

# MÉTHODOLOGIE DES LANGUES EN MILIEU MULTILINGUE\*

M. WAMBACH

*CIAVER (Centre International Audio-Visuel d'Etudes  
et de Recherches) Belgique*

## INTRODUCTION

En ce moment, la pédagogie convergente fait l'objet d'études, d'articles et d'expérimentations dans différents pays d'Afrique. En effet, les travaux menés dans les écoles de Ségou (Wambach, 2001) suscitent bon nombre d'analyses, d'évaluations, de réécritures autant de travaux sont réalisés souvent sans connaissance de nos options théoriques, des objectifs poursuivis, du contexte dans lequel l'action se déroulait. Ce fait nous interpelle et nous incite à exposer à notre tour notre conception.

Pour illustrer ces pistes de réflexion nouvelles, nous comptons présenter, dans les pages qui suivent, la synthèse théorique d'un exemple de pédagogie convergente telle qu'elle a été construite lors des différentes recherches-actions mises au point depuis 1963 en Europe et depuis 1980 en Afrique.

En 1984 les responsables maliens nous ont demandé de mener une recherche-action sur une pédagogie de l'apprentissage du bamanankan et du français dans les écoles de Ségou.<sup>1</sup> Il y a lieu de souligner que le Mali avait introduit en 1979 les langues nationales dans ses écoles fondamentales et aussi dans ses campagnes d'alphabétisation. Les performances atteintes par les élèves grâce à l'introduction des langues nationales ont répondu dans une large mesure aux attentes de la communauté éducative : les résultats obtenus étaient, en général, meilleurs que ceux des classes traditionnelles.

Cependant, de nombreux problèmes subsistaient, comme l'absence d'une méthodologie appropriée pour l'apprentissage des langues, des difficultés d'adaptation des maîtres à l'enseignement des langues nationales et un manque de recherches sur les langues nationales. Confrontés à ces difficultés, les responsables maliens se sont tournés vers la pédagogie convergente, convaincus qu'elle pourrait apporter des solutions à leurs problèmes.

---

\* Permission to make digital or hard copies of this article for personal or classroom use is granted without fee provided that copies are not made or distributed for profit or commercial advantage. To copy otherwise, to republish, to post on servers or to redistribute to lists, requires prior specific permission.

<sup>1</sup> En effet, nous animons des séminaires relatifs à la méthodologie des langues à l'école fondamentale dans les pays de l'Afrique de l'Ouest, ceci étant à la demande de l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (ACCT).

Le contexte malien s'ouvrait, de ce fait, favorablement à l'expérimentation d'une méthodologie nouvelle pour l'enseignement des langues et la pédagogie proposée arrivait à un moment optimal. Ainsi, les premiers jalons d'une collaboration longue de dix années<sup>2</sup> ont été posés par le Ministère de l'Education nationale de la République du Mali d'une part, par l'Agence intergouvernementale de la francophonie (ACCT) et le Centre International Audio-Visuel d'Etudes et de Recherches (CIAVER) d'autre part et, dès lors, les grandes lignes de la recherche-action ont été tracées.

En octobre 1987, deux classes furent créées à Ségou. C'est là, en effet, qu'on avait implanté la moitié des premières classes expérimentales maliennes dans lesquelles on a introduit le bamanankan. La recherche-action s'est déroulée de 1987 à 1993. La préparation du travail en classe s'est étalée sur trois années, de 1984 à 1987).

Avant d'exposer les principes psycholinguistiques et méthodologiques de la pédagogie convergente, nous voudrions présenter rapidement quelques options générales qui ont servi de base à nos recherches. 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)<sup>3</sup> et nous inspirant des travaux récents en psycholinguistique et biopédagogie, nous nous fixions comme premier objectif l'apprentissage de la langue maternelle. Celle-ci, en effet, aide à la mise en place des stratégies générales favorisant la construction des connaissances.

En outre, nous sommes convaincu que la même méthodologie appliquée dans la langue étrangère ainsi que dans les sciences humaines et naturelles conduit à l'élargissement des stratégies cognitives générales.

Considérant donc que la langue, contenu de toutes les sciences, est la science de tous les contenus, de tous les textes, de toutes les stratégies d'enseignement et d'apprentissage<sup>4</sup>, nous avons placé le problème des langues au centre de nos travaux et privilégions 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 appropriation de la langue maternelle, ensuite, inciter les maîtres à suivre le même cheminement pour aider les élèves à acquérir d'autres langues et de disciplines, tel est le fondement de la pédagogie convergente. Si la première langue facilite l'appropriation des autres langues,

---

<sup>2</sup> de 1987 à 1993 dans le cadre de la recherche-action et de 1994 à 1997 pour les formations méthodologiques des formateurs de formateurs grâce à l'appui financier de l'ACCT, de l'OCED (Organisation canadienne pour l'Education au service du Développement), du BREDA (Bureau régional pour l'Education en Afrique), de la D.S.E. (Fondation allemande pour le développement international) et de l'UNICEF

<sup>3</sup> Guberina (1965), Renard (1979), Rivenc (1991, 2000).

<sup>4</sup> Baruk (1985).

ces dernières permettent la prise de conscience de la langue maternelle et, au-delà, de la propre culture de l'apprenant.

## 1. PRINCIPES GENERAUX

Nous nous proposons de développer ci-après les aspects les plus importants de la pédagogie convergente.<sup>5</sup> Avant de détailler notre conception de la convergence méthodologique entre la première et la deuxième langue, il nous paraît opportun de préciser les choix théoriques sur lesquels s'appuie notre propos.

### 1.1 PHILOSOPHIE COGNITIVISTE

Les connaissances qu'un individu possède déjà déterminent ce qu'il peut apprendre, ces connaissances préalables ne sont pas nécessairement liées aux situations d'apprentissage. Cependant, elles peuvent servir à élaborer des informations et à émettre des hypothèses sur ces informations.

D'après la théorie cognitive, l'activité mentale est structurante. L'individu possède un système cognitif et une organisation propres. Il traite le matériel présenté d'après les stratégies construites préalablement, non selon les caractéristiques du matériel mais selon les stratégies cognitives applicables à ce matériel. Les hypothèses cognitives peuvent avoir des conséquences intéressantes pour l'acquisition d'une langue. Elles mettent en relief les points suivants :

- l'importance du traitement de l'information lequel serait plus important que la mémorisation du contenu,
- les connaissances préalables de l'individu résideraient en termes de stratégies employées pour acquérir ces connaissances plutôt qu'en termes de contenus retenus
- l'auto-structuration des matériaux par l'individu s'accomplirait grâce aux opérations mentales.

De ce qui précède, nous pouvons déduire que, en didactique des langues, il importe de privilégier la construction et l'enrichissement des stratégies qui permettent le développement de nouvelles stratégies pour le traitement de l'information et en particulier, celles qui favorisent l'acquisition d'une nouvelle langue.

---

<sup>5</sup> Le lecteur intéressé par nos travaux trouvera une étude détaillée, illustrée d'exemples et des fiches méthodologiques dans l'ouvrage dont voici la référence : *Wambach, Méthodologie des langues en milieu multilingue, La pédagogie convergente à l'école fondamentale, ACCT-CIAVER, 2001.*

## 1.2 CONSTRUCTIVISME

En prenant à notre compte la définition de Astolfi (1997), nous disons

*...qu'en didactique ce terme concerne plutôt les procédures d'enseignement quand elles mettent l'élève au coeur des apprentissages scolaires (...) les savoirs ne se transmettent pas ni ne se communiquent pas, à proprement parler; ils doivent toujours être construits ou reconstruits par l'élève qui, seul, apprend.*

*La notion constructiviste 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 des véritables savoirs. C'est que les savoirs ne sont pas des choses qui se puissent clairement délimiter, à la différence des renseignements ou des informations, dont la transmission est le fait des journalistes ou, quand ils sont secrets, des espions ...*

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

### 1.2.1 Constructivisme piagetien

Selon J. Piaget (1972, 1975) la structure biologique générale permet l'assimilation par l'organisme des apports externes et rend ainsi possible la connaissance humaine. Comme il ne s'agit pas d'un simple enregistrement d'observations, mais d'une structuration de celles-ci, J. Piaget souligne que les contenus ne sont pas pris tels quels : ils sont filtrés, réinterprétés et assimilés.

Grâce à la capacité de l'individu de posséder des structures adaptatives et grâce aux mécanismes d'assimilation et d'accommodation, tout nouvel objet (ou nouvelle situation) est intégré aux schémas disponibles ou modifiés.

La construction des connaissances se réalise au cours d'étapes caractérisées, soit par un état d'équilibre, soit par un état de perturbations provoquées par une confrontation entre les connaissances antérieures et les informations nouvelles.

Les structures cognitives ne sont pas innées, elles se construisent et ces constructions s'élaborent grâce à une organisation d'actions sur les objets.

## 1.2.2 Socio-constructivisme

Si les connaissances se construisent par le sujet, celui-ci se développe dans la vie sociale. C'est dans l'interaction avec le milieu que le cognitif se développe. Lev Vygotsky (1978) souligne que

*... la coordination des actions et des idées se situe d'abord sur un plan social avant d'être intériorisée individuellement : c'est ce qui explique que les progrès individuels puissent être observés après de telles interactions.*

Cependant, les interactions sociales provoquent des conflits et des oppositions, lesquels génèrent des manifestations de négation et de refoulement. Bruner (1983) 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 des interactions 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 tend 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.

Notre réflexion s'inscrit dans le courant de la philosophie constructiviste; aussi, nous tenons à mettre en évidence les idées maîtresses de notre méthodologie :

- la conception globale et spiralaire des apprentissages
- la construction des compétences générales (cognitives générales)
- l'importance de la langue comme médiateur entre l'apprenant et le monde (l'objet) : en langue maternelle d'abord, en langue seconde/étrangère ensuite
- l'interaction sociale caractérisée par un jeu continu de conflits, "déséquilibres", de déstructurations, de restructurations des connaissances
- les approches différenciées dues aux différentes interventions dans le processus d'apprentissage, ce qui nécessite la prise en compte de la différenciation des stratégies d'intervention dans le processus d'apprentissage des individus.

## 1.3 CONCEPTION STRUCTURO-GLOBALE DE LA STRUCTURE

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

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

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

Si, pour Piaget, il y a structure lorsque les éléments réunis dans une totalité dépendent partiellement ou entièrement de cette totalité, son fonctionnement résulte, selon lui, de l'existence des structures préalables. Par contre, Guberina (1976) insiste sur *le processus de construction* des structures et introduit la notion de l'optimal, c'est-à-dire le choix le plus favorable d'éléments constitutifs d'un ensemble (pour la perception, pour les actes de parole et pour le lexique). Il est intéressant de constater que la structure se définit, de la même manière, en biologie.

Laborit (1996) écrit à ce propos :

*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 ses éléments, et que la somme des éléments ne pouvait pas donner la forme de l'ensemble, mais qu'il y avait quelque chose en plus : les relations qui s'établissent dans un ensemble quel qu'il soit, entre les éléments qui le constituaient. (...) J'avais compris que le terme d'information 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 l'on part des relations entre les éléments d'un ensemble, le fonctionnement de la structure se résume de la manière suivante :

- la structure est globale en ce sens qu'elle implique les individus dans leur totalité - psychologique, affective et linguistique
- les relations entre les éléments d'un ensemble permettent de construire de nouvelles structures
- le choix des éléments d'un ensemble est optimal par rapport à la situation de communication

- l'individu peut créer de nouveaux ensembles en combinant les éléments dans des formes qui deviennent des structures nouvelles.

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

## 1.4 PEDAGOGIE AXEE SUR L'APPRENANT

Une pédagogie axée sur l'apprenant ne peut prouver son efficacité que dans une pédagogie de l'apprentissage.

L'acte d'appropriation du savoir consiste à élaborer des hypothèses, à en choisir une, à la mettre à l'épreuve, à l'évaluer et en cas d'insuccès, à essayer un autre chemin. On apprend par approximations successives, en transformant et en reconstruisant constamment ce qui a déjà été acquis, les apprentissages s'acquièrent en spirale. C'est pourquoi il faut amener l'apprenant à trouver, de façon autonome, la voie de son apprentissage. Cependant, lui donner un maximum d'aides, lui ouvrir de multiples pistes afin d'éveiller son pouvoir de création s'avèrent indispensables.

Il est important de noter que les connaissances se construisent dans des situations riches et complexes. Elles permettent de transformer des représentations préexistantes, d'analyser et de structurer les erreurs qui révèlent le processus d'acquisition. Les états inévitables de semi-compréhension représentent une étape dans la construction des savoirs.

### 1.4.1 Méthodologie différenciée

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 et s'approprie des savoirs quelles que soient ses capacités cognitives. Une méthodologie différenciée est une méthodologie où l'apprenant devient acteur de son apprentissage.

Or, c'est le profil pédagogique des apprenants qui détermine les différentes stratégies d'apprentissage, donc, l'enseignant se doit d'analyser le profil cognitif de l'individu. Pourtant, beaucoup d'enseignants utilisent des stratégies analytiques et séquentielles, stratégies qui présentent des connaissances morcelées et souvent dissociées de leur contexte. C'est la raison pour laquelle beaucoup d'adultes éprouvent des difficultés dans l'apprentissage en général et celui des langues en particulier :

- pour la globalisation des acquisitions (compréhension globale)
- pour la compréhension rapide
- pour l'anticipation et la construction du sens

- pour l'adaptation aux situations nouvelles.

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

Si l'on tient compte de ce qui précède, on peut dire que, seule une méthodologie différenciée permet à l'apprenant de se prendre en charge et de devenir acteur de son apprentissage. Par contre, pour l'enseignant, appliquer la méthodologie différenciée, c'est *accepter de travailler sur soi, ses préjugés, ses images de l'élève acceptable* (Perrenoud, 1994).

La pratique de la méthodologie différenciée demande aux enseignants des attitudes et des aptitudes différentes car

*(...) la différenciation, c'est avant tout la rigueur dans la planification, la détermination des objectifs, le contrat, les régulations, l'emploi du temps. Même lorsque les conditions de travail sont acceptables voire bonnes, le temps fait toujours défaut. (...) Différencier, c'est donc remettre constamment en cause l'organisation de la classe et des activités, pour jongler avec les contraintes de temps et d'espace, pour tirer le meilleur parti des possibilités de groupement et d'interaction. (Perrenoud, 1994)*

## 1.5 LA PEDAGOGIE CONVERGENTE

*Une tête bien faite signifie que plutôt que d'accumuler le savoir, il est beaucoup plus important de disposer à la fois :*

- *d'une aptitude générale à poser et traiter un problème*
  - *de principes organisateurs qui permettent de relier les savoirs et de leur donner du sens.*
- (Morin 1999)

Construite dans des contextes éducatifs variés, avec des apprenants de langues maternelles et de cultures différentes, la pédagogie convergente constitue une synthèse des courants actuels en sciences humaines et en sciences naturelles.

Elle préconise des stratégies d'organisation des connaissances dans leur contexte et leur ensemble global; ainsi, elle développe les aptitudes à contextualiser et globaliser les savoirs. Pour ce faire :

- elle assure une cohérence méthodologique pour l'acquisition des connaissances sur le monde
- elle favorise la construction de stratégies diversifiées pour percevoir, comprendre et structurer les informations de l'environnement
- elle fait appel aux capacités créatrices de l'individu pour réaliser de nouvelles structures.

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

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

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

Les apprentissages se construisent grâce à la même méthodologie appliquée dans les trois sous-ensembles. L'acquisition des comportements nécessaires à l'apprentissage de la communication, à la construction du discours, à l'appropriation de l'écrit, à l'ouverture vers les mathématiques et vers les sciences se fait en langue maternelle. Ensuite, la seconde langue s'apprend plus facilement et plus rapidement grâce aux aptitudes acquises antérieurement. Progressivement, la structure cognitive de l'élève s'élargit, la connaissance du monde s'acquiert tantôt dans une langue, tantôt dans l'autre, chacune des langues apprises jouant un rôle important dans la formation des apprenants.

C'est en effet à partir des langues qu'un élève élabore, structure et enrichit sa pensée, construit sa vision du monde, participe à la résolution des problèmes, affirme ses démarches pour la compréhension des mathématiques et des sciences.

## 2. METHODOLOGIQUE DES LANGUES

Dans la méthodologie des langues, nous distinguons trois étapes : libération de la parole, construction de l'oral et la construction de l'écrit

### 2.1 LIBERATION DE LA PAROLE

#### 2.1.1 Techniques d'expression et de communication<sup>6</sup>

Les exercices corporels et musicaux participent à la construction de la langue en développant chez l'apprenant la capacité de créer des images mentales, grâce aux stimulations multisensorielles (visuelles, auditives, tactiles, gustatives). En prenant conscience de son corps, de sa respiration, de son rythme cardiaque, l'individu apprend à se connaître, à s'accepter avant de connaître l'autre et le monde autour de lui.

---

<sup>6</sup> Krnic, Wambach (2001).

Ces exercices ont un impact positif sur l'attitude sociale de l'élève puisqu'ils l'amènent à agir en interaction avec les autres. Pratiquée avec l'aide d'instruments de percussion (tam-tam, tambourin, cora, balafon) ou de morceaux musicaux, cette activité

- favorise la libération corporelle de l'enfant, la prise de conscience du corps dans l'espace
- suscite la création des images mentales
- amène l'harmonie et la sérénité avec les autres
- contribue à la construction du sens et à la création des concepts
- facilite l'apprentissage d'une nouvelle langue
- aide l'écoute, la lecture et l'écrit.

En rapprochant les individus par la pratique d'une même activité, les exercices de rythmes corporels et musicaux favorisent la création d'un groupe. Le groupe en tant que tel permet l'épanouissement de chacun et génère une atmosphère propre à tous les apprentissages.

Quand on sait que les premiers apprentissages se construisent au cours des échanges avec les autres, sur le plan social, on mesure à sa juste valeur l'importance des rythmes corporels et musicaux. Un individu qui s'intègre difficilement dans un groupe manifeste des attitudes de fuite face aux apprentissages. C'est pourquoi les activités de rythmes corporels et musicaux, qui contribuent d'une manière efficace à la libération de la parole et à la construction de l'individu, revêtent une telle importance.

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

Le développement mental et émotionnel de l'enfant est strictement lié à son développement corporel. C'est grâce à ce dernier qu'il arrive à la connaissance : celle du moi, comme celle de l'autre et celle des objets. Les exercices d'expression corporelle et musicale amènent l'enfant à élaborer progressivement son schéma corporel, c'est-à-dire *la résolution équilibrée d'un rapport de conflit entre son moi physique et le monde extérieur* (Muccielli 1974).

L'élaboration du schéma corporel de l'enfant est atteint par la coordination des facteurs suivants :

- connaissance de son propre corps
- relation avec les autres (socialisation)
- orientation spatio-temporelle
- latéralité
- structuration spatio-temporelle.

Un schéma corporel flou et mal structuré entraîne<sup>7</sup> :

- du côté de la perception, un déficit de la structuration spatio-temporelle (difficultés d'adaptation, difficultés d'apprentissage : structuration, rythmes, écriture, lecture, mathématique)
- du côté de la motricité, maladresse et incoordination (production orale, écrite)
- du côté de la relation avec autrui, l'inhibition, l'insécurité et l'agressivité (difficultés de construction des connaissances, difficultés dues à l'absence d'interactions avec les autres).

Sans un schéma corporel en cours de construction dans la langue de l'enfant, l'apprentissage d'une nouvelle langue rencontre beaucoup de difficultés. Par contre, grâce à l'apprentissage d'une nouvelle langue en convergence avec la langue maternelle, la construction du schéma corporel se réalise plus rapidement.

Autrement dit, l'élaboration du schéma corporel contribue à la création des conditions favorables aux apprentissages en général et à ceux des langues en particulier en permettant une meilleure perception spatiale et temporelle (espace, rythme, organisation, adaptation).

- en développant une meilleure macro et micromotricité (dans l'espace, dans la manipulation...)
- en construisant des attitudes et des capacités indispensables pour s'organiser dans l'espace et le temps disponible.

Un bon schéma corporel permet de se connaître d'abord avant d'apprendre à connaître autrui.

## 2.1.2 Bain de langue

Par bain de langue, nous entendons des activités qui amènent les apprenants à donner du sens aux discours auxquels ils sont confrontés. L'activité de bain de langue se réalise dans les meilleures conditions à partir de contes et d'histoires : l'enfant est alors exposé à une langue riche, variée et chargée d'affectivité. Et c'est en donnant son sens à l'histoire que l'élève entre dans le processus de sa propre construction.

En effet, la présentation du conte a un objectif psychanalytique et linguistique : en vivant l'histoire dans une atmosphère détendue, les enfants libèrent leurs instincts primitifs (peur, jalousie, déception) et satisfont leur désir de sécurité, car, en fin de compte, dans l'imaginaire, la justice et l'intelligence sortent toujours victorieuses. Bettelheim (1976) décrit l'enfance comme un long processus vers l'âge adulte : rivalités entre frères et sœurs, liens de dépendance avec les parents, angoisses et conflits oedipiens.

---

<sup>7</sup> Selon Le Boulch, cité par Fabry, 1977.

Le conte stimule l'imagination de l'enfant, lui dévoile ses émotions, lui fait connaître ses difficultés pour lesquelles, dès lors, il lui suggère des solutions. C'est en traitant les problèmes intérieurs de l'être humain que les contes permettent aux individus de prendre conscience de leurs sentiments. Aux enfants, ils apportent confiance en eux et en leur avenir.

L'écoute du conte rend l'enfant sensible à la superstructure de l'histoire, laquelle l'aide à en construire le sens, à anticiper les événements, à émettre des hypothèses et finalement, à écouter d'une façon discontinue. La construction d'un conte comporte une situation initiale présentant le lieu, le moment et les acteurs principaux, ensuite des séquences de "complications" provoquées par un élément qui rompt l'équilibre précédemment établi et qui conduit le récit vers une autre phase de l'action, enfin, un état final qui termine l'histoire.

Ainsi construit, le conte présente un aspect redondant qui en facilite la compréhension même si l'enfant n'a pas écouté continuellement. Et c'est de cette façon que l'apprenant se familiarise progressivement avec la structure d'un texte, sur lequel repose la conception de l'écrit dans la méthodologie convergente.

## 2.2 CONSTRUCTION DE L'ORAL

### 2.2.1 Compréhension de l'oral

Nous le savons déjà, la compréhension de l'oral se construit pendant toutes les activités langagières. Au cours du déroulement d'un discours, l'auditeur construit des hypothèses sur le contenu du message grâce aux connaissances qu'il possède de la situation de communication (qui s'adresse à *qui ?*, *pourquoi ?*, *où ?*, *quand ?*) et aux informations qu'il a dégagées du message au fur et à mesure de son déroulement.

Les hypothèses peuvent se bâtir sur le message tout entier ou sur des unités de sens plus restreintes, les attentes formelles c'est-à-dire les attentes des formes linguistiques y sont associées. Par une prise simultanée d'indices phonématiques (séquence de sons possible ou impossible), syntaxiques (ordre des mots, attente des structures grammaticales) et sémantiques (sens), les hypothèses sont confirmées ou infirmées. Si elles se confirment, le sens anticipé du message s'intègre dans la construction de la signification. Si les hypothèses s'infirmement, la procédure est reprise à zéro soit en analysant la partie du message emmagasiné dans la mémoire à court terme, soit en abandonnant la construction de la signification en cours. En cas d'hypothèses ni confirmées ni infirmées, l'auditeur continue à construire la signification, reprend l'analyse des hypothèses précédentes en se servant des indices apportés par les redondances (répétitions, reprises des idées) du texte.

La construction de la compréhension est une activité créatrice qui exige de la part de l'auditeur des comportements, des capacités et des connaissances diverses :

- la capacité d'écouter de façon détendue et discontinue
  - la capacité de s'adapter rapidement aux situations nouvelles
  - la capacité d'anticiper, d'émettre des hypothèses
  - des connaissances sur la situation de communication
  - des connaissances à propos du producteur du message
  - des connaissances linguistiques sur le code utilisé
  - des connaissances référentielles (ce dont on parle)
  - des connaissances culturelles (de celui qui parle et de ce dont il parle.
- Plus l'auditeur apporte de connaissances à l'analyse du sens moins il aura besoin de se servir d'indices pour vérifier ses hypothèses.

## 2.2.2 Production de l'oral

La méthodologie du jeu de rôle s'inscrit naturellement dans notre conception de l'oral : dans un premier temps, comme une activité de libération et de construction de l'individu et, dans un second temps, comme préparation à la construction du discours.

En effet, l'individu, tout en tenant le rôle de quelqu'un d'autre, joue ce qu'il est lui-même : en s'identifiant à une autre personne, il agit selon sa propre perception et joue ce qu'il est ou ce qu'il croit être.

En regardant jouer par d'autres le même rôle que le sien, l'apprenant se voit" par les yeux d'autrui et ceci même dans des situations apparemment banales (l'attitude face à une situation en classe, à une altercation dans la cour de l'école, les rapports avec les camarades et les échanges dans un groupe).

Lorsque le jeu de rôle est créé à partir d'un conte, le choix du personnage qu'interprétera l'acteur principal n'est pas innocent : vouloir être un animal féroce, ou un pêcheur malheureux, ou un roi juste ou encore une fée répond à un besoin profond.

Le jeu de rôle se pratique à partir de contes, de faits de vie, d'événements vécus à l'école, à la maison, dans l'environnement ou à partir de textes authentiques en langue nationale et à partir des dialogues en français.

## Mémorisation et correction phonétique

Le dialogue se répète par petits groupes, le maître veille alors à donner de bons "modèles" et à corriger la prononciation des élèves rapidement et efficacement.

La meilleure façon de mémoriser les répliques "soufflées" par le maître pendant un jeu de rôle c'est de les accompagner de mouvements corporels car ces derniers facilitent à la fois la prononciation et la mémorisation : cette manière d'apprentissage est sans doute la plus rentable.

Pour toutes ces activités, nous suggérons au maître d'accorder beaucoup d'attention à la gestion du temps. S'il faut laisser assez de temps pour interioriser un conte, pour s'approprier un acte de parole, il est souhaitable de limiter le temps pour la mémorisation d'un jeu de rôle : de longues répétitions et

corrections sont lassantes et inefficaces. Afin de soutenir la motivation des enfants, le maître leur explique que le travail important de mémorisation et de correction phonétique qui leur est demandé est indispensable pour une présentation réussie du jeu devant un public étranger.

*Tableau récapitulatif de l'exploitation des jeux de rôle en langue nationale et en français:*

<b>Langue nationale (LN)</b>	<b>Langue seconde/étrangère (LS-E)</b>
<p>A partir des textes authentiques (contes, histoires, événements...) dans le cadre d'un projet.</p> <p>Déroulement</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-préparation et étude en groupes (constitués selon les principes de la méthodologie différenciée)</li> <li>-présentation des différents jeux de rôle en groupe-classe suivie de l'évaluation et du choix d'un jeu de rôle</li> <li>-étude du jeu de rôle choisi (prononciation, langue, attitude corporelle...)</li> <li>-présentation à un public étranger (autre classe, parents, fête scolaire...).</li> </ul>	<p>Dans un premier temps à partir des dialogues illustrés; dans un deuxième temps, d'abord à partir de plusieurs dialogues réunis en vue de créer un jeu de rôle élargi - nouvelle situation, ensuite suivre la même démarche qu'en langue nationale.</p> <p>Déroulement des dialogues illustrés</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- présentation des dessins (sans paroles) au moyen de la boîte de projection</li> <li>-préparation des jeux de rôle en groupes</li> <li>-présentation des travaux de groupes : jeux de rôle non verbaux au début, verbaux ensuite</li> <li>-présentation du dialogue illustré avec les paroles</li> <li>-jeu de rôle verbal (ou non verbal selon les principes de la méthodologie différenciée)</li> <li>-mémorisation et correction phonétique</li> <li>-nouvelle préparation des jeux de rôle en groupes</li> <li>-présentation des jeux de rôle et évaluation.</li> </ul>

## 2.3 TRAVAIL PHONÉTIQUE

Le travail phonétique que nous préconisons fait partie intégrante de la pédagogie convergente.

Comme tout est dans le tout, le travail phonétique concourt à la construction de l'oral et de l'écrit. C'est la pratique des techniques d'expression et de communication et notamment des rythmes corporels et musicaux qui constitue la base de notre conception phonétique dans le sens large du terme. Lorsqu'il s'agit des enfants, le travail phonétique habituel comprenant la correction de la prosodie (rythmes, intonations) et des phonèmes est pratiqué dans des cas

exceptionnels, par contre il en va autrement lorsqu'il s'agit des enseignants<sup>8</sup>. Dans le cadre de notre étude, nous nous intéresserons surtout au travail phonétique avec les enfants de l'école fondamentale.

### 2.3.1 Travail phonétique dans la construction de l'oral

La pratique des exercices de rythmes corporels et musicaux, la préparation des jeux de rôle, l'étude des discours oraux constituent des activités dans lesquelles le travail phonétique prend une place essentielle. Les exercices des rythmes corporels et musicaux suscitent

- la libération corporelle
- la prise de conscience de la respiration (primordiale pour l'intonation, pour la répartition du rythme, pour le travail sur la voix, pour la régulation du débit ...)
- la perception et la structuration des stimuli multisensoriels (discrimination auditive, visuelle)
- l'orientation et la structuration spatio-temporelle.

La libération corporelle, c'est-à-dire la prise de conscience de soi, de l'espace qui sépare l'individu des autres, crée la disponibilité pour les stimuli extérieurs. La découverte de son propre corps mène la souplesse nécessaire pour libérer les gestes, les mouvements et pour adopter de nouvelles postures. La libération corporelle aide l'individu à prendre conscience de ses mécanismes corporels et intellectuels et de ce fait lui permet de construire de nouveaux apprentissages. En plus, la libération corporelle suscite des conditions favorables pour le travail sur la respiration. Quand on sait l'importance de celle-ci pour la détente en général et pour la voix et la prononciation en particulier, on ne peut pas ignorer l'importance des exercices de rythmes corporels et musicaux.

### 2.3.2 Travail phonétique dans les jeux de rôle

Dans la préparation des jeux de rôle dans le cadre des projets (préparés pour une présentation à un public étranger) le travail phonétique porte sur :

- l'organisation de l'espace dans lequel le jeu va se dérouler. Imaginer la scène (des tableaux), positionner les personnages, adapter l'intensité et le débit de la voix par rapport à l'espace imaginé
- la mise au point des postures et des mouvements (gestes) des personnages (adapter la posture à l'intensité de la voix en tenant compte de l'espace *D'où vient-on ? Où est-on ? Où va-t-on ?*)
- la réalisation des fonctions et notions langagières : exprimer la demande, l'étonnement, la colère, la satisfaction, les relations logiques, etc.

---

<sup>8</sup> Intravaia (2000).

Le maître prépare les élèves à donner du sens aux répliques, à exprimer l'affectivité compte tenu du déroulement de la situation.

### 2.3.3 Travail phonétique dans les discours

Le maître sollicite les élèves pour qu'ils produisent un texte cohérent et qu'ils le communiquent ensuite à un public. C'est grâce aux intonations, aux rythmes, aux postures corporelles, aux gestes, aux tempos des énoncés que d'une part la cohérence se réalise et que d'autre part la communication avec les auditeurs s'établit (agir sur l'autre, persuader, étonner...)

La pratique de rythmes corporels constitue une excellente préparation pour les jeux de rôle et pour la production des discours oraux : comme les exercices se font en situation, chaque création est un jeu de rôle non verbal lequel comporte un travail sur l'espace, les postures, les mouvements. En plus, l'élève apprend à dominer sa voix (ses émotions), à varier son regard et à gérer l'espace.

Au cours de la préparation des jeux de rôle et des discours oraux, le maître peut être amené à corriger la prononciation surtout au niveau de phonèmes. A cet effet, les linguistes nationaux élaborent des systèmes de fautes de prononciation et la méthode de correction à partir de la langue nationale employée à l'école.

## 2.4 GRAMMAIRE

Par grammaire, nous entendons l'organisation interne d'une langue donnée dont le processus de construction s'élabore progressivement dans l'action, dans l'échange avec les autres. C'est à l'oral que la construction commence mais c'est grâce à l'écrit qu'elle se structure. En effet, c'est lors de la communication orale que les locuteurs peuvent directement agir sur les autres (les persuader, les convaincre, les amuser) en employant les fonctions langagières les mieux adaptées à la situation et aux statuts des personnes impliquées.

Cependant les échanges ne peuvent s'établir sans que les locuteurs expriment les notions c'est-à-dire les concepts qu'ils peuvent avoir besoin de comprendre et de produire à travers leurs réalisations langagières.

En fonction de l'option prise, nous préconisons les démarches suivantes :

- nous travaillons sur l'emploi des fonctions et notions à l'oral afin de donner à l'élève les moyens d'agir dans le temps et dans l'espace. Lors des différentes phases de préparation du jeu de rôle, les élèves et le maître emploient les actes de parole les mieux adaptés aux intentions du joueur. La pratique du discours oral aide l'élève à prendre du recul face aux événements et à construire des énoncés dans un ensemble cohérent.
- nous appliquons une grammaire de discours écrit pour permettre à l'élève de se distancier du vécu, de théoriser des pratiques, de penser le réel.

## 2.4.1 GRAMMAIRE DE L'ORAL

Le processus de l'appropriation de la grammaire de l'oral commence dès le premier contact avec la langue seconde et ensuite se précise pendant toutes les phases d'apprentissage. Nous distinguons deux phases de l'appropriation de la grammaire :

- phase d'imprégnation de l'oral
- phase de construction de l'oral.

L'imprégnation se réalise grâce aux activités de "bain de langue". La construction de l'oral s'élabore lors des exercices de compréhension à l'audition, des jeux de rôle et de la production du discours oral.

Si les exercices de compréhension à l'audition se donnent comme but essentiel la construction du sens, ils concourent également à l'appropriation de la structure du texte. En effet c'est grâce aux attentes quant à l'organisation du texte que l'auditeur peut plus facilement formuler des hypothèses sur le sens.

Lorsque le maître pose des questions pour contrôler la compréhension, il les produit consciemment ou inconsciemment, en tenant compte de la grammaire du discours. Celle-ci permet d'exprimer comment le sens progresse et comment les phrases sont liées entre elles.

L'appropriation de la superstructure d'un discours se met déjà en place lors des activités de bain de langue et se développe grâce aux exercices de compréhension de l'oral.

## Discours oral

Lorsque le maître narre un conte ou une histoire aux enfants, il émet un discours et quand, à leur tour, les élèves présentent des contes à un public étranger, ils créent des discours. Quand plus tard, un élève rapporte les travaux de son groupe, il le réalise sous forme d'un discours.

Pendant toute sa scolarité et ensuite pendant sa vie d'adulte, l'individu est amené à imaginer et à exposer des discours pour défendre ses opinions, pour rendre compte de ses activités, etc.

C'est pourquoi, il est nécessaire de mettre les élèves dès le début de l'école fondamentale dans la situation de construire un discours

- en les exposant d'abord aux discours bien construits lors des activités de bain de langue (contes, histoires)
- en suscitant des projets dans lesquels ils proposeront des discours : présentation de contes, exposition des travaux, comptes rendus de visites, organisation des séances littéraires et poétiques...

On le comprendra aisément : la construction d'un discours ne peut devenir une activité purement scolaire. En effet, préparer un discours pour le présenter à des camarades qui le connaissent n'a rien de motivant.

C'est la raison pour laquelle nous préconisons la présentation des discours dans le cadre d'un projet, c'est-à-dire mettre l'élève dans la situation de défendre son point de vue, d'intéresser le public, d'anticiper les difficultés, de s'adapter aux situations imprévues, souvent dans un espace nouveau et à une heure inhabituelle.

Le discours constitue un nouveau type de communication, il représente un autre regard sur le vécu, une distanciation par rapport à un événement.

*À la séquence des phrases constitue l'énoncé qui devient un discours lorsqu'on peut formuler les règles d'enchaînement de la suite des phrases.*

(Galisson, Coste, 1976)

*Dans son acceptation linguistique moderne, le terme de discours désigne tout énoncé supérieur à la phrase, considéré du point de vue des règles d'enchaînement de suites de phrases.*

(Dubois, 1973)

À l'oral, l'enchaînement des phrases est exprimé par des moyens non verbaux ou verbaux, par l'intonation, le rythme, la voix, l'intensité, le tempo, la posture corporelle, les gestes, la mimique. De plus, autre avantage de l'oral, toutes les adaptations, rectifications ou explications supplémentaires peuvent donner réponse aux questions des interlocuteurs, des auditeurs.

Le discours oral a sa grammaire, sa dynamique (ouverture, clôture et passage de l'un à l'autre) et sa logique d'information (chronologie, progression sémantique). 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 (et un texte) - le remplacement du je, nous, en il, 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 celui de conteur reste un comportement difficile à acquérir.

### 3. CONSTRUCTION DE L'ÉCRIT

*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... (Vygotsky, 1985)*

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 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.

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. 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... l'écriture engage la personne tout entière.

### 3.1 L'ALPHABETISATION ET L'ECRIT

*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. 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, problèmes que nous ne pouvons pas traiter dans le cadre de cette étude.

### 3.2 DIFFERENCES ENTRE L'ORAL ET L'ECRIT

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.

La description des différences entre oral et 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 c'est à dire la familiarisation avec l'écrit et la 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.

### 3.3 DISCOURS ECRIT

A la fin du premier mois de la première année en langue nationale, le maître introduit déjà le discours écrit. Qu'on comprenne bien ceci : la rédaction ne se réalisera qu'avec les enfants capables de produire un discours oral. Penser que tous les élèves atteignent le même niveau de capacité en même temps serait bien illusoire : une méthodologie différenciée s'impose pour cet apprentissage (pendant que le maître rédige un discours écrit avec un groupe d'enfants, les

autres groupes font des exercices susceptibles de les préparer à travailler sur le discours écrit).

### 3.4 COMPREHENSION DE L'ECRIT

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 ses stratégies de lecture.*

(Foucambert, in Léon & Roudier, 1988)

#### 3.4.1 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".*

(Smith, 1980)

D'une façon générale, nous pouvons conclure que l'information non visuelle est fonction du niveau culturel du lecteur, et que, plus elle est élevée, 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, soit syntaxiques. Quant à ce premier, après le mot "écrire", on attend un nom, comme "une lettre", ou bien, après "manger" on attend entendre "un aliment". Quant aux anticipations

syntaxiques, après "elles", on attend un verbe 3ème personne du pluriel. De même, nous pouvons émettre des hypothèses sur le sens et 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 a 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 plus difficile.<sup>9</sup>

*Tableau récapitulatif De la libération de la parole à la construction de l'écrit*

<b>Objectifs</b>	<b>Activités langagières</b>	<b>Matériel</b>
<p>Libération de la parole</p> <p>- sensibiliser les élèves aux notions générales (espace, temps, relations logiques)</p> <p>-sensibiliser les élèves à l'organisation d'un texte (superstructure, grammaire de texte, relations logiques)</p>	<p>Raconter ou/et lire des contes Mettre en évidence</p> <p>-les notions temporelles et spatiales -les relations de quantité, de qualité, de comparaison, etc. -les relations logiques Utiliser des stratégies visant à développer l'anticipation et la structuration de l'histoire</p> <p>-par l'exploitation des illustrations (espace, temps) -par la "mise en scène" du jeu de rôle (organisation spatiale et temporelle) Veiller au travail phonétique (intonation, rythme, posture corporelle, voix, mimiques, gestes, etc.)</p>	<p>Contes (de préférence illustrés)</p>
<p>Construction de la parole</p> <p>-rendre les élèves attentifs à l'organisation spatiotemporelle de la situation afin de favoriser des</p>	<p>Jeu de rôle -libre -dans le cadre d'un projet Etudier l'organisation spatiale et temporelle de la situation Analyser les illustrations et leur présentation dans</p>	<p>Dialogues</p> <p>Illustrations</p>

<sup>9</sup> D'après Smith (1980), on peut classer les indices en 3 systèmes : système graphophonétique, système syntaxique et système sémantique.

<p>interactions</p>	<p>l'espace de la classe Rechercher -les notions et les fonctions se dégageant du jeu -les actes de parole les traduisant</p> <p>Veiller au travail phonétique (intonation, rythme, gestes, attitudes corporelles, occupation de l'espace, mouvements, etc.)</p>	<p>Transcription des paroles d'enfant</p>
<p>Construction d'un discours oral</p> <p>-amener les élèves à construire le sens global d'un texte oral</p> <p>-amener les élèves à produire un discours oral cohérent : superstructure et grammaire de texte adaptées au type de texte</p>	<p>Jeu de rôle</p> <p>Compréhension à l'audition</p> <p>Aider à la construction du sens -par des questions dont les réponses constituent le discours oral -par la mise en ordre chronologique des énoncés présentés en désordre</p> <p>Aider les élèves à construire un discours oral -choix de l'énonciation (1e, 3e personne) -étude des valeurs phonétiques (rythme, intonation, pause, tension, attitudes corporelles, gestes, mimiques) -enchaînement des phrases données par les élèves</p>	<p>Textes authentiques présentés par un enregistrement sonore ou oralement</p> <p>-discours -faits divers -débats -conférences -contes -dialogues -textes de compréhension à l'audition -textes de lecture</p>

## 4. LA RECHERCHE-ACTION AU MALI

### 4.1 PHASES PREPARATOIRES

Une première réunion de travail a eu lieu à Ségou en février 1986, elle accueillait le responsable du CIAVER, des enseignants, des inspecteurs de

l'enseignement fondamental et des chercheurs maliens de l'IPN<sup>10</sup>, de la DNAFLA, de la DNEF et de la DRE.

A la suite de ce séminaire consacré à des visites de classes dans les écoles expérimentales de Ségou, à l'examen des manuels scolaires et à de très nombreux échanges de vues entre les participants, on a pu déterminer l'inventaire non exhaustif des problèmes pédagogiques ou matériels rencontrés par les enseignants et définir le choix des objectifs à poursuivre prioritairement au cours de la recherche-action.

Une première sensibilisation à la pédagogie convergente a pu être abordée en 1986 lors d'un séminaire qui, animé par le délégué du CIAVER, a réuni plusieurs responsables nationaux du Ministère de l'Education nationale, de la DNAFLA, du DNEF, des inspecteurs et une quinzaine de maîtres de l'Enseignement fondamental de Ségou.

Au programme de ces journées, figuraient aussi des exposés théoriques et plusieurs animations de classes à l'école fondamentale de Lafiabougou à Bamako. Projetés dans la réalité de tous les jours, les participants ont pu en tirer des conclusions pertinentes.

C'est au terme de ces travaux que les dispositions pratiques à prendre pour expérimenter cette pédagogie dès octobre 1987 ont été déterminées. Naturellement, pour mettre le maximum de chances de réussite de leur côté, fallait-il que les maîtres chargés de cette expérimentation reçoivent une préparation suffisante et qu'ils disposent de matériaux adéquats. C'est pourquoi deux séminaires importants ont eu lieu l'un en mars 1987 en Belgique, l'autre organisé en août 1987 à Ségou.

En résumé, les rencontres avant les décisions et la préparation du travail en classe se sont étalées sur 3 années de 1984 à 1987. La recherche-action proprement dite s'est déroulée de 1987 à 1993.

## 4.2 OBJECTIF GENERAL

Construction des comportements, des attitudes et des stratégies cognitives en langue nationale était définie d'une manière suivante:

Comportements :

- connaissance de soi et des autres (socialisation, autonomie)
- orientation et structuration spatio-temporelle
- adaptation aux situations nouvelles.

---

<sup>10</sup> IPN : Institut Pédagogique National.

DNAFLA : Direction Nationale de l'Alphabétisation fonctionnelle et de la Linguistique appliquée.

DNEF : Direction nationale de l'Enseignement fondamental.

DRE : Direction Régionale de l'Education à Ségou.

Stratégies :

- de structuration des stimuli multisensoriels
- de construction des connaissances : d’anticipation, de mise en structure, de création des nouvelles structures
- de découverte des problèmes et de recherche de leurs solutions
- d’organisation du travail, de gestion temporelle et spatiale.

Les stratégies spécifiques construites en langue seconde/étrangère et en d’autres disciplines affinent à leur tour les stratégies générales développées en langue nationale.

#### 4.2.1 Répartition des heures

Les objectifs spécifiques sont définis en fonction des options prises dans les écoles fondamentales du Mali. A noter que le principe reste le même si le français est introduit plus tôt ou plus tard. En outre, dans l’esprit de la pédagogie convergente, dès que possible, au plus tard au cours de la quatrième année, l’apprentissage des deux langues est de plus en plus intégré : selon les principes de la méthodologie différenciée, certains travaux peuvent se faire en même temps dans les deux langues.

	1ère année	2ème année	3ème année	4ème année	5ème année	6ème année
25%	<b>L.N.</b>	<b>L.N.</b>	<b>L.N.</b>	<b>L.N.</b>	<b>L.N.</b>	<b>F.</b>
50%			<b>F.</b>	<b>F.</b>		
75%			<b>F.</b>	<b>+</b>		
100%		<b>F.</b>	<b>L.N.</b>			

#### 4.2.2 Evaluation à la fin du premier cycle (6ème année)

Les épreuves d’évaluation ont été rédigées pour le bamanankan par l’IPN et pour le français par la Faculté des Sciences pédagogiques de l’Université de Mons-Hainaut. Les équipes responsables de l’expérimentation ont jugé nécessaire de procéder à une préévaluation des performances des élèves des classes expérimentales à Ségou. Elles voulaient contrôler le degré de difficulté des diverses épreuves, l’intelligibilité des consignes et la lisibilité des textes.

Les épreuves ont été proposées à 10 élèves, 5 élèves du groupe I et 5 élèves du groupe III, répartis en élèves faibles, moyens et bons.

Ce premier travail d'évaluation dont l'IPN a été responsable a permis de déterminer les conditions optimales de l'évaluation. C'est en tenant compte des résultats obtenus, des remarques et observations formulées par les évaluateurs que les mêmes équipes ont conçu les épreuves pour l'évaluation définitive.

Tous les élèves des deux classes de sixième année de l'enseignement fondamental où la pédagogie convergente avait été pratiquée, c'est-à-dire où le bamanankan avait été étudié pendant six ans et le français pendant cinq ans, ont participé à l'évaluation.

L'analyse des résultats, les conclusions à propos des performances des élèves en français ont été élaborées sous la direction des Professeurs M-J. De Vriendt et P. Dupont de l'Université de Mons-Hainaut, le travail concernant le bamanankan, sous la direction de l'IPN. Quant à l'analyse comparative des résultats obtenus dans les deux langues, elle a été mise au point par Bréhima Tounkara de la Division Recherches et Innovations pédagogiques.<sup>11</sup>

Notre travail sur l'évaluation, dans le cadre de la recherche-action, visait plus la construction d'une autre méthodologie de l'évaluation que l'évaluation même des acquis des élèves; il est, nous semble-t-il, important de souligner cette prise de position.

Néanmoins, les résultats obtenus méritent une analyse plus fine et une explication précise. Une évaluation comparative avec des classes-témoins n'était pas possible pour les raisons suivantes :

- l'emploi, l'horaire et les objectifs de l'enseignement des langues ne sont pas les mêmes : dans les classes expérimentales maliennes, il n'y avait pas d'épreuves en langue nationale, dans les classes traditionnelles l'enseignement se faisait en français
- compte tenu des différences de stratégies, il serait impossible de construire des épreuves communes (niveau, objectifs, ...). Les épreuves dans les classes de la pédagogie convergente dépassent largement le niveau d'autres classes
- notre évaluation étant formative, comment aurions-nous pu évaluer dans les classes-témoins les capacités des élèves à comprendre et à construire des textes, à chercher des solutions aux problèmes, à organiser le travail dans un temps limité ?

C'est grâce aux expériences acquises au Mali et aux nouvelles recherches entreprises ailleurs que nous avons pu élaborer notre méthodologie de l'évaluation.

---

<sup>11</sup> De Man - De Vriendt, Dupont, in Wambach (1994), Tounkara, in Wambach (1994).

### 4.3 EVALUATION COMPARATIVE : BAMANANKAN - FRANÇAIS<sup>12</sup>

Cette évaluation porte sur les deux classes de la méthodologie convergente des écoles des groupes scolaires I et III de la ville de Ségou. Chacune des classes a un effectif de 25 élèves soit un échantillon de 50 élèves. L'étude comporte deux séries d'épreuves cognitives respectivement en français et en langue nationale bamanankan. Ces épreuves, bâties sur la base des objectifs d'apprentissage de la classe de sixième année, mesurent les compétences suivantes pour chaque langue d'enseignement : la compréhension à l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression écrite ou la capacité de rédiger un texte, la compréhension à la lecture, l'expression écrite et orale, la maîtrise de l'orthographe. Pour chaque épreuve, l'objectif est considéré comme atteint si l'élève acquiert 50% des points requis.

Il est à noter que les objectifs de cette étude se sont limités à une analyse préliminaire des résultats des élèves sans tenir compte des facteurs socio-économiques et culturels pouvant expliquer les écarts de performance entre élèves.

En outre, la méthodologie de l'étude n'a pas prévu de comparaison avec un groupe-témoin pour mieux apprécier ces résultats des élèves. Toutefois nous ferons souvent allusion aux acquisitions des élèves du reste du système éducatif révélées par la dernière évaluation des élèves des écoles couvertes par le IV<sup>ème</sup> Projet Education du Mali afin de permettre une meilleure appréciation des résultats.

Signalons également que les élèves des classes expérimentales viennent de vivre une année scolaire perturbée par les mouvements scolaires à l'image des autres élèves de la ville de Ségou. En effet, sur l'ensemble des unités de cours prévues, les maîtres affirment n'en avoir dispensé qu'environ le tiers. Il en a été de même pour l'année scolaire 1992 qui a enregistré un retard important dans la reprographie des documents didactiques.

#### 4.3.1 Les résultats de l'évaluation

Cette évaluation prouve de manière très nette que les objectifs de l'enseignement du français sont partiellement atteints par les élèves de la méthodologie convergente. Les difficultés rencontrées résident plus dans la maîtrise de la compréhension de l'écrit et cela aussi bien au niveau de la langue nationale que du français. Les objectifs d'enseignement en langue nationale sont atteints de manière très satisfaisante.

Il serait donc utile de renforcer la formation des maîtres en didactique du français, de multiplier au niveau de la classe les activités écrites en français et en langue nationale.

---

<sup>12</sup> B. Tounkara, op. cit.

Des efforts doivent être consentis pour inciter les élèves à utiliser la langue française en dehors du milieu scolaire, notamment en encourageant les visites dans les bibliothèques et les jeux en français. Cette évaluation tend également à montrer que si on veut réaliser un véritable apprentissage convergent des deux langues, il faut réaliser un dosage en faveur du français en terme de temps, de matériel didactique et de valorisation de la langue. Une réflexion doit être menée pour identifier le moment le plus opportun pour introduire la langue française dans l'enseignement.

Enfin, il est à remarquer que le manque de groupe-témoin et la non-prise en compte de certains objectifs relatifs à la créativité et à l'autonomie, que d'autres objectifs liés à des facteurs socio-affectifs tels que la capacité de travailler en groupes, et enfin que la non-évaluation des objectifs psychomoteurs privilégiés cependant par la méthodologie convergente, constituent des champs que cette évaluation n'a pas explorés. Cela risque de masquer les efforts et l'efficacité de cette expérience qui semble être un moyen exceptionnellement efficace pour combattre l'analphabétisme dans nos pays qui connaissent des taux de déperdition trop élevés. C'est pourquoi nous insistons sur le fait qu'il est nécessaire de mener d'autres études à ce propos.

Préparée de 1984 à 1987, vécue de 1987 à 1993, la recherche-action sur la pratique de la pédagogie convergente à l'école fondamentale a été menée à bonne fin malgré de sérieuses difficultés dues aux perturbations sociopolitiques, à la mouvance au sein des équipes d'interlocuteurs et aussi aux conditions matérielles.

La recherche-action de Ségou est, à notre connaissance, unique en son genre. Les résultats d'évaluation des aptitudes, des capacités des élèves et de leur comportement, appréciés globalement confirment les hypothèses de départ :

*-95% de réussite en bamanankan*

*-50% de réussite en français.*

Si les résultats en bamanankan parlent d'eux-mêmes et ne demandent aucun commentaire, il a lieu d'analyser plus en détail les performances en français:

*-91% de réussite en compréhension de l'oral.*

Ce résultat est important car cette capacité amène rapidement l'amélioration des performances à l'écrit et donne à l'élève la possibilité de suivre les cours du second cycle où le français est langue d'enseignement.

*-66% de réussite dans la production du texte libre (rédaction)*

*-87,4% de réussite en orthographe.*

L'épreuve d'orthographe, consistant en un texte lacunaire à compléter est aussi une épreuve de lecture car elle exige une bonne compréhension de l'histoire proposée pour amener un bon choix des réponses.

On peut penser que les résultats médiocres obtenus dans les épreuves de compréhension de l'écrit sont dus au mauvais choix des thèmes des épreuves : en effet, ils ont été sélectionnés parmi les centres d'intérêt proposés aux élèves pour

l'année scolaire entière. Malheureusement, seul le 1/3 du programme avait pu être exploité vu les nombreux jours de fermeture des classes suite à la situation politique du pays.

En guise de conclusion, nous reprenons le rapport de Cidi Cisse (1992), ancien Directeur Régional de l'Education à Ségou et coordonnateur principal des expérimentations.

*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 des 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.*

*(...) Il reste que le succès de cette pédagogie (convergente) 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."*

## CONCLUSION

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. Ainsi, la méthodologie des langues s'assigne comme but principal de développer des aptitudes, d'organiser des savoirs et de leur donner du sens. Comme l'écrit 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.

Nous concluons que 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 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. Selon 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 Mali nous en donnent la meilleure illustration.

Certes des résultats obtenus grâce à l'enseignement du bamanankan étaient au début 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<sup>13</sup>

La pédagogie convergente accorde la plus grande importance à une convergence méthodologique entre la langue maternelle et la langue seconde/étrangère. Ici, il nous paraît que l'apprentissage de l'écrit est le problème principal de la méthodologie de la langue nationale.

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.

---

<sup>13</sup> 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. Renard (2000).

*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*  
(Foucambert, 1988)

La pédagogie convergente accorde la plus grande importance à la méthodologie de l'écrit en langue maternelle. En effet, 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. 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. De cette manière, enseignants et apprenants sont étroitement impliqués dans la construction d'une langue. Tout le monde évolue.

La pédagogie convergente préconise l'évaluation formative et la méthodologie différenciée. Cela étant, 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. 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.<sup>14</sup>

Au terme de cette étude, nous voudrions former 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

Astolfi, Jean-Pierre. 1985.

*Rencontres d'été de Montbrison 1984. Cahiers pédagogiques 239.*

1997 Mots clés de la didactique des sciences. Bruxelles: De Boeck Université.

Baruk, Stella. 1985.

*L'âge du capitaine. Paris: Seuil.*

---

<sup>14</sup> 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 du Mali ou après ont cependant nourri nos réflexions. Il s'agit de la recherche-action en Slovénie (de 1989 à 2002) portant sur la convergence méthodologique en langues et en sciences à l'école fondamentale (élèves de 6 ans à 15 ans) et d'une étude réalisée en Belgique (de 1996 à 2000) développant les principes de la méthodologie différenciée dans l'apprentissage des langues.

Bettelheim, Bruno. 1976.

*Psychanalyse des contes de fées*. Paris: R. Laffont.

Bruner, Jérôme. 1983.

*Le développement de l'enfant. Savoir-faire, Savoir-dire*. Paris: PUF.

Charmeux, Eveline. 1976.

Construire une pédagogie de la lecture. In: *Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture*, Alain Bentolila. Paris: Editions RETZ.

Chauveau, Gérard. 2001.

*Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris: Editions Retz.

Cidi Cisse, Boureïma. 1992.

Présentation de l'expérimentation de la pédagogie convergente à Ségou. In: *L'enseignement du français langue seconde en milieu multilingue*. St-Ghislain: ACCT-CIAVER.

De Man-De Vriendt, Marie-Jeanne et Dupont, Pol. 1994.

Evaluation de la pédagogie convergente au Mali, Evaluation des performances en français. In: *La pédagogie convergente à l'école fondamentale, bilan d'une recherche-action* (Ségou-République du Mali), Michel Wambach. St-Ghislain: ACCT-CIAVER.

Dubois, Jean et al.. 1973

*Dictionnaire de linguistique*. Larousse.

Fabry, Jean. 1977.

*Introduction à la psychopédagogie de l'expression*, Tomes 1 et 2. Bruxelles: Labor.

Foucambert, Jean. 1990.

*Analphabètes de tous les pays qui ne vous unissez jamais. Les Actes de Lecture 73*: 30.

Galisson, Robert et Coste, Daniel. 1976.

*Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Editions Hachette.

Guberina, Petar. 1965.

*La méthode audio-visuelle structuro-globale*. Mons: **Revue de Phonétique Appliquée** 1.

1976 Structuration et dépassement des structures. In: Actes du troisième colloque SGAV. Paris: Didier.

1998 Philosophie du système verbo-tonale In: Didactique des langues, traductologie et communication. G. Forge & A. Braun (éd.), Bruxelles: De Boeck Université.

Intravaia, Pietro. 2000.

*Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*. Paris: Didier Erudition.

Laborit, Henri. 1996.

*Une vie*. Paris: Editions du Félin.

Le Boulch, Jean. 1977.

Introduction In: *La psychopédagogie de l'expression*, Tomes 1 et 2. Fabry Jean (éd.) Bruxelles: Labor.

- Léon, P. et Roudier, J. 1988.  
L'écriture, Préalables à sa pédagogie. Paris: Retz, AFL.
- Morin, Edgard. 1999.  
*La tête bien faite*. Paris: Seuil.
- Mucchielli, Roger. 1974.  
*Constitution de l'univers relationnel dans les rapports avec les premiers apprentissages*. **Recherches pédagogiques** 65.
- Perrenoud, Philippe. 1994.  
*La formation des enseignants, théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Piaget, Jean. 1972.  
*Où va l'éducation?* Paris: Denoël.
- 1975 L'Équilibration des structures cognitives : problème central du développement. Paris: PUF.
- Renard, Raymond. 1979.  
*Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris: Didier, CIPA.
- 2000 Une étique pour la francophonie. Questions de politique linguistique. Paris: Didier Erudition.
- Rivenc, Paul. 1991.  
*La problématique S.G.A.V. (Structuro-Globale Audio-Visuelle) aujourd'hui*. Mons: **Revue de Phonétique Appliquée** 99-101.
- 2000 Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère. Paris: Didier Erudition.
- Rocheblave, Christine. 1994.  
*Psychopédagogie de l'enseignement de l'anglais*. Paris: L'Harmattan.
- Schneuwly, Bernard. 1985.  
Construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In: *Vygotsky aujourd'hui*. Delachaux Niestlé.
- Smith, Frank. 1980.  
*Comment les enfants apprennent à lire*. Mayenne: Retz.
- Toukara, Bréhima. 1994.  
Rapport d'évaluation des classes de 6ème année de la méthodologie convergente de l'enseignement du français et des langues nationales en expérimentation au Mali. In: *La pédagogie convergente à l'école fondamentale, bilan d'une recherche-action (Ségou-République du Mali)*, Michel Wambach. St-Ghislain: ACCT-CIAVER.
- Trocme-Fabre, Hélène. 1987.  
*J'apprends, donc, je suis*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Vigner, Gérard. 1982.  
*Ecrire*. Paris: Clé International.
- Vygotsky, Lev S. 1978.  
*Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- 1985 Pensée et langage. Paris: Edition sociale.

Wambach, Michel et Krnic, Bozena. 2001.

L'expression corporelle et musicale et le travail phonétique. In: *Apprentissage d'une langue étrangère seconde 2 : Phonétique*. R. Renard (éd.), Bruxelles: De Boeck Université.

Wambach, Michel. 1994.

*La pédagogie convergente à l'école fondamentale, bilan d'une recherche-action (Ségou-République du Mali)*. St-Ghislain: ACCT-CIAVER.

1998 *La Pédagogie Convergente. De la libération de la parole à la construction d'un discours oral*. In: *Didactique des langues, traductologie et communication*. G. Forge, A. Braun (éd.), Bruxelles: De Boeck Université.

2001 *Méthodologie des langues en milieu multilingue, La pédagogie convergente à l'école fondamentale*. St-Ghislain: ACCT-CIAVER.

Wambach, Michel. (à paraître).

*La pédagogie de l'écrit dans une convergence méthodologique entre la langue maternelle (nationale) et langue étrangère*. In *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde 3 : Méthodologie*. P. Rivenc (éd.), Bruxelles: De Boeck Université.