éducatifs africains. En plus, notre perception de la convergence accorde une importance toute particulière à la qualité de l'enseignement de la L1 (langue nationale), laquelle facilite l'apprentissage de la L2 et des sciences.

- Entre-temps, et surtout après 1990, nous avons été sollicités par d'autres pays pour animer des recherches-actions à propos d'une pédagogie de convergence à l'école fondamentale et pour entreprendre la formation méthodologique des enseignants et des étudiants des écoles de formation (Facultés et autres écoles supérieures).

En élargissant les recherches à l'enseignement des mathématiques et des sciences, la pédagogie convergente présente aujourd'hui un nouveau concept d'éducation.

Quelques précisions à propos des critiques formulées

Comme le concept de la P.C. est construit à partir de la méthodologie SGAV il convient de renvoyer les chercheurs aux récentes publications relatives au SGAV et au verbo-tonal. Ils y trouveront des explications des sgavistes à propos notamment de la notion de structure et de l'approche communicative.

Si nous avons utilisé les termes 'notion' et 'fonction', c'est pour mettre en relief le sens des répliques des dialogues que le maître est amené à produire en se positionnant devant la 'boîte de projection' à côté du personnage qui 'parle'. Cette manière de procéder demande un entraînement du maître pour lequel un rappel du sens des répliques (et leurs réalisations grammaticale et phonétique) s'avère très utile. En plus, ce procédé facilite le passage au discours écrit où les 'notions' exprimées par des moyens phonétiques (rythme, intonation, tempo de la phrase, pause,...) sont 'traduites' par des moyens grammaticaux explicites.

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. Les sgavistes insistent sur le processus de construction des structures dans lesquelles l'individu agit dans sa totalité psychologique, affective et linguistique (Julio Murillo-Puyal, 2005).

Nous estimons qu'on ne peut plus parler des relations entre la langue 1 et la langue 2 uniquement sous l'angle négatif des interférences : les capacités générales construites en langue 1 sont à la base de tous les apprentissages, des langues et des sciences. En plus, si on accepte l'idée des 'structures profondes' (notions générales, universelles), lesquelles ont des réalisations des '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.

Nous restons convaincus que l'apprentissage d'une autre langue peut amener un autre regard sur soi, sur sa langue maternelle et sur le monde. Il est un moyen de se libérer des automatismes langagiers et moteurs créés en langue maternelle. (Wambach 2001)

Convergence méthodologique entre les L1 et L2

Selon nous, la convergence méthodologique entre les langues est primordiale. Dans notre optique, les activités dans la L1 développent des stratégies générales nécessaires pour tous les apprentissages et en particulier pour celui de la L2 :

- des stratégies de construction du sens (compréhension de l'oral, de l'écrit, des mathématiques, des sciences)
- des stratégies de construction de l'oral (discours oral)
- des stratégies de construction de l'écrit (discours écrit,...)
- des stratégies de construction de connaissances (métalinguistiques, scientifiques, mathématiques,...)

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 méthodologiques⁸ :

*'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.'*⁹

L'écrit dans la PC

« Dans la volonté de changer mais sans rien changer, on s'épuise à vouloir que le déchiffrement soit le préalable de la lecture et on continue d'ignorer toutes les investigations conduites à la fois sur le processus de lecture et sur les stratégies d'apprentissage. » (Foucambert, 1983)

Notre conception de l'écrit, de la lecture et de la production écrite a été longuement exposée dans nos études (cf. aussi Wambach 2003). En conséquence, il convient que nous commentions certaines remarques de chercheurs et praticiens à propos de nos options et de suggestions de stratégies. Qu'il soit précisé au départ : par 'alphabétisation', nous entendons la technique des correspondances phonème/graphie comme préalable à la lecture, autrement dit 'alphabétisation' signifie utiliser une voie indirecte pour aborder l'écrit. La lecturisation par contre favorise la voie directe, c'est-à-dire le passage direct, sans intermédiaire... Même si aujourd'hui on accepte que la lecture est avant tout une affaire de sens, et que la voie directe est à privilégier (ou du moins qu'elle soit l'aboutissement d'un processus qui commence par la voie indirecte !), aucune méthodologie n'est proposée pour y arriver. S'ensuit une confusion qui amène la majorité des instituteurs à commencer par « la bonne vieille méthode qui a fait ses preuves ».

Quant à l'Afrique, nous ne pouvons accepter les arguments en faveur de la voie indirecte, le déchiffrage. On sait d'où viennent les manuels de lecture et les abécédaires, et on en connaît les résultats.

Il n'est pas inutile de rappeler que les procédés d'alphabétisation ont été introduits en Europe au 19^e siècle lorsqu'il fallait donner aux populations rurales engagées dans l'industrie naissante les rudiments de l'écrit (mais pas davantage) pour se débrouiller dans le travail. L'alphabétisation suffisait pour survivre... (Foucambert, 2002).

Dans notre ouvrage de synthèse (2001), nous citons Foucambert :

« L'alphabétisation n'est pas la réponse au formidable besoin éducatif des pays en voie de développement [...]. Confondre l'urgence de l'effort éducatif avec les démarches de l'alphabétisation ou considérer, ce qui revient au même vu la modicité des moyens, que l'alphabétisation est la première étape de l'édifice quand on sait que, même dans les pays développés, une masse grandissante de gens alphabétisés et vivant pourtant dans un environnement d'écrits perd en quelques années l'usage des mécanismes de base. Alphabétiser, il en restera bien quelque chose... »

Nous sommes persuadés qu'il est urgent de mettre en œuvre une autre conception de l'écrit, laquelle constituera la base d'une éducation nouvelle. 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 tout, 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 structurale 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.

Pour conclure

Dans notre exposé, nous avons développé quelques points importants soulevés par des auteurs d'articles : apparemment, nos conceptions théoriques ne sont pas les mêmes.

L'expérience acquise sur quelques décennies nous a permis de rompre avec une didactique des langues qui malgré des travaux nouveaux (en linguistique appliquée et en psychologie de l'apprentissage) n'a pas répondu aux besoins éducatifs des pays développés et surtout des pays émergents. Nos recherches-actions nous ont guidé dans la théorisation de la pratique ; nous avons choisi de nous 'salir' les mains en entrant dans les classes. Nous défendons la conception de l'écrit depuis assez longtemps pour savoir ce qui est possible et faisable. Nous insistons sur la nécessité de contextualisation de l'écrit, c'est-à-dire produire de l'écrit à partir de l'action dans l'environnement et le théoriser : on écrit ce qu'on a produit, réalisé et on apprend à lire ce qu'on a vécu.

C'est dans ce sens que nous avons agi à Ségou et dans cette voie que nous sommes prêts à mener de nouvelles actions. On nous a dit que notre pédagogie coûte cher, mais ce qui coûte beaucoup plus cher, c'est la situation actuelle de déperditions importantes d'élèves et de niveaux d'étude atteints.

Nous estimons qu'on ne construit pas une éducation en fonction des coûts mais en évaluant les résultats obtenus. Il y a lieu de mettre en évidence la nécessité absolue de se pencher sur l'enseignement des mathématiques et des sciences. La PC peut y apporter sa contribution.

Avant d'élaborer des programmes, il est indispensable d'avoir une vision claire des objectifs qu'on souhaite atteindre, des stratégies à construire, des évaluations à effectuer, de la méthodologie de la formation initiale et continuée à élaborer. Sinon, on produit des textes intéressants reflétant les connaissances théoriques des chercheurs, mais comme souvent chez nous aussi, inefficace parce que incompréhensibles pour les destinataires. Et on change sans rien changer.

Notes

¹ Cet article est dédié à Paul Rivenc en souvenir des longues années d'amitié et des travaux communs.

² 'PC' dans la suite du texte.

³ C'est dans le même sens que le système verbo-tonal de correction phonétique élabore les optimales des phonèmes d'une langue étrangère.

⁴ Les lecteurs intéressés par cette problématique sont renvoyés à nos études (Wambach, 1998, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005)

⁵ Pour un exposé plus complet, cf. Wambach 2003, pp. 286-308.

⁶ La dernière session a eu lieu du 25 novembre au 04 décembre 2005 à Mons, et avait pour objet : 'LANGUES AFRICAINES ET FRANÇAIS : QUEL PARTENARIAT ? POURQUOI ? COMMENT ?'

⁷ Dans son rapport, en 1992, M. Cidi Cisse, alors Directeur Régional de l'Éducation à Ségou, écrit : 'La pédagogie convergente serait une alternative plausible pour une alphabétisation intelligente et efficace. Ce serait le moyen le plus sûr pour stimuler la production écrite dans les langues

nationales, production écrite qui ne devrait pas se limiter à l'école. Il est permis d'espérer que la pédagogie convergente pourra bientôt irradier dans le domaine de l'alphabétisation, maintenant que cette action s'intéresse de plus en plus à des enfants d'âge préscolaire. [...] Ainsi la pédagogie convergente apparaît-elle comme un levier potentiel dans la promotion culturelle de la société. Il reste que le succès de cette pédagogie sera d'autant plus grand qu'on aura pu en faire l'instrument du développement de l'éducation préscolaire, de l'alphabétisation et de la promotion culturelle.'

⁸ Dans la pratique de la classe. Cela peut être utile dans la formation des enseignants.

⁹ Idem, p. 124.

Bibliographie

Astolfi, J.P. 1985. *Procédures d'apprentissage en sciences expérimentales*, p. 196, INRP.

Barbé, G. Courtillon, J. (éds) 2005. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 4. Parcours et stratégies de formation*, Bruxelles : éditions De Boeck Université.

Bruner, J. 1996. *L'Éducation, entrée dans la culture ; les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Retz.

Bruner, J. 1998. « L'Éducation, porte ouverte sur le sens », in Ruano-Borbelan, J.-Cl.(éd.), *Éduquer et Former*, pp. 217-222, Sciences Humaines Éditions.

Charmeux, E. 1983. *L'écriture à l'école*, 'Langue française, théorie et pratique', CEDIC, Coll.

Charpak, G. (sous la dir. de) 1998. *Enfants, chercheurs et citoyens*, éditions Odile Jacob.

De Man- De Vriendt, M.-J. (éd.) 2000. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 1. Parcours et procédures de construction du sens*, Bruxelles : éditions De Boeck Université.

Dortier, J.-Fr. 1998. *Le cerveau et la pensée*, éd. Sciences Humaines.

Foucambert J. 1983. *La lecture, une affaire communautaire*, in Les Actes de Lecture, n° 3 (décembre).

Foucambert, J. 1988. Préface in Léon P., Roudier J., *L'écriture, Préalables à sa pédagogie*, Retz, AFL.

Foucambert, J. 1996. « L'enjeu de l'écrit dans les pays en développement et les pays développés » in *30 ans du CIAVER 1966-1996*, CIAVER.

Grangeat, M. 1998. Lev. S. Vygotsky, in Ruano-Borbelan, J.-Cl.(éd.), *Éduquer et Former*, pp. 177-183, Sciences Humaines Éditions.

Guberina, P. 1998. « Philosophie du système verbo-tonal », in Forge, G., Braun, A.(éds), *Didactique des langues, traductologie et communication*, pp. 96-105, De Boeck Université.

Hall, E. 1984. *La danse de la vie*, éd. du Seuil.

Huteau, M. Loarer, E., 1998. « L'Éducation cognitive in Ruano-Borbelan », J.-Cl.(éd.), *Éduquer et Former*, pp. 129-135, Sciences Humaines Editions.

Kerlan, A. 1998. « Évaluer pour former », in *Rencontres pédagogiques 22*, INRP.

Krnic, B. et Wambach, M. 1999. *Drugačna šola* (une école différente), DZS, Ljubljana.

Krnic, B. et Wambach M. 2002. *L'expression corporelle et musicale et le travail phonétique*, in *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2. La phonétique verbo-tonale* (Ed. Renard, R.), Bruxelles : éditions De Boeck Université.

Laborit, H. 1968. *Biologie et structure*, pp.105-106, Gallimard.

Laborit, H. 1996. *Une vie*, p. 60, Éditions du Félin.

Lederman, L. (et alii) 1998. *Un projet d'enseignement scientifique pour les lycées (juillet 1998)*, in Charpak, G., *Enfants, chercheurs et citoyens*, pp.33-85, éditions Odile Jacob.

Léon P. et Roudier J. 1988. *L'écriture, Préalables à sa pédagogie*, Retz, AFL.

Murillo-Puyal, J. 2005. « De la notion de structure à celle de structuration en phonétique verbo-tonale », in *Linguistique de la parole et l'apprentissage des langues*, M. Berré (éd.), CIPA.

Morin, E. 1999. *La tête bien faite*, éd. du Seuil.

Morin, E. 2000. *Les sept savoirs*, pp.89-116, éd. du Seuil.

Muccielli, L. 1998. La Gestalt, in Dortier, J.-Fr. (éd.), *Le cerveau et la pensée*, pp. 243-246, éd. Sciences Humaines.

Renard, R. (éd.) 2001. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, Bruxelles : éditions De Boeck Université.

Rivenc, P. (éd.) 2003. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 3. La méthodologie*, Bruxelles : éditions De Boeck Université.

Vygotsky, L.S. 1985. *Pensée et langage*, Messidor, Éditions sociales.

Wambach, M. 1999. *L'enseignement/apprentissage des langues aux adultes, Pédagogie convergente. Méthodologie différenciée*, Ministère de la Communauté Française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique.

Wambach, M. 2001. *Méthodologie des langues en milieu multilingue, la pédagogie convergente à l'école fondamentale*, AIF-CIAVER.

Wambach, M. 2000. « La pédagogie convergente, une pédagogie axée sur le sens », in *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 1. Parcours et procédures de construction du sens*, (éd. De Man De Vriendt, M.-J.), Bruxelles : éditions De Boeck Université.

Wambach, M. 2003. « Langue maternelle/langue étrangère », in *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 3. La méthodologie* (éd. Rivenc, P.), Bruxelles : éditions De Boeck Université.

Wambach, M. 2004. « Méthodologie des langues en milieu multilingue », in *Nordic Journal of African Studies*, Vol. 13 (1) : 103-136.

Wambach, M. 2005. « À propos de recherches-actions », in *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 4. Parcours et stratégies de formation* (ss la dir.de Barbé, G., et Courtillon, J.), Bruxelles : éditions De Boeck Université.