

ANNALES

de la
FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES
N°21

Volume 1, Décembre 2015

SOMMAIRE

TOHOZIN (Antoine Yves) ; FANGNON (Bernard) ; KADJEBIN (T. R. Gislain) et HOSSOU (Prosper) : Production agricole et sécurité alimentaire dans la Commune de Houéyogbé au Sud-Ouest du Bénin	4
ADEOGOUN (Adéossi R.) ; GBATI (Koffiwaï Yanakou) et SEGLA (Rogatien C.) : Violences conjugales et traumatisme psychique : étude de cas réalisé au centre de promotion sociale de Suru-Léré à Cotonou	23
HOUNGNIHIN (Roch Appolinaire) et GBEBIOHO (Bernice) : Logiques et facteurs associés à la réticence à la vaccination anti-poliomyélite en milieu Goun d'Ifangni (Bénin)	35
KAKPO (Marcel) ; ADISSA (Mikael) ; BOSSOUN (Koumabé) ; SAKPOLIBA (Innocent) ; GNONLONFOUN (Jean Marc) et KOUMAKPAI (Taofoki) : Examining Beginner Language Teachers' Power Strategies in Beninese Classrooms: The Case of EFL Teachers	49
TCHAMIE (Thiou Tanzidani Komlan) et LARE (Lalle Y.) : Troubles socio-politiques et ses conséquences dans le façonnement des écosystèmes naturels de la partie orientale du parc national de Fazao-Malfakassa (Région centrale au Togo)	63
KPOHOUE (Ferdinand) et GNONLONFOUN (Jean-Marc) : Exploring Prophetic Aspects in Toni Morrison's Beloved (1987)	93
KINHOU (Séverin-Marie) : De la survivance du Gbè à travers la syntaxe : cas de gbo et kpè 'Grand et Petit' de CHACUS (Sylvie) : Alcohol addiction in Benin: review and implications for future researches (Dépendance alcoolique au Bénin: synthèse bibliographique et perspectives de recherches futures)	104
NGOUALA (Mabonzo Médard) ; MBILOU (Urbain Gampio) ; SAMBA-KIMBATA (Marie Joseph) : Caractéristiques hydrochimiques des eaux souterraines de la nappe de l'aquifère côtier du bassin versant de la Loémé	118
OGOUWALE (Euloge) et CLEDJO (Placide F. G. A.) : Contribution à l'étude des agro-systèmes du moyen Bénin (Afrique de l'Ouest)	128
NOUWLIGBETO (Fernand) : Le paratexte dans le théâtre de Jean Genet, Sony Labou Tansi et Date Atavito Barnabe-Akayi: fonctionnement et significations	142
HOUNDEFO (Vinakpon) : La revolución cubana de Fidel Castro Rúz: Cincuenta Años después	155
HOUENOUE (Didier Marcel) : Existe-il un art contemporain béninois ? Quid de l'artiste béninois contemporain ?	171
KOUTON (J. Rodrigue) ; SAKPOLIBA (Innocent) ; DOHOUNKPAN (Tanguy) ; GNONLONFOUN (Jean Marc) et KOUMAKPAI (Taofiki) : Exploring beninese efl students' attitudes to and perceptions of home work: the case study of beginners in CEG Pahou	187
BENON MONRA (Abdoulaye) : Implications sociales et thérapeutiques de l'arachide au Bénin	201
ZANOUE (Valentin K.) : Impact du processus d'acculturation sur l'apprentissage des étudiants immigrants à l'Université d'Abomey-Calavi	209
DJEVI (Joseph Fanakpon) ; AKINDELE (Akibou) ; KOUTON (G. Aristide) ; YABI (Ibouraïma) et AFOUDA (Fulgence) : Savoirs et connaissances des communautés rurales du département de la Donga sur les Types de temps saisonniers	223
AFFO (Fabien) ; AMOUZOUVI (Hippolyte) et AGOSSOU (Christian) : Guérir par la médecine traditionnelle à Bantè : un savoir victime des pensées dominantes	237
TOUNGAKOUAGOU SAMA (Tchokomi Sabine) ; OUASSA-KOUARO (Monique) et TINGBE-AZALOU (Albert) : Les implications différenciées du Kpiipeere dans le soutien aux veufs et aux veuves chez les Waaba de la Commune de Natitingou (Bénin)	250
DJOSSOU (Ariane) : « Dites-Nous..., sur quelles préoccupations humaines la philosophie est-elle condamnée à l'inanité ? »	261
DANZI (Gabriel) et TCHOUNTAK NGOUABÉ (Marie-Constantine) : Réativité linguistique et stylistique dans Tribaliqes, La nouvelle romance et Le Pleurer-rire d'Henri Lopès	275
DOKPO (Alain Junior) : Visage de la corruption électorale au Bénin	289
YEBOU (Raphaël) : Pour une approche descriptive de la construction verbale chez Bhèly-Quenum et Couao-Zotti	304
AKA (Adou Marcel) : A propos de la population non-combattante: la situation des femmes (γυναίκες), enfants (παιδες), et vieillards (γερωντες) dans les conflits du monde grec à l'époque hellénistique	317

Directeur de publication

Flavien GBETO,

Doyen de la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines

Rédacteur en Chef

Christophe Sègbè HOUSSOU

Comité Scientifique :

Christophe Sègbè HOUSSOU, Professeur Titulaire (Bénin) ; Hounkpati B. C. CAPO ; Professeur Titulaire (Bénin) ; Flavien GBETO, Professeur Titulaire (Bénin) ; Michel VIDEGLA, Professeur Titulaire (Bénin) ; Guy Ossito MIDIOHOUAN, Professeur Titulaire (Bénin) ; Gérard KEDREBEOGO, Directeur de recherche (Burkina Faso) ; Abou NAPON, Professeur Titulaire (Burkina Faso) ; Thiou T. K. TCHAMIE, Professeur Titulaire (Togo)

Comité de lecture :

Michel BOKO, Professeur Titulaire (Bénin) ; Benoît N'BESSA Professeur Emérite (Bénin) ; Brice SINSIN Professeur Titulaire (Bénin) ; Maxime da CRUZ, Professeur Titulaire (Bénin) ; Souaïbou FAROUGOU, Professeur Titulaire (Bénin) ; Augustin AINAMON, Professeur Titulaire (Bénin) ; Kossou DANSOU, Professeur Titulaire (Bénin) ; Médard BADA, Professeur Titulaire (Bénin) ; Fulgence AFOUDA, Professeur Titulaire (Bénin) ; Marcel HOUINATO, Maître de Conférences (Bénin) , Madjidou OUMOROU, Maître de Conférences (Bénin) ; Placide F. G. A. CLEDJO, Maître de Conférences (Bénin) ; Brice TENTE, Maître de Conférences (Bénin) ; Sévérin BABATOUNDE, Maîtres de Conférences (Bénin) ; Odile DOSSOU-GUEDEGBE, Maître de Conférences (Bénin) ; Rock MONGBO, Maîtres de Conférences (Bénin) ; Gauthier BIAOU, Maîtres de Conférences (Bénin) ; Yves Antoine TOHOZIN, Maître de Conférences (Bénin) ; Euloge OGOUWALE, Maître de Conférences (Bénin) ; Expédit W. VISSIN, Maître de Conférences (Bénin) ; Germain GONZALO, Maître de Conférences (Bénin) ; Ibouaïma Yabi, Maître Assistant (Bénin) ; Cyr Gervais ETENE, Maître Assistant (Bénin) ; Toussaint VIGNINO, Maître Assistant (Bénin) ; Ernest AMOUSSOU, Maître Assistant (Bénin) ; Henri TOTIN, Maître Assistant (Bénin) ; Moussa GIBIGAYE, Maître Assistant (Bénin) ; Raphaël YEBOU, Maître Assistant (Bénin) ; Thierry AZONHE, Maître Assistant (Bénin) ; José GNELE, Maître Assistant (Bénin).

A ces membres des comités scientifique et de lecture, s'ajoutent d'autres personnes ressources consultées occasionnellement en fonction de la nature des articles à évaluer

Toute correspondance (suggestions ou projets d'articles) doit être adressée au :

Comité de Rédaction des Annales de la FLASH

01 BP 526 COTONOU / République du Bénin

Email : annalesflash.benin@gmail.com

Toute reproduction, même partielle de cette revue est rigoureusement interdite. Une copie ou reproduction par quelque procédé que ce soit, photographie, microfilm, bande magnétique, disque ou autre, constitue une contrefaçon passible des peines prévues par la loi 84-003 du 15 mars 1984 relative à la protection du droit d'auteur en République du Bénin.

Impact du processus d'acculturation sur l'apprentissage des étudiants immigrants à l'Université d'Abomey-Calavi

The impact of the process of acculturation on learning of immigrant students at Abomey-Calavi University

Valentin K. ZANOU

*Département de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (DPSE/FLASH/UAC)
tinonet20002000@yahoo.fr*

Résumé

Le présent article met en exergue le processus d'acculturation chez les étudiants immigrants à l'Université d'Abomey-Calavi (UAC) et son impact sur leur apprentissage. Il s'inscrit dans le cadre d'une recherche qui a été menée auprès des étudiants qui ont immigré au Bénin pour la poursuite de leurs études à l'UAC. En effet, après avoir migré, les étudiants sont sujets à plusieurs problèmes qui affectent leur apprentissage. Parmi ces problèmes figurent ceux engendrés par le processus d'acculturation. Cette recherche qui se veut à la fois quantitative et qualitative, relève de la dynamique théorique de la psychologie interculturelle notamment, l'approche de la psychologie des contacts interculturels. Sur cette base, nous avons recouru à un questionnaire et à un guide d'entretien pour enquêter auprès de 68 étudiants immigrants. Les résultats obtenus révèlent que ces étudiants sont confrontés à des problèmes liés au processus d'acculturation et cela à un effet négatif sur leur apprentissage.

Mots clés : Acculturation, apprentissage, étudiants immigrants, culture, Université d'Abomey-Calavi

Abstract

This article highlights the process of acculturation among immigrant students at Abomey-Calavi University and its impact on their training. It lies within the scope of a research which was undertaken near immigrant students in Benin for the pursuance of their studies at Abomey-Calavi University. Indeed, after having migrated, the students are prone to several problems which affect their training. These problems include those generated by the process of acculturation. This research which is both quantitative and qualitative reports to theoretical dynamics of cross-cultural psychology mainly the approach of the psychology of cross-cultural contacts. On this basis, we resorted to a questionnaire and an interview guide to investigate near 68 immigrant students. The results we've Successful show that these students are facing problems related to the acculturation process and at a negative effect on their training.

Key words: Acculturation, training, immigrant students, culture, Abomey-Calavi University

Introduction

L'Université d'Abomey-Calavi accueille au début de chaque année académique plusieurs étudiants venus de divers pays. Ces étudiants sont le plus souvent de nationalité nigériane, togolaise, nigérienne, haïtienne, tchadienne, camerounaise, ivoirienne, malienne, burkinabé, congolaise, etc. (Service des statistiques de l'UAC, 2014). La raison fondamentale liée à ce phénomène migratoire est la poursuite de leurs études. La migration pose la problématique de la gestion de la diversité culturelle qui a toujours fait l'objet de préoccupation, notamment dans le domaine scientifique : c'est le processus d'acculturation. L'acculturation est un processus au cours duquel, la rencontre de deux cultures favorise des transformations (Demorgon, 1999). L'université étant considérée comme un lieu privilégié où la rencontre de différentes cultures est évidente, il a été jugé intéressant d'analyser la façon dont se manifeste le processus d'acculturation chez les étudiants immigrants. L'objectif de la présente recherche est donc de décrire le processus d'acculturation chez les étudiants immigrants à l'UAC et son impact sur leur apprentissage. Cet objectif a fait émerger la question de recherche suivante : quelle influence le processus d'acculturation, auquel sont confrontés les étudiants immigrants à l'UAC, a-t-il sur leur apprentissage ? Pour tenter de répondre à cette préoccupation, un recours sera fait aux considérations théoriques qui se rapportent au sujet pour déboucher sur une réflexion critique relative aux résultats obtenus sur la base d'une démarche méthodologique bien définie.

1. Processus d'acculturation : état des lieux théorique

Le concept "acculturation" a été utilisé pour la première fois en 1880 par l'anthropologue Powell pour désigner les changements psychologiques induits par l'imitation interculturelle. Mais, c'est en 1918 que Thomas et Znaniecki ont pu proposer une théorie de l'acculturation (Rudmin, 2003).

En effet, l'acculturation désigne les changements qui interviennent au niveau d'un individu qui est au contact de deux cultures différentes : la culture étant perçue elle-même comme un ensemble de valeurs, de significations et de comportements qui sont non seulement acquis, mais qui sont aussi partagés par les membres d'un groupe (Perrégaux, 1994).

On distingue deux sortes d'acculturation : l'acculturation matérielle qui renvoie à l'adoption des modes d'habillement, alimentaires, etc. tandis que l'acculturation mentale que l'on peut également appeler acculturation psychologique est caractérisée par les changements de langue, de croyance, de religion pour ne citer que ceux-ci. Notons cependant que l'acculturation matérielle inclut

l'acculturation psychologique. Bastide (1970) parlera, quant à lui, d'acculturation matérielle et d'acculturation formelle sans pour autant s'écarter de la nuance précédente. L'acculturation matérielle provoque des changements superficiels chez l'individu qui toutefois garde les valeurs principales de sa culture d'origine tandis que l'acculturation formelle implique des transformations profondes sur les fonctions cognitives de l'individu qui est en contact avec une autre culture.

Par ailleurs, Redfield, Linton et Herskovits (1936) estiment qu'en présence de deux cultures, plusieurs réactions sont possibles. On peut observer une acceptation avec une interaction entre les cultures, une adaptation des cultures avec possibilité de syncrétisme, une dérobade marquée par une indifférence ou un évitement, une opposition caractérisée par des résistances, une coupure et enfin une destruction de l'une des cultures par l'autre.

Berry et Kim (1988) ont déterminé quatre attitudes possibles que peut adopter un sujet dans un contexte d'acculturation. Il s'agit de l'intégration qui désigne la synthèse du code culturel de la société d'accueil et celui de la société d'origine, de l'assimilation qui est un processus par lequel la culture d'origine est altérée au contact de la culture de la société d'accueil, de la marginalisation qui renvoie à un procédé qui consiste à s'écarter de sa propre culture sans pour autant adopter la culture d'accueil et de la séparation qui est caractérisée par le refus total d'une quelconque interaction entre les cultures en présence : l'individu reste dans une dynamique de conservation de sa culture d'origine. Mais, Berry (1990) a constaté que plus un individu est favorable à l'intégration ou à l'assimilation, moins il rencontre de difficultés que celui qui est propice à une posture de séparation ou de marginalisation. Cela se justifie par le fait que celui qui est favorable à l'intégration ou à l'assimilation s'inscrira dans la positivité par rapport à l'acculturation.

Pour Abou (1981), dans une situation d'acculturation, trois cas sont possibles. Dans le premier cas, il s'agit d'une déculturation qui domine et en ce moment, on peut assister à une perte de repères au niveau de l'individu. Dans le deuxième cas, il est question d'une déculturation qui est évitée et à partir de cet instant, l'acculturation se trouve être partielle. Dans le dernier cas, on est en présence de la domination d'une réorganisation culturelle dans laquelle on note une complémentarité des cultures en présence.

2. Processus d'apprentissage

Partant de la définition d'Abrami *et al.* (1996, p. 11), l'Apprentissage est perçu comme « [...] un processus qui aboutit, au niveau de la pensée et du comportement, à un changement

relativement permanent résultant de l'expérience et de la pratique ». Ce changement s'opère sur la base de l'acquisition des connaissances.

Pour que l'apprentissage soit effectif, il faut que le sujet qui est censé apprendre soit dans un environnement qui le favorise. Dans ce cadre, Deschênes et Lebel (1994, p. 11) mettent l'accent sur le support à l'apprentissage et pensent que « le support à l'apprentissage regroupe tous les types d'interventions qui sont faites auprès d'un étudiant pour l'accompagner dans sa démarche d'apprentissage, afin de lui permettre d'atteindre les objectifs de son activité de formation et de développer son autonomie ». En outre, ce support peut provenir de ce que Brown et Campione (1996) qualifient de " communauté d'apprentissage". A travers cette communauté, les apprenants peuvent obtenir une même compréhension des connaissances dispensées grâce au partage des rôles. Toute chose qui favorise un bon apprentissage. C'est dire que le contact entre apprenants favorise leur apprentissage. Kirkup et Prummer (1990) partagent ce point de vue parce qu'ils estiment que dans un contexte d'apprentissage, le contact permet la croissance personnelle des apprenants et favorise l'extériorisation de leurs connaissances. Dans ce même registre, Dionne *et al.* (1999) soutiennent que le milieu affectif de l'apprenant influence son apprentissage.

Toutes ces appréhensions ont permis à Houessou (2008) de déduire que l'engagement de l'étudiant à l'apprentissage dépend de l'interaction entre ses caractéristiques et celles de son environnement ; laquelle interaction doit favoriser sa motivation. Cela est d'autant plus vrai que dans un processus d'enseignement-apprentissage, la motivation est un facteur déterminant dans la réussite. (Martin et Albanese, 2001 ; cités par Vianin, 2006).

Après avoir abordé de part et d'autre les approches théoriques liées à l'acculturation et l'apprentissage, il convient d'établir un rapport entre ces deux processus.

3. Acculturation et apprentissage en milieu universitaire

De façon globale, on peut classer les effets engendrés par un processus d'acculturation en deux grandes catégories : les effets positifs et les effets que l'on peut qualifier de néfastes.

En ce qui concerne les effets positifs de l'acculturation, très peu d'auteurs à l'instar d'Adler (1981), se sont penchés sur la question comparativement à ceux qui se sont focalisés sur ses effets néfastes. En référant à Verdure (2003), l'acculturation est perçue comme étant positive lorsqu'elle n'affecte pas l'individu et constitue un enrichissement de sa personnalité.

Sur le plan éducatif, Gakuba et Graber (2012) estiment que l'acculturation favorise l'apprentissage des étudiants étrangers en

mettant à leur disposition de nouvelles méthodes d'apprentissage et de nouvelles connaissances. Pour ce faire, ils prônent l'interculturalisation.

Parallèlement, Gakuba et Graber (2012) vont reconnaître qu'autant l'acculturation produit des effets positifs, elle génère des effets négatifs. Ils établissent sur des plans donnés, les chocs culturels auxquels sont confrontés les étudiants étrangers dans un contexte d'acculturation. Sur le plan universitaire, les étudiants immigrés devront s'adapter à un autre système éducatif qui fait appel à des ajustements. Cela peut être la source d'un stress. Au plan social, ils doivent se liquer à des problèmes relationnels avec la communauté universitaire et la communauté qui est hors de l'université. Le plan personnel est caractérisé par des problèmes affectifs, familiaux et même d'ordre financier. Gakuba et Graber (2012) ont abouti à la conclusion selon laquelle les étudiants immigrants vivent un processus d'acculturation difficile, car devant faire face à une grande disparité entre l'enseignement reçu dans le pays d'origine et celui qu'ils obtiennent dans le pays d'accueil. L'acculturation induit selon eux, des conséquences négatives d'ordre psychologique qui entraînent la confusion identitaire et le stress d'acculturation qui peuvent déboucher sur une dépression ou une angoisse. Ce que confirment Brisset *et al.* (2010) dans une récente étude où ils ont pu déduire que dans leur adaptation psychologique, les étudiants immigrants sont victimes d'anxiété et d'attachement.

En outre, le milieu universitaire constitue, au même titre que les écoles, un lieu privilégié de socialisation et un foyer d'apprentissage où existent des normes. Pour qu'un pénétrant réussisse son intégration, il lui faudra une appropriation et une intériorisation de ces normes. Mais cette intériorisation n'est toujours pas aisée pour les migrants et engendre par conséquent des problèmes d'apprentissage. Vazquez-Bronfman et Martinez (1996) diront que ceux qui se retrouvent dans ces cas sont en échec par rapport aux rituels de l'institution éducative. Dans ce même registre, Coulon et Paivandi (2003) estiment pour leur part que le manque d'informations et l'absence d'orientation engendrent un échec des étudiants étrangers au plan académique. Et parlant justement d'échecs scolaires, ils dénombrent quatre facteurs qui le déterminent chez les étudiants étrangers. Il s'agit des facteurs scolaires qui sont liés à l'insuffisance du niveau académique et des problèmes relatifs aux méthodes de travail, des facteurs qui se rapportent à l'intérêt intellectuel pour la discipline et le manque de motivation pour poursuivre les études universitaires, des facteurs d'ordre institutionnel qui se caractérisent par le manque d'information sur le fonctionnement du système éducatif, une mauvaise orientation et

de mauvaises conditions de travail et des facteurs externes matérialisés par les problèmes sociaux ou individuels.

Pour une facilité dans l'adaptation scolaire des étudiants étrangers, Martins (1974) pense que cela réside dans la réduction de l'écart entre le système éducatif du pays d'origine et le système éducatif du pays d'accueil.

Eu égard à tous les aspects évoqués ci-dessus, il convient de faire remarquer que des problèmes, liés à l'apprentissage et en rapport avec le processus d'acculturation, affectent considérablement les étudiants immigrants.

Par ailleurs, on sait également que la langue d'enseignement est avant tout, un facteur déterminant d'intégration et de réussite (Dagenais et Jacquet, 2001). Beaucoup d'auteurs s'accordent à dire que l'un des obstacles majeurs générés par l'immigration est la barrière linguistique (Gauthier *et al.*, 2010). Cette appréhension va pousser Legault et Fronteau (2008) à avancer que le mur que constitue la barrière linguistique et matérialisée par l'incapacité pour les immigrants de s'exprimer conduit ces derniers à l'isolement qui fait le lit à l'ennui et à la mélancolie. Un isolement qui selon Wiese (2007) rend vulnérables les jeunes et les expose par conséquent à de graves troubles psychologiques. Il propose à cet effet, un soutien familial pour surmonter les difficultés liées à l'acculturation. La langue est donc un pilier dans le processus d'intégration des immigrants parce qu'elle constitue le premier facteur par lequel démarre le processus d'acculturation. Le niveau de la maîtrise de la langue d'enseignement est un facteur déterminant dans la compréhension de l'échec en milieu universitaire (Houessou, 2008).

De tout ce qui précède, on peut déduire que la culture influence les modes de transmission du savoir. Elle favorise selon Barth (1995), l'appropriation des savoirs parce qu'elle englobe la cognition qui, elle aussi, est nécessaire dans tout apprentissage. Cicurel (2003) reconnaît cette réalité et établit un rapport entre la culture éducative et l'héritage culturel de l'étudiant dans un processus d'apprentissage. Dans cette optique, Dabène (1990) invite les acteurs à la prise en compte des pratiques culturelles dans un processus d'apprentissage.

4. Démarche méthodologique

La présente recherche se veut à la fois qualitative et quantitative. La population cible se rapporte à l'ensemble des étudiants immigrants à l'université d'Abomey-Calavi. En d'autres termes, il s'agit de l'ensemble des étudiants étrangers qui viennent poursuivre leurs études à l'UAC.

L'une des raisons qui justifient ce choix est le fait que les apprenants du supérieur sont censés acquérir la capacité de manipuler

des idées, ce qui leur permet de raisonner sur des dimensions abstraites de l'acculturation. Mais ne pouvant mener les enquêtes de cette recherche auprès de tous les sujets de la population cible, il a été procédé à la définition d'un échantillon. Dans cette optique, l'option de la méthode non probabiliste a été faite et plus précisément la technique de boule de neige. Cette technique a consisté à utiliser des étudiants étrangers comme source d'identification des potentiels enquêtés. En d'autres termes, il a été question de prendre des contacts avec les responsables des associations des étudiants immigrants afin d'avoir accès aux potentiels enquêtés à qui un questionnaire a été administré. Sont inclus dans cet échantillon, tous les étudiants venus d'un pays étranger et de nationalité autre que celle béninoise pour poursuivre leurs études à l'UAC. Aussi, faudrait-il qu'ils capitalisent au moins une année académique à l'UAC afin de pouvoir aborder avec eux, le volet qui se rapporte à leur apprentissage. Sur la base de ces critères d'inclusion, 68 étudiants immigrants ont été soumis au questionnaire d'enquête. Neuf parmi eux ont été identifiés sur la base du volontariat pour prendre part à un entretien semi-directif. Les entretiens semi-directifs ont permis d'appréhender en profondeur, le processus d'acculturation et son impact sur les étudiants immigrants. Sur ces bases, l'échantillon se présente ainsi qu'il suit : congolais (03 %), ivoirien (15 %), gabonais (05 %), haïtien (34 %), nigérien (05 %), nigérian (14 %), tchadien (08 %), togolais (16 %).

En outre, la plupart des enquêtés (51 %) sont inscrits à la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines (FLASH). Ce taux reflète la réalité des chiffres quand on sait que c'est cette faculté qui compte le plus grand nombre d'étudiants à l'UAC. Selon le Service des Statistiques de l'UAC (2014), le taux des étudiants inscrits à la FLASH est évalué à 43, 81 % du taux global d'étudiants inscrits à l'UAC au cours de l'année académique 2013-2014. On retrouve également une proportion moyenne de nos enquêtés à la FADESP (16 %) et à l'ENAM (13 %). Les plus faibles proportions des personnes enquêtées se rapportent à ceux qui sont inscrits à la FASEG, FAST, EPAC et à la FSA.

Par ailleurs, deux types de variables ont été considérés. La variable dépendante est relative à l'apprentissage des étudiants immigrants tandis que la variable indépendante se rapporte au processus d'acculturation. Les indicateurs qui ont permis de mesurer la variable " acculturation" sont : le mode alimentaire, le mode vestimentaire, la langue et la croyance religieuse.

Quant au traitement des données, deux modes ont été utilisés au regard des deux grandes approches adoptées dans le cadre de cette recherche. Les données quantitatives issues de l'enquête par

questionnaire ont fait l'objet d'un traitement sur la base des statistiques descriptives. Pour ce qui est des données qualitatives issues des entretiens, elles ont subi une analyse de contenu. Après avoir procédé à leur transcription, les données qualitatives ont été regroupées par catégories ou centres d'intérêt, suivant les indicateurs qui sont en jeu. Les différents résultats issus de cette recherche se présentent comme suit.

5. Résultats

Les résultats issus des enquêtes sont de deux ordres. Il s'agit des données quantitatives qui émanent de l'enquête par questionnaire et des données qualitatives qui proviennent aussi bien de l'enquête par questionnaire que des entretiens.

5.1 Facteurs qui expliquent l'acculturation

Pour comprendre le processus d'acculturation chez les étudiants immigrants à l'UAC, il a été question de s'intéresser dans un premier temps, à la langue d'enseignement qui est en vigueur dans leurs différents pays de provenance. Tenant compte des données collectées, le français apparaît comme la langue la plus utilisée dans leur milieu éducatif. C'est ce qu'ont affirmé 53 % des enquêtés. Sont concernés par cette information, les étudiants congolais, gabonais, ivoiriens, nigériens, tchadiens et togolais. D'autres étudiants immigrants (34 %), notamment les haïtiens, ont évoqué comme langues d'enseignement dans leur pays, le français et le créole. Pour les 13 % restants qui sont des étudiants de nationalité nigériane, la langue d'enseignement est l'anglais.

La différence dans la langue d'enseignement du pays de provenance et celui du pays d'accueil engendre chez certains étudiants immigrants, des difficultés de compréhension en ce qui concerne les cours. La plupart des étudiants de nationalité nigériane l'ont souligné avec insistance. N'ayant *a priori* aucun bagage linguistique de base en français, ils sont contraints à suivre parfois les cours dans cette langue. Pour les autres, la langue d'enseignement étant la même, le problème de compréhension des cours se situe au niveau de l'accent utilisé. Les enquêtés, dans leur majorité (57 %), ont fait savoir qu'ils éprouvent des difficultés d'ordre linguistique qu'ils attribuent à l'accent qui caractérise l'expression verbale au Bénin. C'est ce qu'affirme cet étudiant immigrant haïtien : « *Au début, la langue n'était pas facile à comprendre. L'accent est un peu différent du nôtre et nous avons du mal, mes frères et moi à comprendre ce que dit l'enseignant* ».

Il convient également de souligner que des enquêtés (32 %) ont fait savoir que des enseignants expliquent parfois des notions en langue nationale « fon ». Ce qui ne favorise pas la compréhension des dites

notions par les étudiants immigrants. Ils éprouvent d'énormes difficultés à cerner l'enseignement donné par les professeurs.

Dans une autre rubrique, les étudiants immigrants ont reconnu dans leur majorité (82 %) que la culture de leur pays d'origine est différente de celle du Bénin, leur pays d'accueil. Outre la langue, les différences sont à noter dans les modes alimentaires et vestimentaires et au niveau des croyances religieuses. Dans ce contexte, 72 % d'entre eux éprouvent des difficultés à concilier les pratiques culturelles de leur pays d'origine et celles de leur pays d'accueil qu'est le Bénin. Deux extraits illustrent cette affirmation. Le premier stipule : « *Chaque société a sa culture, ses mœurs, ses coutumes. Ce n'est donc pas facile de se détacher des habitudes. Nous avons une culture américaine qui est différente de celle de l'Afrique* ». Le second précise ce qui suit : « *Chez nous, c'est le laisser-aller, la liberté absolue tandis qu'ici au Bénin, il y a le poids de la tradition qui pèse. Ce qui est considéré comme une injure au Bénin peut ne pas l'être en Haïti* ».

Parallèlement, bien qu'ils reconnaissent l'existence de quelques différences entre les cultures en présence, 28 % des enquêtés affirment cependant que celles-ci ne leur posent aucune difficulté majeure parce qu'ils estiment qu'il s'agit de cultures sœurs. On retrouve dans cette catégorie, les étudiants togolais et haïtiens. A cet égard, un étudiant haïtien déclare ce qui suit : « *Sur le plan historique, des esclaves auraient été convoyés du Dahomey vers Haïti. Ce qui fait que plusieurs pratiques culturelles sont quasi identiques* ».

Par ailleurs, les étudiants immigrants à l'UAC sont parfois victimes de moqueries de la part des étudiants béninois. Les enquêtés (53 %) l'ont avoué et disent se sentir victimes de stigmatisation. Les raisons de ces moqueries sont diverses. D'aucuns estiment qu'elles sont dues à la différence notée dans les langues et plus précisément au niveau de l'accent. En témoigne cet extrait : « *C'est parce que notre façon de parler le français est différente des leurs qu'ils se moquent de nous* ».

Pour d'autres, les raisons sont liées à la situation sociopolitique ou à l'histoire du pays de l'immigrant. C'est du moins ce que révèlent les résultats obtenus au cours de la recherche et particulièrement auprès des étudiants immigrants de nationalité congolaise et togolaise. Les extraits ci-après en sont des preuves :

Suite à la recherche d'une place en amphithéâtre, on m'a demandé s'il n'y a pas d'université chez moi au Togo. Ensuite, on m'a traité d'enfant de guerre et enfin l'individu qui s'adressait à moi conclut en ces termes : Rentrez chez vous ; vous nous donnez de la chaleur.

Un propos que l'étudiant immigrant juge de : « *racisme à haute dose* ». Un autre étudiant togolais a confié également des propos qui lui ont été adressés : « *Que cherches-tu ici au Bénin ? N'y a-t-il pas la paix dans ton pays ? Vous êtes des sauvages de guerre* ». Le troisième extrait émane d'un étudiant congolais qui s'est exprimé en ces termes : « *Les moqueries sont dues à l'instabilité et les crises qu'a connues mon pays le Congo* ». Ces trois extraits montrent à quel point ces étudiants immigrants sont stigmatisés.

5.2 Influence de l'acculturation sur l'apprentissage

Tenant compte des différences évoquées par les enquêtés au niveau des cultures en présence, il était normal de chercher à savoir si lesdites différences ont un impact sur leur apprentissage. Il ressort des données obtenues que 68 % des enquêtés pensent que les différences notées aussi bien dans la langue que dans les autres pratiques culturelles (modes alimentaires et vestimentaires et croyances religieuses) ne leur permettent pas d'apprendre convenablement. Mais, l'indicateur de l'acculturation qui influence le plus l'apprentissage est la langue. C'est ce qu'ont déclaré 57 % des enquêtés et plusieurs extraits justifient cette affirmation dont celle-ci :

Puisque j'ai du mal à cerner ce que disent les enseignants, je n'arrive pas à comprendre certains cours. Au même moment, je ne peux pas me rapprocher des étudiants béninois pour avoir de l'aide de peur d'être traité de tous les noms. Ce qui fait que j'ai parfois de mauvaises notes et je me contente de cela, car je n'y peux rien.

Certains étudiants ont attribué leur échec aux problèmes d'ordre culturel ci-dessus évoqués auxquels ils sont confrontés : « *Si moi j'ai échoué en première année, c'est parce j'avais des difficultés à comprendre les explications des professeurs. En plus de cela, j'ai du mal à m'adapter aux réalités du Bénin. Du coup, je ne suis pas motivé à apprendre* ». Ainsi se résument les résultats issus des enquêtes et qui méritent d'être discutés.

6. Discussion

Le phénomène migratoire expose les individus qui en font l'expérience, à un processus d'acculturation, car il engendre une rupture du cadre culturel (Devereux, 1970). Une fois au Bénin pour poursuivre leurs études à l'Université d'Abomey-Calavi, les étudiants immigrants sont confrontés à une autre culture. Dès lors, ils sont soumis au processus d'acculturation parce que les cultures en présence sont différentes. En effet, que ce soit au niveau de la langue, du mode vestimentaire, du mode alimentaire que des croyances religieuses, les données recueillies dans le cadre de cette recherche montrent que les

pratiques culturelles ne sont pas les mêmes. A cela, il faut ajouter le fait que les milieux de formation sont par excellence, des environnements propices au processus d'acculturation.

En ce qui concerne la langue, elle constitue une véritable barrière pour les étudiants immigrants. Les problèmes linguistiques se posent à deux niveaux : soit la langue d'enseignement est différente de celle du pays d'origine des étudiants immigrants, soit elle demeure la même et c'est plutôt l'accent qui diffère. Dans l'un ou dans l'autre cas, les différences constituent une entrave à la compréhension des cours. Cette situation devient critique quand certains enseignants se permettent, comme l'ont évoqué certains étudiants immigrants, d'expliquer certaines notions en langue nationale. En abordant dans ses recherches les critères de présage qui se rapportent à l'enseignant, Houessou (2008) avait fait remarquer que nombreux sont les enseignants qui se plaisent à parler la langue "fon" en amphithéâtre. Or, la langue officielle du Bénin est le français même si cette langue a été imposée au détriment du choix d'une langue locale consensuelle pour éviter d'éventuelles frustrations (Boko, 2003). Les enseignants se doivent alors de respecter l'utilisation du français comme langue d'enseignement à l'exception de certains cas qui obligent l'usage d'une autre langue.

En ce qui concerne les autres composantes culturelles que sont le mode vestimentaire, le mode alimentaire, les croyances religieuses et même les modes de pensée, il n'en demeure pas moins qu'elles varient d'une société à une autre et les résultats de cette recherche le démontrent également. Il apparaît donc clairement que les cultures en présence sont différentes et l'acculturation est évidente.

Mais, au-delà de cette forme d'acculturation qui peut avoir lieu dans toute société en général, il convient de mentionner une forme particulière d'acculturation qui se rapporte au monde éducatif. En réalité, tout système éducatif est planifié et géré en fonction du type de société. Cela sous-entend qu'un système éducatif est le reflet de sa société et par ricochet, de la culture de cette société. En d'autres termes, le système éducatif béninois porte sa culture et celle-ci est véhiculée dans les différents enseignements. Il peut donc arriver que les enseignements dispensés qui sont le reflet de la culture, soit à l'antipode des perceptions des sujets qui ne se retrouvent pas à travers cette culture. Toutes choses qui peuvent constituer une entrave à leurs rapports au savoir.

En outre, il ne faut pas perdre de vue que le processus d'acculturation peut réussir tout comme il peut échouer. Et c'est évidemment lorsqu'il y a un échec que des problèmes surviennent. Comme le mentionne Abou (2002), si l'acculturation doit réussir, cela

dépend de la distance qui existe entre les cultures en contact. C'est-à-dire que plus les cultures se ressemblent, plus facile est l'acculturation. Par contre si les cultures en présence sont éloignées les unes des autres, donc très différentes, il est difficile d'obtenir une réussite dans le processus d'acculturation. Cette assertion est d'autant plus vraie que les enquêtes réalisées dans le cadre de cette recherche ont prouvé que certains étudiants togolais ont beaucoup plus de facilités à s'intégrer dans la société béninoise. Par contre, les autres étudiants immigrants notamment les haïtiens, les gabonais, les tchadiens, et même les ivoiriens ont beaucoup plus de difficultés à réussir leur intégration. C'est le cas de cet étudiant qui se confiait en ces termes : « *J'ai beaucoup de mal à m'adapter aux réalités béninoises. J'ai une forte envie de retourner dans mon pays, car je n'arrive plus à m'en sortir* ». Cette déclaration suppose *a priori* un échec dans le processus d'acculturation et cet étudiant n'est pas le seul à être dans le cas puisqu'ils ont été nombreux à exprimer cette nostalgie de retourner dans leur pays, faute d'intégration.

Toutes ces différences auxquelles sont confrontés les étudiants immigrants et qui sont la marque évidente d'une acculturation, ont des effets néfastes sur leur apprentissage parce qu'ils ont du mal à s'adapter à leur nouveau milieu éducatif. Martins (1974) pouvait dire à ce propos que quand la distance culturelle entre les deux systèmes est réduite, l'adaptation des étudiants est plus facile. Que peut-on attendre d'un étudiant qui n'arrive pas à cerner les enseignements à lui dispensés ? A quel apprentissage peut-on prétendre dans un environnement éducatif où la stigmatisation sur fond de moqueries est de mise ? A quels résultats peut-on s'attendre si les étudiants immigrants sont confrontés à tous ces problèmes qu'ils doivent surmonter ?

A travers ces différents questionnements, on s'aperçoit que le stress et l'angoisse nés du processus d'acculturation entravent considérablement l'apprentissage des étudiants immigrants.

Conclusion

Le processus d'acculturation est un phénomène capital qui a lieu chaque fois que des cultures différentes sont en contact. Ce contact est généralement favorisé par les mouvements migratoires qui sont de plus en plus fréquents. C'est le cas par exemple des étudiants qui immigrent vers d'autres pays pour poursuivre leurs études, notamment ceux qui immigrent au Bénin. Ces nombreux étudiants qui immigrent à l'Université d'Abomey-Calavi dans le cadre de leur formation universitaire sont confrontés au processus d'acculturation. Les résultats issus de cette recherche démontrent que ce processus génère parfois des problèmes auxquels sont confrontés ceux-ci. Lesquels problèmes ne sont pas sans impact sur leur apprentissage. La présente recherche

permettra certainement à la communauté scientifique de mieux cerner les difficultés que rencontrent les étudiants immigrants, notamment dans leur apprentissage, en vue de la prise de mesures d'accompagnement spécifiques à cette catégorie d'étudiants.

Références Bibliographiques

- Abou, S. (1981). *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*. Paris: Anthropos. 235 p.
- Abou, S. (2002). *L'identité culturelle. Cultures et droits de l'homme*. Beyrouth: Perrin-Presses de l'Université Saint-Joseph.
- Abrami, P.C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., d'Apollonia, S. & Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif: théories, méthodes, activités*. Montréal : Les Editions de la Chenelière inc.
- Barth, B. M. (1995). "Présentation générale : l'émergence d'une psychologie culturelle et les processus d'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, N°111, pp 5-10.
- Bastide, R. (1970). *Le proche et le lointain*. Paris: Cujas.
- Berry, J.W. & Kim, U. (1988). Acculturation and mental health. In P.R. Dasen, J.W. Berry & N. Sartorius (Eds.), *Health and cross-cultural psychology, Toward applications* (p. 207-238). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Berry, J.W. (1990). Psychology of acculturation: Understanding individuals moving between cultures. In R.W. Brislin (Ed.), *Applied cross-cultural psychology* (p. 232-253). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Boko, G. (2003). La langue française à l'école africaine. Ombre et lumière ? Mons : Université de Mons-Hainaut, collection Savoirs en partage.
- Brisset, C., Safdar, S., Lewis, J-R. & Sabatier, C. (2010). Psychological and sociocultural adaptation of university students in France: the case of Vietnamese international students. *International journal of intercultural relations*, N°34, pp 413-426.
- Brown, A. & Campione, J. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environments : On procedures, principles, and systems. In L.Schauble & R. Glaser (Eds.). *Innovations in learning: New environments for education* (p. 289-325). Mahwah NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Cicurel F. (2003). « *La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives* ». In *le Français dans le Monde*, n°623.
- Coulon, A. et Paivandi, S. (2003). *Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs*. Rapport pour l'Observatoire national de la Vie Etudiante (OVE). Paris : Université Paris VIII, CRES.
- Dabène, L. (1990). « *Pour une didactique de la variation* », in *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier-Crédif, Coll. LAL.
- Dagenais, D. et Jacquet, M. (2001). Valorisation du multilinguisme et de l'éducation bilingue chez des familles immigrantes. *Revue de la migration internationale et de l'intégration*, N°1, pp 398-404.
- Demorgon, J. (1999). *Histoire interculturelle des sociétés*. Paris : Anthropos.
- Deschênes, A.-J. et LEBEL, C. (1994). La conception du support à l'apprentissage dans des activités de formation à distance. Introduction à la formation à distance (EDU 1600) sous la direction de A.-J. Deschênes, 3-43. Québec : Télé-université.
- Dionne, M., Mercier, J., Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Gagné, P., Lebel, C. et Rada-Donath, A. (1999). Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. cqfd.tel.uq.quebec.ca/distances/D3_2_e.pdf p. 69-99. Consulté le 24 septembre 2015.

- Gakuba, T-O. et Graber, M. (2012). Effets de l'acculturation sur l'apprentissage des étudiants africains dans la Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 351-371. Récupéré le 13 juillet 2015 de <http://www.erudit.org/revue/rse/2012/v38/n2/1019610ar.pdf>
- Gauthier, C., Lacroix, M., Liguori, M., Martinez, E. et Ngoc, K. N. (2010). L'intégration, à la jonction du discours normatif et de l'expérience vécue: des demandeurs d'asile s'expriment. *Service social*, vol. 56 N°1, pp 15-29.
- Houessou, P. (2007). *Les déterminants de l'échec à l'Université d'Abomey-Calavi : état des lieux, analyses et perspectives*. (Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation). Université de Mons-Hainaut, Belgique.
- Kirkup, G. et Von Prummer, C. (1990). Support and connectedness: The needs of women distance education students. *Journal of distance education*, vol. 5 N°2, pp 9-31.
- Legault, G. et Fronteau, J. (2008). Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés. Dans G. Legault et L. Rachédi, (dir.), *L'intervention interculturelle* (2e éd.). (p. 44-66). Boucherville : Gaétan Morin.
- Service des statistiques de l'UAC (2014).