

La pédagogie convergente à l'école fondamentale Méthodologie de l'écrit en milieu multilingue

Michel Wambach

Directeur du CIAVER

Centre International Audio-Visuel d'Etudes et de Recherches



Synergies Monde arabe n° 7 - 2010 pp. 159-189

Résumé : *La méthodologie de l'écrit en milieu multilingue fait partie de la pédagogie convergente telle qu'elle a été construite lors des recherches-actions de longue durée en Belgique, au Mali et en Slovénie. L'introduction théorique est illustrée par des exemples pratiques extraits des travaux réalisés au Mali.*

Mots-clés : *Pensée écrite, composantes de l'écrit, réception et production de l'écrit.*

Abstract: *The writing method in multilingual areas is part of convergent pedagogy as it has been put up at the time of long actions' researches in Belgium, Mali and Slovenia. The theoretical introduction is here illustrated with useful examples taken from works which has been carried out in Mali.*

Keywords: *Written thought, written structure, written reception and production*

L'étude que nous présentons fait partie de la synthèse théorique d'un exemple de pédagogie convergente telle qu'elle a été élaborée lors des différentes recherches-actions que nous menons depuis 1962 en Europe et depuis 1980 en Afrique. Au fur et à mesure de l'avancement de nos travaux, s'est imposée à nous, d'une manière de plus en plus convaincante, la nécessité d'élaborer une convergence méthodologique dans l'apprentissage des langues.

En partant de la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) (Guberina, 1988) et nous inspirant des travaux récents en psycholinguistique et biopédagogie, nous nous fixons 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 dans la langue étrangère ainsi que dans d'autres disciplines scientifiques et artistiques conduit à l'élargissement de stratégies cognitives générales. C'est à partir de 1980 lorsque nous animions des sessions de formations méthodologiques pour l'apprentissage du français en milieu multilingue africain que nos orientations pédagogiques se sont précisées.

La recherche action sur l'apprentissage d'une langue nationale - le bamankan - et du français dans les écoles fondamentales de Ségou (de 1985 à 1993) offrait une occasion unique d'expérimenter nos hypothèses. Comme cette action se déroulait dans des situations réelles et dans un milieu multilingue, nous avons dû chercher rapidement des solutions nouvelles, entre autres :

- Dans une méthodologie harmonieuse de la langue nationale et du français
- Dans le domaine de l'écrit en langue nationale
- Dans la formation et la conduite d'une équipe pluridisciplinaire et multilingue
- Dans la gestion matérielle et l'organisation scolaire.

Progressivement une pédagogie de convergence méthodologique se construisait dans un milieu culturellement et linguistiquement complexe. Dès lors, certains points particuliers sollicitaient toute notre attention. En voici quelques exemples :

- 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 ».
- Le français (ou la langue européenne) est à considérer comme la langue de communication internationale, comme un moyen d'entrer en contact avec d'autres pays africains et avec le monde. C'est pourquoi une méthodologie « français langue étrangère (FLE) » s'est révélée inadaptée pour les pays de l'Afrique de l'ouest.
- Dans les milieux multilingues d'Afrique où prédomine la communication orale, le passage à la production de l'écrit demande de nouveaux comportements, d'autres attitudes, d'autres stratégies.

Très souvent, les méthodologies de l'écrit proposées génèrent un analphabétisme fonctionnel.

Nous avons la ferme conviction qu'une pédagogie de convergence offre des solutions à certains de ces problèmes. Les recherches sur la pédagogie convergente ont progressé rapidement depuis 1989 dans les écoles fondamentales de la République de Slovénie.

Pendant 20 ans, nous avons eu la possibilité de vérifier nos hypothèses dans un pays européen en élargissant la convergence méthodologique à toutes les disciplines. Outre les langues (langues maternelles : slovène ou italien ; langues étrangères : allemand, anglais ou français), la même méthodologie est appliquée dans tous les cours (scientifiques, artistiques) : 50% sont consacrés à la réalisation de projets communs, les 50 autres, aux travaux de discipline. 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.

En ce moment, la pédagogie convergente fait l'objet d'études, d'articles et d'expérimentations dans différents pays d'Afrique. Ce fait nous interpelle et nous incite à exposer à notre tour, notre conception. C'est pourquoi, le présent propos est destiné aux formateurs des enseignants, aux psychopédagogues, aux linguistes et à tous ceux qui souhaitent approfondir leurs réflexions sur les apprentissages à l'école. Il permettra aux enseignants de se distancier de leur pratique et de théoriser leur action. Comme écrit J. Foucambert (1987), « être lecteur, c'est vouloir rencontrer ce qui se passe dans la tête d'un autre pour mieux comprendre ce qui se passe dans la sienne ».

Puisse cette étude donner naissance à de nouvelles interrogations qui nécessiteraient d'abord un retour à la pratique et amèneraient ensuite une réflexion et une théorisation. Il est bon de souligner que si le lecteur a l'impression d'une juxtaposition des thèmes, des démarches et des exercices, cela est dû à l'aspect linéaire de l'écrit. Les problèmes étudiés sont d'abord traités dans une section, ensuite développés dans une autre et enfin illustrés dans une troisième, c'est-à-dire que les apprentissages se font « en spirale ». Cette « redondance » nous semble inévitable dans le processus d'acquisition d'une langue où tout est dans le tout.

Les propos que nous développerons ci-après, permettront, nous l'espérons, une meilleure compréhension de la pédagogie convergente et encourageront les décideurs, les pédagogues et les chercheurs à déscolariser les apprentissages en ouvrant l'école à la vie et en favorisant ainsi les apprentissages dans et pour la communauté. Que nos réflexions suscitent la poursuite des recherches en langues nationales, la mise au point de nouvelles stratégies dans l'apprentissage de l'écrit, la mise en œuvre d'une véritable rénovation de la formation des enseignants, tels sont les points forts qui nous ont guidés dans la rédaction de cette étude. Avant d'aborder la présentation de la méthodologie de l'écrit, il nous paraît judicieux de développer quelques notes introductives concernant cette pédagogie. Nous qualifions de « convergente » toute pédagogie appliquée 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 toute les stratégies d'enseignement et d'apprentissage* » (St.Baruk :1985), 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. Si la première langue facilite l'appropriation des autres langues, ces dernières permettent la prise de conscience de la langue maternelle et au-delà, de la propre culture de l'apprenant.

Introduction

Il y a 15 ans que la pédagogie convergente a été introduite dans les écoles fondamentales de Ségou (Ba, 2009). Les résultats globalement positifs de la recherche-action menée de 1986 à 1993 ont cependant révélé qu'un nouvel effort doit être fourni pour améliorer la méthodologie de l'écrit en langue nationale. Si dans la pédagogie convergente, tous les apprentissages - français, mathématiques - dépendent de la qualité de l'écrit en langue nationale, il est capital qu'une attention particulière soit accordée au passage difficile de l'oral à l'écrit d'abord, à la construction et à la structuration de l'écrit ensuite. C'est pour cela que notre conception de l'écrit repose sur la conviction qu'on apprend à lire et à écrire en lisant et en écrivant.

Dès le premier jour, les enfants lisent et écrivent en langue nationale, il n'y a pas de prérequis : cependant, il faut souligner que les comportements de lecteurs et scripteurs se construisent grâce à l'ensemble des activités en classe. Le développement harmonieux et équilibré du groupe-classe favorisé par une pédagogie libératrice va aider chaque enfant à progresser dans l'appropriation de l'écrit. Pour favoriser l'apprentissage de l'écrit, les principes suivants sont à respecter :

- dans cette formation où la différence de niveaux entre les élèves s'avère très prononcée, il est impératif d'utiliser la pédagogie différenciée
- pour que l'écrit soit motivant, il faut qu'il ait un sens réel et qu'il apparaisse comme nécessaire : c'est dans le cadre des projets que ces conditions sont le plus facilement réunies
- il n'y a pas de progrès dans l'écrit sans un apprentissage individualisé
- la pratique des réécritures donne aux enfants la possibilité de réfléchir sur l'écrit et de construire leur grammaire
- une pédagogie de l'apprentissage de l'écrit ne peut pas être conduite si l'élève n'a pas à sa disposition des «aides» :
 - . des fiches pour la compréhension des textes
 - . des fiches lexicales et grammaticales pour la production de textes.

Le travail avec ces documents préparés par le maître conduit les enfants à l'autonomie. Les exemples en français des différents exercices que nous proposons peuvent être facilement transposés en langue nationale. Les différents volumes du cours « Rencontres (Wambach et al. 1994, 1995) conçus lors de l'expérimentation de la pédagogie convergente au Mali, nous ont fourni des exemples pratiques des différents chapitres de l'étude. Les suggestions d'exploitations préconisées sont élaborées en fonction des critères suivants :

- Pour leur exploitation en langue nationale et en français, on se sert des mêmes stratégies.
- C'est au cours de la 4^{ème} année que peut s'appliquer l'apprentissage intégré des deux langues.

CONSTRUCTION DE L'ECRIT

A propos de la pensée écrite

« L'écrit, ça fait réfléchir, pratiquer l'écrit, c'est donc regarder autrement le monde, accéder à un autre mode de pensée, à une rationalité spécifique, « domestiquer » la pensée sauvage. » (Chauveau, 2001)

Avant de détailler d'une manière plus approfondie nos options relatives à l'écrit, nous tenons à développer quelques réflexions sur la spécificité et sur le rôle de l'écrit, dans la transformation du processus d'acquisition des connaissances. Soyons bien clair : nous ne considérons pas l'écrit comme une transposition de l'oral mais comme un langage nouveau.

« Le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière qui, dans sa structure et son mode de fonctionnement, ne se distingue pas moins du langage oral que du langage extériorisé...

Comme le montre l'investigation, son développement fût-ce minime, exige un haut degré d'abstraction... » (Vygotski, 1985).

«... nous pensons qu'il faut... considérer l'écriture comme un accroissement des possibilités de manipulation du sens, ... un dispositif spatial de triage de l'information (fiche, index, tableaux, diagramme...) ce qui apparaît comme un simple enregistrement est en réalité une manière d'extraire les données des situations réelles dans lesquelles elles se sont manifestées, de subir un changement de statut à la pratique et à ses produits... Elle (l'écriture) vous donne une sorte de liberté d'expression par rapport à vos propres pensées... Elle permet à l'individu d'exprimer ses pensées en long et en large, sans interruption, d'y apporter corrections, ratures, de rechercher la formule adéquate » (Bazin, Bensa, in Goody 1979).

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 autres apprentissages, moyen d'appropriation de la pensée des autres et manière de construire la sienne propre. Indispensable pour des opérations précises, il est aussi un outil de la pensée et ne peut s'apprendre que dans les situations de communication au cours desquelles l'élève va se l'approprier progressivement. De plus, 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.

« ... 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. » (Charmeux 1976).

Ecrire demande de tenir compte de l'absent auquel on s'adresse. Le scripteur doit prévoir, imaginer à l'avance l'incompréhension, les difficultés d'interprétation. Le scripteur gère en même temps tous les niveaux du texte : mots, phrases, textes, idées... de l'écriture engage la personne tout entière.

L'alphabétisation et l'écrit

« Eduquer, c'est étendre à tous dans tous les domaines, le pouvoir de transformer et de comprendre le monde, donc d'en établir d'autres cartes, c'est promouvoir les conditions de la production de l'écrit, c'est aider à conquérir ce statut de pouvoir qui inclut l'écriture comme une aide à penser le réel » (Foucambert 1988).

Toutes nos pistes de réflexion concernant l'écrit nous obligent à émettre nos plus vives réserves à propos de la conception de l'alphabétisation pratiquée en Afrique francophone. En faisant nôtre les propos de J. Foucambert (1990), nous écrivons :

« 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... La manière d'envisager comme de donner est plus importante que ce qui se transmet. L'alphabétisation correspond à un moment du développement du monde dans ses rapports de domination entre les pays et entre les classes sociales, elle est aujourd'hui impuissante, dans sa philosophie et dans ses techniques à répondre aux besoins de libéralisation des peuples, quels qu'ils soient... ».

Dans l'alphabétisation dite fonctionnelle, l'écrit séparé de l'action reste toujours aussi traditionnel. C'est pourquoi il est indispensable que l'action (le projet) soit à la fois le point de départ et l'aboutissement de l'écrit, autrement dit on réfléchit à partir de ce que l'on a fait et on fait à partir de ce à quoi on a réfléchi. La pédagogie convergente peut apporter des idées nouvelles aux problèmes d'alphabétisation comme l'avait suggéré B. Cidi Cisse, ancien Directeur Régional de l'Éducation à Ségou et coordonnateur des expérimentations au Mali.

« Pour beaucoup d'observateurs, il suffit que l'alphabétisation soit fonctionnelle pour être efficace. On estime que l'adulte peut tout apprendre et à n'importe quel prix pourvu que cet apprentissage intègre une activité d'intérêt majeur. On a cessé, au Mali, tout au moins, de se questionner sur la façon dont se fait l'alphabétisation des adultes, surtout ruraux. Le moins que l'on puisse dire est que la méthode actuellement en usage est inopérante au possible. Aussi bien le manuel que la façon d'animer les séances d'apprentissage de lecture, d'écriture et de calcul, tout fleure le scolaire. Le plus étonnant, c'est qu'on ne s'étonne guère jusqu'à présent de la précarité des résultats obtenus.

« 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 scolaire. L'extension, hors de l'école de la pédagogie convergente, agirait sur l'environnement à la manière d'un influx. L'école contribue à promouvoir le développement des langues nationales par la production écrite des élèves ; la communauté, à travers la presse dans ces langues, élèvera le niveau culturel en son sein, ce qui réagira positivement sur le 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 ».

Les propos sur la méthodologie de l'écrit présentés dans les chapitres suivants ont pour but d'explicitier les options développées plus haut.

Différences entre l'oral et l'écrit

Le point de départ de l'écrit que nous préconisons est le texte¹, c'est-à-dire un ensemble de phrases dont la cohérence est établie grâce aux moyens phonétiques à l'oral et aux moyens grammaticaux de l'écrit. Les apprenants lisent et produisent des textes. Cependant, la différence entre l'oral et l'écrit ne réside pas uniquement dans les codes mais surtout dans les situations de communication.

La communication écrite est une communication différée. Le destinataire n'étant pas présent, toutes les informations exprimées par l'intonation, le rythme, la tension, les pauses, le tempo de la phrase doivent être introduites par les moyens de la langue écrite, en d'autres termes, l'implicite de l'oral doit être explicité. De ce fait, un texte écrit revêt une forme plus élaborée que celle du discours oral. Il exige aussi une syntaxe plus complexe. Les tableaux ci-dessous présentent quelques différences entre l'oral et l'écrit et mettent en évidence les difficultés à résoudre dans la production écrite :

ORAL	ECRIT
SUPERSTRUCTURE	
<ul style="list-style-type: none"> - organisation sémantique selon le type de texte oral - Situation initiale - Ouverture des événements, développement, argumentation - Situation finale, conclusion. 	<ul style="list-style-type: none"> - silhouette du texte adaptée au type de texte écrit - organisation sémantique selon le type de texte - Situation initiale - développement, argumentation - Situation finale, conclusion.
GRAMMAIRE DU TEXTE	
Cohérence	
<ul style="list-style-type: none"> - énonciation (adaptée à l'oral) - temps, espace - valeurs phonétiques (intonations, rythmes, pauses, tension...). 	<ul style="list-style-type: none"> - énonciation (adaptée à l'écrit) - morphosyntaxe - temps, espace (adaptés à l'écrit) - connecteurs, substituts (anaphores).

Si nous précisons maintenant quelques paramètres de l'écrit, apparaîtront mieux encore les problèmes à résoudre et les solutions à y apporter.

Caractéristiques	Problèmes	Solutions
Emetteur et récepteur sont séparés	Impossibilité d'employer les valeurs phonétiques	Toutes les informations doivent être exprimées dans le texte, utilisation des moyens du code écrit
Emetteur peut ne pas connaître le récepteur	Pas d'implicite possible	Enonciation : personnes, temps, leu, formes verbales, pronoms, adverbes à exprimer clairement
Récepteur doit construire le sens	Feed-back impossible	Informations explicites
	Importance des indices visuels	Nécessité de la redondance, importance de l'orthographe
	Organisation textuelle	Indices visuels diversifiés : mise en page (superstructure), caractères, ponctuation Superstructure et grammaire de texte (cohérence)

La description des différences entre l'oral et l'écrit nous permet de dire qu'il existe une méthodologie de l'oral et une de l'écrit. Aussi, il est essentiel de tenir compte des fonctions principales de l'écrit : distanciation de l'action, de l'événement, structuration de la pensée grâce à un langage adapté à une communication différée (absence ou méconnaissance du récepteur). Précisons ici les principes adoptés pour l'apprentissage de l'écrit :

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

Ajoutons-y les étapes méthodologiques à respecter :

- familiarisation avec l'écrit
- 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 notions rencontrées à l'oral sont « conscientisées » à l'écrit et réutilisées à l'oral en un va-et-vient permanent.

ETAPES VERS LA CONSTRUCTION DE L'ECRIT

Familiarisation avec l'écrit

La familiarisation avec l'écrit se donne comme objectif de mettre l'élève, dès le premier jour de l'école, en situation de lire et de produire de l'écrit. Pour cette raison, la classe est organisée en fonction des activités proposées : la classe devient un lieu de vie et de production. Au gré des projets et des travaux divers, les groupes d'enfants se font et se défont, on s'installe en rond ou autour de tables d'où l'absolue nécessité d'avoir un matériel facilement déplaçable. Des «petits coins» vivants - bibliothèque, cuisine, emplacement pour le bricolage et pour les travaux scientifiques - facilitent la réalisation de petits projets et créent un bain de langue fonctionnel de l'écrit. Des textes écrits sur des bandes de papier fixées au mur, toujours sous les yeux des enfants, permettent l'introduction de l'écrit et forment la «mémoire» de la classe. Pour ce faire, un minimum d'emplacements disponibles sur les murs devrait être aménagé. Le coin bibliothèque, contenant livres, contes, poèmes, revues, bandes dessinées, journaux, annuaires téléphoniques, cassettes audio, baladeurs, s'anime d'une vie authentique grâce aux lecteurs qui s'y installent et aux «emprunteurs» qui choisissent les livres et rédigent fiches et catalogues. C'est grâce à cette organisation que, en première année, les enfants se familiarisent avec le monde de l'écrit, prennent le goût et l'habitude de la lecture et s'intéressent à la vie d'une bibliothèque. Dès que possible, la bibliothèque devient un lieu central de la classe : à la fois centre de documentation et source d'informations... En outre, elle contient des romans, des dictionnaires, des grammaires...

Dès le premier jour, le maître prépare les «coins» de la classe, écrit les consignes (*exemples : nettoyer le tableau, fermer les fenêtres, ranger les chaises*) sur des feuilles de papier et les affiche au mur, identifie les différents «endroits» (*bricolage, cuisine, fichier*). C'est aussi le moment de créer, tous ensemble, les premières fiches indiquant nom et prénom des différents élèves. Le maître prépare les premières fiches, il écrit au recto (en cursive, en lettres capitales et en écriture manuscrite) les noms d'abord, et ensuite les prénoms des élèves. Les fiches classées par ordre alphabétique dans un fichier (ou une petite boîte) restent à la disposition des enfants. De plus, la liste des noms et prénoms est transcrite sur une bande de papier affichée sur un mur de la classe : les élèves

sont invités à «lire» leurs noms et prénoms et font de nombreux exercices proposés à l'enseignant. Avant les travaux de groupes, les élèves sont amenés à réaliser seuls de petits projets (réaliser une salade de fruits, par exemple). Pour atteindre cette autonomie, le maître a préparé avant l'activité des fiches « thématiques » réunies autour des thèmes (cuisine, bricolage, correspondance, problèmes mathématiques) présentant, au recto, le mot inconnu (en cursive, en lettres capitales et en écriture manuscrite) et au verso, il présente un dessin qui facilite la compréhension du mot. Les fiches sont rangées par thème : bricolages, correspondances, jardinage, mathématiques,... Dès le début de l'année scolaire, le maître prépare d'autres fiches sur de grands cartons, reprenant les consignes dont les élèves auront besoin. Un dessin en facilite la compréhension.

En résumé,

- Le maître organise la classe selon les possibilités matérielles dont il dispose. Il est important que le principe de base soit respecté : apporter l'aide nécessaire pour que les enfants apprennent l'autonomie.
- La classe est d'abord gérée en fonction de la langue nationale.

Un mois après l'introduction du français, le maître aidé des enfants constitue la mémoire de la classe de cette langue. A côté des consignes, des coins, des charges rédigés en langue nationale, il inscrit les mêmes notes en français, cette fois. Les textes sont séparés de ceux de la langue nationale.

Développer d'une part l'autonomie des enfants, d'autre part construire les capacités à accéder au sens, tels sont les objectifs primordiaux des exercices de familiarisation avec l'écrit.

Exemples

une fiche	Entoure ENTOURE	
une fiche	barre BARRE	

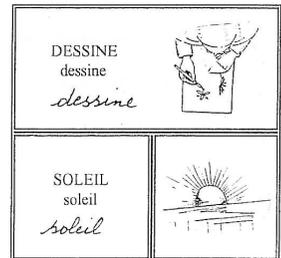
Ces fiches sont fixées aux murs de la classe, de cette façon, les mots sont continuellement sous les yeux des élèves.

Exercices

Par exemple, donner par écrit la consigne «Dessine le soleil». L'enfant doit d'abord la comprendre, pour cela, il recherche dans la mémoire de la classe (dessine), ou dans les fichiers (soleil), les documents qui donnent le sens de ces mots.

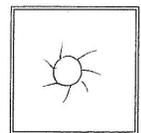
Dessine *mémoire de la classe*
 ----->

le soleil



fiche

Réponse de
l'enfant



- Consignes :** Entoure le nom des garçons.
 Ecris le nom et le prénom de 3 filles.
 Relie le mot «chat» avec le dessin.
 Complète la phrase.

C'est à partir des documents réunis dans la bibliothèque que les élèves exécutent les différents travaux : lire pour le plaisir, lire pour raconter aux autres, lire pour écrire ou lire pour exposer oralement.

Exemples

- Cherche dans une des annonces du journal, le numéro de téléphone d'un menuisier et écris-le.
- Combien coûte un billet d'entrée au cinéma ?

En deuxième année, le maître détermine le temps que l'enfant peut réserver à une tâche. En partant du temps réel mis par l'élève pour exécuter ce travail, le maître en déduit progressivement la durée : il est, en effet, important que l'élève apprenne à gérer son temps en tenant compte de la difficulté et de l'objectif de l'action.

Exercices

- Objectifs : - la familiarisation avec l'écrit
- la préparation à la lecture (perception visuelle globale du mot)
- l'apprentissage de l'autonomie

Consigne : «Voilà un nom écrit sur une fiche, recherche-le dans ta liste et souligne-le avec un crayon de couleur» (Consigne donnée oralement par le maître)

- Le même exercice peut être fait avec des prénoms.

Consigne : Colorie de la même couleur les mots semblables ou relie-les

école	CAHIER		école	CAHIER
maître	ELEVE	ou	maître	ELEVE
élève	MAITRE		élève	MAITRE
cahier	ECOLE		cahier	ECOLE

Consigne : Colorie avec la même couleur les mêmes noms

SANOUSI		Sidibé
Traoré	TRAORE	Sanoussi
	SIDIBE	

Objectif : amener l'élève à comprendre les consignes (lie, entoure) avec l'aide des fiches et à se familiariser avec les différentes écritures

Consigne : Lie les mêmes mots

JUSUF	Abou
SAMBA	Diarra
MAHMADOU	Samba
MOUSSA	Mahmadou
ABOU	Jusuf

Consigne : Entoure les noms de filles

Abou	Fanta	Yacouba
Moussa	Oumar	Adja
Marie	Kadia	Ali

Objectif : reconnaître visuellement le même mot écrit différemment

Consigne (écrite en cursive, en lettres capitales et en écriture manuscrite) :

Colorie les mêmes mots

COLORIE LES MEMES MOTS

Colorie les mêmes mots

<i>chien</i>	MANGUE	maître
<i>élève</i>	TABLE	chaud
<i>chat</i>	CAHIER	pain
<i>dent</i>	MAITRE	chat
<i>chaud</i>	CHIEN	élève

Discours écrit

A la fin du premier mois de la première année, le discours écrit est déjà introduit par le maître. Il va de soi que la rédaction ne se fera qu'avec les enfants capables de produire un discours oral; il serait illusoire de penser que tous les enfants atteignent le même niveau de capacité en même temps : une pédagogie différenciée s'impose pour cet apprentissage (pendant que le maître rédige un discours écrit avec un groupe d'enfants, les autres groupes font un travail différent).

Production d'un discours écrit

Lorsque le discours oral est exprimé en un ensemble cohérent, dans une langue acceptable, appréciée par les élèves d'autres classes, le moment est venu de passer au discours écrit. Le discours dicté par les élèves est écrit par le maître sur une bande de papier sans ligne et est affiché en classe. Les enfants observent le travail du maître qui veille à l'application des règles du code écrit, au déroulement logique de l'histoire et à la cohérence du texte. Cette phase est particulièrement importante car c'est le moment où le maître attire l'attention des enfants sur les différences sensibles entre langue parlée et langue écrite et souligne les exigences d'un «écrit» véritable.

Le discours écrit est le résultat d'une négociation permanente, d'un jeu de va-et-vient entre le maître et les élèves, de discussions à propos de l'enchaînement des idées (grammaire de texte), du choix du vocabulaire et du bon emploi de la grammaire de la phrase. Il va de soi que la phase «dictée au maître» est transitoire : dès que possible les enfants rédigent eux-mêmes les textes en se référant à la mémoire de la classe.

Les discours écrits affichés dans la classe sont les documents de base pour les activités de lecture et de production d'écrits : l'enfant identifie le mot à lire ou le mot à employer pour rédiger son texte. De plus, pendant les deux premières années d'apprentissage en seconde langue, les textes affichés dans la classe servent pour le travail sur l'écrit (exercices de lecture rapide, orthographe, vocabulaire). Les enfants ont appris à produire un discours oral cohérent avec les moyens employés pour établir une communication face à face, c'est-à-dire l'intonation, le rythme, les pauses, le tempo de la phrase, la tension, la mimique, les gestes, le regard, l'attitude corporelle. Eventuellement, un feed-back et la reformulation des énoncés permettent d'en préciser le sens. Pour l'écrit, l'absence physique du destinataire impose au scripteur d'autres contraintes : il faut que le texte soit explicite, clair, facile à lire. Obligé d'observer les règles du code écrit, le scripteur prend un certain recul de la situation vécue et exprime le message en tenant compte des attentes supposées de son lecteur.

Les «règles» de la grammaire de texte sur lesquelles le maître attire l'attention des élèves sont observées dans la construction d'un discours :

- l'énonciation
 - . d'abord au niveau du texte
 - . emploi des temps
 - le présent
 - l'imparfait
 - le passé composé
 - . rôle des adverbes de temps
- les enchaînements
 - . les substituts ou anaphores employés pour redésigner les personnages, les situations qui ont été cités une première fois (ils, le, ces derniers,...)
 - . les connecteurs (conjonctions, adverbes) organisent la cohérence du texte.

Discours oral - Discours écrit

Le discours oral constitue une transition vers un type nouveau de communication. En effet, le discours représente un autre regard sur le vécu, une distanciation par rapport à un événement. C'est la raison pour laquelle le discours oral peut être considéré comme une préparation directe au discours écrit et au texte.

« Le discours est une unité égale ou supérieure à la phrase, il est constitué par une suite formant un message ayant un commencement et une clôture... Dans son acception linguistique moderne, le terme de discours désigne tout énoncé supérieur à la phrase, considéré du point de vue des règles d'enchaînement de suite de phrases... » (Dubois, J. 1973).

Le discours, comme chaque texte, a sa grammaire, sa dynamique (ouverture, clôture et passage de l'un à l'autre), et sa logique d'information (informations hiérarchisées, chronologie, progression sémantique). En langue nationale, les contes, les histoires, les comptes-rendus constituent des discours oraux à présenter à d'autres élèves.

En seconde langue, les enfants préparent un discours oral à partir de plusieurs dialogues en cherchant l'enchaînement des idées, en privilégiant leur cohérence : ils donnent d'abord des phrases qui s'assemblent logiquement les unes avec les autres (chaque enfant donne une phrase) ils construisent ensuite des parties de texte qui réunies (au début par le maître) forment finalement un discours oral complet. Pour des raisons psychologiques et linguistiques, la construction du discours s'avère très ardue pour les enfants. Si prendre distance de la situation vécue est une attitude indispensable pour un discours (le remplacement de «je», «nous», en «il» ou en «ils» est plus un changement de point de vue qu'une modification grammaticale), il n'en est pas moins vrai que transformer le rôle de «joueur» en «conteur» est un comportement difficile à acquérir.

À l'oral, l'enchaînement des phrases est exprimée par l'intonation, le rythme, les pauses, le temps, la tension, l'attitude corporelle et la mimique, de plus, toutes adaptations, rectifications ou explications supplémentaires sont possibles grâce à la présence de l'auteur et de l'auditeur. Dans un discours oral l'auteur précise et développe sa pensée, agit sur les auditeurs en se servant de tous les moyens verbaux et non-verbaux. Ces derniers interviennent de façon décisive pour la

compréhension du message. Al'écrit, l'absence du destinataire demande à l'auteur de préciser sa pensée et d'explicitier ses propos par les moyens de la langue écrite.

Ci-après, l'exemple d'un discours oral

Samba et Oumar veulent faire une promenade sur le fleuve et demandent à leur papa la permission de prendre la pirogue. Papa ne veut pas, Samba ne sait pas nager. Mais papa part, les enfants prennent la pirogue et s'en vont sur le fleuve. Quelques minutes après, la pirogue s'arrête, il y a un banc de sable dans le fleuve. Oumar va chercher de l'aide. Samba, lui, reste seul dans la pirogue. Il a peur !

S'il n'y a pas d'opposition tranchée entre langue orale et langue écrite, il est bien certain que l'écrit doit être beaucoup plus explicite, les liens logiques doivent être marqués formellement. Par un jeu de questions, le maître amène les enfants à «formaliser» les relations logiques.

En voici un exemple :

Discours oral		Discours écrit
<p>Samba et Oumar veulent faire une promenade sur le fleuve et demandent à leur papa la permission de prendre la pirogue.</p>		<p>Samba et Oumar veulent faire une promenade sur le fleuve et demandent à leur papa la permission de prendre la pirogue.</p>
<p>Papa ne veut pas.</p>	<p>Pourquoi est-ce que papa n'est pas d'accord ? <i>Parce que Samba ne sait pas nager.</i></p>	<p>Papa n'est pas d'accord parce que Samba ne sait pas nager.</p>
<p>Papa part, alors les enfants prennent la pirogue et s'en vont sur le fleuve.</p>	<p>Papa part. Qu'est-ce qui se passe alors ? <i>Les enfants prennent la pirogue puisque papa n'est plus là.</i></p>	<p>Mais papa part. Alors, puisque papa n'est plus là, les enfants prennent la pirogue et se dirigent vers le milieu du fleuve.</p>
<p>Quelques minutes après, la pirogue s'arrête : il y a un banc de sable.</p>	<p>Qu'est-ce qui se passe ? Pourquoi est-ce que la pirogue s'arrête ? <i>La pirogue s'arrête parce qu'elle a rencontré un banc de sable.</i></p>	<p>Quelques minutes plus tard, la pirogue s'arrête parce qu'elle a rencontré un banc de sable.</p>
<p>Oumar va chercher de l'aide. Samba, lui, reste seul dans la pirogue. Il a peur !</p>	<p>Qu'est-ce que les enfants font ? <i>Oumar va chercher de l'aide. Pourquoi ? Parce que seul il ne peut pas remettre la pirogue à l'eau. Et Samba ? Qu'est-ce qu'il fait ? Il reste, seul, dans la pirogue. Pourquoi est-ce que Samba a peur ? Parce qu'il est seul.</i></p>	<p>Malheureusement, Oumar ne peut pas remettre la pirogue à l'eau, c'est pourquoi il va chercher de l'aide.</p> <p>Samba, lui reste seul dans la pirogue. Il a bien peur !</p>

Compréhension de l'écrit

A propos de la lecture

Avant d'aborder une réflexion sur la lecture, il est nécessaire de souligner les liens entre elle et la production écrite : un bon scripteur est aussi un bon lecteur. En effet, le lecteur est toujours le récepteur de la langue de l'autre, le scripteur, lui, rédige pour un destinataire connu ou imaginaire.

« Ecrire, c'est créer un message susceptible de fonctionner pour un lecteur, c'est donc anticiper ce fonctionnement pour le rendre possible et cette anticipation s'appuie sur une expérience personnelle de lecture.

C'est en ce sens que les pédagogies de la lecture et de l'écriture sont liées : par la nature de la situation de communication et non seulement par le code utilisé...

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

Construction du sens

Le sens se construit par l'enchaînement logique des phrases et la suite logique des éléments. Pour un bon lecteur, l'organisation des idées supplante l'assemblage des mots : il n'est d'ailleurs pas nécessaire de reconnaître chaque mot.

La construction du sens est déterminée par un bon rapport entre l'information visuelle et non visuelle.

« Lire met en jeu deux modes d'information : celle qui se trouve devant le globe oculaire sur la page imprimée que j'appelle information visuelle et l'autre, située derrière le globe oculaire dans le cerveau que j'appelle information non visuelle».

L'information non visuelle, c'est ce que nous savons déjà sur la lecture, sur le langage, sur le monde en général. Bien évidemment, lire est une activité visuelle, en ce sens qu'on ne peut pas lire une page imprimée dans le noir.

Mais pouvoir voir des phrases écrites devant les yeux ne suffit pas, loin de là. Nous devons venir à leur rencontre avec une information non visuelle, nous devons avoir une certaine connaissance de la langue dans laquelle le texte est écrit, du sujet traité,... Plus on en a déjà « derrière l'œil », moins on a besoin d'informations visuelles pour identifier une lettre, un mot ou la signification d'un texte.

Réciproquement, moins on dispose d'informations non visuelles soit parce que le sujet du texte n'est pas familier, soit parce qu'il est écrit dans une langue difficile à comprendre, plus la lecture est lente et plus on a besoin d'informations visuelles. (Smith, 1980).

D'une façon générale, nous pouvons conclure que l'information non visuelle est fonction du niveau culturel du lecteur, et que, plus élevée elle est, plus la lecture est efficace. Et ce, d'autant plus que grâce aux informations laissées dans le cerveau par des activités antérieures, le lecteur peut, à tout moment, dans sa construction du sens :

- effectuer des anticipations

soit lexicales après le mot « écrire », on attend un nom, une « lettre »,
par exemple

après « manger » ... un aliment

soit syntaxiques après « elles », on attend une verbe 3^{ème} personne du pluriel
après « c'est » ... que

- émettre des hypothèses sur le sens
- vérifier ces hypothèses grâce aux prises d'indices.

Ces dernières permettent, en effet, au lecteur de s'assurer que l'hypothèse formulée correspond au contenu du texte. Il va de soi qu'il n'est pas nécessaire de prélever tous les indices dans un texte écrit. Tous les mots de chaque phrase - et à fortiori toutes les lettres - ne sont pas nécessaires pour construire le sens. Au contraire, la prise de tous les indices rendrait la lecture lente, inefficace et la construction du sens difficile.

Conclusion

- L'unité de lecture n'est ni la lettre, ni la syllabe, mais le mot ou groupe de mots. Il s'agit donc d'amener le lecteur débutant à percevoir des éléments signifiants organisés dans des ensembles larges. La perception du sens sera d'autant plus rapide que l'information nouvelle se rapporte à des expériences antérieures ayant laissé des traces dans la mémoire à long terme.

- On peut se demander quelles sont les attitudes et les aptitudes nécessaires à la lecture, quelles sont celles qui nous permettent de comprendre un texte sans cependant que ces aptitudes ne constituent ni un préalable, ni des prérequis à la lecture. C'est grâce à tous les apprentissages vécus au cours des activités de rythmes corporels et musicaux (Wambach, 2001), à ceux acquis grâce à la lecture et à la production écrite que les aptitudes et les comportements préparant l'écrit se mettent en place, c'est-à-dire :

- la socialisation, la prise en compte de l'autre
- l'orientation spatiale et temporelle
- l'intuition et la capacité d'anticiper, d'émettre des hypothèses
- le développement de la fonction symbolique.

- Des connaissances à propos de la structure des textes aident à la lecture et se révèlent indispensables pour la production écrite, à savoir :

- la silhouette du texte, son découpage en paragraphes, ses titres, les caractères, graphiques employés, la ponctuation, constituent des repères précieux pour « la mise en situation d'un texte », pour la formulation des hypothèses sur le sens
- la structure des mots (lettres, syllabes, séquences voyelles/consonnes) peut aider à deviner le sens des mots difficiles. Il ne s'agit pas d'informations nécessaires au déchiffrement mais plutôt de connaissances graphémiques et de l'articulation du mot en unités pour en faciliter la compréhension
- plus les informations importantes (les mots-clés et les phrases) seront rapidement retenues, plus l'anticipation du sens sera facile et la macrostructure du texte vite découverte.

- Des possibilités appréciables pour formuler les attentes et vérifier les hypothèses sont apportées par les indications suivantes :

- l'ordre des mots
- la construction des phrases
- les structures syntaxiques

- l'emploi des anaphores et des connecteurs
- la formulation des fonctions
- la mise en place des notions (temps, espace, cause, conséquence).

Le vécu de l'élève intervient également : plus les connaissances générales de l'apprenant sont étendues, plus la lecture est rapide et profitable. Il est sans doute difficile de préciser ce que lire veut dire, car il s'agit d'une activité polymorphe. Néanmoins, nous pouvons esquisser quelques caractéristiques :

- La lecture s'inscrit toujours dans un projet qui en détermine les objectifs et les stratégies.
- Une lecture n'est efficace que si on peut associer les éléments apportés par la lecture (20%) à ceux « stockés » antérieurement dans le cerveau (80%). Ce qui se trouve derrière les yeux s'avère décisif pour une lecture profitable.
- Lire et comprendre, c'est organiser les énoncés dans un ensemble.
- Lire signifie savoir trouver ce que l'on recherche, savoir trier les textes et les passages à lire, à relire. Cela suppose une recherche efficace des indices (selon le type de texte, l'écriture, le fonctionnement du discours).
- Lire, c'est aussi cerner le pouvoir que l'écrit procure, découvrir l'importance de l'inconscient socioculturel (comportement, jugement de valeur).

C'est grâce à toutes les stratégies suggérées par la pédagogie convergente que l'enfant arrive à donner du sens au texte, à savoir :

- la rédaction des discours écrits et la constitution de la mémoire de la classe.
- l'élaboration et le classement des fiches (par ordre alphabétique) dans les fichiers
- la pratique de la lecture fonctionnelle à l'aide des fiches explicatives.
- les exercices de lecture rapide (recherche de mots, exercices de closure ou exercices de reconstitution).

C'est dans ce sens que nous optons pour le modèle interactif de la lecture, c'est-à-dire pour la mise en place des stratégies diversifiées susceptibles de construire l'accès au sens. L'analyse des graphies se résout à partir de textes de la mémoire de la classe (« *N'avons-nous pas déjà rencontré un mot qui commence par la même lettre, dans un des textes ?* »).

La construction du sens s'établit grâce aux différentes activités de l'écrit. L'intégration sémantique est facilitée par la mise en relation des mots dans un contexte familier et affectivement et linguistiquement riche. Toutes ces réflexions montrent bien que l'initiation à la lecture ne peut être envisagée qu'avec les textes d'une certaine longueur, possédant une bonne superstructure et une grammaire de texte judicieuse.

Lecture découverte

Comme son nom l'indique, la lecture-découverte a pour objectif d'amener les enfants à donner du sens à un texte inconnu. Pour l'étude de la langue nationale, la préférence est accordée aux écrits authentiques que les élèves apportent en classe : le maître les aide alors à en comprendre le sens. A défaut de documents fournis par les enfants, la lecture-découverte se fait à partir

de textes proposés par l'enseignant en vue de perfectionner les aptitudes à la lecture rapide. Ces textes doivent répondre aux exigences suivantes :

- être d'une certaine longueur.
- posséder la trame signifiante d'une histoire à rebondissements.
- respecter la grammaire du récit et prévoir entre l'introduction et la conclusion des passages dynamiques.
- contenir des mots connus réunis en phrases complexes qui présentent toutes les caractéristiques du code écrit : ponctuation, emploi des majuscules, répartition en paragraphes.

Exemple : Le roi Aldo

Le château du roi Aldo est entouré d'un grand parc. Tous les soirs, vers six heures, le roi monte sur la plus haute tour de son château et regarde les oiseaux voler. Il voudrait bien voler comme eux.

Mais pour cela, il lui faut des ailes.

Alors, un matin, le roi a une idée : il demande à ses soldats d'aller chercher des plumes de poule et de coq.

Le lendemain, les soldats attachent les plumes sur la tête, sur les bras, sur les jambes et sur le ventre du roi. Le roi est heureux, il va voler.

Alors, il monte sur la tour, ouvre les bras et saute dans le vide. Le roi vole, il salue joyeusement les hommes, les femmes, les enfants qui le regardent.

Mais tout à coup, le roi crie, il a peur parce que les plumes se détachent de lui, il tombe, tombe... dans un étang.

A ce moment, le roi s'éveille, il est dans son lit... il est en sueur.

Analyse du texte

Superstructure

Etat initial

«Le château... comme eux.»

Déroulement de l'action

Événement qui détruit l'équilibre

«Alors, un matin... va voler.»

Force qui agit

«Alors, il monte ... regardent.»

Résultat

«Mais tout à coup... état.»

Etat final

«A ce moment... sueur.»

Grammaire du texte

Enonciation

il

Lieu

ici

Temps

présent

Les choix sont maintenus tout au long du récit.

Enchaînements

Substituts indiciels (se rapportant à une phrase)

«Mais pour cela, il faut des ailes.»

cela = voler comme un oiseau

Substituts anaphoriques (se rapportant à un mot)

«Il voudrait bien voler comme eux.»

eux = les oiseaux

«Le roi est heureux, il va voler.»

il = le roi

«Il salue les hommes, les femmes, les enfants qui le regardent...»

le = le roi

«Le roi s'éveille, il est dans son lit, il est en sueur.»

il = le roi.

Connecteurs

Connecteurs de rupture

«Mais, tout à coup, le roi crie.»

Connecteurs établissant un rapport logique de conséquence

«Alors, un matin, le roi...»

«Alors, il monte sur la tour.»

Connecteurs établissant des rapports de cause à effet

«Et c'est ainsi, que quelques jours plus tard, le roi...»

Connecteurs établissant des rapports de cause

«Il a peur parce que les plumes se détachent.»

Grammaire de la phrase

Construction de la phrase

Orthographe

Ponctuation

Déroulement de l'exercice

Pour la présentation aux enfants, le texte est écrit d'une écriture soignée, bien lisible, sur une grande feuille de papier laquelle est fixée au tableau noir. Pour le déroulement normal de la leçon, le texte doit être alternativement montré à la classe, puis caché : d'où la nécessité de pouvoir dissimuler le texte soit par un rideau soit par les battants latéraux du tableau soit encore par une autre feuille de papier. Alors que les enfants groupés devant le tableau, attendent, la curiosité en éveil, le maître découvre le texte et les invite à «lire» l'histoire avec les yeux pendant un temps déterminé (de plus en plus court), à émettre des hypothèses à partir des indices donnés et à les vérifier. Durant cette exploration, les enfants repèrent et indiquent les mots connus, ils relèvent des indices tels que le contexte, la disposition du texte, la ponctuation, la longueur des mots et les premières lettres des mots,... Ils élaborent des hypothèses sur le déroulement de l'histoire. Après cette première «exploration», l'enseignant cache le texte et les enfants font part en vrac de leurs trouvailles, ils énoncent leurs premières hypothèses sur le sens global, sur la structure du texte et aidés par le maître, ils font des associations de sens à partir des mots trouvés : c'est ainsi que progressivement le sens est découvert.

Au cours de cette activité de construction du sens, les interactions entre les élèves sont très importantes, les enfants construisent eux-mêmes leur savoir, ils s'apprennent à lire. Le rôle du maître reste discret, il apporte l'information qui fait rebondir l'investigation, il aide à la structuration de l'histoire. Il invite les élèves à prendre conscience du cheminement suivi pour comprendre le texte, à rechercher le rôle joué par les indices.

Au cours de la lecture-découverte, les enfants ne lisent jamais le texte à voix haute. En effet, on n'apprend pas à lire en lisant à haute voix, il faut savoir lire pour le faire puisqu'il y a un décalage entre la lecture et la parole, que la bouche ne prononce pas ce que les yeux lisent mais ce qu'ils ont lu.

Les enfants qui éprouvent encore des difficultés soit pour le repérage rapide des phrases et des mots, soit lors de la structuration d'un texte, soit encore pour anticiper le déroulement d'une action, ne sont pas prêts et il est très important de ne pas escamoter des étapes... Vers la fin de la première année scolaire en langue nationale, il y a des enfants qui peuvent lire seuls tandis que d'autres en sont toujours au stade de la lecture-découverte.

Très nombreux et très variés, les exercices préparant l'élève à la «lecture-découverte» se font à partir des textes de la mémoire de la classe :

- pour vérifier la compréhension
 - «repère le vrai et le faux»
 - «coche la bonne réponse»
- pour amener à une lecture plus précise
 - «lis les phrases, retrouve-les dans le texte et souligne ce qui a changé»
- pour vérifier la place d'un mot dans un texte
 - «dans le texte, vois si le mot ... est avant ou après le mot ...»
- pour prendre conscience des règles de cohérence
 - «mets les phrases en ordre et écris le texte»
 - «deux histoires sont mélangées, reconstitue chacune des histoires»
- pour améliorer la lecture fine en cherchant des mots redondants (inutiles pour une compréhension globale)
 - «complète le texte lacunaire avec les mots qui conviennent»
- pour préciser le sens des mots
 - «barre l'intrus»
 - «trouve le mot étiquette»²
 - «relie les mots qui vont ensemble»
 - «entoure les mots qui veulent dire la même chose que les mots soulignés»
- pour apprendre les formes grammaticales et l'orthographe
- pour introduire la production écrite
- et aussi pour résoudre des problèmes mathématiques.

ECRIT FONCTIONNEL DANS LA PÉDAGOGIE DE PROJET

Les activités de l'écrit (lecture et production de l'écrit) se réalisent à partir de documents authentiques. Elles sont nécessaires lors de la réalisation de projets proposés par les élèves et intégrés à la vie de la classe, de l'école, qui mettent l'élève dans la réalité de la vie, là où les conflits, les négociations sont à gérer continuellement. On pourrait définir le projet comme :

- étant une tâche choisie, voulue et décidée par le groupe en fonction de ses motivations.
- nécessitant la participation et la collaboration étroite de tous les membres de l'équipe.³
- vivant dans la réalité de la vie, à l'école et en dehors de celle-ci.
- conduisant à une réalisation utile (objet ou service) pour le groupe.

On pratique la pédagogie de projet lorsque la tâche à réaliser - le projet - motive les élèves et est source d'apprentissage dans toutes les activités du savoir-être, du savoir ou du savoir-faire.

Le projet doit se réaliser selon un processus naturel conduisant à l'acquisition des connaissances indispensables pour atteindre le but fixé. Quels que soient les domaines abordés (langue nationale, langue étrangère, mathématique, sciences, histoire, géographie, techniques, etc.), les notions ne sont plus étudiées pour elles-mêmes mais comme des moyens indispensables à l'exécution du travail. C'est ainsi que la lecture - moyen au service des apprentissages mais non une finalité en soi - permet la «récolte» des informations nécessaires puisées dans des ouvrages de références, des journaux, ... Au service d'un projet, la lecture devient fonctionnelle ou sélective sans perdre son caractère d'activité agréable. Quoi qu'il en soit, bien pratiquée, cette pédagogie entraîne une démarche d'apprentissage où le travail en équipe, l'ouverture sur le monde extérieur à l'école, la variété des domaines abordés, la collaboration avec les adultes, les responsabilités assumées conduisent à une formation complète et équilibrée de chacun des membres du groupe. Et, cela va de soi, le véritable projet aboutit à la réalisation valable d'une chose utile et souhaitée (objet ou service). Il paraît utile d'ouvrir une parenthèse pour distinguer les méthodes avec lesquelles la pédagogie de projet pourrait être confondue. La méthode des centres d'intérêt groupe des activités autour des besoins vitaux des enfants, «ses intérêts», s'alimenter, se vêtir, se défendre, travailler. Elle développe l'observation, l'expression et l'association.

Dans l'étude par thème, toutes les leçons, recherches et travaux proposés aux élèves dans tous les cours «tournent» autour d'une même idée. Dans les cours de pratique professionnelle où l'on tente de reproduire les conditions du travail dans un atelier réel, on ne pratique pas la pédagogie de projet car, si on réalise un objet concret, si d'autres apprentissages y sont liés, le travail imposé n'a pas été un choix pour les élèves. De plus, le caractère répétitif de l'action, les moyens de réalisation préétablis enlèvent toute autonomie à l'apprenant. Si l'on compare ces quatre types d'activités - pédagogie de projet, centres d'intérêt, enseignement par thème, pratique professionnelle -, il apparaît de toute évidence que les trois dernières sont basées sur la matière à enseigner, tandis que la première mettant l'élève au premier plan, conduit à une formation axée sur l'individu et tenant compte de ses potentialités.

Paradoxalement, peut-être, cette pédagogie est d'une pratique difficile et exigeante pour les enseignés et aussi pour les enseignants. Elle demande, en effet, un engagement profond de tous les «acteurs», exige une préparation préalable minutieuse, ne peut se réaliser sans un travail d'équipes; de plus, elle n'existe que si elle laisse une large autonomie aux apprenants, une place importante à l'imprévu et à l'imagination avec tous les risques que cela comporte. Il y a un autre écueil à éviter : que le projet ne soit qu'un prétexte pour valoriser les meilleurs apprenants du groupe. Pour éviter cela, il est

important d'être très attentif à la constitution des équipes et, de permettre à chacun de trouver l'occasion d'un perfectionnement personnel quel que soit son niveau de connaissances. Pour compléter les conditions de réussite de l'action - qui peuvent être induites de ce qui précède - et pour libérer l'apprenant de tout blocage affectif inutile, il est indispensable de faire connaître dès le début du travail les possibilités matérielles offertes aux exécutants ainsi que la procédure d'évaluation imposée in fine. Si la réussite de l'objet, nécessaire au soutien de la motivation, doit être appréciée, elle ne doit cependant pas être le premier objectif de l'action : ce serait la mort de la pédagogie de projet.

Exemples de projets

Préparation d'une salade de fruits

Niveau de la classe : 1ère année de l'apprentissage de la langue nationale

Objectifs :

- préparation d'une salade de fruits
- lecture fonctionnelle : lire pour «agir»
- activité de groupe.

Ingrédients et matériel nécessaires :

- 3 oranges
- 2 mangues
- 2 bananes
- 100 gr de sucre
- couteau
- plat
- cuillère

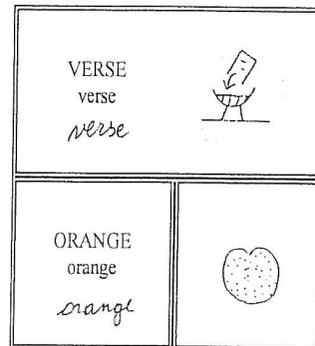
Recette

1. Eplucher 3 oranges, 3 mangues et 2 bananes.
2. Découper les mangues et les bananes en morceaux et les mettre dans un plat.
3. Diviser les oranges en quartiers et les mettre dans le plat.
4. Verser 100 gr de sucre sur les fruits.
5. Mélanger et laisser reposer la salade dans un endroit frais.

Aide à la compréhension avec des fiches :

Verse *mémoire de la classe*
----->

Orange *fiche*



Etc.

Préparation pour une fête scolaire

- Il faut acheter une robe neuve
 - . visite chez le tisserand
 - outillage
 - matières premières
 - travail

- . visite chez le tailleur
 - outillage
 - matières premières
 - travail
- Il faut acheter des souliers
 - . visite chez le cordonnier
 - outillage
 - matières premières
 - travail

Réalisation d'un stand pour une exposition scolaire

- Choix du stand en fonction des objets à exposer et du terrain réservé
 - . consultation des responsables
- Choix de la forme du stand
 - . dessin technique
- Choix des matériaux
 - . bois
 - connaissance du matériau
 - travail du bois
 - . métal
 - connaissance des matériaux
 - fer, fonte, acier,...
 - travail de ces matières
 - . matière plastique
 - connaissance de la matière
 - travail de la matière
- Création de différents objets pour la vente
 - . poterie
 - . vannerie
 - . tissage
 - . impressions sur tissu,...

Réalisation d'un jardin scolaire

- Délimitation et tracé du jardin
- Pose de la clôture
- Division du jardin
 - . parcelles
 - . allées
- Préparation du sol
- Préparation de la terre en fonction des besoins des différentes plantes potagères
- Mise au point de l'assolement
- Les semis
 - . choix des graines
 - . techniques du semis
 - . conditions de germination d'une graine
 - . époque du semis
 - . genre de semis
- Entretien du jardin
 - . arrosage
 - . sarclage, binage
 - . engrais
 - . protection des plantes

- Outillage du jardinier
- Les produits du jardin
 - . consommation des produits du jour
 - . vente
 - . conservation
 - . emballage
- Les légumes vendus au marché
- Les fleurs
- Etablissement du planning pour l'exécution complète du projet.

A titre d'exemple, nous présentons ci-après une exploitation convergente (bilingue) d'un projet expérimental à la fin du premier cycle de l'école fondamentale à Ségou.

Le puisard

Objectif général : - construction des connaissances

Objectifs spécifiques :

- lecture
- jeu de rôle

Niveau : - 4^{ème} année de l'apprentissage de la langue nationale et du français

Le texte fait partie du projet : « **Assainissement des eaux usées** ».

Nous partons d'un dialogue à exploiter comme déclencheur de l'action. Lors de la préparation du jeu de rôle et même au cours de sa présentation, les élèves sont amenés à réfléchir au problème. Le maître profite de l'occasion pour proposer le projet : « *Et si nous cherchions une solution à ce problème, nous pourrions inviter les parents, leur relater notre expérience et leur montrer comment on peut assainir les eaux usées* ».

Informar les élèves d'autres classes de ce problème et de la manière de le résoudre s'avèrerait fort utile.

Entre voisins

Mme Traoré	Bonjour Sékou. On voudrait te parler.
Mr Bouaré	Qu'est-ce que vous me voulez encore ?
Mr Kamara	Tu le sais bien !
Mme Traoré	Tes déchets ménagers, tes eaux usées...
Mr Bouaré	Quoi mes eaux usées ? Vous m'embêtez à la fin. Chacun fait ce qu'il veut.
Mr Kamara	Oui... Mais toi, tu déranges tes voisins.
Mme Traoré	C'est dommage que les enfants ne puissent même plus jouer dans la rue.
Mr Bouaré	Ils peuvent rester dans la cour !
Mr Kamara	Ecoute Sékou... les eaux usées attirent les moustiques, des mouches.
Mme Traoré	C'est malsain et dangereux.
Mr Bouaré	Qu'est-ce que vous voulez que je fasse ?
Mr Kamara	Nous, on a trouvé une solution.
Mr Bouaré	Alors, aidez moi.

Les étapes de la réalisation du projet (En langue nationale)

A l'aide du schéma, un groupe d'élèves se chargent de la réalisation de l'expérience en creusant un trou dans le jardin scolaire.

Le maître leur suggère de procéder de la manière suivante :

- première lecture du texte
- choix des outils et du matériel (dresser une liste)
- lire attentivement les consignes, respecter les mesures...
- à la fin des travaux, rédiger un rapport écrit à soumettre aux élèves de la classe (les questions peuvent guider les enfants dans la rédaction du texte)
 - préciser le but de l'expérience
 - expliquer les étapes
 - décrire le résultat de l'expérience
 - rédiger la conclusion.

Le maître attire l'attention des élèves sur la superstructure du rapport : comme il s'agit d'un protocole d'expérience, les énoncés sont présentés en colonnes, les phrases sont courtes, précises, l'énonciation se réalise à l'infinitif ou à l'impératif.

Le reste de la classe réparti en groupes lit le texte de l'expérience et étudie le schéma d'un puisard, lequel sera expliqué au groupe-classe.

Lorsque l'expérience est terminée et que les élèves ont présenté leur rapport (c'est-à-dire commenter oralement un texte écrit au tableau ou si possible sur une bande de papier), les autres groupes vérifient les mesures de fonctionnement du puisard.

Le rapport écrit est évalué par les enfants et le maître (compte rendu de la superstructure de ce type de texte, de l'énonciation et de la précision des explications).

Suit l'explication du fonctionnement d'un puisard par les groupes qui ont étudié le schéma. En vue de la présentation du projet aux parents, on redessine, dans des dimensions plus importantes, les schémas : celui d'un puisard et celui d'un système complet avec la fosse septique.

Préparation de la réunion avec les parents

Le maître aide les enfants à organiser la réunion :

- exposition du problème (les textes sur le paludisme, les microbes... peuvent être pris en considération pour l'exposé).
- démonstration de l'expérience.
- explication du schéma d'un puisard.
- présentation de la solution avec le schéma complet : maison, fosse septique, puisard.

Les démarches suggérées permettent d'employer une série de stratégies cognitives concernant :

- des problèmes d'organisation temporelle et spatiale.
- des notions conceptuelles (transposition du schéma dans l'espace réel et l'inverse, mathématiques).
- des types de discours : explicatifs, argumentatifs.

En plus et surtout, le projet que nous avons exposé permet d'ouvrir l'école au village et de développer les apprentissages sociaux. Nul ne doute qu'un projet de ce type valorise le maître et les élèves ; en outre, il se révèle bien utile pour la communauté.

LE PUISARD

Il y a souvent des eaux sales dans la rue.

Ce sont des eaux que l'on a utilisées pour faire la vaisselle ou pour se laver et que les femmes jettent dans les rues.

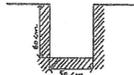
Ces eaux ne sont plus propres. Elles peuvent couler mais souvent, elles restent dans des trous. A ce moment, cela devient dangereux car, dans les eaux stagnantes, les moustiques pondent des œufs. Le nombre de moustiques devient plus grand et s'il y a beaucoup de ces insectes, les hommes et les animaux seront souvent piqués.

Heureusement, il y a une solution : on peut creuser des puisards.

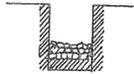
Mais qu'est-ce qu'un puisard ?

Pour répondre à cette question, faisons une expérience.

Fais un trou dans le jardin



Mets des pierres dans le fond du trou



Verse de l'eau dans le trou

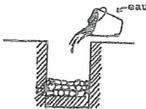


Schéma d'un puisard

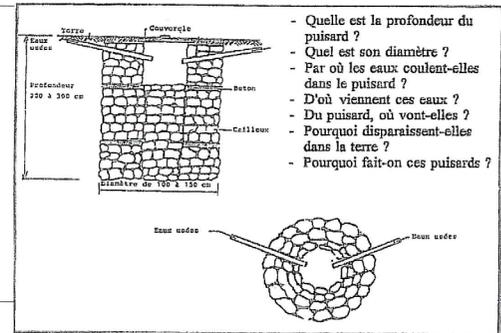
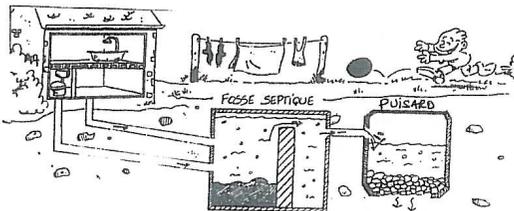


Schéma complet avec une fosse septique

On peut aussi mettre une fosse septique entre la maison et le puisard. Cette fosse septique permet de bien filtrer les eaux et les liquides qui sortent de la maison.



CONCLUSION A PROPOS DE L'ECRIT

Construction des comportements et des capacités nécessaires à la lecture et à la production de l'écrit.

C'est dans le cadre d'un projet que l'écrit est fonctionnel : la lecture de documents et la production de textes écrits offrent une grande diversité. Les élèves lisent et écrivent afin de solutionner de vrais problèmes dans des situations authentiques :

- lire un mode d'emploi
- prendre connaissance d'un questionnaire
- chercher une information dans un livre, un document, un journal
- rédiger une invitation à la fête scolaire
- rédiger un texte expliquant un projet d'entreprise
- rédiger un compte rendu...

Grâce aux activités de l'écrit dans le cadre d'un projet, le maître amène les enfants à construire des comportements et des compétences de lecteurs et de scripteurs :

- C'est dans les situations fonctionnelles - celles où l'écrit est indispensable pour agir que l'élève prendra conscience :

- de l'utilité de l'écrit. L'écrit permet de raconter, de décrire, de réfléchir
- du pouvoir qu'il donne
- demander des autorisations pour visiter une usine
- formuler une demande de subvention pour faire une excursion
- inviter les parents à la fête scolaire
- expliquer les résultats d'une expérience
- écrire des histoires, des jeux de rôle...

- C'est en lisant et en rédigeant que l'élève découvrira :

- qu'un écrit est constitué de textes et non de phrases
- qu'un écrit s'inscrit dans le cadre d'un projet
- que l'écrit doit tenir compte de l'existence du destinataire.

C'est grâce à la pratique de l'écrit dans le cadre d'un projet que l'élève apprendra :

- à choisir le type de texte (lettre, compte rendu, récit...) en fonction de la situation de communication
- à analyser un texte lors des phases de relecture
- à tenir compte du destinataire, de son statut
 - à quel titre écrit-t-il ? (en son nom personnel comme élève, en son nom comme représentant du groupe ou de la classe ?)
- à choisir l'énonciation
 - quel est le but de l'écrit ?
 - quel est l'enjeu de l'écrit ?
 - quel type de texte convient-il de choisir ?

C'est en construisant l'écrit dans le cadre d'un projet que l'élève parviendra :

- à gérer un projet (objectifs, calendrier...)

- à choisir et appliquer une stratégie
- à persévérer dans la réalisation d'un projet ou d'une tâche.

Étapes d'apprentissage : tableau synoptique

Méthodologie de l'écrit Langue nationale	
Étapes dictée au maître	Périodes
Familiarisation avec l'écrit - organisation de la classe- bain de l'écrit - lecture fonctionnelle, production de l'écrit fonctionnel, constitution des fiches	Pendant les trois premiers mois de la 1 ^{ère} année (application de la méthodologie différenciée, il faut prévoir une période plus longue pour certains enfants).
Construction de la mémoire de la classe - production de discours écrits (dictée du maître) - exercices de discrimination visuelle et de construction du sens.	Pendant le 2 ^{ème} trimestre de la 1 ^{ère} année (méthodologie différenciée)
Compréhension et production de l'écrit - lecture découverte - lecture individuelle - lecture fonctionnelle	A partir du 2 ^{ème} semestre de la 1 ^{ère} année.
(Pédagogie de projet)	

Comme tous les enfants ne progressent pas au même rythme, une méthodologie différenciée s'impose : les étapes présentées dans le tableau sont à lire à titre indicatif. En réalité, à la fin de la phase de familiarisation, toutes les activités de l'écrit se déroulent simultanément : certains enfants restent encore à différents stades de cette familiarisation tandis que d'autres rédigent déjà des discours écrits avec l'aide du maître ou font des lectures découvertes.

En suivant le processus d'apprentissage de ces élèves (grâce à l'évaluation formative), le maître choisit les exercices et les activités de l'écrit les dirigeant vers la construction des stratégies nécessaires pour progresser.

Méthodologie de l'écrit Français	
Étapes	Périodes
Familiarisation avec l'écrit - bain de l'écrit - lecture fonctionnelle et production fonctionnelle de l'écrit - constitution des fiches	A partir du 3 ^{ème} mois de la 1 ^{ère} année de l'apprentissage de la langue (méthodologie différenciée)
Construction de la mémoire de la classe - production de discours écrits (dictée du maître) - exercices de discrimination visuelle et de construction du sens.	Au cours de la 2 ^{ème} année d'apprentissage de la langue (méthodologie différenciée)
Compréhension et production de l'écrit - lecture découverte - lecture individuelle - lecture et production de l'écrit fonctionnel (pédagogie de projet)	A partir de la 2 ^{ème} , 3 ^{ème} et 4 ^{ème} année de l'apprentissage de la langue (méthodologie différenciée)

A LA PLACE DE LA CONCLUSION A propos de l'enseignement des langues

Notre parcours professionnel nous autorise à émettre quelques réflexions à propos des apprentissages en général et de l'apprentissage des langues en particulier.

L'apprentissage des langues est un aspect de la construction des connaissances.

La méthodologie des langues s'assigne comme le but principal de développer des aptitudes, d'organiser des savoirs et de leur donner du sens. Comme l'écrit E. Morin (1999),

«...la connaissance progresse principalement non par sophistication, formalisation et abstraction, mais par capacité à contextualiser et à globaliser ».

L'aptitude à contextualiser permet de situer toute information dans une relation avec son environnement culturel, social, économique et politique.

La pédagogie convergente est une pédagogie de construction des connaissances.

L'apprentissage de la langue maternelle et celui de la langue seconde/étrangère sont complémentaires.

C'est dans la langue maternelle que l'élève construit des connaissances et, c'est en nous appuyant sur son environnement culturel et social que nous pouvons l'aider à acquérir des comportements et des capacités aptes à poser des problèmes et à les solutionner. Nous estimons que nous ne pouvons 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, des sciences. En plus, si on accepte l'idée de « 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 dans la langue maternelle.

Selon Ch. Richeblave (1994)

« Le « don » pour les langues, cette faculté de saisir ses nuances et ses subtilités, semble ainsi lié à l'absence de rigidité des structures mentales, à une ouverture à autrui et à la possibilité de remettre en cause ses propres schèmes de fonctionnement mental ».

Pourtant l'introduction des langues nationales ne suffit pas pour améliorer un système éducatif. Les écoles expérimentales au Mali⁴ nous en donnent une meilleure illustration. Certes des résultats obtenus grâce à l'enseignement du bamanankan étaient aux débuts supérieurs à ceux des classes traditionnelles mais à moyen terme, le taux d'échec scolaire n'a pas diminué. Il faut en attribuer la raison principale à l'absence d'une méthodologie cohérente de la langue nationale et surtout d'une autre conception de l'écrit.⁵

La pédagogie convergente accorde la plus grande importance à une convergence méthodologique entre la langue maternelle et la langue seconde/étrangère.

L'apprentissage de l'écrit est le problème principal de la méthodologie des langues nationales

En partant du concept de contextualisation, la construction des approches favorisant la lecture et la production des textes s'impose. Ainsi, l'écrit est au service des projets, c'est-à-dire, aux actions liées à l'environnement, il est un instrument du pouvoir sur soi et sur les autres.

«On écrit dans un projet qui vient de soi et va aux autres ; et ce projet est la transformation de soi, des autres et de l'écriture (J. Foucambert, 1988)».

La pédagogie convergente accorde la plus grande importance à la méthodologie de l'écrit en langue maternelle.

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.

La pédagogie convergente permet de créer de nouvelles structures grâce à l'intégration des connaissances acquises en langues et en sciences.

Enseignants et apprenants sont étroitement impliqués dans la construction d'une langue. Tout le monde évolue.

En symbiose avec ses élèves, un enseignant « bien dans sa peau » continue à se construire aussi bien sur le plan personnel que professionnel : une évaluation formative le concerne au plus haut niveau.

La pédagogie convergente préconise l'évaluation formative et la méthodologie différenciée.

Nous croyons avoir suscité des réflexions nouvelles à propos de la méthodologie de langues :

- à propos de la méthodologie de la formation des formateurs
- à propos de la convergence méthodologique dans l'apprentissage des langues et des sciences
- à propos de l'écrit : son enjeu et sa méthodologie
- à propos de l'évaluation
- à propos d'une autre organisation scolaire (notamment dans la méthodologie des grands groupes - projets et différenciation).

La convergence méthodologique que nous préconisons ouvre une voie prometteuse pour l'éducation des individus des milieux multiculturels. Notre étude est le fruit d'expériences vécues, d'un concept construit sur le terrain.

Nos travaux, des études avec des apprenants des différentes langues et cultures, nous ont permis d'enrichir nos connaissances et de nous remettre continuellement en question. Nous avons la ferme conviction que la recherche-action constitue le cadre idéal d'étude et de construction des savoirs, le plus passionnant mais aussi le plus difficile. Notre propos s'appuie sur les travaux de Ségou et traite principalement de la méthodologie des langues en milieu multilingue, d'autres recherches-actions menées en même temps que celle au Mali ou après ont cependant nourri nos réflexions. Il s'agit :

- de la recherche-action en Slovaquie (depuis 1989) portant sur la convergence méthodologique en langues et en sciences à l'école fondamentale (élèves de 6 ans à 15 ans)
- de celle réalisée en Belgique (de 1996 à 2000) développant les principes de la méthodologie différenciée dans l'apprentissage des langues.

Au terme de cette étude, nous voudrions formuler un vœu qui nous est particulièrement cher : que les travaux sur la pédagogie convergente suscitent d'autres recherches débouchant, in fine, sur la transformation des systèmes éducatifs.

Bibliographie

- Ba, I. O. 2009. *Une histoire de l'enseignement au Mali*, La Sahélienne, L'Harmattan.
- Baruk, St. 1985. *L'âge du capitaine*, Seuil.
- Bazin, J. et Bensa, A. in Goody, J. 1979. *La raison graphique*, Editions de Minuit.
- Charmeux, E. 1976. « Construire une pédagogie de la lecture », in A. Bentollia, *Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture*, Editions Retz.
- Chaveau, R. 2001. *Comprendre l'apprenti lecteur*, Retz.
- Dubois, J. et al. 1973. *Dictionnaire de linguistique*, Larousse.
- Foucambert, J., in Léon P., Roudier, J. 1988. *L'écriture, Préalable à sa Pédagogie*, Retz.
- Foucambert, J. 1990. *Analphabètes de tous les pays que ne vous unissiez jamais*, Les Actes de Lecture 73, n° 30.
- Foucambert, J. 1994. *L'enfant, le maître et l'école*, Nathan, Paris.
- Guberina, P. 1998. Philosophie du système verbo-tonal, in *Didactique des langues, traductologie et communication* (eds. G. Forge, A. Braun), De Boeck Université.
- Morin, E. 1999. *La tête bien faite*, Seuil, Paris.
- Renard, R. 2000. *Une étique pour la francophonie*, Didier-Education, Paris.
- Richeblave, Ch. 1994. *Psychopédagogie de l'enseignement des langues*, L'Harmattan.
- Schneuwly, B. 1985. « Constructions sociale du langage écrit chez l'enfant », in *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux.
- Smith, F. 1980. *Comment les enfants apprennent à lire*, Retz, 1980.

Wambach, M., Allard G., Colleau M., Detiège L., Leroi J., Frégier L. 1995. *Rencontres 1-5*, Ciaver.

Wambach, M. 2009. « À propos de la pédagogie convergente : quelques mises au point », *Synergie Algérie*, 4, 175-195.

Wambach, M. *Méthodologie des langues en milieu multilingue, la pédagogie convergente à l'école fondamentale*, Ciaver.

Notes

¹ En parlant de l'écrit, nous utilisons indifféremment mes termes discours écrits et textes. Le terme « discours écrit » est mis en relation avec le terme « discours oral »

² Mot qui appartient à une famille, de même champ sémantique.

³ L'équipe comprend des enseignants, des élèves, des parents, des personnes ressources avec toutes les interactions possibles y compris les situations conflictuelles.

⁴ Cf. Ba, 2009.

⁵ Nous n'ignorons naturellement pas tous les autres problèmes à prendre en considération : la sensibilisation de la population et notamment des parents à l'enseignement de la langue nationale, le soutien politique, la création des écrits en langue nationale, la formation des enseignants à l'écrit en langue nationale, les recherches linguistiques en langue nationale... Cf. R. Renard (2000).