



HAL
open science

De la “pédagogie convergente” à “l’éducation bilingue” : généralisation des langues nationales au Mali et transformations du modèle de la pédagogie convergente

Bruno Maurer

► To cite this version:

Bruno Maurer. De la “pédagogie convergente” à “l’éducation bilingue” : généralisation des langues nationales au Mali et transformations du modèle de la pédagogie convergente. *Education et Sociétés : Revue internationale de sociologie de l’éducation*, 2013, 34. hal-04545444

HAL Id: hal-04545444

<https://hal.science/hal-04545444v1>

Submitted on 14 Apr 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

De la «pédagogie convergente» à «l'éducation bilingue»: généralisation des langues nationales au Mali et transformations du modèle de la pédagogie convergente

Bruno MAURER

(sera traduit en italien) Au Mali, la pédagogie convergente a permis d'expérimenter à une grande échelle l'usage des langues nationales dans l'éducation de base. Peu à peu, cette question clé de la politique éducative a été dédramatisée. Pour autant, toutes les difficultés liées au bilinguisme fonctionnel dans l'enseignement n'ont pas été résolues, ni même pensées dans les premiers modèles de la PC. Aujourd'hui, la généralisation du modèle à l'ensemble des classes et la construction d'un curriculum amènent à remettre en question certains principes méthodologiques et à affiner l'analyse du passage des langues nationales au français.

In Mali, convergent pedagogy (CP) has allowed national languages to be experimented in primary education on a large scale. Little by little, this key question in education policy has come to be seen as a more normal approach. But all the problems connected to functional bilingualism in teaching were not solved nor even imagined in the first models of CP. Today, the model has spread to all the classes, which, along with building the curriculum, has led to question certain methodological principles and refine the analysis of how to have pupils pass from the national languages to French.

Depuis plusieurs années au Mali, la «pédagogie convergente» a permis l'introduction des langues nationales dans certaines classes du système éducatif malien en tant que médium d'enseignement. Cette indéniable réussite a fait de l'expérience malienne, objet de nombreuses publications (voir Skattum 1997), un point de mire pour les pays de l'Afrique subsaharienne. A n'en pas douter, la réussite ou l'échec de ce modèle d'éducation bilingue marquera profondément les esprits dans les années à venir et pèsera dans les débats.

Après plusieurs années d'expérimentation, les obstacles idéologiques et pédagogiques sont suffisamment aplanis pour que soit envisagée une généralisation des langues nationales dans l'enseignement fondamental à partir de la rentrée 2004 (1).

Mais cette entreprise de généralisation, tirant parti du bilan de la «pédagogie convergente», implique que soit prolongé, approfondi et peut-être dépassé le cadre et les pratiques pédagogiques réunies sous ce label.

En effet, un curriculum complet de l'enseignement fondamental a été développé: fondé sur une approche par compétences, reposant sur le «socle

de la pédagogie convergente», il en retient postulats et méthodes. Or l'exercice de sa rédaction conduit à revenir sur un certain nombre de points que l'on peut considérer comme faibles dans les pratiques pédagogiques. Il en va ainsi pour les domaines clés de la lecture, de l'écriture et de l'enseignement du français.

Il n'y a rien là que de très normal dans le domaine scientifique en général, didactique en particulier. La nécessité de faire évoluer le cadre conceptuel et les pratiques pédagogiques de la pédagogie convergente était du reste appelée par les vœux de M. Wambach, dans l'ouvrage de synthèse publié en 2001.

«Puisse ce livre donner naissance à de nouvelles interrogations qui nécessiteraient d'abord un retour à la pratique et amèneraient ensuite une réflexion et une théorisation.» (Wambach 2001: 4)

Était également exprimée la nécessité d'approfondir les connaissances en didactique du français:

«Une réflexion doit être menée pour identifier le moment le plus opportun pour introduire la langue française dans l'enseignement. /.../ Il serait donc utile de renforcer la formation des maîtres en didactique du français, de multiplier les activités écrites en français et en langue nationale.» (Wambach 2001: 117).

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

On comprendra donc qu'un rappel des principes fondateurs de la pédagogie convergente (désormais PC) constitue une étape obligée de notre réflexion. De là, nous dégagerons un certain nombre de principes, que l'on peut considérer comme acquis, mais également des points d'ombre sur lesquels il faudra apporter un (nouvel) éclairage: il en ira ainsi de la question du passage de la L1 à la L2, des compétences grammaticales à faire acquérir et des stratégies à mettre en œuvre, et, pour finir, des apprentissages de la lecture.

Qu'est-ce que la pédagogie convergente (PC)?

La PC se présente comme une «méthodologie des langues en milieu multilingue». Une analyse des principes dont elle se réclame permettra de voir dans quel champ scientifique elle s'est constituée.

Fondements théoriques

La PC se réclame de plusieurs approches, tout à fait congruentes.

Une théorie de l'apprentissage se réclamant du constructivisme, réalisant la synthèse des approches de J. Piaget et L. S. Vygotsky (Wambach 2001: 12-13), et qui considère l'apprentissage comme un changement d'équilibre du système cognitif. Le rôle de l'enseignant est de favoriser ce processus, sans en oublier les dimensions sociales: l'éducation doit amener l'individu à s'intégrer à sa culture.

Une pédagogie axée sur l'apprenant (Wambach 2001: 15) qui favorise les méthodes actives, part de l'expérience du sujet, privilégie l'élaboration d'hypothèses, la transformation des représentations. Tout va être mis en œuvre pour favoriser l'autonomie de l'apprenant. Il va de soi que la centration sur l'apprenant va de pair avec une pédagogie différenciée.

Une conception de la langue: la PC se réclame du structuro-globalisme (Wambach, 2001: 14). La langue est une structure qui doit s'acquérir dans toutes ses dimensions à la fois (phonétique, morphosyntaxique, lexicale, à l'écrit et à l'oral).

De toute évidence, les références linguistiques constituent le point faible théorique de la PC. Seule la théorie structurale, dans sa version gestaltiste, est revendiquée, alors que les concepts de notions et fonctions s'avèrent être à la base des leçons des manuels *Rencontres* rédigés par une équipe d'auteurs maliens sous la direction de M. Wambach et publiés par le ministère malien de l'éducation au début des années 2000. Ni la pragmatique, ni le courant des approches communicatives qui en découle au plan didactique, ne sont mentionnés. Pourtant, les pratiques de la PC relèvent plus d'une approche communicative relativement dure (pratique des jeux de rôles, primat des compétences de communication sur les compétences linguistiques, philosophie du bain de langue) que des activités caractéristiques des approches structuro-globales.

Comprendre la notion de convergence

Comment comprendre la convergence?

Pour quelqu'un qui n'a fait qu'entendre parler des écoles à PC du Mali, la première idée qui vient à l'esprit est celle d'une convergence linguistique. On peut s'attendre en effet à ce que soient pensées dans les détails les étapes nécessaires à l'apprentissage simultané ou décalé de deux systèmes linguistiques censés se rapprocher progressivement, «converger» aussi bien dans l'esprit des apprenants que dans l'espace de la classe.

Mais ce n'est pas de cela qu'il s'agit. En réalité, la convergence est essentiellement à comprendre au plan méthodologique.

Une convergence méthodologique

Pour le dire vite, l'apport de la PC tient à la convergence au plan de la méthodologie de l'enseignement de la L1 et de celui de la L2. Les deux langues sont enseignées selon les mêmes principes. C'est à ce niveau que se situe la convergence.

La pédagogie convergente:

«favorise une transition naturelle vers le français en développant une 'convergence' des comportements, des attitudes et aptitudes pour un apprentissage des deux langues [...]» (Wambach 2001: 121).

L'idée est que les élèves vont suivre pour l'apprentissage de la L2 le même trajet que pour celui de la L1.

«Amener les enfants à une véritable appropriation de la langue maternelle, leur permettre de suivre le même cheminement pour l'acquisition d'une deuxième langue, tel est le fondement de la pédagogie convergente que nous avons définie dès 1985 en partant des principes de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle» (Wambach 1996, 11).

Ainsi l'enseignement de la L1 et de la L2 partagent-ils une même philosophie du bain de langue, une grande importance accordée aux contes comme médiateurs linguistiques et affectifs, un travail systématique de la compréhension et de la dimension orale, ainsi que l'utilisation des jeux de rôles. Au terme de six années d'enseignement fondamental, les pratiques d'enseignement sont les mêmes en langue nationale et en français: compréhension à l'audition, exposé oral, exposé écrit, lecture découverte, lecture et production écrite..

Cette liste n'est pas limitative: elle suffit juste à indiquer, à partir de quelques points de rapprochement dans la manière d'enseigner, la nature strictement méthodologique de la convergence.

L'impensé de la pédagogie convergente: la convergence linguistique

Mais ce qui n'est pas pensé, c'est la manière dont l'enseignant peut aider l'élève à passer de la langue maternelle à la langue étrangère. La nécessité que les deux langues finissent par partager l'espace de la communication scolaire est posée, mais jamais on ne problématise la manière dont l'apprenant va se servir de ses aptitudes en L1 pour introduire la L2.

Cette question est évacuée par l'invocation d'un modèle linguistique générativiste simplifié:

«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» (Wambach 2001: 123).

Le raccourci est cependant trop rapide: ne faut-il pas se demander à quelles conditions l'étude de la L1 peut profiter à l'acquisition d'une L2? L'ampleur et la nature des différences interlinguistiques au plan des «structures de surfaces» sont-elles indifférentes du point de vue des apprentissages de la L2?

De toute évidence non, car les distances interlinguistiques entre les «structures de surface» ne peuvent être tenues pour négligeables, dès que l'on sort d'une perspective de philosophie du langage pour prendre le point de vue de l'enseignement/apprentissage des langues: c'est ce qui explique qu'apprendre l'anglais est plus simple pour un suédois que pour un français ou qu'apprendre l'italien est plus aisé pour un hispanophone que pour un anglophone.

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

Ajoutons pour finir que qui dit stratégies d'apprentissage différentes, dit également nécessité de stratégies d'enseignement adaptées...

Le point faible de la PC est assurément le trop peu de cas porté à la convergence linguistique et aux conditions nécessaires à son instauration. A. Zono, dans une étude publiée sur les écoles à PC de la région de Bandiagara (à l'est du Mali, dans ce qui est connu sous le nom de «pays dogon»), faisait déjà ce constat:

«Au cours des entretiens que j'ai eus avec les enseignants après les observations des cours, deux d'entre eux ont résumé le problème de la méthodologie concernant l'apprentissage de la langue étrangère en ces termes: 'Le problème d'apprentissage du français n'a pas été posé au départ, et maintenant c'est-à-dire en troisième et quatrième

années cela devient un problème.' Ce qui revient à dire qu'il n'y a pas eu de concepts clairement définis au départ. Pendant la formation, à en croire les quatorze enseignants avec lesquels je me suis entretenu, cet aspect du passage de la première langue à la langue étrangère n'a même pas été abordé» (Zono, 1999: 12).

On aura compris que les modifications que nous proposons ne touchent pas le cadre méthodologique de la PC: encore une fois, il ne s'agit pas d'en remettre en cause les fondements mais de les compléter d'une dimension didactique, de penser l'introduction de la L2 en tenant compte des acquis de la L1, sous un angle cette fois résolument interlinguistique.

L'articulation de la réflexion méthodologique et de la didactique des langues

En fait, cette nécessité d'un cadre de pensée complémentaire se pose dès lors qu'on entreprend de construire un curriculum. D'une certaine manière, c'est de la construction des programmes d'enseignement, sur le socle de la PC, que naît le besoin de prolonger la réflexion méthodologique. La PC a réussi à faire accepter l'idée que les langues nationales puissent être langues d'enseignement, avant, puis aux côtés du français: ce succès même lui impose des responsabilités nouvelles car construire un curriculum de l'enseignement fondamental suppose que l'on s'attelle au travail de détail, celui des contenus d'enseignement et des progressions sur neuf années.

Les acquis de la PC

Parmi les éléments qui peuvent être considérés comme acquis figurent en bonne place l'utilisation des méthodes actives dans la construction des savoirs, privilégiant l'expérience, la construction du sens, la formulation d'hypothèses.

Le recours à des pratiques pédagogiques différenciées en est le corollaire, assurant la traduction du principe de centration sur l'apprenant.

L'utilisation de techniques d'expression et de communication mettant le sujet en condition et favorisant l'expression orale, est clairement affirmée, de même que, autre principe fondamental, le lien entre les apprentissages scolaires et l'insertion de l'enfant dans son milieu social.

Dans le domaine «Langue et Communication» du curriculum, ce dernier principe se traduit par un nombre important d'écrits authentiques utilisés comme supports des apprentissages de l'écrit, en lecture et en écriture.

En revanche, d'autres principes de la PC doivent être remis en cause et même dépassés.

La remise en cause de certains pré-supposés

Il en va ainsi pour les activités relevant de l'apprentissage de la langue, cette dernière expression étant entendue comme synonyme de «construction par l'apprenant des règles de fonctionnement (phonétique, lexical, morphosyntaxique)» aussi bien de la L1 que de la L2.

Il en est de même pour les conceptions de l'apprentissage de la lecture.

La conception de l'apprentissage d'une langue

Du point de vue de la construction d'un curriculum de français, l'examen des objectifs proposés par la PC, de la 2^{ème} à la 6^{ème} année du fondamental – le français n'est introduit qu'en deuxième année, à l'oral seulement – révèle un fort déficit en matière de contenus linguistiques concrets. Le tableau suivant est la synthèse de ceux présentés dans Wambach (2001: 87-92).

FRANÇAIS	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année
Objectifs généraux	Sensibilisation à la langue Construction du sens	Construction du sens Construction de l'oral Familiarisation avec l'écrit	Construction du sens Construction de l'oral Construction de l'écrit	Construction du sens Construction de l'oral Construction de l'écrit	Construction du sens Construction de l'oral Construction de l'écrit
Objectifs spécifiques	- bain de langue - jeu de rôle	- bain de langue - jeu de rôle - discours oral - discours écrit - lecture découverte - lecture et production écrite fonctionnelle	- compréhension à l'audition - jeu de rôle - discours oral - discours écrit - lecture découverte - lecture et production écrite fonctionnelle	- compréhension à l'audition - jeu de rôle - discours oral - discours écrit - lecture découverte - lecture et production écrite	- compréhension à l'audition - jeu de rôle - discours oral - discours écrit - lecture découverte - lecture et production écrite

N'ergotons pas sur le fait que ce qui est appelé «objectifs spécifiques» relève plutôt en réalité de pratiques de classe. Pour ne pas nous éloigner de notre propos, notons simplement que:

- les mêmes objectifs, tant généraux que spécifiques, sont répétés tout au long des 5 années; cette constance ne saurait servir de référence à l'élaboration d'un curriculum;

- les seules indications données relèvent de la maîtrise des discours, oraux et écrits. Mais aucune indication n'est fournie sur une éventuelle progression linguistique, ce qui ne manque pas d'être problématique quand on veut faire découvrir à l'élève malien une langue très éloignée de sa langue maternelle.

Pour expliquer ce double état de fait, il faut remonter à la conception linguistique et didactique sous-tendant la PC.

Nous avons déjà eu l'occasion de montrer les limites de la conception réductrice de l'apprentissage de la langue, vue sous un angle générativiste: celle-ci suppose que le fait d'étudier sa langue maternelle suffise à «la connaissance générale du système et du fonctionnement d'une langue», l'usage du déterminant indéfini «une» («...une langue») signifiant, semble-t-il, «toute langue» (Wambach 2001: 123). Si cela était, les jeunes Français, qui passent des heures et des heures à analyser grammaticalement le fonctionnement de leur langue, seraient les plus doués des élèves du monde dans l'apprentissage des langues étrangères. Il n'est guère besoin de préciser que c'est loin d'être le cas.

L'autre point faible en matière d'apprentissage des règles de fonctionnement de la langue étrangère tient à la définition même de ce qui est appelé «grammaire»:

«Pour comprendre notre conception de la grammaire, il est nécessaire de clarifier les mots-clés: fonction, notion, acte de parole.

«Les fonctions expriment les opérations que la langue accomplit et permet d'accomplir par une pratique relationnelle à autrui et au monde. Les fonctions sont alors définies et analysées dans le déroulement même des événements de parole.

«On insiste non pas sur la grammaire et les formes linguistiques mais sur la situation de communication à utiliser (refuser, dire de faire, faciliter, critiquer, demander) et sur les notions à exprimer (temps, conséquence, forme...)» (Wambach 2001).

La PC a en fait recours à une méthodologie purement communicative, refusant tout apprentissage de type métalinguistique, et a fortiori d'activités grammaticales systématiques. Notons pourtant au passage que, parmi les héritages théoriques revendiqués, ni les «approches communicatives» ni ce qu'il fut convenu d'appeler un temps «l'approche fonctionnelle-notionnelle» ne sont évoquées. On suppose que communiquer suffit à construire la grammaticalité. Tous les savoirs linguistiques sont censés se construire dans l'action, sans recours à des situations d'analyse.

«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» (Wambach 2001: 39).

Comment se font au juste ces apprentissages? Ils sont censés «s'opérer progressivement dans l'action». Rien n'est dit de la manière dont cela se réalise, d'éventuelles priorités, ni de difficultés, pourtant prévisibles, qu'il faudrait prendre en compte.

Cette foi dans la construction «naturelle» des compétences grammaticales est exprimée ailleurs:

«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 se réalise lors des exercices de compréhension à l'audition, des jeux de rôles et de la production du discours oral» (Wambach 2001: 44).

Revenons sur ce passage. Le processus de l'appropriation est donc censé «commencer dès le premier contact avec la langue seconde». Comment au juste? On dit qu'il se «précise» ensuite dans «toutes les phases de l'apprentissage»: lesquelles? La liste donnée montre qu'il s'agit de moments d'imprégnation ou de moments de production. C'est donc en écoutant et en parlant que l'on construit les règles grammaticales, sans jamais recourir à des activités visant à la structuration des fonctionnements grammaticaux. Le bain de langue est ainsi évoqué comme pratique pédagogique (et même «objectif spécifique», cf tableau ci-dessus) censé résoudre la plupart des problèmes. Ajoutons que parler de «bain de langue» pour le français, dans le contexte malien est un peu un abus de langage. Les quelques heures où les élèves, en grands groupes, sont exposés à du français ne peuvent réellement pas assurer les conditions d'un bain linguistique.

C'est là, à notre sens, un déficit extrêmement important au plan théorique. Supposer qu'il suffit de communiquer (en compréhension et en production) pour construire les règles de la L2, c'est laisser à chaque apprenant le soin de procéder seul à l'analyse, de repérer les régularités, de construire les notions absentes du fonctionnement de sa L1. La tâche est si complexe que l'élève peut mettre des années à découvrir seul que les mots en français ont un «genre», notion absente en bambara, que les adjectifs s'accordent avec

le nom, que le verbe change de forme selon le sujet et que l'objet se place après le verbe. Il peut même ne jamais y arriver seul et, soit construire une interlangue très éloignée du modèle linguistique de la L2 qui va se fossiliser en système d'erreurs stables, soit... abandonner devant la difficulté de la tâche.

Pourtant, des solutions existent, et en dehors de la traditionnelle leçon de grammaire. Sans entrer dans un enseignement purement grammatical, on peut mettre en place des séances guidant l'enfant dans sa construction des règles à partir de l'observation de phrases de sa langue maternelle ou de L2 et de la formulation d'hypothèses. Il est réducteur de penser que l'apprenant n'est actif que quand il communique: il l'est tout autant, sinon plus, quand il découvre les modes de fonctionnement de sa propre langue et qu'il construit ceux d'une L2. A la dimension communicative, effectivement nécessaire pour assurer la motivation chez l'élève, doit s'ajouter la dimension métalinguistique, quand l'attention se décentre du message pour en analyser la construction.

C'est à ce moment-là que la convergence linguistique va prendre tout son sens: quels sont les acquis de l'enfant dans sa L1? Vers quels fonctionnements linguistiques doit-il aller progressivement? Qu'a-t-il besoin d'apprendre à communiquer en termes d'actes de paroles? C'est en tissant ces trois fils, et pas seulement le dernier, que l'on peut amener l'enfant à entrer dans la L2.

Ainsi, en complément des savoir-faire discursifs, une progression linguistique doit être indiquée au maître et des suggestions concrètes d'activités fournies, pour qu'il puisse guider efficacement les élèves dans la découverte de leur langue puis dans la construction de la L2.

Pour répondre à ce souci, le curriculum du domaine «Langues et Communication», années 1 et 2, prévoit, dans le programme d'activités de «Compréhension orale» (2) que l'enfant malien repère les marques orales d'un certain nombre d'unités linguistiques de base parmi lesquelles les types de phrase, marqués par des patrons intonatifs, le pluriel et ses réalisations orales, le verbe et ses variations aspectuo-temporelles, et la notion de genre quand cette dernière existe.

La conception de l'apprentissage de la lecture

L'observation de séances d'apprentissage de la lecture dans les classes PC révèle bien souvent le spectacle suivant: les élèves étudient un dialogue, explorent les actes de parole utilisés, le dramatisent, avant de produire un

discours écrit qui en constitue un résumé sous forme narrative. Ce résumé, affiché au tableau, devient le support de la séance de lecture. On vient au tableau lire les phrases, montrer des mots... et bien souvent la musique est en avance sur les paroles: la baguette ne pointe pas les mots que la bouche oralise. Que se passe-t-il? L'enfant ne lit pas, il se remémore un discours qu'il a lui-même contribué à écrire et dont il connaît l'essentiel pour l'avoir déjà entendu (3).

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

On l'aura compris, en lecture, le globalisme est la conception dominante.

«Lire c'est attribuer directement du sens à l'écrit sans passer par le déchiffrement ou l'oralisation», est-il affirmé, en citant J. Jolibert (auteur d'un ouvrage collectif souvent cité, *Former des enfants producteurs de textes*, Groupe de recherche d'Ecouen, Hachette, 1998) (Wambach 2001: 62). Sur un plan théorique, la validité de cette affirmation est indiscutable. Mais il convient de ne pas confondre l'acte de lecture réalisé par un lecteur expert, en gros le résultat à atteindre, avec les étapes par lesquelles l'apprenant doit passer. Or, c'est bien de cela qu'il s'agit:

«L'unité de lecture n'est ni la lettre ni la syllabe, mais le mot ou le groupe de mots. Il s'agit donc d'amener le lecteur débutant à percevoir des éléments signifiants organisés dans des ensembles larges», écrit Wambach (2001: 65), citant J. Foucambert (militant de l'Association Française pour la Lecture).

L'ancrage au modèle global est affirmé plus loin: «Dans la PC, le traitement de l'information s'appuie principalement sur un modèle «haut-bas» (descendant)» (Wambach 2001: 67).

En cas de problème, «l'analyse des graphies se résout à partir des textes de la mémoire de classe. «N'avons-nous pas déjà rencontré un mot qui commence par la même lettre?» (*ibid.*)

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

La tâche n'est pas impossible: plusieurs cohortes d'enfants ont appris à lire de la sorte en Amérique du Nord ou en Europe au début des années 1960 quand les didacticiens de la lecture ont prôné, plusieurs dizaines d'années après Decroly, le recours au globalisme.

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

- du point de vue du contexte social, les approches globales reposent sur un bain d'écrit, dans l'école et hors de celle-ci. L'apprenant doit se saisir de toutes ses rencontres avec le code écrit pour éprouver ses aptitudes de lecteur. Mais quand on sait que l'écrit est totalement absent de nombreux villages et d'une extrême rareté dans les classes elles-mêmes...;
- du fait du nombre d'élèves: l'apprentissage par l'approche descendante suppose que chaque élève puisse manipuler des écrits, jouer avec des étiquettes, combiner des mots entre eux, les classer par séries... dans un apprentissage réellement actif. Dans des classes à plus de 60 élèves, compte tenu du peu de moyens, le seul support étant le texte affiché au tableau, les conditions d'une pédagogie active ne sont pas assurées. Restent les parodies de lecture, qui tiennent souvent de la remémoration de ce qu'a oralisé le maître ou l'élève précédent;
- en raison de la culture des maîtres: largement formés à la culture syllabique de *Mamadou et Bineta*, en vente sur les trottoirs de Bamako, les enseignants ne comprennent pas comment on peut apprendre aux élèves à lire sans partir des lettres. Une fois le texte au tableau «lu», ils font l'impasse sur une phase pourtant essentielle, celle de l'analyse des mots reconnus globalement, des rapprochements entre mots similaires. La leçon de lecture s'arrête avant d'avoir atteint le moment de vérité des approches globales, celui où l'élève va construire les rapprochements, procéder à l'analyse de l'écrit.

Que faire? Encore une fois, l'essentiel est à garder (présence d'une phase de globalisme, recours à des textes authentiques dès que possible, lecture dans le cadre de projets, lien entre ce qui est lu et ce qui est vécu). Simplement, le dispositif d'apprentissage de la lecture est à réorienter en introduisant de nouvelles activités, de façon à exercer également d'autres compétences, assurant chez les élèves le développement de compétences de lecture dans le sens bas-haut.

Quelques propositions d'aménagement didactique s'imposent, que nous ne développerons pas ici mais dont les implications se retrouvent déjà dans l'écriture du niveau un du curriculum de l'enseignement fondamental malien:

- maintien de l'entrée par la reconnaissance globale de mots courants;

- parallèlement, introduction de l'étude systématique des correspondances phonie-graphie;
- surtout, problématisation du passage de la lecture en L1 vers la lecture en L2. Comme pour les apprentissages linguistiques, on ne peut partir de l'idée simple qu'une fois qu'on sait lire dans la L1 on sait lire en français.

«Les élèves apprennent d'abord à lire en langue nationale et, riches des expériences acquises, s'initient rapidement à la lecture en langue seconde/étrangère» (Wambach 2001: 67).

L'affirmation est un peu rapide: restent à évaluer, au moment où l'on passe à la lecture en L2, quelles aptitudes ont construites les élèves et les ressources qu'ils peuvent effectivement mobiliser pour lire en français; reste aussi à porter une attention particulière aux différences de fonctionnement des systèmes graphiques.

De ce point de vue, une des caractéristiques des langues maliennes est d'être transcrites avec un souci de «simplicité». Globalement, les principes «ce qui se voit se prononce» et «ce qui s'entend s'écrit» ont présidé aux différentes commissions qui ont élaboré les principes des transcriptions. Mais tel n'est pas le cas en français: il n'est que de rappeler le grand nombre de lettres muettes pour en être convaincu.

Une autre question à prendre en compte est celle des différences de valeur d'un même graphème en L1 et en français: pour prendre un seul exemple, on sait que «u» note /u/ dans les langues maliennes, mais /y/ en français.

Nous ne disons pas que ces difficultés soient insurmontables: simplement, il y a urgence à les penser dans le cadre d'un curriculum qui doit s'appuyer sur les compétences de l'enfant dans sa langue maternelle pour le conduire vers la langue étrangère.

Conclusion

La conclusion de ce travail est qu'on est en train d'assister à une prise de conscience au Mali du fait que l'usage des langues nationales n'est pas entièrement dépendant d'un seul modèle pédagogique.

Le cadre conceptuel de la PC n'ayant jamais été conçu, dans l'esprit de ses auteurs, comme figé et définitif, il est normal que des évolutions, pour certaines importantes, se fassent jour en réponse aux interrogations du terrain. La PC n'est qu'un outil au service de l'enseignement bilingue: rien ne serait pire que de la sacraliser. L'essentiel n'est-il pas, par delà, les ajustements méthodologiques, la réussite du modèle éducatif bilingue et l'amélioration de la qualité de l'enseignement proposé aux élèves? Les

implications sont essentielles en terme d'avenir des systèmes éducatifs africains aussi bien que du point de vue de la dynamique des langues.

Notes

- (1) Dans les schémas mis en place par le Ministère de l'Éducation Nationale du Mali, la généralisation du curriculum de l'enseignement fondamental a commencé pour la première année du niveau 1 à la rentrée 2004, dans les classes à pédagogie convergente seulement. La rentrée 2005 a vu une première phase d'extension du processus à l'ensemble des classes de la première année. Mais celle-ci a connu nombre de problèmes, notamment du fait que les maîtres ont dû enseigner sans manuels et sans bénéficier d'une formation suffisante. De ce fait, le processus de généralisation, qui devait être total, a été mis en pause et en 2012, la proportion de classes articulant langues nationales et français ne dépasse pas 20%.
- (2) Le curriculum malien comprend un domaine dit «Langues et communication», qui distingue l'exercice des quatre compétences communicatives, parmi lesquelles la compréhension orale, à côté de la production orale, la compréhension et la production écrite.
- (3) Pour un compte-rendu de la leçon de lecture, voir Trefault (1999: 88-89). Le passage est intitulé «La lecture: un jeu de devinettes». On y lit notamment le récit d'une leçon de lecture dont il est dit: «La réussite à cet exercice tient beaucoup plus à la mémorisation d'un enchaînement de sons qu'à une véritable démarche de lecture. Les enfants y sont aidés par le fait qu'à la fin de la semaine, ils ont entendu le texte un grand nombre de fois».

Bibliographie

- CANUT C. 1999. L'école en contexte plurilingue malien, l'irréversible fuite en avant, *Education et Sociétés Plurilingues* n° 6 (juin): 39-50.
- MAURER B. 2007. *De la pédagogie convergente à une didactique intégrée langues africaines-langue française*. Paris, OIF-L'Harmattan.
- SKATTUM I. 1997. L'éducation bilingue dans un contexte d'oralité et d'exoglossie: théories et réalités au Mali, *Nordic Journal of African Studies*, vol 6, n° 2: 74-106, Helsinki University Press.
- TREFAULT T. 1999. *L'école malienne à l'heure du bilinguisme. Deux écoles rurales de la région de Ségou*. Paris, AIF-Didier Érudition.
- TREFAULT T. 2000. Lecture au Mali, *Education et Sociétés Plurilingues* n° 8 (juin): 77-87.

- WAMBACH M. 1996. Pédagogie de l'apprentissage de la première et de la deuxième langue, *La pédagogie des langues. Théorie et pratiques*. Bruxelles, CIAVER/DES: 111-118.
- WAMBACH M. 2001. *La méthodologie d'enseignement des langues en milieu plurilingue*. Bruxelles, CIAVER.
- ZONO A. 2000. *Rapport de l'étude sur les problèmes linguistiques au passage de la première langue (dogon) à la seconde langue (française) dans les écoles à pédagogie convergente des IEF de Bandiagara et de Koro*. Document dactylographié, Bamako, GTZ.