

Article indexé 3

CATALOG START SociD X

Refine your results

- Access >
- Resource type >
- Date >
- Library >
- Language >
- Call number >
- Topic >

1 catalog result

View Sort by relevance 20 per page Select all

1. SociD : sociolinguistique et didactique [2016 -] Select

Abomey-Calavi, Benin : LASODYLA-REYO/UAC, 2016-

Description Journal/Periodical -- volumes : illustrations ; 20 cm

Check availability SAL3 (off-campus storage)

YOUR SEARCH ALSO FOUND RESULTS IN

Articles+

See 304 article+ results

Sociolinguistique & Didactique

Laboratoire de Sciences du Langage et de la Communication (LaSciLCom)

Unité de recherche en Sociolinguistique, Dynamique des Langues et Recherches en Yoruba (UR02-SODYLARY)

ENSEIGNEMENT EN FRANÇAIS EN CONTEXTE PLURILINGUE EN AFRIQUE FRANCOPHONE SUBSAHARIENNE

(Actes du colloque international organisé dans le cadre du projet PEBS, Université
d'Abomey-Calavi du 07 au 09 juillet 2022)

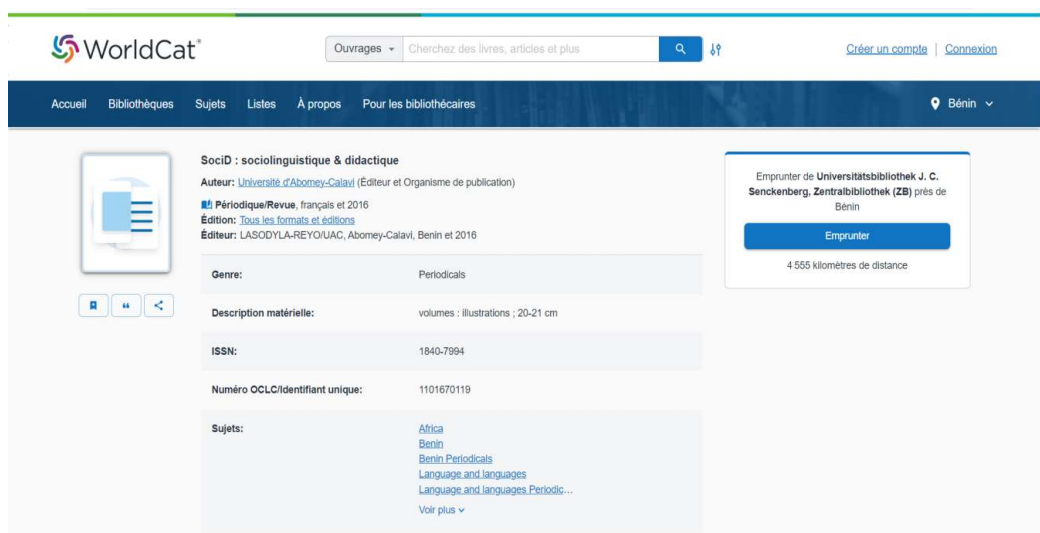


Coordination

Clément Coovi BAH, Estelle DAGAUT & Moufoutaou ADJERAN

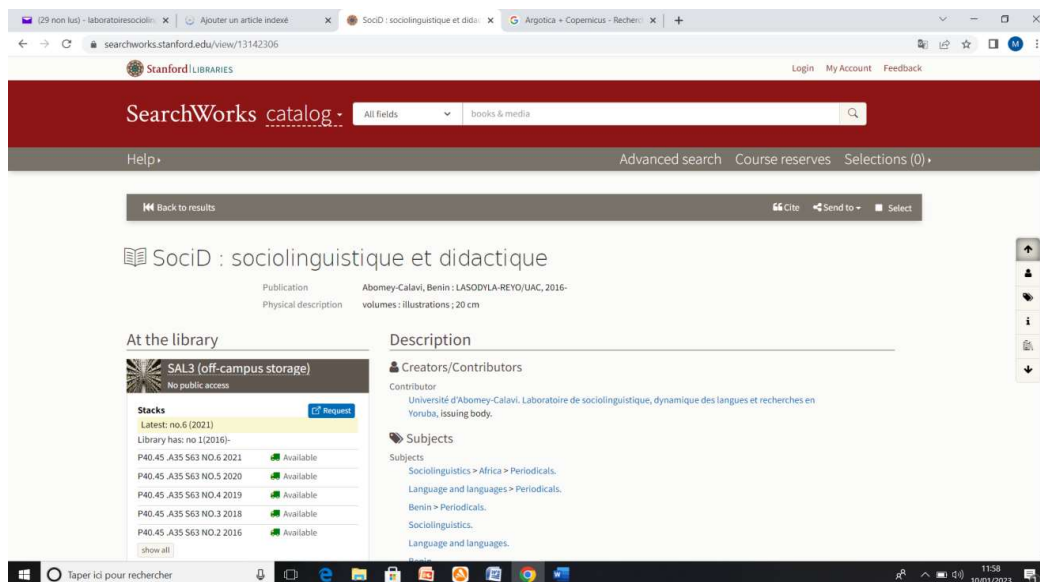
Indexation de la revue Sociolinguistique & Didactique (SociD)

- <https://www.worldcat.org/title/socid-sociolinguistique-et-didactique/oclc/1101670119>



The screenshot shows the WorldCat record for the journal 'SociD: sociolinguistique & didactique'. The page includes a search bar at the top with the text 'Ouvrages' and 'Cherchez des livres, articles et plus'. Below the search bar is a navigation menu with options like 'Accueil', 'Bibliothèques', 'Sujets', 'Listes', 'À propos', and 'Pour les bibliothécaires'. The main content area features a book icon, the title 'SociD : sociolinguistique & didactique', and the author 'Université d'Abomey-Calavi'. It also lists the genre as 'Periodicals', the ISSN as '1840-7994', and the OCLC number as '1101670119'. A sidebar on the right offers an 'Emprunter' button for the 'Universitätsbibliothek J. C. Senckenberg, Zentralbibliothek (ZB) près de Bénin'.

- <https://searchworks.stanford.edu/view/I3142306>



The screenshot displays the Stanford SearchWorks catalog record for 'SociD : sociolinguistique et didactique'. The page features a search bar at the top with the text 'SearchWorks catalog' and 'All fields'. Below the search bar is a navigation menu with options like 'Help', 'Advanced search', 'Course reserves', and 'Selections (0)'. The main content area includes a 'Back to results' button, a 'Cite' button, and a 'Send to' button. The record details show the title 'SociD : sociolinguistique et didactique', the publisher 'Abomey-Calavi, Bénin : LASODYLA-REYO/UAC, 2016-', and the physical description 'volumes : illustrations ; 20 cm'. The 'At the library' section lists the stacks 'SAL3 (off-campus storage)' and 'Library has: no 1 (2016)-'. The 'Description' section lists the creator 'Université d'Abomey-Calavi, Laboratoire de sociolinguistique, dynamique des langues et recherches en Yoruba, issuing body'. The 'Subjects' section lists 'Sociolinguistics > Africa > Periodicals', 'Language and languages > Periodicals', 'Bénin > Periodicals', 'Sociolinguistics', and 'Language and languages'.

Laboratoire des Sciences du Langage et de la Communication (LaSciLCom)
©Unité de recherche en Sociolinguistique, Dynamique des Langues et Recherche
en Yoruba (UR02-SODYLA-REYO)
Université d'Abomey-Calavi, Bénin (UAC).

Présentation

SociD (Sociolinguistique et Didactique) est la revue du Laboratoire de Sociolinguistique, Dynamique des Langues et Recherches en Yoruba (LASODYLA-REYO) de l'Université d'Abomey-Calavi (UAC). L'originalité de SociD est son caractère thématique. Notre chef éditorial est de publier des contributions sur des thèmes relatifs à la sociolinguistique et à la Didactique. Nous souhaitons accueillir des contributions abordant le plus grand nombre de champs de la sociolinguistique et de la didactique.

SociD permet également la diffusion de travaux de jeunes chercheurs, ou de chercheurs confirmés, des travaux de sociolinguistique du LASODYLA-REYO (actes des journées scientifiques, de colloques et autres manifestations scientifiques).

L'objectif de SociD est d'encourager des discussions scientifiques et théoriques les plus larges possibles portant aussi bien sur la sociolinguistique que sur la didactique.

Directeur de publication

Céline PEIGNE (INALCO, Paris)

Rédacteur en chef

Moufoutaou ADJERAN (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Comité international de sélection des articles

Aimé Dafon SEGLA (CNRS, Paris)

Ayo BAMGBOSE (Nigéria)

Céline PEIGNE (INALCO, Paris)

Gratien Gualbert ATINDOGBE (Université Buea, Cameroun)

Katia GOLOVKO (Université de Bologne, Italie)

Laré KANTCHOA (Université de Kara, Togo)

Oladélé AWOBULUYI (Nigéria)

Tchaa PALI (Université de Kara, Togo)

Nico NASSENSTEIN (Université de Cologne, Allemagne),

Comité scientifique et de lecture

Aimé Dafon SEGLA (CNRS, Paris), Akanni Mamoud IGUE (UAC, Bénin), Blaise DJIHOUESSI (UAC, Bénin), Céline PEIGNE (INALCO, Paris), Christophe Hounkpati B. CAPO (UAC, Bénin), Flavien GBETO (UAC, Bénin), Florentine AGBOTON (UAC, Bénin), Gratien Gualbert ATINDOGBE (Buea, Cameroun), Guillaume CHOGOLOU (UAC, Bénin), Julien Koffi GBAGUIDI (UAC, Bénin), Katia GLOVSKO (Université de Bologne, Italie), Kofi SAMBIENI (UAC, Bénin), Laré KANTCHOA (Université de Kara, Togo), Laurent Alain ABOA (Côte d'Ivoire), Maxime da CRUZ (UAC, Bénin), Nico NASSENSTEIN (Université de Cologne, Allemagne), Patricia KOLETA (Université de Turin, Italie), Comlan FANTOGNON (Diltec - Paris 3, La Sorbonne Nouvelle), Dame NDAO (UCAD, Dakar).

Consignes aux auteurs

Modalités de soumission

Un appel à contribution permanent est lancé une fois par an, en **mars**, afin de permettre la diffusion du volume annuel. La thématique est précisée à chaque appel à contribution. L'envoi des contributions est gratuit. Les articles doivent être envoyés au directeur de publication à l'adresse suivante : **laboratoiresociolinguistique@yahoo.fr**

Chaque proposition est évaluée par deux relecteurs anonymes dans un délai d'un mois (les propositions seront anonymées pour la relecture). Un article proposé pourra être refusé, accepté sous réserve de modifications, accepté tel quel. Les articles peuvent être rédigés en français ou en anglais, ou en version bilingue.

Ils doivent comporter un résumé de 10 lignes maximum en français et en anglais, ainsi que 5 mots-clés en français et en anglais. Le nombre de pages ou de caractères d'un article n'est pas limité. En revanche, un minimum de 8 pages est requis.

Présentation des contributions

Style normal (pour le corps de texte) : Police Centaur 12 points, sans couleurs, sans attributs (gras et italiques sont acceptés pour des mises en relief) ; paragraphe justifié, pas de retrait, pas d'espacement, interligne simple.

Titre de l'article : Police Centaur 14 points, sans couleurs, majuscules, gras ; paragraphe centré, pas de retrait, espacement après = 18 points, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 1 : Police Centaur 14 points, sans couleurs, gras ; paragraphe gauche, espacement avant = 18 points, espacement après = 12 points, pas de retrait, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 2 : Police Centaur 12 points, sans couleurs, gras ; paragraphe gauche, espacement avant = 12 points, espacement après = 6 points, pas de retrait, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 3 : Police Centaur 12 points, sans couleurs, italiques ; paragraphe gauche, espacement avant = 12 points, espacement après = 3 points, pas de retrait, interligne simple.

Notes : notes de bas de page, numérotation continue, 1...2...3... ; Police Centaur 10 points, sans couleurs, sans attributs (gras et italiques sont acceptés pour des mises en relief) ; paragraphe justifié, pas de retrait, pas d'espacement, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Bibliographie : Police Centaur 12 points, sans couleurs, sans attributs (gras et italiques sont acceptés pour des mises en relief) ; paragraphe justifié, pas de retrait, pas d'espacement, interligne simple.

Sélection des contributions

Les contributions reçues font d'abord l'objet d'une validation par le responsable du numéro, qui vérifie l'inscription dans la thématique annoncée et le respect minimal des règles déontologiques, des attendus d'un article scientifique (données, sources, etc.) et des normes formelles d'écriture.

Les contributions sont ensuite données à évaluer à un comité de lecture constitué pour chaque numéro. Deux relecteurs évaluent chaque article de façon anonyme. Les évaluations sont adressées aux auteurs en préservant l'anonymat des relecteurs.

Les auteurs apportent les modifications demandées dans le cas d'avis favorables sous réserve de modifications. Le responsable du numéro s'assure de la prise en compte des modifications demandées aux auteurs.

Comme pour toute publication, les propos restent propriété intellectuelle des auteurs, et tout texte ou extrait de texte publié par SociD, une fois cité, sur quelque support que ce soit, doit faire référence aux auteurs et à la publication.

ISSN : 1840-7994
Dépôt légal N°8142 du 22/09/2015
Bibliothèque Nationale, 3^{ème} trimestre, Porto-Novo.

SOMMAIRE

1. SENSIBILISER LES ACTEURS DE L'EDUCATION AUX ENJEUX DU PLURILINGUISME SCOLAIRE AU BENIN A TRAVERS LA CONCEPTION ET LA DIFFUSION D'UN MODULE DE FORMATION : ACTEURS, AJUSTEMENTS, INTERPRETATIONS, **Christel TRONCY, Expédit BOKO-VOU & Grace UDOH** I-39
2. ÉDUCATION PLURILINGUE AU CAMEROUN : QUELLE PLACE POUR LE FRANÇAIS DANS LA PERSPECTIVE DE L'ENRACINEMENT CULTUREL DES APPRENANTS ? **Maxime Yves Julien MANIFI ABOUH** 40-51
3. QUELQUES PARTICULARITES DES USAGES DU FRANÇAIS EN CONTEXTE SCOLAIRE PLURILINGUE : HERMENEUTIQUE DE LA SITUATION DES ELEVES DE 3^{ème} DE QUATRE COLLEGES DE BRAZZAVILLE, **Ida Rose Aimée PANDI née MABIALA** 52-68
4. ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE ET COMPÉTENCES EN FRANÇAIS AU PRIMAIRE AU BURKINA FASO, **Félicité ROAMBA & François SAWADOGO** 69-76
5. ENSEIGNEMENT BILINGUE LANGUES NATIONALES/FRANÇAIS AU NIGER ET PROBLEMATIQUE DE LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE DES ENSEIGNANTS EN LANGUE MATERNELLE, **Zeïnabou ASSOUMI SOW** 77-93
6. APERÇU DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU GABON AUJOURD'HUI, **Virginie OMPOUSSA** 94-103
7. POUR UNE DIDACTIQUE DE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN CONTEXTE PLURILINGUE, **Hélène BILO'O** 104-121
8. **ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE ET IMPLICATION DES LANGUES NATIONALES A L'ECOLE PRIMAIRE AU BENIN : MISE EN RELIEF DE QUELQUES ECUEILS, Kocou Prosper TONATO, Agbodjinou Germain ALLADAKAN, Mama YOLA KPARA & Médard Dominique BADA** 122-132
9. DIVERSITÉ ET POLITIQUES LINGUISTIQUES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF EN RÉPUBLIQUE DU CONGO, **Omer MASSOUMOU** 133-142

ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE ET IMPLICATION DES LANGUES NATIONALES A L'ECOLE PRIMAIRE AU BENIN : MISE EN RELIEF DE QUELQUES ECUEILS

Kocou Prosper TONATO

Agbodjinou Germain ALLADAKAN

Mama YOLA KPARA

Médard Dominique BADA

Commission Technique d'Intervention Spécialisée-Langues Nationales /Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (Bénin)

tonatop@yahoo.fr

Résumé

Apprendre les langues et dans les langues nationales a été de tout temps une préoccupation majeure pour les systèmes éducatifs africains depuis les indépendances. En la matière, le Bénin a connu plusieurs expériences infructueuses. La plus récente est l'initiative Ecole et Langues Nationales (Elan), démarrée sur décision du conseil des ministres n°17/DCM/SGG du 30 mai 2013 et suspendue en 2018 par la note n°0202/MEMP/DC/SGM/DAF/DPP/DIIP/SP. Ainsi, le champ de l'éducation sociale reste le creuset de recours officiel aux langues maternelles des apprenants à l'école primaire. L'objectif de cet article est d'analyser les pratiques de mobilisation de la pluralité et de recours aux langues nationales en ES dans les Cours Élémentaires (CE) et Cours Moyens (CM) première et deuxième année au primaire. A cet effet, des observations de classe et des entretiens ont été faits avec 8 enseignants et des focus group menés avec 186 apprenants du cycle 2 (CE1 et CE2) et du cycle 3 (CMI et CM2). Il en ressort que les enseignants ne maîtrisent pas l'alphabet des langues nationales. De plus, ils privilégient dans leur pratique pédagogique la langue dominante du milieu ou d'une région au détriment des autres langues nationales en présence.

Mots-clés : *Langues nationales, Education Sociale, éveil aux langues, groupes linguistiques, Bénin*

Abstract

Since independences, learning languages and mainly in national languages has always been a real challenge for African educational systems. By the way, Benin has faced a lot of unfruitful experiences. The latest is the initiative National Languages and School (ELAN), started following the decision of ministers' council n°17/DCM/SGG of 30th May 2013 and suspended in 2018 by the bill n°0202/MEMP/DC/SGM/DAF/DPP/DIIP/SP. So, the field of Social Education remains the crew of official recourse of learners' mother tongues in primary school. This article aims at analyzing the practices of mobilization of plurality and the use of national languages in social education in the Elementary Classes (CE) and Advanced Classes (CM) first and second year in primary school. For that, some class observations and interviews have been carried out with 8 teachers and some focus groups with 186 learners of Cycle 2 (Basic 3 and 4) and of Cycle 3 (Basic 5 and 6). It results that teachers do not master the national languages alphabets. Moreover, they prioritize in their teaching practices the most dominant language of an area or region over other national languages in presence.

Keywords: *National languages, Social Education, languages awareness, linguistics groups, Benin*

Introduction

Le droit à l'éducation et à la culture est universel et garanti à chaque citoyen au Bénin. La Constitution béninoise du 11 décembre 1990, révisée en 2019, en son article 12 dispose que : « l'Etat et les collectivités publiques sont les garants de l'éducation des enfants et doivent mettre en place les conditions favorables à cet effet ». Par ailleurs, la Loi n° 91- 006 du 25 février 1991 portant Charte Culturelle en République du Bénin précise en son article 20 que « L'Etat béninois assure l'alphabétisation et l'éducation des adultes, avec le concours d'organismes nationaux, étrangers et internationaux ».

En adhérant aux Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) puis aux Objectifs de Développement Durables (ODD), l'Etat béninois s'est engagé à améliorer ses services éducatifs. La finalité serait de réaliser la visée de l'école béninoise qui est de former « un citoyen autonome, intellectuellement et physiquement équilibré [...] un citoyen gestionnaire de lui-même, gestionnaire de l'environnement et gestionnaire des situations de la vie sociale » (MEMP, 1999). En d'autres termes, les différentes réformes visant l'amélioration de la qualité de l'éducation ont pour finalité le développement harmonieux de l'individu et son intégration socioculturelle. Toutefois, pourrait-on y parvenir avec une école qui favorise le « déni des langues » ?

D'après da Cruz (2009), il ne peut avoir de développement endogène véritable et durable sans un enseignement dans les langues maternelles. L'importance de celles-ci dans l'amélioration des apprentissages scolaires n'est plus à démontrer. D'ailleurs l'ampleur croissante des crises successives que traversent nos différents modèles d'école révèle un malaise essentiel. Ces écoles tournent à vide et nous produisent une illusion de développement alors que le développement réel est d'abord d'essence culturelle (Ayelo, 2015, p.32).

Dans le système éducatif béninois, le français demeure la langue de scolarisation, en dépit des dispositions de la Loi n°2003 portant Orientation de l'Education Nationale en République du Bénin rectifiée par la loi n°2005-33 du 06 octobre 2005. L'article 8 de ladite Loi dispose que l'enseignement est dispensé principalement en français, en anglais et en langues nationales. Les langues nationales sont utilisées d'abord comme matière éducative. En conséquent, l'Etat doit promouvoir les recherches dans le système éducatif depuis l'école maternelle jusqu'à l'université.

Dans les programmes et les Instructions Officielles (IO), l'Education Sociale (ES) est le seul champ³² de formation qui intègre les langues nationales et les cultures. L'objectif de l'ES est la socialisation, l'histoire et la valorisation de l'homme dans la société (INFRE, 1999). La morale, le civisme, l'histoire, la géographie, la langue et la culture constituent ses composantes. Les situations d'apprentissage prévues pour le compte de la langue et de la culture visent le développement de trois types de compétences. La compétence disciplinaire visée est l'interprétation du patrimoine culturel de son milieu et de sa région. La compétence transversale attendue des apprenants est l'affinement des capacités communicationnelles. Au plan transdisciplinaire, ils devraient être capables d'affirmer leur

³² L'ES constitue avec l'Education Scientifique et Technologique (EST), l'Education Artistique (EA), Le français, Les mathématiques, l'Education Physique et Sportive (EPS) les six champs de formation au primaire.

identité, d'agir individuellement et collectivement dans le respect mutuel et l'ouverture d'esprit.

Les compétences attendues des apprenants visent ainsi le développement de représentations et d'attitudes positives vis-à-vis des langues, l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif (Candelier, 2003). Toutefois, qu'en est-il en situation réelle de classe ? L'état des lieux fait en prélude à la préparation du 2^{ème} forum national au Bénin révèle une absence de formation initiale et continue pour les instituteurs dans les langues nationales et l'inexistence d'un programme précis d'enseignement des langues nationales à l'école (Yola kpara, 2014). Comment sont alors mises en œuvre les situations d'apprentissage en langues nationales à l'école primaire ? Quelles sont les attitudes et représentations des apprenants et des enseignants vis-à-vis du recours aux langues nationales en situation de classe ?

La présente recherche vise donc à analyser les pratiques de mobilisation de la pluralité et de recours aux langues nationales en ES dans les Cours Élémentaires (CE) et Cours Moyens (CM) première et deuxième année au primaire. Pour ce faire, une présentation du statut et la place des langues à l'école primaire au Bénin a permis de poser la problématique avant d'aborder la démarche méthodologique et les résultats de la présente recherche.

I. Place et fonctions des langues dans les enseignements maternel et primaire au Bénin

L'enseignement maternel et primaire constitue le premier des trois ordres d'enseignement du système éducatif béninois. Les enfants peuvent y accéder à l'âge de 3 ans à partir de la petite section de l'école maternelle pour finir à la section des grands à 5 ans. L'obligation n'est pas faite aux parents d'inscrire leurs enfants à l'école maternelle. A la section des petits, l'enseignant doit recourir à la langue maternelle de l'enfant. Ce n'est qu'à partir de la section des grands que certaines activités d'expression orale et de pré-mathématique devraient être menées en français. Toutefois, dans la plupart des écoles maternelles, ou du moins toutes, le français est la langue privilégiée au niveau des deux sections. La qualité de l'enseignement s'évalue vraisemblablement par rapport au degré d'éveil des enfants ainsi qu'à leur capacité à communiquer convenablement au moyen de la langue française. Dès lors, l'enfant est amené à se défaire précocement de sa langue maternelle et/ou des langues apprises dans son milieu de vie. Les écoles maternelles qui optent pour l'enseignement précoce du français, voire de l'anglais, sont les plus cotées par les parents (Tonato, 2019).

L'enseignement primaire est obligatoire. Il compte 6 classes. L'enfant y entre à de 5 ans. Il est possible de redoubler deux fois, ceci porte la scolarité à 8 ans au maximum. La fin du cycle primaire est sanctionnée par le Certificat d'Etudes Primaire (CEP). L'apprentissage du français commence à ce niveau pour les enfants qui n'ont pas fréquenté l'école maternelle. La majorité de ceux-ci ont déjà appris une ou plusieurs langues de leur milieu. En dépit de l'actuel règlement intérieur n°0548/MEMP/DC/SGM/DEP/SP des écoles primaires du 26 mars 2018 qui dispose en son article 59 que « l'école doit

assurer la promotion et l'utilisation de nos langues nationales, de la langue des signes, de l'écriture braille », l'ES reste le seul creuset de recours officiel aux langues nationales. Le français demeure le principal médium d'enseignement au primaire et dans l'ensemble du système éducatif.

De ce qui précède, il ressort que les écoliers nouvellement inscrits à l'école ne semblent pas être épargnés du choc culturel et linguistique qu'induirait un enseignement préscolaire en langues étrangères (Baba-Moussa, 2013). La résistance de la langue maternelle à toute autre réalisation linguistique, en la filtrant selon ses zones de compatibilités, laisse entrevoir le degré de la souffrance traumatique ressentie par l'enfant lorsqu'on l'empêche de parler sa propre langue en lui imposant trop tôt une autre, gommant ainsi d'un trait l'arrière-fond des prérequis qui structurent l'ensemble de son système de cognition (Boko, 2007). Le contexte d'études ainsi présenté permet de déboucher sur l'approche méthodologique ayant permis d'obtenir les résultats présentés dans la suite de cette recherche.

2. Démarche méthodologique

La présente recherche est essentiellement qualitative à visée descriptive et explicative. Elle permet de décrire les pratiques de mobilisation de la pluralité et de recours aux langues nationales en situation de classe. Par ailleurs, elle permet d'appréhender les attitudes et représentations des apprenants et des enseignants vis-à-vis des langues en présence. A travers l'approche méthodologique, il est présenté le public concerné, les méthodes d'investigations et celles d'analyse de données.

2.1 Cible

La recherche a été réalisée dans la commune d'Abomey, ville historique du Bénin. Bien que le fongbè soit la langue majoritairement parlée, on y rencontre des enfants qui parlent plus d'une langue. Une fois à l'école, ils doivent apprendre le français pour apprendre en français. Leur langue maternelle et/ou les langues nationales qu'ils sont apprises dans leur milieu de vie ne sont officiellement prises en compte qu'à partir du CE1 en ES-langues nationales. La recherche a donc concerné les cours élémentaires (CE1 et CE2) et les cours moyens (CMI et CM2) des écoles Sogbo Aliho et Akplanou A.

Concrètement, un enseignant a été enquêté par niveau, soit au total huit enseignants répartis équitablement dans les deux écoles. Deux enseignants de chacune de ces deux écoles ont été observés au cours d'une situation de classe portant sur l'ES-langues nationales. Les apprenants présents lors des différentes observations de classes sont ceux qui sont pris en compte, soit 186 apprenants. Le tableau ci-dessous les répartit par école et par niveau.

Tableau : Répartition des apprenants par niveau et par école

Niveaux d'étude Ecoles	CEI	CE2	CMI	CM2	TOTAL
Akplanou A	-	38	-	21	59
Sogbo Aliho	77	-	50	-	127
Total	77	38	50	21	186

2.2 Méthodes de collecte de données

Dans le cadre de la présente recherche, l'observation et l'entretien sont les méthodes de collecte utilisées. Au total quatre observations de classe ont été faites à l'aide d'une grille d'observation. Nous avons observé les situations d'échanges et les situations de recours aux langues en présence (apprentissage, évaluation, reprise, appel à l'attention, explicitation, etc.). La gestion des échanges fait partie de nos observables. Les indicateurs considérés à ce niveau sont : temps de prise de parole, circulation de la parole, prise en compte de la différence culturelle, prise en compte des codes culturels, comparaison entre les langues en présence, type d'interaction (participation des élèves, sollicitation), etc. l'attitude des apprenants et des enseignants vis-à-vis des langues a été également observée. Comme indicateurs, nous avons l'attitude positive (tolérance, ouverture, etc.) et négative (évitement, rejet, frustration).

Les données d'observation ont été complétées par celles collectées lors des focus group avec les apprenants puis avec les enseignants. Ces focus group ont été conduits à partir de deux grilles d'entretien. La grille d'entretien utilisée avec les apprenants a permis de voir leur perception des langues en présence, d'identifier les facteurs qui expliquent certaines de leurs attitudes vis-à-vis des langues, de savoir s'ils ont d'autres occasions de recours aux langues nationales à l'école et en dehors de l'école. Le focus group réalisé avec les enseignants a permis d'appréhender leur perception des langues nationales, de déterminer les potentielles causes de certaines de leurs difficultés lors des séquences d'apprentissage en langues nationales, de comprendre le choix de la langue nationale ou des langues choisies lors des séquences d'apprentissage, etc.

2.3 Méthode de traitement des données

Les différents outils de collecte de données fournissent des données qualitatives. L'analyse de contenu a été ainsi utilisée pour leur traitement. Les différentes grilles de collecte de données ont facilité l'opération. En fonction des observables et des indicateurs définis dans la grille d'observation d'une part et la consigne de départ et la grille de thèmes conçues pour chacune des grilles d'entretien d'autre part, des unités d'analyse, des idées directrices et les expressions récurrentes ont été dégagées.

3. Analyse des données d'enquête

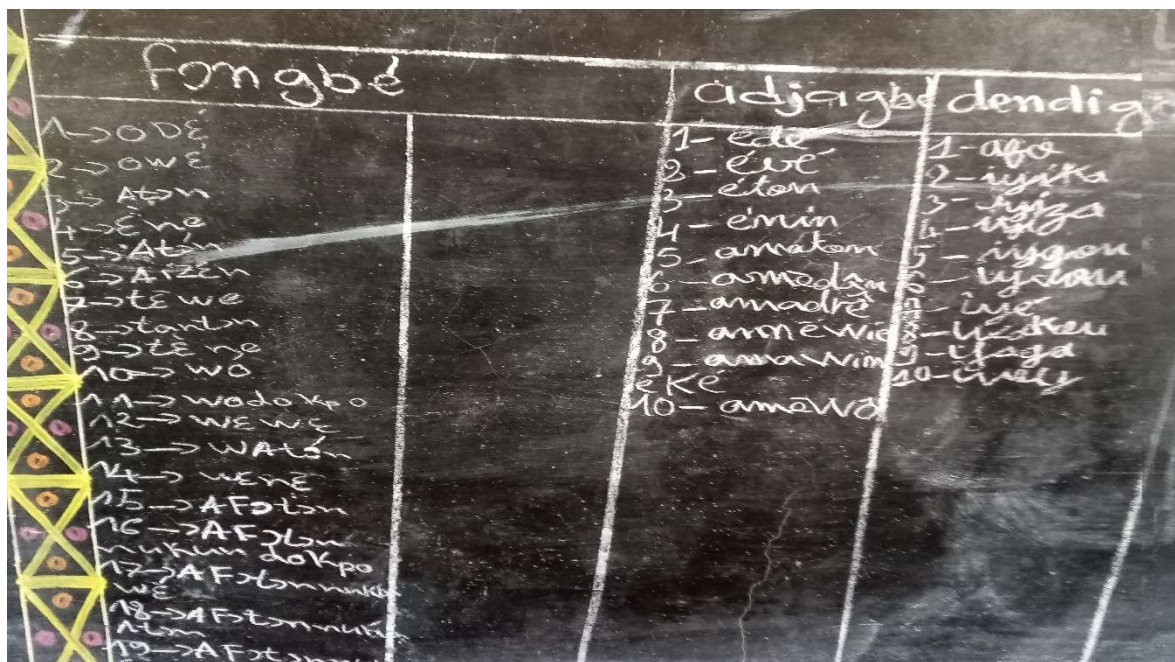
Les résultats présentés à ce niveau permettent d'analyser la démarche d'enseignement de notions en langues nationales, d'appréhender la perception des enseignants et des

apprenants des langues nationales afin d'identifier les difficultés inhérentes à la mise en œuvre des situations d'apprentissage en langues nationales.

3.1 Démarche d'enseignement des langues nationales en éducation sociale

Tout comme dans les autres champs de formation, les séquences d'apprentissage en langues nationales se déroulent en trois phases : l'introduction, la réalisation puis le retour et projection. Soulignons qu'avant le démarrage de la séquence, trois enseignants sur les quatre observés ont fait le point des langues en présence. Tous les apprenants sont locuteurs du fongbè. En plus de celle-ci, d'autres ont l'ajagbè, le yoruba, le dendi, l'éwé et le foodo comme langues maternelles. Mais ils sont minoritaires.

Au cours de l'introduction, les enseignants observés ont commencé par la mise en situation. Les consignes sont données aux apprenants à l'oral. Celles-ci sont en français. Du coup, les apprenants recourent au français pour y répondre. Les enseignants sont alors obligés de les inviter à répondre en fongbè, langue majoritaire parmi les langues en présence. Dans la phase de réalisation, les apprenants sont amenés à compter les objets (cahiers, cailloux, cartes) en groupe. Seule l'enseignante du CMI a pu réellement faire travailler les apprenants selon leur groupe linguistique. Dans cette classe où 50 apprenants étaient présents, 43 (86%) apprenants ont le fongbè comme langue maternelle, 5 apprenants (10%) parlent ajagbè, 2 (4%) apprenants ont chacun le yoruba et l'éwé comme langue maternelle. C'est d'ailleurs la seule classe dans laquelle, le comptage et l'écriture des nombres ont été faits dans toutes les langues en présence, excepté l'éwé. Signalons que l'enfant qui parle ladite la langue maternelle a déclaré ne pas pouvoir compter dans celle-ci. La classe de CMI est la seule dans laquelle un travail comparatif semble avoir été plus ou moins fait dans la plupart des langues en présence.



La photo 1 présente la production de chaque groupe linguistique lors du comptage des nombres. Les locuteurs du fɔngbè ont pu compter et écrire les nombres de 1 à 20. Les membres des autres groupes ont pu compter de 1 à 10. Telle que conduite, la séquence d'apprentissage ne permet de découvrir de façon explicite la logique des nombres dans les différentes langues en présence.

L'enseignante du CM2 a essayé de demander aux apprenants dont la langue maternelle est le ajagbé de compter les objets dans cette langue après avoir fini de travailler en fɔngbè. Elle a également mis les langues en présence au tableau (voir Photo 2).

Les groupes linguistiques de la classe		
les Fon	les Adja	le foodo
17 élèves	3 élèves	1 élève
Ecriture en langue		

Après la phase de réalisation, les apprenants sont invités à dire ce qu'ils ont appris et ce qu'ils vont en faire à la phase de retour et projection. Dans toutes les classes observées, les enseignants ont posé les questions en fɔngbè et en français. Les apprenants ont répondu très souvent en fɔngbè et en français. Les enseignants ne savent ni lire ni écrire ces langues. Ils n'arrivent donc pas à corriger les apprenants lorsqu'ils écrivent mal ou écrivent en usant de l'orthographe du français comme le montrent les photos 1 et 2. Il se pose ainsi la problématique de la translittération.

Des différentes observations faites, il ressort également que le français est la langue la plus utilisée lors des séquences d'apprentissage en Education Sociale-langues nationales. Les enseignants s'en servent pour introduire la séquence et y recourent pour la régulation, pour reprendre ou expliquer un énoncé. Le fɔngbè étant la langue maternelle de la plupart des apprenants des classes observées, il est plus utilisé que les autres langues en présence. Du coup, les langues maternelles minoritaires semblent être marginalisées. En conséquence, tous les apprenants d'une même classe n'ont pas l'occasion d'affirmer leur identité. Ainsi, les pratiques de mobilisation de la pluralité et de recours aux langues nationales favorisent-elles véritablement le respect mutuel et l'ouverture d'esprit tant souhaité ?

3.2 Perception des protagonistes de l'acte d'enseignement/apprentissage sur les langues nationales

Les enseignants autant que les apprenants observés apprécient très bien les Situations d'Apprentissage (SA) sur les langues nationales. Lors des focus group, l'un des enseignants enquêtés affirme ce qui suit :

la mise œuvre des SA sur les langues nationales revêt une importance capitale en ce sens qu'il permet à l'enfant de mieux cerner le contenu notionnel à enseigner, de s'approprier le contenu et d'en faire usage à plein temps. Cependant, étant donné que ces situations d'apprentissage ne sont pas prises en compte dans les séries d'épreuves lors des évaluations sommatives et certificatives, bon nombre d'enseignants les relèvent au second rang. Pour preuve, au CEP, aucune épreuve ne prend en compte la mise en œuvre des situations d'apprentissage portant sur la compétence 3.

D'autres enseignants estiment que le recours aux langues maternelles des apprenants facilite la compréhension et le déroulement des séquences d'apprentissage. Toutefois, ils affirment qu'ils ne recourent officiellement à celles-ci qu'en ES-langues nationales. Les observations ont montré que la participation des apprenants à ces cours est plus spontanée et active. Cependant, ceux qui parlent le fongbè ricanent lorsque les autres apprenants interviennent dans les langues minoritaires de la classe. Lors du focus group, ils ont expliqué que ces langues sonnent drôlement à l'oreille. C'est vraisemblablement aux mêmes constats qu'on assisterait dans les régions du pays où le fongbè a le statut de langue minoritaire. Ceci amène les apprenants des groupes linguistiques à se réserver de parler une autre langue que celle majoritaire. Ils craignent ainsi les railleries et moqueries. Toutefois, certains apprenants issus des groupes linguistiques majoritaires déplorent le fait de ne pas pouvoir compter les nombres et les objets dans ces langues minoritaires ; puisque chaque groupe linguistique s'est contenté de répondre à la consigne dans sa langue.

3.3 Difficultés rencontrées en situation d'enseignement/apprentissage

La plupart des enseignants affirment ne pas maîtriser les langues nationales en présence. Ils sont obligés de recourir systématiquement à la langue fon qu'ils semblent maîtriser plus ou moins. Certains apprenants maîtrisent un peu mieux l'alphabet des langues nationales. Au cours des focus group, ils ont déclaré avoir appris à lire et à écrire dans leur langue maternelle à l'église où ils ont bénéficié de séances d'alphabétisation. D'autres affirment qu'ils l'ont appris de leurs parents. L'enseignante du CMI a également affirmé avoir suivi quelques cours d'alphabétisation à l'église. Bien qu'ayant bénéficié de formations dans le cadre du projet IFADEM³³, l'enseignante observée au CE2 ne maîtrise pas la transcription des langues nationales. Rappelons que la formation IFADEM (2012) a proposé des notions susceptibles de renforcer les connaissances des enseignants en linguistiques, notamment la connaissance des systèmes phonétiques du français et des langues nationales (l'ajagbè, le baatonum, le dendi, le fongbè, le yoruba, etc.). Ces autres collègues identifient le manque de formation comme l'une des difficultés majeures de mise en œuvre des séquences d'apprentissages en langues nationales. Par ailleurs, ils affirment

³³ Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres

que la méconnaissance des langues en présence rend également difficile l'exécution des situations d'apprentissage. A cet effet, ils déplorent que les parents d'élèves et/ou les personnes ressources auxquels ils recourent ne se montrent pas souvent disponibles. C'est ce qui explique le recours au français et à la langue maternelle ayant le plus grand nombre de locuteurs dans la classe. L'absence de matériels didactiques, en l'occurrence de guide, ne leur favorise guère la tâche. Du moment où ils ne sont pas sûrs des réponses des apprenants dont ils ne comprennent pas les langues, ils ont du mal à s'appuyer sur ceux-ci pour amener leurs camarades à apprendre les notions dans les langues autres que celles dans lesquelles ils ont développé des compétences linguistiques.

4. Eveil aux langues, une approche pour mobiliser la pluralité et les compétences linguistiques des apprenants en Education Sociale-langues nationales (ES-LN)

Les trois compétences à développées chez les apprenants en ES-LN montrent que l'ambition n'est pas d'enseigner les langues nationales au cours de ce champ de formation. L'objectif visé est un travail comparatif sur les langues en présence, en vue de répondre aux défis de la pluralité caractéristique du contexte scolaire.

D'après Simon et Sandoz (2008), l'école se voit conférer un caractère " plurilingue et pluriculturel" par la simple présence des enfants en son sein. Cela suppose que l'amélioration de la qualité de l'instruction ne peut se penser sans jeter les bases nécessaires pour apprendre à vivre ensemble (Delors, 1996). Pour ce faire, l'éveil aux langues apparaît comme une approche appropriée dont certains éléments de la démarche, qui ne sont pas suffisamment bien exploités, transparaissent dans les pratiques des enseignants observés, notamment chez celui du CMI. En effet, les apprenants sont susceptibles d'établir de manière plus ou moins exhaustive le repère des langues en présence dans la classe (photo 2). Par ailleurs, ils peuvent distinguer et reconnaître, surtout à l'oral, les langues nationales qui leur sont familières ou non. A cet effet, les apprenants ont déclaré que les langues qui leur sont inconnues sonnent tout drôle à l'oreille. Leurs réactions vis-à-vis de celles-ci ne sont pas toujours positives ; puisque bon nombre d'entre eux ricanent pendant les moments de prise de parole des groupes linguistiques minoritaires.

En cela, un travail explicite doit être envisagé à travers des activités susceptibles de développer une attitude et des représentations positives sur les langues en présence. Dans cette optique, à la suite du travail au sein des groupes linguistiques, les apprenants devraient être invités à travailler sur l'objet d'apprentissage au sein de groupes hétérogènes ou du groupe classe. Par exemple, chaque apprenant peut inscrire sur des cartons de couleurs différentes les langues maîtrisées. On pourrait aboutir à une sorte de mosaïque. Soulignons que des innovations sont vivement encouragées à ce niveau pour attirer suffisamment l'attention des apprenants sur la diversité des langues en présence et la richesse linguistique et culturelle. La classe quant à elle construit une identité collective dans le respect de l'identité linguistique et culturelle de l'autre et l'esprit d'ouverture.

L'hétérogénéité linguistique de la classe perçue comme un obstacle par les enseignants aurait été considérée à juste titre comme une richesse, s'ils sortaient du dispositif classique pour adopter des dispositifs didactiques plus atypiques, fondés sur

l'inversion des places traditionnellement affectées aux protagonistes de la classe de langue (Graci, Rispaïl et Totozani 2017). Ce qui contribuerait à mettre véritablement l'apprenant au cœur du processus d'enseignement/apprentissage tout en faisant davantage de l'enseignant un guide. Ceux-ci s'appuieront sur les apprenants qui ont vraisemblablement une certaine maîtrise des langues en présence. Ils savent déjà compter ou ont déjà appris à compter dans une de ces langues. Le recours aux personnes ressources et/ou aux parents-d'élèves s'offrent comme une véritable perspective. Les apprenants ont d'ailleurs affirmé avoir appris à lire et écrire ces langues nationales à l'église pour pouvoir étudier la Bible, ou à la maison avec les parents.

L'enseignant a nécessairement besoin d'une formation adéquate sur l'alphabet des langues nationales. Sa capacité de déchiffrement des mots en langues nationales ne facilitera que la transcription de l'oral et la lecture de l'écrit. Les apprenants s'entraideraient entre eux et aideraient également l'enseignant à corriger les erreurs de prononciation et d'intonation dans les langues nationales. Le recours à un guide approprié contenant les notions essentielles à aborder et l'utilisation de matériels didactiques adéquats lors des séquences d'apprentissage en langues nationales s'avèrent indispensables.

Conclusion

La présente recherche a permis d'analyser les pratiques de mobilisation de la pluralité et de recours aux langues nationales en ES en vue de mettre en évidence quelques écueils observés lors des séquences d'apprentissage. Elle révèle qu'il est possible de faire un véritable travail comparatif sur les langues nationales en Education Sociale (ES). Toutefois, le dispositif didactique actuel ne permet pas aux enseignants d'exploiter convenablement les compétences linguistiques des apprenants pour développer les compétences visées à travers ce champ de formation en vue d'exploiter au mieux l'hétérogénéité linguistique et culturelle caractéristique des différents groupes-classes. La méconnaissance des langues nationales minoritaires et de l'alphabet des langues nationales accroît les difficultés de la majorité des enseignants, même s'ils cherchent par moment à s'appuyer sur les compétences linguistiques déjà développées par les apprenants dans les langues en présence, ce que Perregaux (2004) appelle le « déjà là ».

Il importe donc d'une part de former véritablement les enseignants en lecture-écriture des langues nationales et d'autre part, ils devraient être davantage sensibilisés à l'éveil aux langues, une approche à laquelle ils recourent implicitement dans leur pratique pédagogique. Ceci induirait un travail coopératif. L'estime de soi des apprenants ne sera que renforcé et par conséquent, leur motivation. Chacun d'eux pourrait ainsi affirmer son identité tout en s'ouvrant à la diversité linguistique et culturelle caractéristique des milieux scolaires.

Références bibliographiques

- Ayelo, J. C. 2015. *Histoire et mise en application de l'approche par compétences dans l'enseignement primaire au Bénin : du béninois nouveau prôné au type d'homme formé*. Thèse de doctorat unique en Sciences de l'Education à l'Université d'Abomey Calavi.
- 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](#). *Bénin : vers la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles en contexte scolaire multilingue*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education de l'Université d'Abomey-Calavi.
- 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*. Atelier sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel au Bénin. Possotomé, du 13 au 17 août 2007.
- Candelier, M. 2003. *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L'introduction de l'éveil* Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris. UNESCO.
- da Cruz, M. 2009. *Les langues transfrontalières du Bénin*. In Langues et Politiques de Langues au Bénin. Cotonou. Les éditions Ablodè/UAC.
- Delors, J. 1996. *L'éducation : Un trésor est caché dedans : Rapport à l'UNESCO de la école plurilingue*. Paris. L'Harmattan.
- Graci, I. Rispaïl, M. Totozani, M. (2017). *L'arc-en-ciel de nos langues. Jalons pour une* IFADEM. 2012. *Repérer les erreurs phonétiques et y remédier*. Livret 2 de l'enseignant, INFRE. 1999. *Guide d'éducation sociale Cours d'Initiation (CI)*, Porto Novo.
- Loi n° 90-32 du 11 décembre 1990 portant Constitution du Bénin.
- Loi n°2003-17 du 11 novembre 2003 portant orientation de l'éducation nationale en République du Bénin, rectifiée par la loi n°2005-33 du 06 octobre 2005.
- Loi n°91-006 du 25 février 1991 portant charte culturelle en République du Bénin
- MEMP. 1999. *Programmes d'études Cours d'initiation*. Porto-Novo. Direction de l'Inspection Pédagogique.
- Perregaux, C. 2004. *Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune*. Repères, 29.
- Règlement intérieur n°0548/MEMP/DC/SGM/DEP/SP
- Simon, D-L. Sandoz, M-O. M. 2008. *Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les bibliographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social*. Ela études de linguistique appliquée n°151.
- Tonato, K. P. 2019. *Analyse comparée de manuels de langues au Cours d'Initiation au*
- Yola Kpara, M. 2014. *Les langues nationales face aux défis actuels de l'éducation* (2014),