



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 18 – juillet 2011

*Les pérégrinations d'un gentilhomme
linguiste. Hommage à Claude Caitucoli.*

Numéro dirigé par Fabienne Leconte

SOMMAIRE

Fabienne Leconte : *Présentation.*

Papa-Alioun Ndao : *Politiques linguistiques et gestion de la diversité linguistique au Sénégal : aspects sociolinguistiques.*

Abou Bakry Kébé : *Contacts de langues et médias : le discours journalistique en wolof à l'épreuve du parler ordinaire sénégalais.*

Moussa Daff : *Esquisse pour une démarche méthodologique de didactique convergente dans l'enseignement bilingue en francophonie africaine : cas du partenariat didactique français/wolof au Sénégal.*

Birahim Thioune : *Didactique du conte et du récit imaginé à l'école primaire : propositions de démarches pour un projet expressif, dans des classes de langue au Sénégal.*

Fallou Mbow : *Paratexte et visée de l'énonciation romanesque en littérature africaine.*

Mamadou Lamine Sanogo : *Pour une prise en compte des langues minoritaires dans les politiques linguistiques. Le cas de l'Union africaine.*

Véronique Miguel Addisu : *Lecture altéro-réflexive d'une recherche doctorale impliquée : notes ethno-sociolinguistiques.*

Sophie Babault : *Peter Pan, la Petite Merveille et l'Andrian'School : la dénomination des établissements scolaires comme indicateur sociolinguistique en contexte plurilingue.*

Foued Laroussi : *Le plurilinguisme en milieu scolaire à Mayotte.*

Régine Delamotte-Legrand : *Répertoires langagiers des enfants et langues de l'école à Mayotte comme ailleurs.*

Fabienne Leconte : *Conflits de légitimité autour du passage à l'écriture de langues minorées.*

Danièle Moore et Margaret MacDonald : *The name can only travel three times. Nomination des nouveaux nés et dynamiques identitaires plurielles. Qu'en disent vingt jeunes mères stó.lō de Colombie-Britannique ? Ou de quelques récits de la transformation.*

Clara Mortamet : *Adhérents, dissidents, objecteurs et militants, la diversité des positionnements face à la norme.*

Robert Nicolai : *Comment Dieu créa le Monde et quel Monde Il créa ou la re-élaboration d'une mythologie à propos de l'origine des langues... à l'ombre du politiquement correct.*

Didier de Robillard : *Vers des processus qualitatifs d'évaluation de la recherche ? Perspectives sociolinguistiques à travers l'évaluation à fins éditoriales.*

Compte-rendu

Jeanne Gonac'h : *Robert Nicolai, 2011, La construction du sémiotique – Sur les dynamiques langagières et l'activisme des acteurs de la communication, Paris, L'Harmattan, 162 pages, ISBN : 978-2-296-54383-6.*

ESQUISSE POUR UNE DEMARCHE METHODOLOGIQUE DE DIDACTIQUE CONVERGENTE DANS L'ENSEIGNEMENT BILINGUE EN FRANCOPHONIE AFRICAINE : CAS DU PARTENARIAT DIDACTIQUE FRANÇAIS/WOLOF AU SENEGAL

Moussa Daff

Université Cheikh Anta DIOP, Dakar-Fann

La situation géopolitique de la francophonie sénégalaise n'est entachée d'aucune incertitude. Le français est la langue de l'Etat sénégalais et les populations sénégalaises, par le biais de l'école et par une production et une exposition langagière suffisantes (médias d'Etat, publications institutionnelles et didactiques), se sont appropriées le français comme langue de communication, signant ainsi l'acte de co-propriété et de partenariat entre le français et les langues nationales parmi lesquelles le wolof, de par sa dynamique sociale, est l'un des premiers véhiculaires à côté du français. C'est cette situation de plurilinguisme où le français occupe une position institutionnellement privilégiée qui a fait dire à Abdou Diouf, président de la République du Sénégal, dans son allocution lors du Sommet francophone de Cotonou en 1995 :

En Afrique, la langue française doit inscrire son maintien et son dynamisme dans le contexte linguistique, culturel, éducatif, médiatique et géopolitique africain. Elle cohabite avec nos langues dont on dit qu'elles sont ses partenaires. Mettons donc en œuvre ce partenariat.

C'est là une reconnaissance officielle de l'évidence de l'inscription du français dans le multilinguisme et qui ouvre alors la possibilité d'examiner non seulement la politique linguistique mais aussi et surtout dans ce texte les politiques éducatives appliquées ou à suggérer au Sénégal et en Afrique. Cela confirme aussi l'appréciation générale de Poth (1997), parlant de la conséquence du contact des langues dans le but d'un aménagement didactique qui tienne compte des situations de plurilinguisme de fait, où le français est langue partenaire parce que locataire privilégié et officiellement confortablement installé dans tous les territoires d'Afrique francophone depuis bientôt plus de cinquante ans.

L'apprentissage d'une langue étrangère subit inévitablement l'influence des habitudes liées à la langue maternelle, que celle-ci soit ou ne soit pas enseignée à l'école. On a beaucoup insisté sur les phénomènes d'interférence qui se produisent d'une langue à l'autre mais il ne faut pas oublier que les habitudes liées à la langue maternelle peuvent se révéler bénéfiques lorsque – par le jeu des parallélismes – elles rendent plus facile l'acquisition de la langue seconde. Le maître peut alors s'appuyer sur les similitudes

entre les deux systèmes et exploiter ainsi les phénomènes de transfert d'une langue à l'autre, même s'il lui faut veiller par ailleurs à réduire les interférences. Il est donc tout à fait possible – en lecture par exemple – de partir des lettres et des assemblages de lettres déjà connus par l'enfant pour faciliter et accélérer la maîtrise du déchiffrement dans une autre langue d'enseignement, à condition, bien sûr, que celle-ci utilise le même code graphique.

L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle

Préalables méthodologiques

Nous proposons sur la base de l'affirmation de Poth de donner des illustrations de ce qui pourrait être en Afrique noire francophone une démarche comparative à visée didactique, base d'une didactique convergente. Nous n'aborderons pas le transfert facile de graphèmes identiques entre le français et les langues africaines qui ont opté pour une graphisation avec des lettres en caractères latin. Ce transfert de lecture de sons et ou de syllabes identiques est une évidence qui ne doit pas échapper à tout méthodologue opérant en contexte plurilingue et tenant compte des acquisitions/ apprentissages en langue première de scolarisation ou d'alphabétisation. Nous insisterons plus sur les possibilités d'obtenir des parallélismes de règles didactiques pour mieux organiser les mécanismes cognitifs de transfert didactique grâce à une démarche de type intégratif. Cela conduit à interroger d'abord le fonctionnement intrasystémique de chaque langue (démarche parallèle initiée par la linguistique appliquée des années 70) et en un second temps, forcément complémentaire au premier, à rechercher une formulation de règles grammaticales intégratives dans l'approche intersystémique (démarche de convergence des didactiques que nous proposons).

Justificatifs sociolinguistiques et psycholinguistiques de la démarche

Préfaçant l'ouvrage de Halaoui, *Langues et systèmes éducatifs dans les Etats francophones d'Afrique subsaharienne, un état des lieux*, Dehaybe, alors administrateur général de l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie écrivait ceci (2005 : 4-5) :

Ces crises [de l'école africaine] nous interrogent sur le dysfonctionnement des systèmes éducatifs, en particulier, sur la « discontinuité sociolinguistique » entre l'environnement familial de l'enfant et le milieu scolaire. Quand on sait que l'acquisition du langage et l'apprentissage des langues premières, secondes ou étrangères sont essentiels à la maîtrise des disciplines non linguistiques, est-on certain qu'une pédagogie consistant à faire de la seule langue française la langue d'alphabétisation est bien adaptée à la réalité culturelle et linguistique des apprenants ?

Voilà une interrogation qui met sur la table la délicate tension entre langues d'enseignement et le dilemme dans lequel s'installent les décideurs politiques en matière d'aménagement linguistique et didactique dans les pays de l'Afrique subsaharienne.

La première difficulté et source de toutes les tensions sociétales est liée à la relation presque consubstantielle entre langue, culture et société. La langue est un élément fondamental dans la constitution d'une communauté humaine. Elle est pour chaque membre de cette communauté un outil qui lui permet de :

... se relier au monde du vivant et des morts, de communiquer avec les autres, de vivre avec eux, de s'intégrer ou de s'opposer à eux, de s'informer, de s'instruire, d'exprimer ses sentiments, ses craintes, ses souhaits, d'appréhender le monde extérieur, d'en chercher et d'en découvrir le sens, de tenter d'y jouer un rôle citoyen... Finalement la

langue est la clé du développement de toutes nos fonctions psychiques et la matrice où s'élaborent toutes nos pratiques sociales. (Renard, 2006 : 19)

Nous voyons, par cette définition suffisamment couvrante de la notion de langue qu'il est difficile de toucher à un pan de celle-ci sans que des réticences ne se fassent jour tant la dialectique entre langue et culture est difficile à dissocier. Aménager une langue, c'est forcément inviter les utilisateurs à se réadapter par rapport à un passé fait de confiance et de certitudes, c'est aussi proposer une nouvelle réappropriation consciente de leur langue natale institutionnellement codifiée et contrôlée à partir de nouveaux paradigmes. Or, une modification de comportement linguistico-culturel ne peut se faire sans tension intérieure et souvent sans conflit ouvert. Passer d'une société de l'oral à une société de l'écrit est non seulement une invitation à apprendre à utiliser un nouveau code mais aussi et surtout une sollicitation forte à assumer les modifications des valeurs de comportement qu'implique cette nouvelle façon de gérer la société. L'écrit signé, pour prendre un exemple, engagera plus l'individu que la parole donnée. Les conventions sociales vont s'auto-réguler par le biais du support moderne de circulation de la langue.

Tensions psychosociales entre locuteurs monolingues dominants et locuteurs plurilingues

Dès lors, on comprend bien que l'alphabétisation en langues de souche nationale et en langue superposée comme le français pour l'Afrique francophone devienne un enjeu politique de grande importance pour les sociétés dont le taux d'urbanisation ne cesse aujourd'hui de grimper. L'urbanisation en Afrique francophone « aspire » du pluriel rural pour générer du singulier. Cet enjeu réveille toutes les tensions entre les communautés linguistiques quand il faut choisir une ou des langues d'alphabétisation et surtout quand il faut choisir une langue d'unification nationale. Sur cette dernière question les Etats Généraux de l'Education et de la Formation tenus à Dakar en 1981 illustrent parfaitement ces tensions ethnico-linguistico-communautaires et renforce l'idée que, pour l'Africain, l'avantage linguistique se trouve du côté de ceux qui parlent plusieurs langues et non d'une communauté linguistique même majoritaire. Le plurilinguisme individuel est considéré comme une valeur ajoutée alors que celui conditionné par un appareil d'Etat à l'échelle communautaire est perçu comme une invitation à renoncer à sa langue-culture. C'est l'une des raisons qui ont fait que le wolof, pourtant langue véhiculaire et de large communication dans tous les milieux urbains d'alors a été récusée comme langue cimentant la communauté sénégalaise. Dès lors, il s'avère difficile de demander à une communauté multilingue et de surcroît multi-ethnique de trouver elle-même et par le dialogue un consensus sur un véhiculaire commun, c'est-à-dire d'accepter de valoriser le commun linguistique, le plus grand dénominateur commun linguistique, sans nier ou négliger le particulier, bref d'accepter de penser le singulier dans le pluriel. Cette absence de consensus a souvent pour conséquence la dispersion des ressources sur toutes les langues nationales sans qu'aucune langue ne soit totalement prise en charge pour la recherche et pour un aménagement complet.

De la codification à l'aménagement didactique bilingue

La transcription-graphisation des langues semblait être un objectif que toutes les langues doivent atteindre pour qu'on s'attaque ensuite à l'aménagement didactique après plusieurs années de pratique d'alphabétisation. Cela sous-entendrait que la graphisation sauve les langues de la mort et que l'alphabétisation fonctionnelle ou non peut servir de tremplin incontournable à un outil linguistique d'apprentissage des savoirs savants modernes. L'école est en effet la seule institution habilitée à enseigner et à délivrer les certifications

correspondantes. Une fois résolue, même provisoirement, la tension sur le choix des langues d'alphabétisation, se pose la question de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel. C'est alors qu'apparaissent deux équations fondamentales à résoudre politiquement, même si des arguments didactiques pertinents existent pour chaque choix : enseigner d'abord en langues nationales puis progressivement en français ou alors les deux en même temps. Le choix politique d'une école africaine de base bilingue et les méthodologies d'accompagnement interpellent ainsi les décideurs politiques et didactiques. L'enseignement bilingue dans un milieu plurilingue est le contexte sociolinguistique et didactique dans lequel doit s'inscrire la réflexion des chercheurs en didactique dans le contexte africain. Il s'agit précisément d'enseigner en même temps une langue d'alphabétisation et une langue officielle avec tout le poids de sa tradition grammaticale et pédagogique. Voyons les expériences déjà tentées et à partir de celles-ci quel partenariat didactique novateur nous pouvons envisager.

Actuellement, après les méthodes contrastives, la méthodologie convergente pratiquée principalement au Mali présente certes des progrès mais n'est encore pas complètement sortie de la logique de complémentarité/ subordination comme on peut le constater dans la conclusion que propose Wambach (2001) :

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, des sciences...

En résumé, les bases psycholinguistiques et psychopédagogiques de la pédagogie convergente (PC) sont les suivantes :

- *la conception structuro-globale*
- *la philosophie cognitiviste*
- *le constructivisme*
- *une pédagogie axée sur l'apprenant.*

Pour sortir de ce schéma répétitif de complémentarité et de subordination, avec toutes ses améliorations pédagogiques et techniques parfois sophistiquées, l'une des solutions passe inévitablement par l'achèvement de la description complète des grands véhiculaires interrégionaux ou transnationaux et nationaux pour en faire des véhiculaires scientifiques et par le fait d'envisager une politique concertée d'éducation bilingue. Cette option suppose une didactique intégrée des langues et une meilleure implication des universités africaines dans la recherche didactique et particulièrement en didactique comparée pour mieux intégrer dans une dynamique évolutive les acquis du passé et surtout d'autres expériences. Et c'est ce qui va réduire les risques d'un transfert de méthodologies attrayantes non adaptées à la situation multilinguistique et multiculturelle qui caractérise particulièrement l'Afrique.

Pour réaliser ce projet d'un nouveau type de partenariat, il convient de constituer une équipe interafricaine pluridisciplinaire comprenant des linguistes, des psychologues, des pédagogues, des didacticiens, des sociologues, des statisticiens, des économistes, etc., se chargeant de mener une réflexion non plus « en tiroirs séparés », comme cela se faisait le plus souvent, mais de manière transversale, permettant ainsi une approche comparative et non plus

seulement parallèle. Cette équipe pourra inscrire son action dans une visée plus didactique que linguistique afin de mieux cerner les domaines de convergence didactique entre langues partenaires dans le système de formation ciblé. Elle tirera partie des avancées et des limites de la linguistique appliquée des années 70 qui se contentait de délimiter des zones de transfert positif (structures grammaticales identiques) et de transfert négatif (structures grammaticales différentes et contagieuses) sans tenir suffisamment compte de la complexité intrasystémique de chaque langue et du degré de proximité, soit linguistique soit de cohabitation, capable de réduire la distance interlinguistique entre des langues de statut et de fonction différents présentes dans le même espace didactique. De plus, le concordisme grammatical permettait, au plus, de calquer la grammaire de la première langue de l'apprenant sur la grammaire de la langue en cours d'apprentissage. C'est une activité pédagogique permettant de faciliter le travail de l'enseignant. Mais c'est connu, ce qui est simple pour l'enseignant ne l'est pas toujours pour l'apprenant, et inversement.

En revanche, la recherche de règles grammaticales de conversion didactique devrait interroger d'abord l'intrasystémique de chaque langue afin de définir des modalités didactiques de transfert cognitif. L'approche contrastive doit s'enrichir d'une démarche comparative intersystémique dont la mise en application aura pour ambition de mieux développer les capacités méta-réflexives de l'apprenant bilingue car c'est à l'apprenant et à l'apprenant seul qu'il revient d'opérer ce transfert cognitif de règles de micro-grammaire intersystémique. C'est un travail de didactique qui interroge profondément le savoir grammatical plurilingue à enseigner.

Nous pensons qu'en tirant profit des descriptions linguistiques et des analyses sociolinguistiques et en nous plaçant dans une visée didactique nous pourrions définir des règles de grammaire d'apprentissage plus appropriées au sujet apprenant plurilingue. Pour cela, il nous faut sortir de l'idéologie d'une grammaire monolingue à transposer dans l'apprentissage d'une autre langue. La linguistique structurale nous offre un cadre d'analyse linguistique opérationnel dans la démarche comparative quel que soit le statut et les fonctions des langues à comparer. Les courants de linguistique structurale, malgré leur diversité, ont en commun d'envisager les productions linguistiques comme composées d'unités hiérarchisées (phonèmes, morphèmes, syntagmes etc.) et ordonnées selon des contraintes séquentielles. Les unités sont définies à la fois par leurs propriétés différentielles et par leurs propriétés combinatoires. Qu'il s'agisse d'une langue inconnue ou d'une langue connue, la méthode d'analyse est la même : identifier les unités dotées de fonctionnalité pour les sujets parlant et manipuler ces unités de façon à révéler leurs caractéristiques structurelles et combinatoires. C'est la démarche d'analyse que nous adopterons pour chaque langue dans la description de sa grammaire monolingue et ensuite nous chercherons à construire des règles de grammaire interlinguistique à visée didactique dans un contexte de plurilinguisme.

Illustration de la démarche par la description monolingue à visée de didactique intégrée du wolof

Pour illustrer nos suggestions didactiques, nous prendrons appui sur l'enseignement réciproque du wolof et du français.

Concernant les langues africaines en général et plus particulièrement le wolof, les catégories grammaticales explicites en français ne sont pas directement transposables. La catégorie grammaticale « verbe » identifiable sous forme de lexique-morphème libre n'est pas évidente en wolof. Ainsi la définition morphologique du verbe en français : *Radical + désinences (marque de la personne, du temps et du mode)* ne s'applique pas totalement au wolof car la forme sémantiquement identifiée dans la traduction en français comme verbe ne

varie pas. En revanche, l'analyse de la distribution de la forme correspondante en wolof permet de définir un contexte morphosyntaxique d'apparition d'une forme verbale. Prenons par exemples les mots du wolof *wax* ou *rafet* : mais leur appartenance à une classe grammaticale déterminée dépend de leur contexte d'emploi et nullement de leur catégorisation intrinsèque. Leur catégorisation grammaticale ne peut qu'être contextuelle et conditionnée par un environnement syntagmatique. Soit le corpus simple et réduit suivant :

<i>Xaale</i>	<i>bi</i>	<i>dafa</i>	<i>rafet</i>
Enfant	le	(forme verbalisant complexe)	joli/beau
L'enfant est beau/joli			

<i>Jigeen</i>	<i>ji</i>	<i>dafa</i>	<i>rafet</i>
Fille	la	(forme verbalisant)	joli/beau
La fille est jolie/ belle			

<i>Jigeen</i>	<i>ji</i>	<i>dafa</i>	<i>wax</i>
Fille	la	(forme verbalisant)	parle/parole
la fille a parlé			

<i>Garaab</i>	<i>gi</i>	<i>daanu</i>	<i>na</i>
Arbre	le	tomber (forme verbalisant)	
L'arbre tombe			

Des manipulations simples montrent que les formes « rafet, wax, daanu », pour se limiter au corpus restreint et illustratif de nos propos, prises isolément n'ont pas de catégories grammaticales préétablies en langue comme on peut l'affirmer pour les formes comme « jigeen, gaarab, xale » qui sont des nominaux en langue. Pour que ces formes soient interprétées comme « verbe » en wolof la présence du filtre verbal est indispensable. Ce filtre pour aller vite prend les formes suivantes :

- *Dafa* : forme complexe et développée du dispositif verbal en wolof. Devant n'importe quel lexique wolof, il transforme de fait ce lexique en verbe dans la traduction française.
- *Dafa* +X : si la forme est acceptable en wolof, X devient dans la traduction en français un verbe. *Dafa* peut, selon nous, légitimement être considéré comme le morphème verbe par excellence en wolof. Le reste étant du lexique flottant en attente d'actualisation catégorielle.

A cette forme verbalisant générale et peut-être générique « dafa », nous trouvons plusieurs allomorphes sous des formes réduites comme : *da* (da wax), *a* (*a* wax, waxa/waxna), *da* (da wax), *di* (*di* (na) wax, *di* wax rek), (*di* na wax di), *na* après la forme (*waxna*, *defna*, *daanuna*) ou par combinaison *dadi* + X, (*dadi* moo xew, *dadi* (lu) xew (rek)) qui donne dans la traduction un dispositif d'extraction de forme c'est... qui/que. La même forme « a » est souvent agglutinée aux formes pronominales de personne de la conjugaison wolof (*maa*, *yaa*, *naa*) et au pronom interrogatif *kaan* comme dans *kaan* moo wax/ *kaana* wax. A cela, on peut ajouter les marqueurs de négation/ interdiction verbale comme *do/du* (*do* wax), le suffixe verbalisant à valeur négative *-ul* comme dans *waxul*, *rafetul*, *mënul*, le suffixe à valeur d'ordre impérative *-al* ou *-ul* devant un lexique terminé par « u » (*wax* > *waxal*, *soolu* > *soolul* mais *sool* > *soolal*) et en position gauche, la forme négative se réalise par *bul* (*bul* wax vs *daal/deel* wax). Ce morphème « u » devient allomorphe du morphème « a » dans les pronoms interrogatifs (*kuu* wax). On peut aussi trouver la suffixation par « e » concomitant à la préfixation par *dafa* dans certaines formes nominales qu'on transforme en forme verbale : *gaarab*, *gaarabe* / *dafa* *gaarabe*, *jigeeen* donne *dafa* *jigeeene*

En résumé, on peut envisager la structure verbale en wolof sous ces schémas syntagmatiques :

– pour les positions à gauche du verbe

Dafa	+	X
Da	+	X
	+	X
Do	+	X

– pour les positions à droite du verbe

X	+	na
X	+	a/e
X	+	ul

Dans la micro-grammaire du verbe en wolof, nous pouvons constater que le lexique qui porte le sens de la phrase verbale en français ne varie pas et que la variation est portée par une forme non forcément agglutinée au nom-verbe sauf pour la suffixation par le « a », ce qui peut amener à envisager que la finale par « a » marque l'état zéro de la tension verbale en le présentant comme un verbo-nominal potentiel. Cela peut aussi expliquer pourquoi ce morphème verbalisant « a » est important pour obtenir des formes de répétition de l'action verbale en wolof : wax (prendre parole, parler), waxaat, waxaati (reparler), (waxatina/waxatna) et waxa (parler). Ces constats plaident en faveur de l'existence d'un dispositif verbalisant en wolof au détriment de l'existence d'un lexique verbal identifiable hors discours.

La règle morphologique devrait donc, dans une didactique comparative à visée convergente, mettre l'accent sur les désinences verbales, marques communes des deux langues, et non plus sur des listes de lexiques verbaux avec forme d'infinitif transparente en français et non encore bien cernée en wolof. Les formes grammaticales *stricto sensu* prédomineront sur les contenus sémantiques de lexique. La grammaire du verbe wolof mettrait l'accent sur la forme *dafa* et ses dérivées et les formes verbalisant des pronoms. Cette dernière catégorie est commune au français où le pronom est prioritairement lié au verbe sur le plan morphosyntaxique comme le postulent les analyses de l'approche pronominale conduite par l'équipe du GARS sous la direction de Blanche-Benvéniste. Cette approche appliquée au wolof légitimerait grammaticalement le doublement de la voyelle-morphème « a » dans la première et deuxième personne du singulier des pronoms de conjugaison en wolof : *maa wax, yaa wax*.

Le même phénomène et la même démarche de didactique des convergences peuvent être observés sur la grammaire du groupe nominal des deux langues. En français, la syntagmatique du syntagme nominal est la suivante : *Déterminant + nom + adjectif ou autre expansion du nom (complément déterminatif ou proposition subordonnée relative)*.

Dans cette suite syntagmatique, le nom donne ses marques morphologiques au déterminant et à l'adjectif qualificatif. Les trois éléments morphologiques sont susceptibles de variations (nom, déterminant et adjectif) d'où la possibilité de redondance de la marque de genre et de nombre sur chacun des éléments. Rapporté au wolof, nous pouvons constater que le morphème nominal ne varie pas et se comporte exactement comme la forme lexicale contextualisée morphosyntaxiquement du verbe. En revanche, l'indicateur de classe équivalent au déterminant varie et se place après le nom, à la droite du nom comme en créole martiniquais par exemple :

<i>Bato</i>	<i>a</i>	<i>koulé</i>	<i>dan</i>	<i>lanmè</i>	<i>-a.</i>
Bateau	le	a coulé	dans	mer	la

Le bateau a coulé dans la mer.

De là, nous pouvons noter deux différences fondamentales entre la grammaire du wolof/créole et celle du français. La linguistique appliquée des années 70 conclurait facilement à une zone d'interférence source de transfert négatif. Dans la perspective d'une didactique comparée à visée intégrative, nous nous efforcerons de trouver une règle de grammaire didactique qui permettrait de rapprocher la grammaire des deux langues. Ainsi, en changeant légèrement la règle en langue qui veut que le nom donne ses marques aux éléments qu'il construit, nous pourrions partir des éléments identiques sur l'axe syntagmatique qui portent tous les mêmes marques morphologiques transférables dans l'une ou l'autre langue. Celui qui apprend d'abord le wolof intériorisera que l'indice de classe permet de déterminer le nom et de faire une différence entre un nom et toute autre catégorie grammaticale identifiable, que ce soit un adjectif verbal (*buubu bu weex d'où la règle syntagmatique simple de formation de l'adjectif: lexique+indice de classe+ u + lexique-adjectif qualificatif*) ou un verbe (*buubu du weex*). Celui qui apprend d'abord le français focalisera son apprentissage de la morphologie nominale sur le nom.

Une règle générique de convergence didactique entre les deux langues partenaires dans le champ éducatif serait du type : *l'article vs indicateur de classe porte les marques morphologiques dans le groupe nominal* et pour *l'adjectif qualificatif wolof* la présence du morphème de conversion adjectif *u* est obligatoire après l'indice de classe. Ce morphème combiné à une forme verbalisante autorise une interprétation en proposition subordonnée relative.

L'indice de la nominalisation ou de l'adjectivation et celui de la variation commune dans les deux langues sera la classe des déterminants ou des indicateurs de classe accompagnés ou non du morphème *u* en wolof.

Cette nouvelle formulation ou reformulation de la règle en français ne détruit pas du tout la cohérence du système morphologique et ne nuit non plus à l'application correcte de la règle des accords morphologiques. Bien au contraire, didactiquement, elle peut donner la conscience méta-réflexive de l'existence d'accord dans les deux langues et d'attirer l'attention sur les éléments qui ne portent pas ou appellent un accord grammatical.

Jigeen	<i>ji /bi</i>	rafet	na
Fille	la	jolie	forme verbalisant (équivalent français « est »)

Jigeen	<i>ji/bi</i>	rafet	wax	na
Fille	la	jolie parole	forme verbalisant (équivalent français « a parlé »)	

Xaale	<i>bi</i>
Enfant	le

Xaale	<i>yi</i>
Enfants	les

Faas	<i>wi/bi</i>
Cheval	le

Waas	<i>wi/bi</i>
Carpe	la

Nous pouvons noter que le pluriel nominal wolof est toujours « yi » alors que le singulier change même si le wolof contemporain a tendance à simplifier la détermination nominale singulier sous la forme de « bi », réduisant ainsi la catégorisation nominale en « bi » au singulier et « yi » au pluriel. Ce qui didactiquement facilite l'apprentissage du wolof de communication conviviale, en l'absence de toute pression normative puriste et idéologique.

Cette syntaxe nominale du wolof est plus proche de la syntaxe du créole comme le prouve de nombreux exemples de créoles que nous avons recueillis. Peut-être cela pourrait expliquer beaucoup de choses dans la formation de certains créoles sinon on sera tout à fait fondé, au moins, de penser que la convergence de la syntagmatique nominale entre le créole et le wolof facilite un transfert positif de systèmes sans besoin de recherche de règle de conversion didactique.

Pour conclure

En somme, nous pensons que le traitement didactique du savoir savant en linguistique descriptive peut ouvrir de nouvelles pistes de réflexions méthodologiques sur la didactique des langues en milieu plurilingue. Une sociodidactique descriptivo-comparative permettra de poser les jalons d'une démarche qui allie l'analyse inter-linguistique et l'analyse intra-linguistique sans s'interdire de toucher aux formulations des règles de grammaire prescriptive ou descriptive. La règle grammaticale doit être un point de méthodologie de réglage didactique d'une règle permettant de passer d'une langue à l'autre en opérant un transfert de représentation grammaticale plus facile. Il s'agit, en définitive, d'arriver à trouver et à formuler une règle de grammaire bilingue et non plus une règle de grammaire monolingue comme cela se fait dans une démarche d'enseignement bilingue de complémentarité/subordination. C'est là le point faible de la pédagogie convergente appliquée au Mali. Plusieurs observateurs, évaluateurs et analystes de la pédagogie convergente version malienne constatent, avec regret, que l'apprentissage de la grammaire dans les classes de pédagogie convergente laisse à désirer.

D'abord Fomba et *alii* (2003) font remarquer que si les enfants formés par cette méthode sont capables par eux-mêmes d'aller chercher les connaissances qui leur sont indispensables pour devenir des agents actifs de développement, il n'en demeure pas moins que leur difficulté réside dans la grammaire normative. Selon les auteurs cela ne s'explique pas par le fait que la grammaire ne fait pas l'objet d'un enseignement systématique en pédagogie convergente. Et Traoré (2001 : 26) citant un rapport d'une mission d'évaluation de la pédagogie convergente effectuée en 1994 situe les difficultés de cette méthode dans l'apprentissage de la grammaire en écrivant : « S'agissant de la grammaire, il faut que l'équipe de pilotage, en accord avec l'équipe de Ségou, voient ensemble dans les principes même de la PC telle qu'elle est enseignée au Mali, comment intégrer, peut-être à partir de la 5^{ème} année (...) quelques éléments minimum de systématisation en grammaire ».

C'est pour aider à la recherche de solutions de remédiation que nous pensons, par ces modestes réflexions préliminaires, apporter une contribution novatrice au problème de la transposition didactique du savoir grammatical, base de l'enseignement formel des langues. L'analyse structurale des constituants pourrait être ainsi revisitée à l'aune d'une démarche comparative inter systémique à visée intégrative dans le processus d'apprentissage. Mais nous gardons à l'esprit que changer les représentations grammaticales normalisées de longue date de pédagogues chevronnés est aussi une source de tensions comme le choix d'une langue en contexte multilingue, tension qui ne peut se résorber que dans le temps et avec l'efficacité didactique comme seul avocat.

Bibliographie

- BAVOUX C., 2004, « La codification graphique du créole réunionnais : réalisations, obstacles, perspectives », dans *Penser la francophonie, concept, actions, outils linguistiques*, Actualités Scientifiques, AUF, Editions des Archives Contemporaines, Paris, pp. 224-252.
- CHAUDENSON R., 1998, *Proposition pour une grille d'analyse des situations de l'espace francophone*, Paris, Aix-en-Provence, ACCT et Institut d'Etudes Créoles et Francophones de l'Université de Provence.
- CHAUDENSON R., 2004, « De Ouagadougou (1988) à Ouagadougou (2004) en passant par Libreville (2003) », dans *Penser la francophonie, concept, actions, outils linguistiques*, Paris, Actualités Scientifiques, AUF, Editions des Archives Contemporaines, pp. 211-221.
- CIDI CISSE B., 1992, « Présentation de l'expérimentation de la pédagogie convergente à Ségou », dans *L'enseignement du français langue seconde en milieu multilingue*, Mons, ACCT-CIAVER.
- DAFF M., 2004, « Stratégies et aménagement didactiques des langues partenaires pour un développement durable en Afrique », dans *Penser la francophonie, concept, actions, outils linguistiques*, Paris, Actualités Scientifiques, AUF, Editions des Archives Contemporaines, pp. 31-43.
- DEHAYBE R., 2005, « Préface », dans N. Halaoui, *Langues et systèmes éducatifs dans les Etats francophones d'Afrique subsaharienne, un état des lieux*, A.I.F., Paris, Editions Autrement.
- DIOUF J.-L., YAGUELLO M., 1991, *J'apprends le Wolof*, Paris, Karthala.
- DUMONT P., 1990, *Le français langue africaine*, Paris, L'Harmattan.
- DUMONT P., MAURER, B., 1995, *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*, Paris, Edicef-Aupelf.
- FALL A., SANTOS R., DONEUX J., 1990, *Dictionnaire wolof-français*, suivi d'un index français-wolof, Paris, Karthala.
- FOMBA O.-C. (dir.), 2003, *La pédagogie convergente comme facteur d'amélioration de la qualité de l'éducation de base : analyse du développement de l'innovation et perspectives*, A.D.E.A., 40 pages.
- HALAOUI N., 2003, *La pertinence de l'éducation : l'adaptation des curricula et l'utilisation des langues africaines*, A.D.E.A., 30 pages.
- HALAOUI N., 2005, *Langues et systèmes éducatifs dans les Etats francophones d'Afrique subsaharienne, un état des lieux*, A.I.F., Paris, Editions Autrement.
- H Aidara Y. M., 2004, « Didactique des langues nationales en convergence avec la didactique des langues partenaires », dans *Penser la francophonie, concept, actions, outils linguistiques*, Paris, Actualités Scientifiques, AUF, Editions des Archives Contemporaines, pp. 439-453.
- GALISSON R., COSTE D., 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Editions Hachette.
- GOODY J., 1979, *La raison graphique*, Paris, Editions de Minuit.
- GUBERINA P., 1965, *La méthode audio-visuelle structuro-globale*, Mons, Revue de Phonétique Appliquée.
- MAURER B., 2004, « De la « pédagogie convergente » à « l'éducation bilingue » : Généralisation des langues nationales au Mali et transformations du modèle de la pédagogie convergente », dans *Penser la francophonie, concept, actions, outils linguistiques*, Paris, Actualités Scientifiques, AUF, Editions des Archives Contemporaines, pp. 425- 438.

- POTH J., 1997a, *L'enseignement des langues maternelles*, UNESCO.
- POTH J., 1997b, *L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle : la mise en application d'une pédagogie convergente (version Afrique)*. Centre International de Phonétique Appliquée - Mons. Guide pratique Linguapax n°4.
- RENARD R., 2006 [1^{ière} éd: 2000], *Une éthique de la francophonie. Questions de géopolitique linguistique*, Mons, Didier Erudition.
- RIVENC P., 1991, *La problématique S.G.A.V. (Structuro-Globale Audio-Visuelle) aujourd'hui*, Revue de Phonétique Appliquée, Mons, pp. 99-101.
- TRAORE S., 1999, *La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif malien*, Genève, UNESCO-BIE, 47 pages.
- WAMBACH M., 1994, *La pédagogie convergente à l'école fondamentale, bilan d'une recherche-action (Ségou-République du Mali)*, Mons, ACCT-CIAVER.
- WAMBACH M., 2001, *Méthodologie des langues en milieu multilingue, la pédagogie convergente à l'école fondamentale*, Mons, A I F et CIAVER.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Légrand, Robert Fournier, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoît Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : André Batiana, Jacqueline Billiez, Véronique Castellotti, Robert Chaudenson, Christine Deprez, Jean-Michel Eloy, François Gaudin, Caroline Juilliard, Philippe Lane, Gudrun Ledegen, Isabelle Légise, Marinette Matthey, Mwatha Ngalasso, Isabelle Pierozak, Marielle Rispail, Richard Sabria, Laurence Vignes.

Laboratoire LiDiFra – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425