

La présente collection, co-initiée par le DEPARTMENT OF LITERATURE, LINGUISTICS & FOREIGN LANGUAGES, de KENYATTA UNIVERSITY (Kenya) et le réseau ACAREF/DELLA (Académie Africaine de Recherches et d'Etudes Francophones), se propose de servir de creuset de recherches scientifiques et de réflexions entre professionnels du français tel qu'il est vécu, parlé, enseigné, pratiqué en Afrique avec des retours et partages d'expériences en la matière. L'un des points forts à noter dans cette nouvelle aventure vient du fait que l'initiative est prise par un département de français d'un pays plutôt anglophone.

L'objectif principal de cette collection est de donner l'occasion aux chercheurs, enseignants et autres professionnels du français en/d'Afrique, de rendre compte d'actions de recherche ou de porter un regard réflexif rigoureux sur le français, en dressant régulièrement un tableau scientifique de la situation du français, des rapports entre celui-ci et les langues en présence en Afrique de même que les influences mutuelles qui surviennent de ces contacts. Il ne s'agit pas, pour ces professionnels du français, de s'ériger en « juges ou en avocats » pour condamner ou défendre le français en contexte, mais plutôt de porter des regards de chercheurs et d'experts sur la situation de cette langue seule ou aux contacts avec d'autres langues en/d'Afrique, y compris les langues européennes...

D'un point de vue spécifique, les contenus des contributions doivent être axés sur les domaines/disciplines suivants :

Plusieurs axes de réflexions feront l'objet des contributions à soumettre à la collection. Il s'agit entre autres des axes suivants :

- *Description du paysage linguistique et de l'enseignement du français en contexte bi/multilingue africain.*
- *Les langues africaines et le français*
- *Les rapports entre l'anglais et le français en Afrique*
- *Le français en contexte/pays anglophones*
- *Le français dans les systèmes scolaires africains*
- *Les méthodes/approches d'enseignement du français en Afrique - Les manuels d'enseignement du FLS/FLE en Afrique - La didactique du FLA (Français Langue Africaine).*

COLLECTION FLE/FLA (VOL 1 . NO 2 NOV 2020) ISBN 9780201379624

COLLECTION FLE/ FLA



KENYATTA UNIVERSITY

DEPARTMENT OF LITERATURE, LINGUISTICS & FOREIGN LANGUAGES

**Langue française et transdisciplinarité en contexte africain:
Quelles réalités?**

Coordonné par Julia NDIIBNU-MESSINA E. et Maman Lawan ELHADJI YAWALE AMANI

COLLECTION **FLE/FLA**

(LE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE/ LE FRANÇAIS ET LES LANGUES EN AFRIQUE)

(VOL. I NO 2 NOV 2020) ISBN 9780201379624

**Sous la direction de:
Koffi Ganyo AGBEFLE & Vincent WERE**



Avec l'appui technique

COLLECTION FLE/FLA

(Français Langue étrangère/le Français et les Langues en Afrique)

(VOL.1 No 2 NOV 2020 ISBN 13-9782956509936)

***Langue française et transdisciplinarité en contexte africain :
Quelles réalités?***

Coordonné par Julia NDIIBNU-MESSINA E. et Maman Lawan ELHADJI YAWALE AMANI

COLLECTION FLE/FLA

(Français Langue étrangère/le Français et les Langues en Afrique)

(VOL.1 No 2 NOV 2020)

Sous la direction de :

Koffi Ganyo AGBEFLE et Vincent WERE

Comité de relecture finale de ce numéro

Vincent Were

Koffi Ganyo Agbéflé

Jean-Léo Leonard

Ksenija Djordjevic Leonard

Pierre Frath

Giovanni Agresti

Christian Tremblay

Akimou Tchagnaou

Comité scientifique international

Isidore Kazadi Muteba, Masinde Muliro University of Science and Technology – Kenya

Melchior Ntahonkiriye, Université du Burundi - Burundi

Milcah Chokah, Kenyatta University - Kenya

Christian Ollivier, Université de la Réunion – Ile de la Réunion

Vincent Were, Kenyatta University - Kenya

Dismas Nkezabera, Kenyatta University - Kenya

Karen Ferreira-Meyers, University of Eswatini - Eswatini

Milburga Atceru, Makerere University Business School - Uganda

Annabelle Marie, University of Cape Town – South Africa

Bernard De Meyer, University of Kwazulu Natal – South Africa

Vololona Randriamarotsimba, Université d'Antananarivo - Madagascar

Thierry Gaillat, Université de la Réunion – France

Rahma Barbara, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fès– Maroc

Latifa Sari, Université Abou-Bekr Belkaid Tlemcen– Algérie.

Kofi Tsivanyo Yiboe, University of Cape Coast– Ghana

Robert Yennah, University of Ghana, Legon– Ghana

Jean-Léo Leonard, Université de Montpellier 3– France

Ksenija Djordjevic Leonard, Université de Montpellier 3– France

Pierre Frath, Université de Reims– France

Giovanni Agresti, Université de Bordeaux Montaigne– France

Christian Tremblay, OEP- Paris– France

Akimou Tchagnaou, Université de Zinder– Niger

SOMMAIRE

PRÉFACE.....	08
Julia NDIBNU-MESSINA E.	
L'IMPLICITE DANS L'INTERROGATION EN MOORÉ	10
Paulina Atenei ANABA	
REPRÉSENTATION DE LA FAMILLE DANS LE THÉÂTRE SCOLAIRE KENYAN : ÉTUDE DE QUELQUES TEXTES DRAMATIQUES DU KNDF.....	19
Caroline KALANGI	
DIATOPISMES CAMEROUNAIS ET INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE DANS LES ECRITS ET LES PRATIQUES DE CORRECTION AU SECONDAIRE.....	30
Cyrille Christal ONDOUA ENGON & Ferlang Noël ATEBONG	
ÉTUDE DE DIFFICULTÉS D'EMPLOI DE <i>QUI</i> , <i>QUE</i> ET <i>DONT</i> PAR LES ETUDIANTS DE L'INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION D'ENSEIGNANTS (IUFE) DE SOMANYA.....	42
D.K. AYI-ADZIMAH & S.C. GAMEDA	
TECHNIQUE D'AIDE POUR ENSEIGNER L'ORAL : VERS LA REFORMULATION EN CLASSE DU FOS AU KENYA.....	55
David Odhiambo WANINA, Isidore Muteba KAZADI & Christiane MARQUE-PUCHEU	
CONFLIT LINGUISTIQUE OU RELATION COMPÉTITIVE ASYMÉTRIQUE DANS LE CONTEXTE DIGLOSSIQUE CAMEROUNAIS ?.....	68
Emmanuel KAMBAJA MUSAMPA	
CULTUREMES DANS LES CONTES TPURI ET CARACTÉRISTIQUES DES CONTES TPURI.....	83
Gisèle KOBADA	
REMÉDIATION DES ERREURS MORPHOSYNTAXIQUES DU FRANÇAIS CHEZ LES LYCÉENS KENYANS A TRAVERS UNE PROPOSITION DIDACTIQUE.....	94
Gitonga Francis NDUNGU	
PROBLÉMATIQUE DE LA FORMATION PSYCHOPÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS DE LA MATERNELLE AU BENIN.....	107
Guillaume Abiodoun CHOGOLOU ODOUWO & Tata Jean TOSSOU	
PARTICIPATION DES FEMMES A LA POLITIQUE LOCALE DANS LA COMMUNE DE OUESSE AU BENIN.....	119
Ilyass SINA D.	

APPROCHE INTERCULTURELLE EN ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET CULTURES NATIONALES AU CAMEROUN : UNE PÉDAGOGIE DU PLURILINGUISME.....131

Irène Aline Mafou Daboulé

RECONNAISSANCE AUTOMATIQUE DES 3 MA : LA MÉTHODE DE L'ORDRE D'OCCURRENCE DES UNITÉS BAMANAN.....139

Issiaka BALLO

L'ANAPHORE - NOMINALE ET PRONOMINALE - ET SA PLACE DANS LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ECRIT.....154

James Nyangor OGUTU

LA CONCEPTION DU TEMPS CHEZ LES BWABA.....164

Lamoussahan dite Sara KOHOUN

TOPICALISATION ET FOCALISATION EN LANGUE KWANJA.....174

Ngaouri Landri

STRATÉGIES SOCIO-AFFECTIVES MISES EN ŒUVRE EN CLASSE DE FLE AU KENYA(CAS DES ECOLES SECONDAIRES DU COMTE DE KAKAMEGA).....185

Rose AUMA &

Isidore Muteba KAZADI

MORPHOLOGIE DES NOMS DU PARLER TÒLIGBE : VECTEUR DU SENS ET DE LA COMMUNICATION CONCOURANT A L'INSTRUCTION POUR TOUS.....197

Samuel DJENGUE,

Valentin MONNOU &

Cédric HOUNNOU

QUELLES COMPÉTENCES ÉMERGENTES FACE AUX DIFFICULTÉS DE TRANSFORMATION DES DISCOURS RAPPORTÉS EN CLASSE DE FLE ?.....212

Thierno LY

LA LEGITIMATION DES INFRACTIONS GRAMMATICALES EN FRANÇAIS IVOIRIEN : EXEMPLES DE CHANGEMENTS DE REGIME DANS QUELQUES CONSTRUCTIONS VERBALES227

Kouadio Djeban YEBOUA

ANALYSE DES STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE DES FUTURS ENSEIGNANTS EN CLASSE DE FLE A L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE SOMANYA AU GHANA.....242

James Kofi AGBO &

Daniel Kwame AYI-ADZIMAH

Présentation et normes rédactionnelles de la collection FLE/FLA

Pour publier avec la COLLECTION FLE/FLA, il faut se conformer aux exigences rédactionnelles suivantes :

Titre- L'auteur formule un titre clair et concis (entre 12 et 15 mots). Le titre, centré, est écrit en gras, taille 12

Mention de l'auteur-

Elle sera faite après le titre de l'article et 2 interlignes, alignée à gauche. Elle comporte : Prénom, NOM (en gras, sur la première ligne), Nom de l'institution (en italique, sur la deuxième ligne), e-mail de l'auteur ou du premier auteur (sur la troisième ligne). L'ensemble en taille 10.

Résumé - L'auteur propose un résumé en français exclusivement. Ce résumé n'excède pas 250 mots. Il limite son propos à une brève description du problème étudié et des principaux objectifs atteints ou à atteindre. Il présente à grands traits sa méthodologie. Il fait un sommaire des résultats et énonce ses conclusions principales.

Mots-clés - Ils accompagnent le résumé. Se limiter à 3 mots minimum et 5 mots maximum. Les mots-clés sont indiqués en français et en anglais.

NB : Le résumé est rédigé en italique, taille 9. Les mots-clés, en italiques aussi, sont écrits en minuscules et séparés par une virgule. L'ensemble (titre + auteur+ résumé (français et anglais) + mots-clés) doit tenir sur une page.

Bibliographie -Il reprend tous les livres et articles qui ont été cités dans le corps de son texte.

Conseils techniques

Mise en page –

Style et volume – **Verdana**, taille 12 pour le titre de l'article et pour le reste du texte Verdana taille 10), interligne 1,5. Le texte ne doit pas dépasser 15 pages (minimum de 10 pages & maximum de 15pages). Le titre de l'article, l'introduction, les sous-titres principaux, la conclusion et la bibliographie sont précédés par une seule interligne.

Titres et articulations du texte - Le titre de l'article, tout en minuscule, est en gras, aligné au centre. Les autres titres également en gras, sont justifiés ; leur numérotation doit être claire et ne pas dépasser 3 niveaux (exemple : 1. – 1.1. – 1.1.1.). Il ne faut pas utiliser des majuscules pour les titres, sous-titres, introduction, conclusion, bibliographie.

Notes et citations - Les citations sont reprises entre guillemets, en caractères normaux. Les mots étrangers sont mis en italique. Le nom de l'auteur et les pages de l'ouvrage d'où cette citation a été extraite, doivent être précisés à la suite de la citation. Exemple : (Yennah, 20015 :10)

NB : Les notes de bas de page sont à éviter. Au besoin, en faire une page annexée à l'article, après la bibliographie.

Tableaux, schémas, figures - Ils sont numérotés et comportent un titre en italique, au-dessus du tableau/schéma. Ils sont alignés au centre. La source est placée en dessous du tableau/schéma/figure, alignée au centre, taille 10.

Présentation des références bibliographiques :

Dans le texte : les références des citations apparaissent entre parenthèses avec le nom de l'auteur et l'année de parution ainsi que les pages. Exemple : (Were, 2018 : 12). Dans le cas d'un nombre d'auteurs supérieur à deux, la mention et al. en italique est notée après le nom du premier auteur. En cas de deux références avec le même auteur et la même année de parution, leur différenciation se fera par une lettre qui figure aussi dans la bibliographie (a, b, c, ...).

A la fin du texte : Pour les périodiques, le nom de l'auteur et son prénom sont suivis de l'année de la publication entre parenthèses, du titre de l'article entre guillemets, du nom du périodique en italique, du numéro du volume, du numéro du périodique dans le volume et des pages. Lorsque le périodique est en anglais, les mêmes normes sont à utiliser avec toutefois les mots qui commencent par une majuscule.

Pour les ouvrages, on note le nom et le prénom de l'auteur suivis de l'année de publication entre parenthèses, du titre de l'ouvrage en italique, du lieu de publication et du nom de la société d'édition.

Pour les extraits d'ouvrages, le nom de l'auteur et le prénom sont à indiquer avant l'année de publication entre parenthèses, le titre du chapitre entre guillemets, le titre du livre en italique, le lieu de publication, le numéro du volume, le prénom et le nom des responsables de l'édition, le nom de la Maison d'édition, et les numéros des pages concernées.

Pour les articles non publiés, les thèses etc., on retrouve le nom de l'auteur et le prénom, suivis de l'année de soutenance ou de présentation, le titre et les mots « rapport », « thèse », qui ne doivent pas être mis en italique. On ajoute le nom de l'Université ou de l'Ecole, et le lieu de soutenance ou de présentation.

Pour les actes de colloques, les références sont traitées comme les extraits d'ouvrages avec notamment l'intitulé du colloque mis en italique. Si les actes de colloques sont sur CD ROM, indiquer : les actes sur CD ROM à la place du numéro des pages.

Pour les articles disponibles sur l'Internet, le nom de l'auteur, le prénom, l'année de la publication entre parenthèses, le titre du papier entre guillemets, l'adresse Internet (url) à laquelle il est disponible et la date du dernier accès.

Périodicité :

La Collection FLE/FLA publie 2 numéros par an.

L'appel du premier numéro court de mi-janvier à mi-avril pour une parution en mai-juin.

L'appel du deuxième numéro court de mi-juin à mi-septembre pour une parution en novembre-décembre.

Type de publication :

Les publications sont faites en version électronique.

Préface

Les études sur les langues et leur déploiement dans diverses sphères requièrent des considérations objectives afin d'éviter les répétitions dilatoires de certains chercheurs. Si les ouvrages à caractères thématiques prennent le pas sur ceux généraux, il serait difficile d'éjecter les problématiques soulevées par les analyses multi et transdisciplinaires comme le présent ouvrage l'envisage.

Après une lecture des articles retenus pour publication dans ce collectif, il semble opportun de lui reconnaître, autant que le respect de l'approche genre dans la liste des contributeurs, la pluridisciplinarité sus-mentionnée. En effet, au travers des 20 articles qui le composent, le présent ouvrage collectif témoigne de l'interdisciplinarité manifeste en toute science aujourd'hui. Pour preuve, son contenu peut être organisé autour de plusieurs thématiques majeures aussi attractives les unes que les autres, et dont le développement demeure captivant de bout en bout pour quiconque s'intéresse à la problématique des langues en Afrique. En ce sens, il ne s'agira certainement pas de se limiter à la linguistique ou à la sociolinguistique, mais d'y associer la pédagogie, la didactique, la psychologie, la sociologie, l'informatique. Les thématiques s'articulent subséquemment : dynamique et représentations du français dans les sociétés multilingues africaines ; enseignement-apprentissage des langues ; langue, société et interactions culturelles dans les productions écrites ; traitement automatique des langues (TAL) et femme et société. Préalablement à tout argumentaire, une description sommaire de ces thématiques révolutionnaires se traduit de manière détaillée de la manière subséquente.

Le premier groupe fait état d'un « français africain » né des usages sociaux dans les pays de l'Afrique subsaharienne comme la Côte d'Ivoire, le Kenya et le Cameroun. Ces auteurs parachèvent leurs analyses par des conclusions déjà éprouvées mais toujours d'actualité grâce à la dynamique du français en Afrique. Ils consacrent « l'écart » comme norme, toute chose qui participe *in fine* de la dynamique du FLE en contact avec les langues locales. Cependant, ce contact de langues n'a pas que des effets positifs, pour peu que l'on concède au dynamisme évoqué une plus-value. En effet, de ce contact, résultent des représentations qui oscillent entre la positivité et la négativité sans pour autant se stabiliser sur l'une ou sur l'autre malgré le temps. Toutefois, les discours négatifs produisent des conséquences comme le rejet de la langue étrangère jugée difficile à apprendre. Il y a lieu de se demander si la positivité n'entraîne pas l'insécurité linguistique des langues majoritaires en présence.

La deuxième section des contributions s'est intéressée à l'enseignement-apprentissage des langues (africaines et étrangères). Dans cette perspective, les réflexions ont été orientées, entre autres, vers la reformulation comme technique d'aide à l'enseignement de l'oral, l'impact des stratégies socio-affectives sur l'apprentissage du FLE, l'élaboration de l'alphabet DIBOBòM, la remédiation des erreurs syntaxiques et l'appréciation des valeurs implicites de l'interrogation. Cette large couverture des questions relatives au thème sus-cité renforce les données aussi bien documentaires que pédagogiques. Les langues africaines constituent un vivrier dont se nourrit les nouvelles approches pédagogiques. Au-delà de la description des langues, chaque acteur du système éducatif recherche le bien-fondé d'un enseignement-apprentissage des langues africaines. Un article se focalise particulièrement sur le problème de formation

des enseignants. La recherche s'intéresse particulièrement à la formation psychopédagogique de l'enseignant, élément déterminant pour son intervention auprès de l'apprenant dont il doit connaître la psychologie.

Le troisième point se focalise sur la sociolinguistique. En fonction du postulat que les langues se vivent en société et lorsqu'elles entrent en contact avec d'autres, une guerre éclate. Cette guerre pourrait conduire à la naissance, mort et vie d'autres langues. Aussi, des articles investiguent les domaines du conflit linguistique de façade au Cameroun, l'influence de la structure familiale sur l'imaginaire de l'écrivain, la morphologie des noms comme vecteur de communication, mais aussi de l'influence de la langue dans le processus d'intervention sociale. Les langues deviennent le miroir social qui définit les *habitus* des locuteurs et non locuteurs. Dans la même perspective, deux articles s'attachent à analyser les interactions culturelles au sein des productions écrites. Certains pourraient évoquer le « code switching » pour l'un d'eux. En effet, le premier étudie les *culturèmes* caractérisant certains contes tandis que le second analyse la conception du temps chez les Bwaba. Ces manifestations de la culture s'opèrent par la langue.

Par ailleurs, comme pour ne pas omettre un incontournable sujet du 21^{ème} siècle, une des contributions porte sur la reconnaissance automatique de trois morphèmes homographes par le biais de la méthode de l'ordre d'occurrence des unités de bamanan, toute chose qui renvoie au TAL. Cet intérêt au TAL ouvre une porte à la documentation en langues africaines et autres usages des outils numériques pour renforcer la diffusion des langues africaines.

Enfin, et non des moindres, la notion du genre. L'investigation interroge l'importance de la participation des femmes à la prise de décisions communautaires. Les femmes et les hommes sont amenés à construire des sociétés économiquement stables. Sans pour autant sombrer dans un féminisme non révélateur des actions sociales, la recherche s'intéresse au rapport femme et microcosme.

Cet ouvrage traduit le besoin des sociétés africaines d'émerger comme des entités autonomes sur les bases linguistiques, culturelles et économiques. La promotion des recherches sur l'Afrique incite les autorités politiques et éducatives à ouvrir des débats sur l'Afrique. Les activistes panafricanistes pourraient s'en servir pour conjurer le sort contre l'Afrique qui croupit sous les méthodes analytiques occidentales sans volonté de contextualisation. C'est dans une déferlante hautement scientifique que les auteurs ouvrent de nouveaux horizons en considérant différentes potentielles incidences de l'usage des langues en contexte. À n'en point douter, cet ouvrage expose sans ambages une pertinence thématique ainsi qu'une consistance scientifique utiles, et sans avis péjoratif, aux chercheurs africains en premier et sur l'Afrique en second.

Prof. Julia NDIBNU-MESSINA Ethe
ENS de Yaoundé

PROBLEMATIQUE DE LA FORMATION PSYCHOPEDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS DE LA MATERNELLE AU BENIN

Guillaume Abiodoun CHOGOLOU ODOUWO

Université d'Abomey-Calavi, Bénin
gchogolou@yahoo.fr

Tata Jean TOSSOU

Université d'Abomey-Calavi, Bénin
totajeambo@yahoo.fr

Résumé

Le travail pose le problème de la formation des enseignants de la maternelle au Bénin. Des travaux ont eu lieu dans ce domaine mais pas sur le plan psychopédagogique. Ce travail vise donc à analyser la problématique de leur formation psychopédagogique au Bénin à Gbégamey en nous inspirant de quelques théories. Des enseignants et des écoliers ont été les cibles de nos enquêtes à travers des questionnaires et guides d'entretien. Les résultats nous amènent à conclure que la formation académique et professionnelle de l'enseignant est nécessaire pour comprendre les comportements de l'enfant de la maternelle. Mais il importe d'insister davantage sur l'aspect psychopédagogique qui leur permettra d'intervenir efficacement par rapport aux comportements des enfants. Car le déficit de la formation puis l'inexpérience professionnelle, surtout psychopédagogique de l'enseignant influence le développement émotionnel et social des enfants de la maternelle.

Mots clés : Bénin, maternelle, enseignants, formation psychopédagogique

Abstract

The work poses the problem of training kindergarten teachers in Benin. Work has taken place in this area, but not on the psycho-educational level. This work therefore aims to analyze the problem of their psychoeducational training in Benin at Gbégamey by drawing inspiration from a few theories. Teachers and schoolchildren were the targets of our surveys through questionnaires and interview guides. The results lead us to conclude that the academic and professional training of the teacher is necessary to understand the behaviors of the kindergarten child. But it is important to insist more on the psycho-educational aspect which will allow them to intervene effectively in relation to children's behavior. Because the lack of training and then the teacher's professional, especially psycho-pedagogical, inexperience influences the emotional and social development of kindergarten children.

Keywords : Benin, kindergarten, teachers, psycho-pedagogical training

Introduction

Notre travail s'inscrit dans le contexte de la formation des Educateurs de la maternelle. Ce sont des Educateurs qui s'occupent de la petite enfance à l'école, période très délicate. Car, « tout se joue avant six ans chez l'enfant et il faut être bien outillé pour le réussir », (Françoise Dolto, 1986 : 38). La formation de l'enseignant de la maternelle est capitale dans le devenir de l'apprenant du fait que celui-ci doit intervenir dans le stade sensorimoteur et le stade personnaliste (la seconde enfance ou stade de crise de croissance) chez l'enfant. Ce dernier stade regroupe la période de l'affirmation du moi, la période du narcissisme et la période d'imitation, périodes très sensibles où l'enseignant doit être informé de tout ce qui peut constituer une perturbation à ces étapes du développement de l'enfant. Gabriel Coovi Boko (2012) insiste sur la formation de l'enseignant dans le cas d'espèce, c'est-à-dire informer l'enseignant de tout ce qui entoure la psychologie et l'anatomie des jeunes enfants à lui confiés, afin de l'aider à comprendre et à coopérer avec tous les troubles qui peuvent surgir dans leur comportement, l'informer des implications éventuelles de certains de ses propres comportements qui peuvent influencer l'épanouissement mental et intellectuel de chaque enfant. Marcel Postic (2010 : 48-49) recommande aux enseignants d'instaurer un climat de confiance, de sécurité et d'amitié pour offrir aux élèves, l'occasion de s'extérioriser. « La relation éducative fructueuse est fondée sur la confiance qu'a l'élève dans celui qui le conduit vers le monde social. » (Idem : 126).

Or, dans la plupart des structures éducatives au Bénin comme celles de la Circonscription Scolaire de Cotonou sise à Gbgamey, les enseignants de la maternelle ne sont pas assez outillés en psychologie pour surmonter les difficultés d'ordre psychologique chez les apprenants. Il existe des éducateurs de la maternelle qui ont un faible niveau en français et/ou qui maîtrisent très peu la psychologie du développement de l'enfant. Parfois, le comportement des enfants reste incompréhensible à leur niveau et leur intervention est souvent inadéquate par rapport au comportement de ces enfants. Ceci n'est pas sans effet sur le développement de l'enfant.

En effet, lors des stages effectués dans les différentes structures éducatives, nous avons remarqué divers problèmes d'ordre psychologique que la plupart des enseignants n'arrivent pas à gérer. Il s'agit, entre autres difficultés, de la non compréhension du comportement des apprenants de la maternelle ; de la non maîtrise de la psychologie du développement de l'enfant, du retard dans le développement des compétences linguistiques en français à la maternelle sans remédiation, des crises infantiles non maîtrisées par les enseignants, des difficultés dans le suivi des enfants, des problèmes relationnels spécialement dans le milieu scolaire, des violences et traumatismes en milieu scolaire, etc.

C'est de ces confrontations avec les réalités du terrain qu'émerge la préoccupation majeure du présent travail en ces termes : Comment expliquer le fait que la plupart des enseignants de la maternelle n'arrivent

pas à gérer les difficultés d'ordre psychologique alors que leur mission est d'accompagner l'apprentissage des enfants, leur développement émotionnel et social ? C'est à partir de cette question générale que décrivent trois autres questions spécifiques.

D'abord, qu'est-ce qui fait que certains enseignants n'arrivent pas à comprendre le comportement de leurs écoliers ?

Ensuite, pour quelles raisons leurs interventions ne sont pas toujours en adéquation avec le comportement des écoliers ?

Enfin, les interventions inadéquates de ces enseignants ne bloquent-elles pas le développement harmonieux des écoliers dans plusieurs domaines comme ceux social et émotionnel ?

1. Cadres théorique, d'étude et méthodologie

Nos questions posent entre autres, le problème du déficit de formation psychopédagogique des enseignants de la maternelle. Ces derniers ont besoin de la formation pratique tant sur le plan pédagogique pour un bon apprentissage du français que sur le plan psychologique. A cet effet, notre travail s'est inscrit dans plusieurs approches du Développement Humain Lié au Développement Emotionnel et Social de l'Enfant comme *l'approche développementale Psychologique de l'Enfant selon Henri Wallon (1892) qui insiste sur le caractère complexe du développement, qui serait le produit d'une interaction constante entre l'individu et son environnement social. L'auteur ainsi détermine des stades originaux de développement chez l'enfant. Nous avons aussi l'approche développementale psychosociale de l'Enfant Selon Erik Erickson (1980) qui définit le développement humain comme un processus essentiellement inconscient et marqué par les émotions. Elle démontre également que les premières expériences de la vie avec les parents influencent considérablement son développement. Nous nous sommes, par ailleurs, inspirés de la théorie du développement psychosocial d'Albert Bandura (1980) et de celle du développement moral de Lawrence Kohlberg (1969)*

La population cible de cette recherche est l'ensemble des apprenants (166) et enseignants (27) des écoles maternelles publiques de la Circonscription Scolaire de Cotonou Gbégamey. Il y a eu un questionnaire adressé aux enseignants de la maternelle. Il a permis en même temps de faire des entretiens semi-dirigés au cours desquels des informations obtenues ont facilité l'approfondissement des données quantitatives. Nous avons aussi une grille d'observation (qui permet d'observer la compréhension du comportement des enfants par les éducateurs et leur intervention auprès des apprenants) destinés à observer ces mêmes enseignants en relation avec les enfants de la maternelle. L'enquête proprement dite a été réalisée en deux mois environ (de mi-janvier à la mi-mars 2020). Précisons que le même enseignant a été observé en situation d'apprentissage par trois différents observateurs, à des jours différents, à partir de la même grille d'observation. A la fin de la troisième observation, une synthèse s'est faite pour mentionner les comportements et les réactions répétitifs chez l'enseignant.

2. Présentation et interprétation des résultats

2.1 Niveau de formation académique et professionnelle des enseignants

Graphique 1 : Répartition des enseignants selon leur plus haut diplôme académique.



Source : la présente enquête

Tableau 1 : Répartition des enseignants enquêtés selon la formation professionnelle

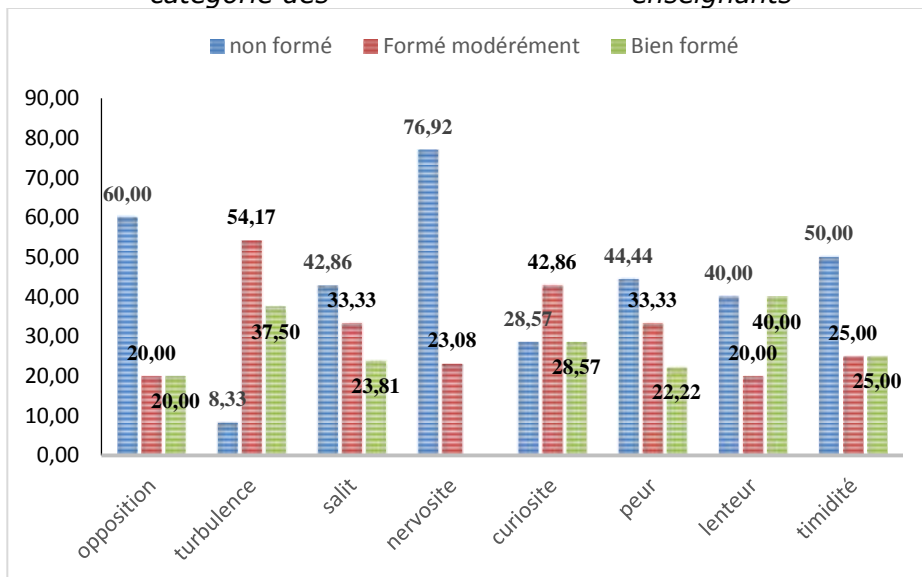
Diplôme professionnel	Effectif	Pourcentage	Pourcentage regroupé	La formation professionnelle
CAFCP	01	03,70%	29,63%	Formation adéquate
CAP	07	25,93%		
CEAP	07	25,93%	25,93%	Formation modérée
Quelques notions préliminaires enseignées par le directeur sur place	02	07,40%	44,44%	Aucune formation
Aucune formation	10	37,04%		

Source : la présente enquête

Selon ce graphique et ce tableau, 40% des enseignants de la Maternelle parmi les personnes enquêtées n'ont pas le diplôme académique requis (BEPC), 30% sont formés modérément et 30% ont une formation professionnelle adéquate (CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle et CEAP : Certificat Élémentaire d'Aptitude Professionnelle). Il existe donc des enseignants ayant un bon niveau de formation académique et professionnel parmi les enseignants de la maternelle. Ces enseignants, aussi minimes qu'ils soient, comprennent-ils toujours les comportements des enfants de la maternelle ?

2.2 Compréhension du comportement des enfants par les enseignants

Graphique n°2 : Degré d'incompréhension par comportement selon la catégorie des enseignants



Source : la présente enquête

Le taux d'incompréhension des enseignants n'ayant subi aucune formation professionnelle, c'est-à-dire le CAP et le CEAP, reste le plus élevé, sauf au niveau des enfants turbulents et curieux. Ces derniers sont des enfants qui se retrouvent à la grande section qui est souvent encadrée par les animateurs dont la plupart est en situation d'examen. Ainsi, nous pouvons avancer que la formation professionnelle est un facteur déterminant dans la compréhension des enfants lors d'une situation de classe.

2.3 Efficacité de l'intervention des enseignants

Tableau n°2 : Situation matrimoniale des enseignants

Situation matrimoniale des enseignants	Nombre d'enseignant	Pourcentage	Pourcentage regroupée
Célibataire sans enfants	02	07,41%	62,96 %
Célibataire avec enfants	15	55,55%	
Marié avec enfants	10	37,04	37,04 %
Total	27	100%	100

Source : la présente enquête

Il n'y a que 37,04% des enquêtés qui sont en condition adéquate pour mieux comprendre le comportement des enfants. Environ 62,96% sont

prédisposés pour ne pas comprendre le comportement des enfants. D’abord les 07,41% qui sont des célibataires ne peuvent comprendre les enfants que s’ils sont formés adéquatement. Ce qui pouvait les aider à être efficace serait la formation adéquate. Or ils ne sont pas tous formés adéquatement. Pour preuve, parmi les enseignants célibataires, seulement 18,5% sont formés en tant que tel.

2.4 Expérience professionnelle et psychopédagogique des enseignants

Tableau n°3 : Répartition des enseignants selon leur expérience éducative et selon leur expérience psychopédagogique

Ancienneté dans le corps professionnel	Catégories d'enseignants					Total	Pourcentage %	Expérience professionnelle
	CP	CAP écrit et pratique	CAP écrit	CEAP	Pas de diplôme professionnel			
De 0 à 6 ans		02		06	02	23	85,19 %	Non
De 7 à 12 ans			04		09			
Plus de 13 ans	01	01		01	01	04	14,81 %	Oui
Total	08		19		27			
Pourcentage	29,63 %		70,37 %			100%		//////// //
Expérience psychopédagogique	Oui		Non		///////// /////			

Source : la présente enquête

Parmi les enquêtés, seulement 14,81% ont l’expérience professionnelle et 29,63% ont l’expérience psychopédagogique (la connaissance que l’on a de la psychologie des enfants pour une pédagogie conséquente). Ainsi, la majorité des enseignants est sans expérience professionnelle (soit 85,19 % des enquêtés). De même il y a un grand nombre qui est sans expérience psychopédagogique (soit 70,37 % des enquêtés). Notre enquête a montré qu’au-delà de 10 ans d’expériences, le taux d’incompréhension des enseignants diminue.

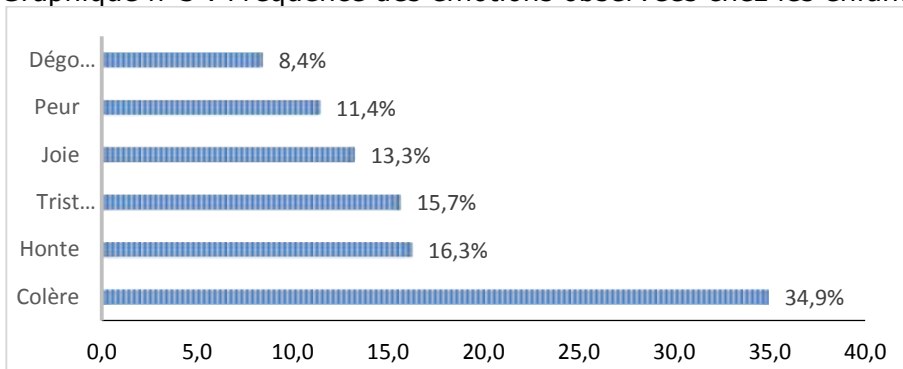
2.5 Déficit de formation psychologique et d’expérience professionnelle

Qu’il y a parmi les enseignants formés adéquatement, ceux qui ne comprennent pas certains comportements de l’enfant tels que : l’opposition, la turbulence, l’action de se salir, la curiosité, la peur, la lenteur et la timidité manifestées par les enfants. Tout ceci marque un déficit de formation psychologique à leur niveau. Celui qui a des

connaissances sur la psychologie de l'enfant et sur les différentes théories explicatives de ces comportements, ne peut plus réagir inadéquatement face à ces comportements. En réalité, il n'y a que 02 enseignants sur les 27 enquêtés qui ont à la fois l'expérience professionnelle et l'expérience psychopédagogique. Ceci confirme même le déficit de formation remarqué. Car l'expérience psychopédagogique est acquise par la formation à la fois pédagogique et psychologique. Ce déficit a entraîné des incompréhensions de comportement des enfants. A travers ces réactions inadéquates on peut noter : les injures, les moqueries, les menaces, les refoulements de l'enfant, les diverses punition, les châtiments corporels, etc. Ces derniers ont des effets sur la réaction émotionnelle physiologique et comportementale des enfants.

2.6 Réaction émotionnelle, physiologique et comportementale de l'enfant

Graphique n°3 : Fréquence des émotions observées chez les enfants

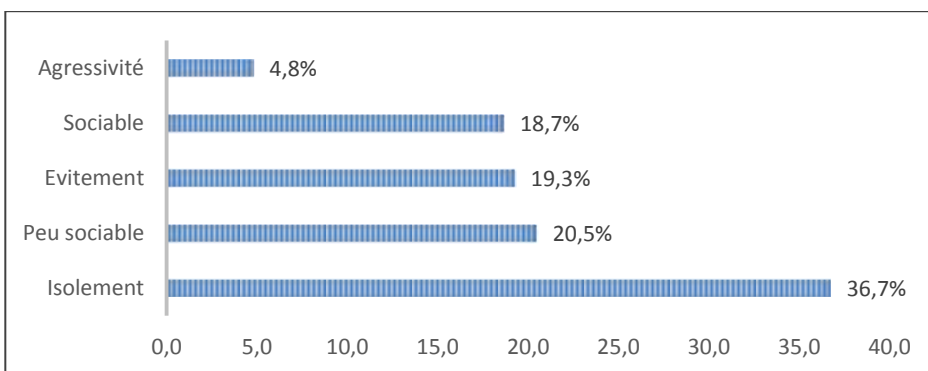


Source : la présente enquête

Les trois émotions les plus manifestées par les enfants sont, par ordre d'importance : la colère, la honte et la tristesse. Ce sont des émotions négatives qui laissent paraître le vécu psychologiquement inapproprié des enfants dans leur situation de classe à cause du comportement inapproprié et des interventions inadéquates de leurs enseignants.

La colère est la réaction émotionnelle la plus manifestée par les enfants. Or, les enfants de cet âge n'ont en réalité aucune notion sur la maîtrise de soi ni comment contrôler leur colère. Ils peuvent facilement tomber dans l'une des réactions antisociales telles que l'isolement, l'évitement, la faible sociabilité ou l'agressivité.

Graphique n°4 : Fréquence des réactions comportementales des enfants



Source : la présente enquête

Les enfants observés au cours des situations de classe manifestent, après les interventions des enseignants, plus fréquemment, quatre réactions comportementales. Il s'agit de l'isolement, le manque de sociabilité, l'évitement et la sociabilité. On note aussi l'agressivité qui n'est pas aussi fréquente comme les autres réactions comportementales. Ces réactions traduisent la conséquence d'une réaction appropriée ou inappropriée des enseignants à l'égard des enfants.

3. Discussion

3.1 Lien entre la formation académique et professionnelle et la compréhension du comportement de l'enfant

Au fur et à mesure que la formation de l'enseignant augmente, sa compréhension du comportement des enfants aussi augmente. On peut supposer que lorsque quelqu'un a un niveau académique élevé, il devient plus compréhensif. De même la formation professionnelle des enseignants de la maternelle leur fournit des notions psychologiques permettant d'être avisé de certains comportements que l'enfant présente suivant les phases ou stades de son développement. Ainsi, le degré de compréhension du comportement de l'enfant dépend du degré de formation de l'enseignant. Pour tous les comportements, sauf lorsque les enfants manifestent de l'attraction envers leur enseignant, les enseignants les mieux formés ont le taux le plus bas d'incompréhension. Ainsi, tout laisse croire que les enseignants les mieux formés répondent mieux aux exigences des enfants dans une situation de classe : la formation sera donc un facteur déterminant pour la compréhension du comportement de l'enfant par l'enseignant.

3.2 Lien entre l'expérience professionnelle et psychopédagogique des enseignants et l'efficacité de leurs interventions face aux comportements des enfants

-Taux d'inefficacité au niveau des enseignants ayant jusqu'à six ans d'expériences.

Au cours de cette phase, on remarque une croissance du taux d'inefficacité des interventions des enseignants. Deux faits peuvent expliquer cette situation : la vocation et la formation. En effet, 74,07% des enseignants enquêtés pensent que la vocation est un facteur déterminant dans la prise de décision d'enseigner les enfants de la maternelle. Ce facteur vocationnel fait qu'au début de leur service, ils sont plus dévoués et donc plus efficaces. Il explique aussi la faiblesse du taux d'incompréhension observé au niveau des enseignants débutants.

Le deuxième facteur explicatif est la formation : 70,37% des enseignants pensent que la formation est un facteur déterminant dans l'efficacité des interventions au cours de la situation de classe. Par ailleurs, 6 ans d'ancienneté correspondent au moment où les enseignants ont leur premier diplôme professionnel : le CEAP s'ils évoluent normalement. On peut donc se demander s'ils sont plus préoccupés par l'obtention de ce certificat et cela se répercute sur leurs réactions en situation de classe. Entre 5 ans et 6 ans d'expérience, il se peut qu'ils exercent toute sorte de violence (verbale, psychologique et physique) sur l'enfant sans s'en rendre compte pourvu qu'ils aient un enfant adulte exemplaire pour leur réussite. Après l'obtention du diplôme, il se peut qu'ils relâchent progressivement ces habitudes de violence et commence à appliquer progressivement les notions acquises.

-Taux d'inefficacité au niveau des enseignants ayant entre 6 et 9 ans d'ancienneté.

Le taux d'inefficacité des interventions des enseignants décroît linéairement entre 6 et 8 ans puis un peu plus fortement entre 8 et 9 ans d'ancienneté. Ces deux variations montrent que les enseignants, après leur formation (qui a causé un pic du taux d'inefficacité de leur intervention), commencent par appliquer les notions théoriques qu'ils ont apprises pour pouvoir passer leur certificat. Par ailleurs, la forte chute notée au niveau des enseignants ayant entre 8 et 9 ans d'ancienneté traduirait le fait qu'ils ont fini d'éprouver les notions théoriques, qu'ils ont acquis un peu d'expériences pour des situations de classe plus meilleurs. Ils ont désormais l'expérience et cela se fait ressentir sur leur performance en situation de classe.

4. Suggestions

- ✓ A l'endroit de l'administration et des institutions chargées de l'éducation scolaire:
 - Former des enseignants en qualité et en quantité pour combler le manque d'animateurs dans les écoles maternelles. Car le constat est que dans les structures d'accueil des enfants, le manque du personnel enseignant qualifié est criard.
 - Que la formation des enseignants de la maternelle soit surtout dans le domaine psychologique afin d'obtenir des enseignantes compétentes et humainement équilibré pour faire face à la petite enfance très fragile. Surtout que de cet équilibre psychologique des enseignants, découlera celui des apprenants.

- Décréter une année d'étude théorique en psychologie de l'enfant pour tous ceux qui veulent intervenir à l'école maternelle. Ainsi, ils auront au moins les premières notions rudimentaires de la psychologie de l'enfant qui leur permettraient de comprendre l'enfant dans ses stades ou phases de développement.
 - Organiser des formations périodiques pour renforcer les prérequis (des recyclages trimestriel et annuels). Car bien qu'étant formé, on a parfois tendance à appliquer machinalement certaines techniques sans l'intégrer aux conditions présentes.
 - Instaurer dans le programme des UP, le partage des expériences professionnelles et psychopédagogiques. Ceci aidera beaucoup les débutants qui sont encore sans expériences professionnelles. Ces débutants qui créent beaucoup de dégâts psychologiques chez les apprenants.
 - Former des psychopédagogues pour la formation continue des enseignants. C'est bien ce qui procurera au système éducatif, des enseignants qualifiés dont on a besoin sur le terrain.
 - Construire des classes pour désengorger les classes pléthoriques afin d'avoir un effectif gérable à l'enseignant. Une fois débordé par le nombre d'apprenant, l'enseignant devient stresser et n'arrive plus toujours à se maîtriser. Dans cet élan, ce sont les enfants qui ramassent les pots cassés.
 - Former des enseignants animateurs en quantité suffisante pour que les éducateurs et éducatrices ne jouent plus le rôle des animateurs dans les écoles maternelles. Ces derniers n'ont pas toujours la compétence ni l'habileté qu'il faut pour animer une séquence de classe. Ainsi, au lieu de donner le goût d'apprendre à l'enfant, c'est le dégoût qui s'installe chez eux.
 - Sensibiliser les encadreurs (les Inspecteurs et les Conseillers Pédagogiques) et les autorités administratives de mettre un accent particulier sur les réactions inadéquates des enseignants vis à vis des enfants.
 - Rehausser la rémunération des enseignants afin qu'ils ne soient pas soucieux de comment subvenir à leur besoins fondamentaux. L'insatisfaction de ces derniers agit sur l'efficacité de la mission éducatrice qui leurs aient assigné.
 - Motiver les enseignants. Ils donneront ainsi le meilleur d'eux même pour éveiller et élever les enfants.
 - Organiser des sessions formations psychologiques à l'endroit des éducateurs qui ne peuvent pas aller se former dans les ENI compte tenu de leur faible niveau académique.
 - En général, mettre un accent particulier sur la formation professionnelle des enseignants afin qu'ils puissent avoir plutôt le rôle d'éducateur que celui de simple transmetteur de connaissance théoriques sans prise avec le réel.
- ✓ A l'endroit des enseignants :

- Se former pour améliorer sa performance psychopédagogique à travers diverses formations (formation académique, professionnelle, continue, permanente, la culture personnelle, ...).
- Se connaître soi-même (ses émotions, sentiments, personnalité, ...) pour mieux connaître les autres.
- Remplacer les pratiques éducatives violentes (les châtiments corporels, la terreur, les réprimandes, les moqueries, les injures, ...) par la pratique éducative de douceur et d'amour pour développer chez le jeune enfant, des émotions positives.
- Instaurer un climat de confiance, d'amour et de compréhension dans la classe pour mettre les enfants dans de bonne condition d'apprentissage.

Conclusion

Au terme de ce travail de recherche sur la problématique de la formation psychopédagogique des enseignants de la maternelle, il est à retenir que l'insuffisance de formation et l'inexpérience des enseignants de la maternelle constituent un problème social, spécialement pour la petite enfance très fragile du système éducatif. Vu l'ampleur de ce phénomène, il urge de voler au secours de ce sous système éducatif au Bénin. En effet, les résultats des enquêtes sur le terrain nous amènent à conclure que la formation académique et professionnelle de l'enseignant est nécessaire mais insuffisante pour comprendre les comportements de l'enfant de la maternelle. Il leur faut également une expérience psychopédagogique qui leur permettra d'intervenir efficacement par rapport aux comportements des enfants. Car le déficit de la formation puis l'inexpérience psychopédagogique et professionnelle de l'enseignant influence le développement émotionnel et social des enfants de la maternelle.

Références bibliographiques

- Agbessi, Charles. sj,** (2012). *Les étapes psychiques du développement humain : identité de soi.* IJP2, Cotonou, Bénin
- Bandura, Albert.** (1980). *L'apprentissage social.* Ed. P. Mardaga
- Bloch, Henriette. et al. (Larousse/VUEF).** (2002). *Dictionnaire fondamentale de la psychologie* (1^{ère} éd). Marielle Bruant, France : Paris.
- Boko, Coovi, Gabriel.** (2012). *Analyse de la relation éducative.* Bénin, UAC.
- Boko, Coovi, Gabriel.** (2009). *Psychologie et guidance en milieu africain : introduction à une relation éducative plus réussie entre éducateurs parents et enfants africains.* CAAREC Ed., Cotonou, Bénin
- Castellotti, Véronique. & De Carlo, Maddalena.,** (1995). *La formation des enseignants de langue,* Paris.
- Champy, Philippe & Eteve, Christiane.** (2005). *Dictionnaire Encyclopédique de l'Education et de la Formation* (3^{ème} éd), Ed. Retz/S.E.J.E.R., France.

- Claparède, Edouard** (1946), *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Delachaux et Niestlé
- Crisante, Antonella.** (2016). *Développement humain* (Cours IPJP2), Cotonou
- Develay, Michel.** (1994). *Peut-on former les enseignants ?*, Paris : ESF.
- Huteau, Michel.** (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz, 3^{ème} édition.
- Kohlberg, Lawrence.** (1984). *The psychology of Moral Development : the nature and validity of moral stages*, Harper & Row.
- Landscheer (de), Viviane.** (1992). *L'éducation et formation*, 1ère édition, PUF, Paris
- Macaire, Frère.** (1993). *Notre beau métier. Les classiques africains*, Versailles Cedex, France.
- Mampaka, Raymond.** (2012). *Bien connaître pour mieux éduquer*. Editions Paulines, Filles se St Paul, Abijan.
- Meireieu, Philippe.,** (2007). *Apprendre, oui, mais comment ?* 20^{ème} édition, ESF Editeur, Paris.
- Mialaret, Gaston.,** (2002). *La Psychopédagogie, Collection « Que sais-je »*, 5^{ème} édition, Paris, PUF.
- Pelpel, Patrice.** (2003). *Accueillir, accompagner, former des enseignants*
- Petit, Catherine.** (1984). *Le dialogue parent-enfant*, M.A. édition Paris.
- Piaget, Jean.,** (1969). *Psychologie et Pédagogie*, Edition Denoël, Paris.
- Piéron, Henri.** (1949). *La psychologie différentielle*, Paris, PUF.
- Pignon, Jacques.** (2012). *Dictionnaire Petit Larousse illustré en couleur*. Paris
- Postic, Marcel.** (2010). *La relation éducative*, Paris PUF.
- Ranjard, Patrice.** (1984). *Les enseignants persécutés*. France.
- Rogers, Carl.** (2005). *Le développement de la personne*, Paris, Dunod
- Wallon, Henri.** (2002), *L'évolution psychologique de l'enfant*, Armand Colin, Paris