

ISSN 1727 – 8651

JOURNAL
de la
RECHERCHE SCIENTIFIQUE
de
L'UNIVERSITÉ DE LOMÉ



LOME - TOGO

Le Journal de la Recherche Scientifique de l'Université de Lomé est
référéncé dans African Journal on Line (AJOL) [www.inasp.org/ajol]

VOLUME 21
(2019)

Numéro 4-2

**JOURNAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
DE L'UNIVERSITE DE LOME (TOGO)**

VOLUME 21, Numéro 4-2, Spécial, (2019)

SOMMAIRE

Sciences et Technologie

1. DJINADOU A. K. A. & al. (Bénin)

Genre et sélection variétale participative de riz dans la vallée de l'Ouémé au sud du Bénin, 1

2. ANDELE Y. & al. al., (Togo)

Pratiques phytosanitaires en production et conservation post-récolte du niébé dans le canton d'Akparé (région des plateaux) au Togo, 17

3. AGORO S. & al, (Togo)

Etude descriptive de l'épidémie de la méningite bactérienne survenue dans le district sanitaire de Dankpen au Togo durant la période de janvier à mai 2016 : apparition de la souche *neisseria meningitidis* W135., 33

4. KPAIBE S. A. P. & al, (Togo)

Validation et application d'une méthode CLHP pour le dosage des combinaisons thérapeutiques d'antituberculeux à base de Rifampicine, d'Isoniazine et de Pyrazinamide, 43

5. Germaine Kitenge Kitoko *et al*, (R.D. Congo)

Etude de la commercialisation d'*Oreochromis niloticus* dans la ville de Kindu (Cas de marché Tshomba), 53

Lettres et Sciences Humaines

6. GNIMADI Codjo Clément & al. (Bénin)

Production de la natte de jonc « *juncus effusus* » dans la commune de Comé (République du Bénin), 67

7. ZOGBO Zady Édouard (Côte d'Ivoire)

Impacts sanitaires et environnementaux de l'exploitation des bas-fonds dans le district de Yamoussoukro (Centre de la Côte d'Ivoire), 81

8. APEGNON Kokou (Togo)

L'implantation du ranch de l'Adélé et son impact sur les populations riveraines (1979-1993), 95

9. KOUADIO Anne Marilyse, ASSUE Jean-Aimé Yao, WALA Richmond Yao (Côte d'Ivoire) L'importance des activités informelles dans l'amélioration des conditions de vie des populations de la ville de Bouaké (Côte d'Ivoire),	109
10. SILUE Karna & al (Côte d'Ivoire) Dynamique spatiale de l'anacarde et problématique de la sécurité alimentaire dans la zone dense du département de Korhogo (Nord-Côte d'Ivoire),	129
11. FAYE Cheikh, BA Djibrirou Daouda & DIEDHIOU Sécou Omar (Sénégal) L'anomalie de la température minimale et maximale dans la partie sud-Est du Sénégal,	149
12. HOUEHA N. S., KELANI R. R. D. & GBAGUIDI G. G. A. (Bénin) Bilinguisme fongbé / français et transfert de compétences dans les centres d'alphabétisation au Bénin. Quelles implications pour les acteurs ?	159

Sciences Economiques et de Gestion

13. Bernard AKPAN. (Bénin) Effet des conflits d'intérêts en milieu assuranciel sur la satisfaction des adhérents : cas de la microassurance santé au Bénin	179
14. ESSAMA NANGA Emmanuel Eric et WOROU HOUNDEKON Rosaline D. (Bénin) Conflits et structure des relations de coopération des entreprises de la téléphonie mobile : le cas du Cameroun, 1	187
15. YOUSOUFOU ABDOURAMANI Bida Nouhoume & WOROU HOUNDEKON D. Pratiques de contrôle de gestion dans le contexte des institutions de microfinance au Bénin,	205
16. KPANZOU Sarakawa Abalo Malibida & al, (Togo) Caractérisation pétrostructurale du massif granitique de Djabatouré,	219
17. DOTCHE K.A. & al (Togo) Les Energies Renouvelables pour une Communication Verte et les Enjeux du Service Accès Universel,	231

Sciences Médicales

18. MAGNANG H. & al. (Togo) Qualité des concentrés standards de plaquettes produits au Centre National de Transfusion sanguine de Lomé,	237
19. MIKPONHOUE R.C.N. & al. (Bénin)	

Evaluation de la gestion des produits et déchets phytosanitaires dans les ménages agricoles touchés par les intoxications aux pesticides au Bénin, 242

20. NIAMKEY J.T. & *al.* (Côte d'Ivoire)

Profil épidémiologique et échocardiographique transthoracique des rétrécissements mitraux à l'Institut de Cardiologie d'Abidjan (ICA), 259

21. EKOUE A. & *al.* (Côte d'Ivoire)

Evaluation du risque de décès dans les syndromes coronariens aigus par le score de Grâce en Côte d'Ivoire, 271

22. PATASSI A. & *al.* (Togo)

Survival analysis of HIV/AIDS-patients undergoing antiretroviral therapy at Centre Hospitalier Universitaire Sylvanus Olympio of Lome, Togo, 289

Sciences et Techniques

23. KAMAN Mondobozi Lélén & *al.* (Togo)

Sur l'existence et l'unicité de la solution fortement généralisée du deuxième problème mixte pour une équation d'Euler-Poisson-Darboux avec potentiel de Dirac, 301

24. KPAZOU Sarakawa Abalo Malibida & *al.* (Togo)

Caractérisation pétrostructurale du massif granulitique de Djabatouré, 313

25. DOTCHE K. A., & *al.* (Togo)

Les Energies Renouvelables pour une Communication Verte et les Enjeux du Service Accès Universel, 329

26. AIZO Christelle, MAMA Vincent Joseph et CHABI ADIMI Salomon Olatoundji (Bénin)

Apport du Système d'Information Géographique (SIG) et de l'Analyse Multicritère (AMC) dans l'étude du tracé des lignes d'interconnexion électrique du Bénin et du Togo, 335

27. RADJI R. & *al.* (Togo)

Mise à jour taxonomique et nomenclaturale des *asteraceae* du Togo, 347

Journal de la Recherche Scientifique de l'Université de Lomé (Togo)

COMITE DE LECTURE:

Professeur M. GBEASSOR (Togo)
Professeur K. AHADZI-NONOU (Togo)
Professeur K. TCHAKPELE (Togo)
Professeur B. SINSIN, (Bénin)
Professeur T. T. K. TCHAMIE (Togo)
Professeur K. AKPAGANA (Togo)
Professeur A. K. C. JOHNSON (Togo)
Professeur M. L. BAWA (Togo)
Professeur K.M. NUBUKPO (Togo)
Professeur M. DAVID-PRINCE (Togo)
Professeur K. KOUMAGLO (Togo)
Professeur K. JONDO (Togo)
Professeur K. SANDA (Togo)
Professeur K. KADANGA (Togo)
Professeur K. KOKOU (Togo)
Professeur K. BATAWILA (Togo)
Professeur P. SANKARA (Burkina Faso)
Professeur M.GOEH-AKUE (Togo)
Professeur K. KOSSI-TITRIKOU (Togo)
Professeur M. MOUDACHIROU (Bénin)
Professeur B.TCHAM (Togo)
Professeur K. BEDJA (Togo)
Professeur K. KILI, (Togo)
Professeur G. DJANEYE-BOUNDOU (Togo)
Professeur G. TCHANGBEDJI, (Togo)
Professeur N. BIGOU-LARE (Togo)
Professeur A. SANTOS (Togo)
Professeur M. KPODAR (Togo)
Professeur A. VOVOR (Togo)
Professeur K. AMOUZOU (Togo)
Professeur B. GNON (Togo)
Professeur K. NUBUKPO (Togo)
Professeur E. AGBODJI (Togo)
Professeur A.-R. AGBERE (Togo)
Professeur D. DOSSEH (Togo)
Professeur K. A. BALOGOU (Togo)
Professeur M. A. MOHOU (Togo)
Professeur K. NAPO (Togo)
Professeur M. BANNA (Togo)

COMITE DE REDACTION:

Rédacteur en Chef : Dr Esohanam BATCHANA (Maître de Conférences)

Membres :

- Dr KOLEDZI K. Edem, MC (Maître de Conférences)
- Dr NAPO Gbati, MC (Maître de Conférences)
- Dr ADJONOU Kossi, MA (Maître Assistant)

BILINGUISME FONGBE / FRANÇAIS ET TRANSFERT DE COMPETENCES DANS LES CENTRES D'ALPHABÉTISATION AU BENIN. QUELLES IMPLICATIONS POUR LES ACTEURS ?.

FONGBE / FRENCH AND SKILLS TRANSFER IN LITERACY CENTERS IN BENIN. WHAT IMPLICATIONS FOR THE ACTORS ?

HOUEHA N. S. *¹; KELANI R. R. D.² et GBAGUIDI G. G. A.³

1,*- (Assistant), Ecole Normale Supérieure de Natitingou

BP 72 Natitingou, Bénin, Tél. /Fax :+(229) 97007020

E-mail : shoueha@yahoo.fr

2- (Maître de Conférences)

Ecole Normale Supérieure de Natitingou, BP 72 Natitingou, Bénin

Tél. +(229) 96737535

3- (Maître de Conférences)

Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Physique et du Sport

01 BP 169 Porto-Novo, Bénin, Tél. +(229) 97982350

(Reçu le 06 Novembre 2019 ; Révisé le 28 Novembre 2019 ; Accepté le 05 Janvier 2020)

RESUME

Le bilinguisme français / langue nationale est à l'épreuve dans les centres d'alphabétisation du Bénin. En effet, face aux exigences d'ordre pédagogique et didactique qui visent l'amélioration de la qualité des enseignements/apprentissages dans les centres d'alphabétisation, le français fondamental a été introduit dans les programmes d'alphabétisation au Bénin. Au moyen d'entretiens, d'administration de questionnaire et d'analyse documentaire, la présente contribution se consacre aux enjeux du bilinguisme français / langue nationale dans les centres d'alphabétisation au regard de l'atteinte des objectifs de l'Éducation Pour Tous. Il ressort des analyses que les programmes d'alphabétisation bilingue (français-langue nationale) facilitent le transfert des compétences. Il se dégage l'intérêt de l'arrimage l'alphabétisation au modèle du programme éducatif formel.

Mots-clés : Alphabétisation, éducation, adultes, enseignement/apprentissage, compétence, bilinguisme.

ABSTRACT

French bilingualism / national language is being tested in literacy centers in Benin. Indeed, faced with the pedagogical and didactic requirements that aim to improve the quality of teaching / learning in literacy centers, basic French has been introduced in literacy programs in Benin. Through interviews, questionnaire administration and document analysis, this contribution focuses on the issues of French bilingualism / national language in literacy centers in terms of achieving the objectives of Education For All. Analyzes show that bilingual literacy programs (French-national language) facilitate the transfer of skills. The interest in linking literacy to the model of the formal educational program emerges.

Keywords : Literacy - education - adults - teaching / learning - competence - bilingualism

INTRODUCTION

L'accès à une éducation de qualité, fait partie des Objectifs du Développement Durable (ODD) adoptés par l'ONU en septembre 2015. Depuis 2000, l'un des Objectifs du Millénaire pour le Développement adoptés à New York (États-Unis) par les 193 États membres de l'ONU, est d'assurer l'éducation primaire pour tous. En effet, l'accès à l'éducation pour tous (EPT), mouvement lancé en mars 1990 à Jomtien (Thaïlande) lors de la Conférence mondiale sur l'éducation, vise surtout la lutte contre l'analphabétisme.

C'est dans cette optique que le Bénin, à travers des dispositifs d'éducation (formelle et non formelle), œuvre également pour l'amélioration de son taux d'alphabétisation qui, suivant le rapport de l'INSAE (2015), paraît très faible (44,6%). En effet, dans le sous-secteur de l'alphabétisation, on note depuis quelques années, des innovations en matière de pédagogie, de contenu de programme et de disciplines d'enseignement. C'est le cas de l'introduction du français fondamental comme matière d'enseignement dans les programmes d'alphabétisation. Cependant, la mise en œuvre de ces innovations n'est pas encore effective dans les centres d'alphabétisation du Bénin.

Notre recherche de type qualitatif, menée auprès de dix-neuf (19) alphabétiseurs de la commune de Za-Kpota et de trois (03) personnes ressources chargées de la mise en œuvre du Programme de Cours Accéléré (PCA) dans la commune de Bohicon, vise à appréhender les enjeux du bilinguisme fongbé (langue nationale d'alphabétisation dans les communes cibles), et du français (langue officielle au Bénin), sur le processus d'enseignement / apprentissage dans les centres d'alphabétisation. Elle vise aussi à évaluer les implications du bilinguisme pour les animateurs, notamment en matière de compétences à acquérir et de connaissances à transmettre. Elle vise enfin, à interroger la place des organisations dans la mise en œuvre de ce bilinguisme en vue de l'atteinte des objectifs de l'EPT au Bénin.

Nous présenterons d'abord le cadre théorique de cette étude et notre démarche

méthodologique avant la présentation des résultats qui sera suivie d'une discussion.

1. EXPLORATION THEORIQUE

Le cadre théorique de notre étude se réfère principalement aux notions de langue nationale, du bilinguisme et de compétence.

1.1. Langue nationale comme identité

De manière générale, une langue maternelle est considérée comme une langue apprise depuis l'enfance, une langue nationale est considérée comme une langue propre à chaque pays et une langue officielle est celle choisie comme langue de travail. Une langue maternelle peut avoir le statut de langue nationale (cas du Bénin). Dans le cadre de notre étude, il faut souligner que le fongbé, langue maternelle, est une langue nationale et sert de langue d'alphabétisation dans les communes cibles (Za-Kpota et Bohicon). Le français, langue étrangère est utilisée comme langue officielle ou langue de travail et sert de langue d'enseignement dans le système éducatif formel.

Considérée comme propre à chaque pays, la langue nationale permet aux communautés d'affirmer leur identité. Pour Michelet J. (1880), la langue est la représentation fidèle du génie des peuples, l'expression de leur caractère, la révélation de leur existence intime, leur *Verbe*, pour ainsi dire. En considérant que « *l'histoire de France commence avec la langue française. La langue est le signe principal d'une nationalité* » (ibid., 1861 : 1), nous pouvons donc affirmer que la langue constitue l'identité des peuples. Cette affirmation ce précise davantage avec Diop S. cité par Hima A. (2007 : 3) qui pense que :

La promotion des langues n'est pas un enjeu théorique. Elle s'inscrit dans le cadre concret du développement des peuples et de leur combat pour la reconnaissance de leur identité. L'enseignement, et d'une manière générale, l'ensemble du système éducatif, peut et doit jouer à cet égard un rôle déterminant. De sa capacité à s'adapter aux réalités nouvelles et à intégrer les langues maternelles, dépendent, en effet, la sauvegarde des

Bilinguisme fongbé / français et transfert de compétences dans les centres d’alphabétisation au Bénin. Quelles implications pour les acteurs ?.

authenticités et l’avènement d’un dialogue culturel plus juste parce que fondé sur l’égalité et la complémentarité.

- des considérations d’ordre économique et politique
- des exigences d’ordre pédagogique.

Il convient donc de faire la promotion des langues nationales dans les centres d’alphabétisation en vue de favoriser la reconnaissance identitaire des communautés bénéficiaires des programmes d’alphabétisation et d’éducation d’adultes. Il convient également d’œuvrer pour l’introduction effective des langues nationales dans l’éducation formelle en vue de favoriser le dialogue interculturel. A cet effet, il serait aussi intéressant de voir l’importance des langues nationales dans l’éducation.

En effet, dans son rapport sur la place de la langue maternelle dans l’enseignement scolaire, Legendre J. (2006), souligne que : L’assemblée parlementaire considère que des considérations d’ordre différent influencent la place de la langue maternelle dans l’enseignement scolaire. Il y a le droit, aussi bien le droit à l’éducation que le droit à une identité nationale. Il y a la sauvegarde du patrimoine linguistique, européen et mondial, il y a la promotion du dialogue et des échanges par la diversité linguistique et il y a les considérations pédagogiques, sans compter l’utilisation politique qui est souvent faite de cette place.

1.2. Importance des langues nationales dans l’éducation

L’usage des langues nationales pour l’enseignement est motivé par plusieurs raisons dont notamment :

- des exigences liées au droit ainsi qu’à la sauvegarde et à la promotion du patrimoine linguistique,

En ce qui concerne les motivations d’ordre pédagogie, le point de vue de certains auteurs sont récapitulés dans le tableau I ci-dessous :

Tableau I : Récapitulation des points de vue de certains auteurs au sujet des motivations de l’usage des langues nationales dans l’éducation

Auteurs	Portée de l’éducation en langue maternelle sur l’enseignement/apprentissage
Ouane A. (1995)	Un individu est normalement plus mature dans sa langue maternelle et tout apprentissage dans cette même langue sera relativement plus facile
Poth J. (1988)	Garantit le décollage intellectuel de l’enfant dès le début de la scolarité. Lui apporte l’équilibre sans lequel il s’atrophie, la possibilité de verbaliser sa pensée et de s’intégrer dans le monde qui l’environne
Legendre J. (2006) Hima A. (2007) Boko G. C. (2007) da Cruz M. (2008)	Favorise l’acquisition des compétences, augmente significativement les chances de réussite scolaire, voire donne de meilleurs résultats
Boko G. C. (2007)	Bonne construction des agrégats de la personnalité depuis l’enfance Soutien permanent du cercle familial qui participe au processus d’appropriation, de consolidation et de réinvestissement des savoirs diffusés
Chelli A. (2011)	Garanties l’émancipation de l’enfant, améliore la prise en charge de l’enseignement des langues étrangères dont le français

1.3. Du bilinguisme au transfert de compétences

De manière générale, la connaissance est définie comme la maîtrise intellectuelle acquise par l'apprentissage, la recherche ou l'expérience. Elle est également définie comme le mode d'acquisition du savoir ou la compréhension intellectuelle voire spirituelle du monde. Quant à la compétence, elle est définie comme la capacité à remplir une fonction ou à effectuer certaines tâches. Nous pouvons en déduire que l'accès à la connaissance facilite le développement des compétences.

Selon Beaudoin S. (2001 : 7), le transfert de connaissances est un processus d'appropriation « *par lequel des personnes, des groupes ou des organisations développent, par l'intermédiaire d'actions concrètes, un plus grand contrôle sur les aspects de leur réalité (matérielle, psychologique ou sociale) qu'ils considèrent importants* ». Ce processus d'appropriation

favorise le développement des compétences et a pour but, le développement des pratiques professionnelles.

Avec Nonaka I. et Takeuchi H. (1997), nous pouvons schématiser ce processus d'appropriation de la connaissance en quatre étapes (Voir schéma ci-dessous). Il s'agit de :

- la formalisation des connaissances d'une personne qui consiste à passer des connaissances tacites individuelles aux connaissances explicites de l'individu.
- la standardisation des connaissances qui consiste à passer des connaissances explicites individuelles aux connaissances explicites collectives
- l'imprégnation des connaissances qui consiste à passer des connaissances explicites collectives aux connaissances tacites collectives
- la socialisation qui consiste à passer des connaissances tacites collectives aux connaissances tacites individuelles.

Formalisation

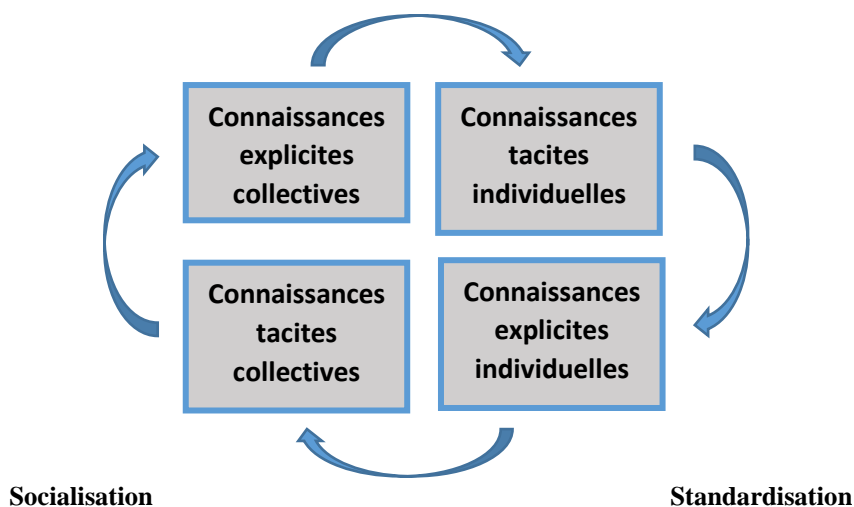


Figure : Schématisation du processus d'appropriation des connaissances, à partir de Nonaka I. et Takeuchi H. (1997)

Imprégnation

A partir de ce schéma, nous pouvons dire qu'il existe un lien fort entre les différentes étapes d'appropriation de connaissances qui se présente sous forme d'une spirale ou d'un « effet boule de neige » partant de la formalisation à la standardisation, de la standardisation à l'imprégnation, de l'imprégnation à la socialisation et de la socialisation pour revenir à la formalisation.

Pour Nonaka I. et Takeuchi H. (ibid.), les connaissances tacites individuelles sont toutes celles qui correspondent aux connaissances instinctives d'un individu. Il s'agit des savoirs que l'on possède et qu'on ne peut expliquer. Les connaissances explicites individuelles, correspondent aux connaissances personnelles que nous sommes capables d'expliquer. Quant aux connaissances explicites collectives, elles correspondent aux connaissances valables dans un certain contexte (valeurs, normes et connaissances scientifiques acquises par le groupe), tandis que les connaissances tacites collectives regroupent tous les savoirs qui correspondent à la manière de se comporter en groupe.

L'enseignement ou la transmission de connaissances en contexte bilingue peut être considéré comme l'usage d'une pédagogie qui s'appuie sur le bilinguisme. Le bilinguisme, de manière générale, est défini comme l'usage courant de deux langues. Selon une étude du Centre International d'Etudes Pédagogiques¹, l'enseignement bilingue permet d'approfondir la connaissance des langues et des cultures qui leur sont associées, ce qui invite à penser et à appréhender le monde différemment. Les apprentissages réalisés dans l'autre langue enrichissent la connaissance et la maîtrise de la première langue. Tous les apprenants trouvent une valeur ajoutée dans l'enseignement bilingue, indépendamment des niveaux d'apprentissage. Le passage par une autre langue d'enseignement peut même parfois

aider à lever des difficultés scolaires et à mieux apprendre.

Soulignons avec N. Legros², que l'introduction de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école, offre des immenses possibilités d'apprentissage à l'apprenant en matière de langue. De plus, les apprenants bénéficiant d'un enseignement bilingue ont de meilleures performances dans leur langue maternelle et dans les matières enseignées en langue 2 que les apprenants monolingues.

Pour Chelli A. (2011), une nouvelle politique éducative qui valoriserait les langues maternelles, améliorerait la prise en charge de l'enseignement des langues étrangères dont le français qui reste, avant tout et malgré tout, un outil indispensable dans les relations économiques et un sésame pour l'ouverture sur le monde.

Eu égard à tout ce qui précède, nous pouvons dire que l'enseignement bilingue permet d'approfondir la connaissance des langues, de faciliter les apprentissages et d'améliorer les résultats scolaires des apprenants.

2. Démarche méthodologique

Il s'agit d'une enquête qualitative réalisé au Bénin et au cours de laquelle nous avons administré un questionnaire semi-ouvert à l'ensemble des 20 animateurs en activité dans la commune de Za-Kpota en vue de voir les facteurs défavorables à l'enseignement du français fondamental dans les centres d'alphabétisation. Le taux de récupération est de 19/20. L'observation de quatre (04) séances d'alphabétisation dans deux (02) centres différents (Ajido et Dan-Tota) nous a permis de faire des études de cas. L'expérience des apprenants du Programme de Cours Accélééré (PCA) dans la commune de Bohicon a été explorée à travers trois (03) entretiens semi-dirigés auprès des personnes impliquées dans sa mise en œuvre. Cette exploration nous a permis de recueillir des données dans un contexte de bilinguisme éducatif.

¹ CIEP (2015), « 10 idées reçues sur le bilinguisme et l'enseignement bilingue », Département langue française, Sèvres cedex, www.ciepf.fr

² Legros Nadine, « La formation des enseignants et l'éducation bilingue en France », Université de Lille 3, France, www.celelc.org

3. RESULTATS ET DISCUSSIONS

Les données recueillies s'articulent autour de trois axes principaux. Il s'agit du droit à l'éducation et à la promotion des langues nationales, des obstacles à l'enseignement du français dans les centres d'alphabétisation et des influences du bilinguisme sur le processus d'enseignement / apprentissage.

3.1. Droit à l'éducation et promotion des langues nationales

Les chansons et slogans qui servent d'animation dans les centres d'alphabétisation

véhiculent des messages qui constituent une partie des représentations que les enquêtés ont de leurs activités. A partir de la transcription d'un slogan d'alphabétisation en langue nationale fon et de sa transcription en français (voir tableau n°02), nous pouvons affirmer que l'éducation en langue nationale est un droit et favorise la promotion et la valorisation de la langue nationale.

Tableau II : Slogan d'animation dans les centres d'alphabétisation en fongbé et traduction en français

Slogan d'alphabétisation en fongbé	Slogan traduit en français
<ul style="list-style-type: none"> - « <i>Mε tomε gbe ɔ ?</i> - <i>E ɖo na yɔ wlan, bo xa, bo len !</i> - <i>Mε tomε gbe ɔ ?</i> - <i>E ɖo na yɔ wlan, bo xa, bo len !</i> - <i>Mε tomε gbe ɔ ?</i> - <i>Nu kɔn we na yi dandan !</i> - <i>Bɔ mi ɖo gbe sisɔ me nu nyɔ wlan nyɔ xa zɔ ɔ</i> - <i>Bɔ gbé mi tɔn le na yi nukɔn ! »</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - « <i>Dans les langues nationales,</i> - <i>il faut savoir écrire, lire et compter !</i> - <i>Dans les langues nationales,</i> - <i>il faut savoir écrire, lire et compter !</i> - <i>Les langues nationales,</i> - <i>doivent être obligatoirement développées !</i> - <i>Prêts pour l'alphabétisation,</i> - <i>Afin que nos langues nationales se développent ! »</i>

A travers ce slogan transcrit, un accent est mis sur le droit à l'éducation - « *il faut savoir écrire, lire et compter* » - notamment le droit à l'éducation dans les langues nationales. En effet « *dans les langues nationales- il faut savoir écrire, lire et compter !* ». Un accent est également mis sur la nécessité voire l'obligation de faire la promotion des langues nationale – « *les langues nationales : doivent être obligatoirement développées* » et un engagement est pris à cet effet : « *prêts pour l'alphabétisation,...* ». Il en ressort également que l'alphabétisation, voire l'éducation doit être un moyen de promotion des langues nationales. En effet, « *prêts pour l'alphabétisation - afin que nos langues nationales se développent !* ».

Nous pouvons en déduire que, l'éducation notamment l'éducation en langue nationale est

un droit et lorsque les peuples s'engagent dans l'alphabétisation ou l'éducation, c'est pour non seulement savoir lire, écrire et compter (s'instruire), mais aussi pour faire la promotion de leur langue nationale. Tout ceci cadre bien avec le raisonnement de Legendre J. (op. cit.), qui cite parmi les considérations qui sous-tendent l'usage de la langue maternelle dans l'enseignement, la sauvegarde du patrimoine linguistique et le droit, aussi bien le droit à l'éducation que le droit à une identité nationale.

Il serait donc intéressant que les gouvernants investissent davantage dans les programmes d'alphabétisation en langue nationale en vue de garantir aux populations, le droit à l'éducation et à une identité ainsi que la promotion des langues nationales et du dialogue culturel. Cela n'exclurait pas l'enseignement d'une langue étrangère comme le français fondamental.

3.2. Facteur(s) défavorable(s) à l’enseignement du français fondamental dans les centres d’alphabétisation

Malgré l’introduction du français fondamental dans les programmes d’alphabétisation, les enquêtes de terrain montrent que très peu d’alphabétiseurs enseignent cette discipline dans leur centre. Nous avons catégorisé les données recueillies à cet effet, en deux. La première catégorie de données concerne la non effectivité de l’enseignement du français dans les centres et la seconde se rapporte aux facteurs qui y sont à l’origine et qui se

rapportent notamment à la faiblesse du niveau de qualification des animateurs.

3.2.1. Non effectivité de l’enseignement du français fondamentale dans plusieurs centres d’alphabétisation

Les données recueillies auprès des alphabétiseurs en ce qui concerne les disciplinent qu’ils enseignent ainsi que les disciplines qu’ils souhaitent enseigner dans la perspective de la professionnalisation de leur métier, se présentent comme suit (tableaux III a et III b) :

Tableau III a : Répartition des enquêtés selon les compétences ou disciplines enseignées dans les centres d’alphabétisation

	Disciplines enseignées en fon						Autres disciplines	
	Lecture et écriture	Création et gestion d’activité	Education civique et sociale	Sciences de la vie	Sciences de la terre	Formation professionnelle	Français fondamental	Maths
Effectif	19	05	18	17	13	02	06	00

Tableau III b : Répartition des enquêtés selon les disciplines qu’ils souhaitent enseigner dans les centres d’alphabétisation

	Disciplines enseignées en fon						Autres disciplines	
	Lecture et écriture	Création et gestion d’activité	Education civique et sociale	Sciences de la vie	Sciences de la terre	Formation professionnelle	Français fondamental	Maths
Effectif	18	06	14	16	13	04	09	02

Les tableaux III a et III b révèlent qu’au niveau des centres d’alphabétisation, les alphabétiseurs au-delà de la lecture et de l’écriture, enseignent d’autres matières qui favorisent la transmission de connaissances (éducation civique et sociale = 18/19, Sciences de la vie = 17/19, Sciences de la terre = 13/19). Ce qui peut concourir à développer les aptitudes intellectuelles des apprenants. Cependant, malgré son introduction dans le programme d’alphabétisation au Bénin, ils sont très peu nombreux à enseigner le français fondamental (06/19) mais

près de la moitié (09/19) d’entre eux, envisagent de l’enseigner. En ce qui concerne les mathématiques, aucun d’eux ne les enseigne et très peu d’entre eux sont motivés à les enseigner (02/19).

Cette situation pourrait s’expliquer par le fait que le niveau de qualification actuel des alphabétiseurs est très bas et ne leur permet pas de disposer des compétences nécessaires pour enseigner les mathématiques ni le français fondamental.

3.2.2 Faible qualification des alphabétiseurs et accès au métier peu réglementé

Tableau IV : Répartition des enquêtés selon le niveau d'instruction ou de qualification

	Niveau d'instruction dans le système formel					Niveau de qualification		
	Sans instruction	Primaire (CEP)	Secondaire (BEPC)	Supérieur (BAC)	Total	Formation initiale au métier d'animateur	Formation continue/ métier d'animateur	Alphabétisé
Effectif	06	11	02	00	19	Néant	Néant	19

Les données compilées dans le tableau IV montrent que 17/19 des alphabétiseurs n'ont pas fait des études secondaires et 6/19 (le tiers environ), n'ont jamais étudié dans le système éducatif formel.

Tableau V : Répartition des enquêtés selon leur mode de recrutement

	Modalités de recrutement		
	Test / concours	Recommandation	Etude de dossier
Effectifs	04	02	15

Le tableau V montre que presque tous les alphabétiseurs sont admis dans le métier par « étude de dossier » (15/19) ou par « recommandation » (02/19). Seulement 04/19 des alphabétiseurs déclarent avoir subi un « test » de recrutement.

A partir de tout ce qui précède, nous pouvons dire que le faible niveau de qualification des animateurs constitue un obstacle pour la mise en œuvre effective de l'enseignement du français fondamental dans les centres d'alphabétisation. En effet, avec Heckman J. et Carneiro P. (2003) qui pensent que les compétences engendrent les compétences, nous pouvons dire que moins le niveau de formation ou de qualification de l'enseignant est élevé, moins il sera compétent pour transmettre des connaissances à ses apprenants. A cet effet, et dans la perspective de faciliter le transfert des connaissances dans les centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes, il serait intéressant pour les structures en charge de l'alphabétisation, de réglementer l'accès au métier d'animateur des centres d'alphabétisation en visant la compétence lors du recrutement de ceux-ci. Il serait aussi intéressant pour ces structures, d'investir dans la formation des animateurs en activité.

3.3. Influences du bilinguisme sur le processus enseignement/apprentissage

Les principales données recueillies sur le Programme de Cours Accéléré (PCA) / centre de Bohicon, se résument comme suit :

- ☐ Le PCA est une école de deuxième chance pour les analphabètes ou personnes déscolarisées de 10 à 17 ans. Ce programme est subdivisé en trois (03) niveaux Le niveau I correspond au (CI - CP), le niveau II correspond au (CE1 - CE2) et le niveau 3 correspond au (CM1 - CM2) de l'enseignement primaire formel.
- ☐ Les cours se déroulent exclusivement les matins de 8h à 13h pendant 4 jours sur 7 (lundi, mardi, jeudi et vendredi). Les après-midis et les autres jours de la semaine sont réservés pour l'apprentissage d'un métier ou la vacation à des activités professionnelles par les apprenants.
- ☐ L'animation des cours se fait en français langue étrangère et en langue nationale fon (fongé).
- ☐ Des taux de réussite de 100% à l'examen du CEP en 2015 (1^{ère} participation) et en 2019 (2^{ème} participation) ont été enregistrés (tableau VI ci-dessous).

Tableau VI : Taux de réussite des apprenants du PCA, centre de Houndonho (Bohicon) à l’examen du CEP de 2015 à 2019.

Année	Inscrits	Admis	Taux de réussite	Observations
2015	15	15	100%	1 ^{ère} participation
2016	Néant	Néant	Néant	Non-participation à l’examen du CEP pour raisons d’ordre organisationnel
2017	Néant	Néant	Néant	
2018	Néant	Néant	Néant	
2019	11	11	100%	2 ^{ème} participation

Source : Données statistiques du PCA Bohicon, centre de Houndonho, 2019

A partir des données recueillies, nous percevons qu’il y a une équivalence de niveau entre le Programme de Cours Accélééré (éducation non formelle) et le programme dispensé dans les écoles primaires (éducation formelle). Nous percevons également qu’un lien a été établi entre le centre de formation et le monde de l’emploi notamment à travers l’apprentissage ou l’exercice d’un métier par les apprenants. Ce qui facilite l’auto-emploi ou l’insertion professionnelle. Nous percevons aussi qu’il s’agit d’un bilinguisme français (langue étrangère) / fon (langue nationale). Les deux participations du centre à l’examen national du Certificat d’Etudes Primaire ont donné des résultats très encourageants (100%). Nous pouvons donc en déduire que les programmes d’alphabétisation bilingue (français-langue nationale) arrimés sur le modèle du programme éducatif formel, facilitent l’enseignement / apprentissage et par ricochet, le transfert des compétences au niveau des centres d’alphabétisation.

En vue de faciliter le transfert de connaissances dans les centres d’alphabétisation, il serait intéressant de créer une passerelle entre l’éducation non formelle, l’éducation formelle et le marché de l’emploi. A cet effet, il convient pour les structures en charge de l’alphabétisation, de veiller à l’arrimage des programmes d’alphabétisation aux programmes dispensés dans les écoles formelles, d’une part, et d’articuler les programmes d’alphabétisation aux besoins d’emplois, d’autre part. Il serait aussi intéressant pour ces structures d’œuvrer pour l’enseignement effectif du français fondamental dans les centres d’alphabétisation

en vue d’améliorer le niveau de connaissances des apprenants dans leur langue maternelle. Ceci favoriserait aussi les échanges interculturels et l’ouverture des néo-alphabètes sur le monde.

CONCLUSION

Cette recherche participe à la reconnaissance de la place des langues nationales dans le processus d’enseignement / apprentissage dans les centres d’éducation d’adultes. Elle participe surtout à l’identification des facteurs qui constituent des obstacles pour l’enseignement du français fondamental dans les centres d’alphabétisation. Elle révèle enfin, que l’enseignement bilingue (français fondamental / langues nationales) a des influences positives sur le transfert des compétences dans les centres d’alphabétisation.

Comme perspectives, il apparaît de manière impérieuse pour les institutions en charge de l’alphabétisation de faciliter la création une passerelle entre l’enseignement non formel (l’alphabétisation) et l’enseignement formel, de rehausser le niveau de recrutement des futurs animateurs ou de renforcer la capacité d’intervention des animateurs en activité à travers leur mise en formation. Il apparaît aussi indispensable pour les animateurs en activité, de se faire former en vue d’acquérir les compétences indispensables pour l’amélioration de leurs prestations et surtout pour la mise en œuvre des innovations dans le sous-secteur de l’alphabétisation notamment en ce qui concerne l’enseignement des nouvelles

disciplines telles que les mathématiques et le français fondamental.

BIBLIOGRAPHIE

- Baba-Moussa A. R., Kinhou M. S. et Houéha N. S., 2017, « Pratiques d’alphabétisation et professionnalisation des acteurs : quels avenir pour les animateurs de centre d’alphabétisation de Za-Kpota (Bénin) ? », *Geste et Voix*, N°26, ISSN 1840-572X, pp 27-49.
- Baba Moussa A. R., 2013, « Alphabétisation et éducation en langues nationales dans les politiques globales de l’éducation au Bénin : valeurs, principes d’actions et stratégies d’acteurs », *Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs*, n° 12 pp 111-131.
- Beaudoin S., 2001, *Guide pratique pour structurer le transfert des connaissances*, Quebec, CJC, 67 pages.
- Boko G. C., 2007, *Importance de la langue maternelle dans le développement psychomoteur, affectif et cognitif de l’enfant et ses implications dans la vie scolaire*, in *Langage et Devenir*, N° 11, pp 2-14.
- da Cruz M., 2008, *Langues maternelles à l’école et performances des apprenant(e)s africaine(s)*, in *Langage et Devenir*, N° 13, pp 134-147.
- Heckman J. & Carneiro P., 2003, « Human Capital Policy » NBER Working, Papers 9495, Cambridge, National Bureau of Economic Research.
- Hima A. (2007), « Intérêt et importance des langues nationales dans l’enseignement », Symposium sur les perceptions mutuelles afro-arabes dans les programmes scolaires, Kaduna, CONFEMEN.
- Houéha N. S., 2018, « Alphabétisation, éducation des adultes en langue nationale et développement communautaire. Les animateurs des centres d’alphabétisation de Za-Kpota face à la professionnalisation », Thèse de doctorat en Sciences de l’Education et de la formation, Ecole doctorale Pluridisciplinaires « Espaces, Cultures et Développement », UAC, 298 pages.
- Houéha N. S., 2016, « les animateurs des centres d’alphabétisation du Bénin en quête d’une identité : quelques pistes de réflexion sur la professionnalisation de leur métier », *Cahier d’études linguistiques*, N°12, pp 258-290.
- Legendre J., 2006, « La place de la langue maternelle dans l’enseignement scolaire » Rapport Commission de la culture, de la science et de l’éducation France, Groupe du Parti populaire européen.
- Nonaka I. & Takeuchi H., 1997, « la connaissance créatrice. La dynamique de l’entreprise apprenante. Bruxelles, De Boeck, pp 06-40.
- Ouane A., 1995, « Vers une culture multilingue de l’éducation », Hambourg, Institut de l’Unesco pour l’éducation, 476 pages.
- Poth J., 1988, *L’enseignement des langues maternelles africaines à l’école... Comment ?*, Dakar, UNESCO-BREDA.

SITOGRAFIE

- Legros N., « *La formation des enseignants et l’éducation bilingue en France* », Université de Lille 3, www.celelc.org, consulté le 22/10/19, 19h GMT
- Chelli A., 2011, « *Rapport aux langues natives et enseignement du français en Algérie* », <http://www.publibook.com>, Paris, Consulté le 20/03/13, 16:20 GMT
- CIEP, 2015 « *10 idées reçues sur le bilinguisme et l’enseignement bilingue* », Département langue française, Sèvres cedex, www.ciep.org, 22/10/19, 11h.