

ReSciLac

Revue Pluridisciplinaire
ISSN : 1840-8001

1^{er} semestre 2021
(Juin 2021, vol.1)

Université d'Abomey-Calavi
©LASODYLA-REYO, 2021

Indexation : Worldcat, Stanford Libraries, Penn Libraries, Zeitschriften DatenBank

Preuve de l'indexation

- <http://www.worldcat.org/title/rescilac-revue-des-sciences-du-langage-et-da-la-communication/oclc/957341200>

- <https://searchworks.stanford.edu/view/11844535>

Université d'Abomey-Calavi
Faculté des Lettres, Langues, Arts et Communication
LASODYLA-REYO / UAC – 2021

ReSciLaC N°13
Revue pluridisciplinaire

I^{er} semestre 2021 (juin), vol.I

Directeur de publication

Prof. Akanni Mamoud IGUE (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Rédacteur en Chef

Prof. Aimé Dafon SEGLA (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Comité de rédaction

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

Dr (MA) Guillaume CHOGOLOU (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Comité scientifique et de lecture

Prof. Aimé Dafon SEGLA (CNRS, Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Akanni M. IGUE (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Blaise DJIHOUESSI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Céline PEIGNE (INALCO, Paris)

Prof. Christophe H. B. CAPO (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Flavien GBETO (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Pascal O. TOSSOU (Université d'Abomey-Calavi)

Prof. Florentine AGBOTON (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Gratien Gualbert ATINDOGBE (Buea, Cameroun)

Prof. Jean Euloge GBAGUIDI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Julien K. GBAGUIDI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Kofi SAMBIENI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Laré KANTCHOA (Université de Kara, Togo)

Prof. Maxime da CRUZ (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Tcha PALI (Université de Kara, Togo)

Prof. Romuald TCHIBOZO (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Dr Guillaume CHOGOLOU (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Dr Michael AKINPELU (Université de Regina, Canada)

Dr Etienne K. Iwikotan (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Dr Dame NDAO (Université Cheikh Anta Diop, Sénégal)

Adresse

Laboratoire de Sociolinguistique, Dynamique des Langues et Recherche en Yoruba
(LASODYLA-REYO)

Université d'Abomey-Calavi.

laboratoiresociolinguistique@yahoo.fr

Site : <https://lasodyla.uac.bj>

Consignes aux auteurs

Modalités de soumission

Les articles doivent être envoyés au directeur de publication à l'adresse suivante : laboratoiresociolinguistique@yahoo.fr

Chaque proposition est évaluée par deux instructeurs anonymes dans un délai d'un mois (les propositions sont 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, en anglais, en allemand, en espagnol et en yoruba.

Ils doivent comporter un résumé de 20 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

Mise en page :

Format A4 ; Marges = 2,5 cm (haut, bas, droite, gauche) ; Reliure = 0 cm ; Style normal (pour le corps de texte) : Police Centaur14 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 Centaur14 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 Centaur14 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 Centaur12 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 Centaur12 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 Centaur10 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.

Références bibliographiques : Police Centaur 14 points; paragraphe justifié, pas d'espacement, interligne simple. Retrait d'une tabulation à partir du début de la deuxième ligne de chaque référence.

Exemples :

Blakemore, D. 1992. *Understanding Utterances*. Oxford : Blackwell Publishers.

Braconnier, C. 1993. Quelques aspects du passif mandingue dans saversion d'Odiène. *Linguistique Africaine* 10 : 29-64.

Casali, R. 2008. ATR harmony in African languages. *Language and Linguistics Compass* 2/3 : 496–549.

De Korne, H. 2007. The pedagogical potential of multimedia dictionaries. Lessons from a community dictionary project. The 14th annual stabilizing indigenous language symposium in Michigan on 1-3 June 2007. Consulté le 1er février 2012 sur <http://jan.ucc.nau.edu/~jar/ILR/ILR-11.pdf>.

Présentation

ReSciLaC (Revue des Sciences du Langage et de la Communication) est une revue du Laboratoire de Sociolinguistique, Dynamique des Langues et Recherche en Yoruba (LASODYLA-REYO) de l'Université d'Abomey-Calavi (UAC). ReSciLaC est une revue pluridisciplinaire qui accueille des contributions abordant un grand nombre de champs d'études des sciences humaines et sociales.

ReSciLaC permet de faire la diffusion de travaux de jeunes chercheurs ou de chercheurs confirmés en sociolinguistique, en linguistique, en didactique des langues, en communication, en littérature, en philosophie du langage, en sciences de l'éducation, en sociologie, en histoire des sciences et techniques, en histoire de l'art, etc.

L'objectif de ReSciLaC est d'encourager des discussions scientifiques et théoriques les plus larges possibles portant aussi bien sur les sciences humaines, les sciences sociales que sur l'éthique et la déontologie.

Ethique et authenticité

Pour lutter contre le plagiat, nous utilisons l'application en ligne Grammarly – plagiarism-checker pour vérifier les contenus des articles publiés. Un code QR pour la revue. Ce code QR personnalisé contribue au renforcement de la sécurisation et de l'authentification des articles.

Indexation ReSciLaC (WorldCat)

The screenshot shows the WorldCat website interface. At the top, there is a search bar with the text "Ouvrages" and a search icon. Below the search bar, there are navigation links: "Accueil", "Bibliothèques", "Sujets", "Listes", "À propos", and "Pour les bibliothécaires". The main content area displays the details for the journal "ReSciLaC revue des sciences du langage et de la communication". The author is listed as "Université d'Abomey-Calé" and the publisher as "Éditions de la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines, Abomey-Calé et 2015". The genre is "Zetochrift". The ISSN is "1845-8001" and the OCLC number is "957341200". The subject is "Zetochrift". On the right side, there is a call to action to borrow the journal from the Universitätsbibliothek J. G. Senckenberg, Zentrallbibliothek (ZB) in Berlin, with a button labeled "Emprunter" and a note that it is 455 kilometers away.

Indexation ReSciLaC (Stanford)

The screenshot shows the Stanford SearchWorks catalog interface. The search bar contains the text "ReSciLaC : revue des sciences du langage et de la communication". The results page displays the journal details, including the publisher "Abomey-Calé, Bénin: Université d'Abomey-Calé, Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines, [2015]" and the physical description "volumes, 22 cm". The "At the library" section shows the journal is available in the "SAI.3 (off-campus storage)" and lists several copies with their call numbers and availability status. The "Description" section includes the creator "Université d'Abomey-Calé, Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines (Issuing body)" and the subjects "Sociolinguistics - Africa - Periodicals", "Linguistics - Africa - Periodicals", "Philology - Africa - Periodicals", "Linguistics", and "Philology".

1. Représentations des langues nationales / français, et effets de leurs contacts chez les élèves, les enseignants et les parents : implications pour les enseignements-apprentissages bilingues innovants, Moufoutaou ADJERAN, Boni Hubert Idohou IDOHOU, Justine BASSABI SAMA CHRISTOPHE, Nina AHOUANMAHOUE, Mathieu ADJERAN, Rémi Oscar AKA 10
2. Pratiques pédagogiques des enseignants des cours préparatoires des écoles primaires publiques à Ouagadougou entre monolinguisme et bilinguisme, Zomenassir Armand BATIONO 36
3. Les pronoms possessifs et indéfinis en kòdè : une étude distributionnelle, Konan Fortuna Arnaud N'GORAN et Yapo Joseph Bogny 43
4. La política bilateral y multilateral de España contra el narcotráfico en América Latina en el Siglo XXI, DIOMANDE ZINIE ELLA 53
5. Analyse de perceptions des enseignants ghanéens de FLE à l'égard de la performance académique des apprenants dans la Métropole de Takoradi, Emmanuel Selorm GLIGBE 67
6. Crisis y mutaciones sociales en Guatemala y Costa de Marfil, Kouakou Laurent LALEKOU 80
7. Brouille autour de la qualité de l'enseignement des langues en Côte d'Ivoire : une contribution de la communication pour le développement, SORO NANGAHOUOLO OUMAR et SIKAKOUAME PROSPER 91
8. La superstition et le rationalisme comme système dualiste de valeurs dans *Gouverneurs de la rosée* de Jacques Roumain, Mawuyra Gli et Sylvester Petrus Krakue 106
9. Hybridité linguistique de Lynn Mbuko à travers *Chaque chose en son temps*, Sikiru Adeyemi OGUNDOKUN & Olubunmi Oyebola ALAJE 114
10. Dimension du pouvoir à travers la devise chez les Moose, ZOUNGRANA Moumouni 123
11. La sémiotique du temps comme savoir de sens pratique, Benoît Kastler 135

12. Armed Conflicts and the Challenges Faced by Nigerian Troops in Peace Missions, Sunday Owen ABANG, Ekong Akpan ESSIEN, Matthew Okiri, OKEYIM & Olufemi Opeyemi, AJAYI 150
13. Etude des comportements sociaux des enfants victimes de violences accueillis au Centre Mesad à Abidjan (Côte d'Ivoire), Affibè Worla AMICHIA, Kouadio Raymond N'GUESSAN, Atta KOUAME, Blé Marcel YORO, Yessonguilana Jean-Marie YEO-TENENA, Drissa KONE 163
14. Les hommes battus : sexe fort et violence conjugale en Colombie et en Côte d'Ivoire, Viviane ASSEMIEN Epse ADIKO 171
15. Evaluation du système de rémunération et son rôle dans la prédiction des comportements organisationnels comme la satisfaction au travail des agents de la Banque Des Etats De l'Afrique Centrale (BEAC), Tessa MOUNDJIEGOUT, Landry Fabrice MABIKA & Méthode Claudien BOUNDENGHAN 184
16. Médiation conative de l'instituteur et performance logico-mathématique des apprenants des classes de Cours Élémentaire 2 et de Cours Moyen, Djangonéti Marcel TIEMIAN BI & Kouassi N'GORAN 196
17. Skills Development for Socio-Economic Transformation in Nigeria, Joseph O. Jiboku & Peace A. Jiboku 205

Représentations des langues nationales / français, et effets de leurs contacts chez les élèves, les enseignants et les parents : implications pour les enseignements-apprentissages bilingues innovants

Moufoutaou ADJERAN, Boni Hubert Idohou IDOHOU, Justine BASSABI SAMA CHRISTOPHE, Nina AHOUANMAHOUE, Mathieu ADJERAN, Rémi Oscar AKA¹

Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

m_adjeran@yahoo.fr

Résumé

Les représentations à l'égard des langues nationales / français et leur contact se révèlent positives chez les élèves, les enseignants et les parents. Leurs contacts sont très appréciés par les élèves, les enseignants et les parents. Les pratiques déclarées et observées des enseignants font apparaître le recours aux langues maternelles comme ressources pour les enseignements-apprentissages, notamment pour ce qui concerne les mathématiques dans toutes les classes et de manière régulière. Les résultats obtenus confirment que l'enseignant se fait difficilement comprendre par ses élèves en utilisant le français comme langue adaptée aux situations de classe, lorsqu'il déroule son enseignement en mathématiques. L'élève exprime le désir de vaincre la difficulté et se sent confiant lorsque l'enseignant l'aide dans sa langue maternelle ce qui facilite son adaptation à la vie de la classe et de groupe. C'est l'équilibre entre les usages linguistiques et leur articulation qui produisent des effets positifs et améliorent les enseignements-apprentissages. Cette approche est adaptée au contexte béninois caractérisé par un multilinguisme et bénéficie des représentations positives, contrairement aux représentations institutionnelles dominées par le monolinguisme à l'école. Les compétences linguistiques des enseignants et des élèves les prédisposent à la mise en œuvre des enseignements-apprentissages bilingues innovants à condition que la qualité des manuels scolaires en langues nationales accompagne leur détermination. À cet égard, les manuels scolaires en yorùbá produits dans le cadre du projet ELAN se sont avérés décevants.

Mots-clés : enseignements-apprentissages bilingues innovants, français, langues nationales, manuels scolaires, représentations

Abstract

The representations of the National / French languages and their contact are positive among students, teachers and parents. Their contact is highly valued by students, teachers and parents. The reported and observed practices of teachers indicate the use of mother

¹ Cet article est issu des résultats du Projet de recherche AAP3 Enseignement / Apprentissage bilingues – Bénin – U.A.C., 2020-2021 financé par l'AUF, Apprendre et l'AFD. Les contributeurs qui y figurent sont les membres de l'équipe qui a conduit la recherche. Nos sincères remerciements à l'endroit des partenaires qui ont financé ce projet, de l'équipe de suivi basée à Dakar, des experts qui nous ont accompagnés, Professeurs Jean Émile Gombert et Muriel Nicot-Guillorel en l'occurrence, et le Recteur de l'Université d'Abomey-Calavi, Professeur Maxime da CRUZ pour son appui institutionnel.

tongues as a resource for teaching and learning, mainly for mathematics in all classes and on a regular basis. The results confirm that teachers who use French as a language adapted to classroom situations have difficulty being understood by their students when teaching mathematics. The student expresses the wish to overcome the challenge and feels confident when the teacher helps him/her in his/her mother tongue, which facilitates his/her adaptation to the classroom and group life. A balance between linguistic uses and their articulation produces positive effects and improves teaching and learning. This approach is adapted to the Beninese context characterized by multilingualism and benefits from positive representations, contrary to institutional representations dominated by monolingualism in school. The linguistic skills of teachers and students make them predisposed to the implementation of innovative bilingual teaching-learning, provided that the quality of school textbooks in national languages accompanies their determination. In this regard, the textbooks in Yoruba developed within the framework of the ELAN project turned out to be disappointing.

Keywords: *French, innovative bilingual teaching-learning, National languages, representations, textbooks*

Introduction

Parmi les pays francophones d'Afrique, le Bénin offre un terrain particulièrement riche et complexe aux (socio)linguistes : riche étant donné la multitude des langues qui y sont parlées et complexe car le locuteur, qui peut posséder dans son répertoire verbal deux, trois et parfois même quatre à cinq langues, va se servir des différentes langues et variétés de langues dont il dispose pour marquer son ou ses positionnements dans une interaction donnée. C'est dans ce contexte que se trouve le français, langue officielle et médium des enseignements- apprentissages.

La France a exporté sa politique linguistique et éducative. Cette politique a engendré une situation de colinguisme entre le français et les langues nationales. D'une manière générale, les langues ne vivent pas isolées dans des univers clos, mais sont toujours en situation de coexistence-compétition avec d'autres systèmes linguistiques, internes ou externes à la communauté sociolinguistique de référence. Ces facteurs sont renforcés par les politiques linguistiques du Bénin qui a adopté la langue de l'ex-colonisateur comme langue officielle au détriment des langues nationales, produisant un effet de diglossie qui consiste, selon F. Gadet et R. Ludwig (2015 : 51), en la disparité des fonctions sociales qui se tiennent dans deux ou plusieurs langues coexistant sur un territoire.

Cette adoption de la langue française comme médium exclusif de l'enseignement / apprentissage a montré ses limites au fil des années. Les échecs successifs qui caractérisent le système éducatif béninois sont l'expression de l'impertinence du choix d'une politique éducative monolingue donc de cloisonnement des langues dans un pays multilingue comme le Bénin.

L'objectif de la recherche est de mettre en lumière les représentations des élèves, des enseignants et des parents, leurs sentiments réels (attirance ou réticence) à l'égard du français et des langues nationales et les implications de leurs représentations dans des enseignements-apprentissages bilingues innovants.

Il est largement démontré, depuis quelques années, que la motivation pour l'apprentissage d'une langue donnée reste préalablement conditionnée par les représentations que les élèves se construisent de ladite langue. Apprendre une langue, c'est d'abord avoir une image de cette langue, de son statut, de ses locuteurs, de son histoire et surtout de son utilité. Chaque élève a donc une représentation de la langue cible, et cette représentation générera plus ou moins de motivation, dès qu'il est question d'enseignement- apprentissage. Actuellement au Bénin, le niveau des élèves baisse et leur maîtrise de la langue française est sujette à des interrogations.

La problématique résumant l'ensemble de notre réflexion peut être traduite par les interrogations suivantes : dans un pays multilingue comme le Bénin où les langues ne disposent pas du même statut, et encore moins des mêmes fonctions sociales, quels types de représentations les élèves, les enseignants et les parents construisent-ils à l'égard du français et des langues nationales ? Quelles sont les implications de ces représentations dans des enseignements-apprentissages bilingues innovants ?

A partir de ces interrogations, nous formulons les hypothèses suivantes :

- dans un pays multilingue comme le Bénin où toutes les langues ne disposent pas du même statut, encore moins des mêmes fonctions sociales, les élèves, les enseignants et les parents construisent des représentations variées à l'égard du français et des langues nationales ;
- leurs représentations ont des implications dans des enseignements-apprentissages bilingues ;
- la politique éducative monolingue a montré ses limites. Les enseignements-apprentissages bilingues se révèlent aujourd'hui comme la meilleure alternative pour renforcer l'efficacité du système éducatif béninois.

Pour rendre compte de notre objet, nous avons adopté une structuration en cinq parties. La première présente la démarche méthodologique qui fonde notre analyse. La deuxième traite des représentations des élèves, des enseignants et des parents à l'égard du français et des langues nationales puis leurs implications dans des enseignements-apprentissages bilingues au Bénin. La troisième propose une analyse de l'observation des pratiques de classes qui éclairent les usages linguistiques lors des pratiques de classes et qui permettront de croiser les représentations recueillies auprès des différentes cibles par passation de questionnaires avec lesdites pratiques de classes. La quatrième examine les implications des représentations dans des enseignements-apprentissages bilingues innovants dans le cadre convoqué. La cinquième s'est focalisée sur l'analyse critique des manuels scolaires conçus dans le cadre du projet ELAN.

I. Démarche méthodologique

Nous avons procédé à une enquête de terrain dans le milieu scolaire (l'enseignement primaire) d'une part, et dans les familles d'autre part. Les échanges avec les divers acteurs de l'école (enseignants et élèves) et des parents permettront de cerner les constructions des représentations et les discours associés au français. La taille de l'échantillon des informateurs n'est pas obtenue par des théories mathématiques probabilistes. Dans notre cas, s'agissant d'une recherche qualitative de terrain, elle est égale au minimum à cinq individus par cible identifiée – sans tenir compte au préalable d'un pourcentage de la population soumise à l'étude – chaque représentant de l'autorité ou de l'institution publique ou privée est considéré comme un individu. L'informateur est choisi suivant les critères ci-après :

- âge et sexe (échantillonnage par quotas, à répartir entre vieux et moins vieux sans distinction de sexe) ;
- choix non raisonné de l'informateur (pas d'informateurs clés de départ pour orienter, pour fournir des noms de personnes et institutions pouvant faire partie de l'échantillon) ;
- volontariat (critère à utiliser en combinaison avec les autres dans des cas bien identifiés).

Le détail de notre échantillon est synthétisé dans le tableau ci-après :

Tableau I : Echantillonnage

Départements	Communes	Langues nationales choisies	Echantillon relatif aux observations de classe (01 ex-école pilote, 01 école monolingue) : 13 ex-écoles pilotes et 15 écoles monolingues	
			Ex-écoles pilotes identifiées	Ecoles monolingues
Alibori	Malanville	dendi	Guéné	09 écoles (privées et publiques en milieux urbains : dans les centres villes des communes)
Atacora	Natitingou	ditammari	Koundata	
Atlantique	Ouidah	fɔn	Agbanou/A	
Borgou	Nikki	baatɔnum	Ouroumon	
Collines	Savè	yorùba	Diho	
Couffo	Azovè	aja	Kinkinhoué	
Donga	Djougou, Kérou, Copargo	dendi fulfuldè yom	Batoulou/A Toudakou Tanéka-Koko	
Littoral	Cotonou	fɔn	-	06 écoles (privées et publiques en milieux péri-urbains)
Mono	Athiémé	gɛn	Athiémé-Centre	
Ouémé	Porto-Novo	gun	Djègan-Kpèvi	
Plateau	Ifangni	yorùba	Kokoumolou/A	
Zou	Abomey	fɔn	Gbècon-Hounli/A	
Total	12	10	13	15

Il résulte du tableau qui synthétise l'échantillon retenu, que les dix langues nationales et treize écoles pilotes sur les cinquante retenues dans le cadre du projet ELAN ont été prises en compte dans les observations de classes. Elles ont pris en compte quatre disciplines (français, mathématiques, ES morale et dessin), totalisent quatre-vingt-quatre séances d'observations et couvrent toute l'étendue du territoire national soit les douze départements et quatorze communes. En complément de ces écoles, nous avons choisi de façon aléatoire, quinze écoles (privées et publiques dans les zones urbaines et péri-urbaines) dans lesquelles nous avons fait des observations de classes pour un total de vingt-huit écoles situées dans les douze départements.

L'analyse critique des matériaux didactiques existants repose essentiellement sur leur confection : la qualité de la langue utilisée ne reflète pas toujours le niveau académique de leur concepteur dans l'hypothèse selon laquelle les documents didactiques en langues nationales ont été réalisés par des étudiants. Nous n'interrogeons évidemment pas les contenus notionnels ni les contenus pédagogiques mais plutôt la qualité des langues utilisées pour restituer les différents contenus. Ces langues étant les médiums d'enseignement, il ne fait pas l'ombre d'un doute que les documents qui sont conçus dans ces langues sont des portes ouvertes aux critiques. A partir de la collecte des différents manuels scolaires confectionnés dans le cadre du projet ELAN, de l'exposé des fautes relevées dans les manuels examinés, nous proposerons de pistes de solutions qui contribuent à en améliorer la qualité. Il est évident que la qualité des manuels scolaires influe sur la qualité des pratiques de classes avec lesquelles elles entretiennent un lien itératif. Pour cette analyse, nous retenons un échantillon de deux manuels en yorùbá.

Nos cibles sont les enseignants, les élèves et leurs parents. Pour ce qui est des enseignants, notre échantillon n'intègre que ceux en situation de classe soit six enseignants par département pour un total de soixante-douze sur l'étendue du territoire national. Les enseignants sont impliqués à double titre : en tant qu'acteurs associés au processus de la recherche et en tant que bénéficiaires des résultats de la recherche. En ce qui concerne les élèves, notre échantillon est également de soixante-douze et prend en compte des élèves des deux sexes des classes de CMI et de CM2 dont l'âge varie entre neuf et douze ans. Notre choix se justifie par le fait que, de notre point de vue, les élèves ciblés sont d'un niveau de raisonnement plus avancé que ceux des classes inférieures au regard de leur niveau scolaire. L'échantillon est également de soixante-douze pour ce qui est des parents des élèves. Il intègre les parents des deux sexes choisis de façon aléatoire dans les milieux retenus pour la collecte des données. Toutefois, un intervalle de dix ménages est respecté après le choix du premier ménage. Un seul parent bénéficie de la passation du questionnaire dans un ménage identifié.

Nous insistons sur les acquis méthodologiques concernant l'articulation entre les contextes immédiats et les lieux des enseignements-apprentissages du français au Bénin. Cette double contextualisation interroge la notion d'authenticité et implique, dans le même temps, de confronter les observations aux entretiens.

I. Représentations des élèves, des enseignants, des parents à l'égard des langues nationales / français et des enseignements-apprentissages bilingues

Les représentations sociolinguistiques sont des représentations mentales assimilables à des idées subjectives et qui sous-tendent les langues en usage dans un contexte donné. Selon M. Adjèran (2016 : 11), « [...] elles peuvent être déterminées soit par les avantages sociaux que la connaissance d'une langue peut procurer à son locuteur, soit par les valeurs culturelles (maintien de la tradition ou apport du modernisme) véhiculées par la dite langue. »

Représentations des élèves – Les élèves de toutes les écoles, qu'elles soient ou non des ex-écoles pilotes, ont connu l'usage simultané du français et des langues nationales dans les pratiques de classes. Nous avons identifié l'usage du français avec l'aja, le baatonum, le dendi, le ditammari, le fon, le gun, le fulfulde, le lokpa, le yom et le yoruba. L'implication des langues nationales dans les pratiques de classe se justifie, selon les élèves, par le fait qu'elles facilitent l'explication des contenus notionnels, des leçons, des exercices de mathématiques et de français. Certains élèves, dans un pourcentage très faible, ont déclaré n'avoir pas eu la chance de bénéficier des explications dans leurs langues maternelles lors des pratiques de classes. Cela a notamment été le cas quand l'enseignant n'a aucune connaissance de leurs langues maternelles.

Majoritairement, les élèves ont une représentation positive quant à l'utilisation conjointe du français et des langues maternelles pour leur expliquer des leçons ou des exercices. Ils justifient leurs représentations et leur volonté de la formalisation de la pratique bilingue en situation de classes par l'état de fait qu'ils comprennent mieux les enseignements. C'est d'ailleurs ce qu'exemplifie la compilation suivante de leurs déclarations :

Je serai content que le maître utilise le français et ma langue maternelle pour m'expliquer les leçons et les exercices en classe. Le français seul est difficile pour moi. Lorsque le maître nous parle les deux langues, nous comprenons les devoirs et nous travaillons bien. Il faut que l'Etat dise oui pour l'utilisation des deux langues en classe. Je ne comprends souvent pas bien ce que dit le maître s'il explique le cours seulement en français.

S'il est clair que les élèves sont unanimes sur la pertinence des enseignements-apprentissages bilingues, leur choix entre le français et les langues maternelles comme médium d'enseignement est à nuancer. Sur soixante-douze élèves, soixante-sept ont fait le choix du français comme médium d'enseignement soit 93.06 % contre cinq élèves qui préfèrent leur langue maternelle comme médium d'enseignement soit 6.94%.

Le premier groupe d'élèves (93.06%) fonde leur choix sur le fait que la maîtrise du français se révèle d'une grande nécessité dans le domaine scolaire et professionnel. Leur motivation s'articule dans des projets à court moyen et long terme. Sa maîtrise se présente comme un moyen pour atteindre des résultats bien définis, comme par exemple l'obtention de diplômes, étant donné qu'il s'agit de la langue de l'enseignement aussi bien au primaire, au collège/lycée qu'à l'université en République du Bénin. Elle s'articule également sur des perspectives professionnelles indiscutables basées sur des objectifs à court moyen et long

terme ou des projets de vie rendus possibles par le savoir acquis en français. Les déclarations des élèves corroborent bien cette visée :

Je dois parler français. Je pourrai ainsi voyager, communiquer aisément avec les étrangers qui ne comprennent pas ma langue maternelle. Je pourrai trouver du travail à la fin de ma formation. C'est d'ailleurs une obligation pour nous de parler français à l'école. Il faut l'écrire, le lire et le parler pour travailler.

Ces déclarations manifestent « une tension désidérative créée chez le sujet, [...] une intention de changer sa situation actuelle au profit d'une autre imaginée meilleure » (A. Coïaniz, 2001 : 23). Par ailleurs, les enjeux du français sont, dans ce cas de figure, basés sur une dimension valorisante et/ou intégrative. Ainsi, parler français dans le domaine pré ou professionnel, dans les institutions pourrait-il témoigner d'une bonne compétence langagière, que l'on associerait à un bon parcours scolaire et universitaire. En conséquence, on assiste à une dévalorisation continue des langues maternelles. Les langues maternelles étant confinées à des fonctions vernaculaires familiales.

Pour le deuxième groupe d'élèves soit 6,94% il est impératif de conférer le statut de médium d'enseignement à leur langue maternelle. Les enjeux ici sont autres et s'inscrivent dans un projet à court terme, celui de l'acquisition du savoir. Selon eux, le français est difficile et il faut passer par leur langue maternelle pour leur faciliter la compréhension des enseignements et donc l'acquisition des savoirs. Si les élèves arrivent à les verbaliser, ils se mettent dans la dynamique de les mobiliser en situation, c'est-à-dire de les exploiter comme des ressources pour comprendre et agir face à une tâche nouvelle, qu'elle soit scolaire, quotidienne ou professionnelle. La finalité des choix semble donc convergente même si la langue à utiliser dans l'enseignement constitue le point d'ancrage de la divergence entre les deux groupes.

Représentations des enseignants – Les enseignants ont reconnu globalement qu'ils parlent et le français et les langues maternelles aux élèves en classe. Une spécificité caractérise les enseignants des zones urbaines et spécifiquement ceux de la ville de Cotonou qui est à la fois une commune à statut particulier et un département. Cette spécificité se manifeste par le fait que les enseignants ont déclaré ne parler que français aux élèves. Cette situation s'explique par la présence du français dans le quotidien des élèves qui le pratiquent avec leurs parents en famille et entre eux à l'école d'une part, et le caractère multilingue de la classe concernant les langues maternelles des élèves d'autre part. Les enseignants sont dans l'embarras du choix d'une langue maternelle donnée pour accompagner les élèves. Lorsque c'est le cas, le fɔn qui est la langue véhiculaire dans cette ville est souvent utilisée à cette fin.

Les enseignants justifient l'usage des langues maternelles par le faible niveau des élèves en français d'une part, et le souci de les accompagner à réussir leur processus d'apprentissage d'autre part. C'est ce qui transparaît de la synthèse des déclarations suivantes des enseignants questionnés :

Les niveaux des élèves sont bas en français. Lorsque j'explique en langue maternelle, les élèves comprennent mieux. Lorsque j'utilise le français uniquement, les élèves ne comprennent pas toujours les activités, les notions, les consignes. Avec leurs langues maternelles en revanche, le message passe ; ils comprennent bien et réagissent promptement. En un mot, leurs langues

maternelles les aident à surmonter les difficultés de compréhension des textes de lecture, des noms des objets, des animaux qu'ils ignorent en français et je gagne du temps à dérouler convenablement mon enseignement. L'usage des langues maternelles s'impose surtout lors des leçons de français et des mathématiques pour expliquer les situations-problèmes. L'usage des langues maternelles s'imposent quasiment dans les classes de Cours d'Initiation (CI) et de Cours Préparatoire (CP). Les élèves de ces classes viennent des familles qui ne parlent que leurs langues maternelles à la maison surtout dans un milieu rural comme c'est le cas ici.

D'après les enseignants, les élèves apprécient positivement l'usage des langues maternelles en classe. Leur réaction repose sur le sentiment qu'ils ne se sentent pas forcément dans une situation d'apprentissage puisqu'ils se retrouvent à parler leurs langues maternelles comme s'ils étaient en famille. Ils sont très motivés à participer à l'animation de la classe. Les propos compilés ci-après des enseignants sont illustratifs de ce constat.

Les élèves apprécient bien qu'on leur explique les leçons, les exercices dans leurs langues maternelles parce qu'il s'agit de leur langue première qu'ils parlent en famille. La plupart ne comprennent pas français. Dans les villages, les populations ne parlent pas français mais plutôt les langues nationales. Lorsqu'ils m'écoutent parler, ils sont émerveillés, motivés et se sentent en famille. Ils sont connectés à leur identité. Ils comprennent mieux les explications. Ils sont donc à leur aise et réagissent bien. C'est un sentiment de joie qui anime l'enseignant de savoir qu'il est compris. Ils sont fiers qu'on leur explique les cours dans leurs langues d'une part, et ils se sentent concernés d'autre part. De ces faits, l'usage de leurs langues maternelles leur permet d'intérioriser le français et de mieux réussir les devoirs auxquels ils sont soumis. Les élèves qui avaient bénéficié du projet ELAN retrouvent leurs repères quand on essaie de leur expliquer les exercices dans leurs langues maternelles.

En nous fondant sur les différentes déclarations des enseignants, nous faisons les remarques suivantes :

- l'usage des langues maternelles est pour l'élève, une source de motivation. De ce fait, l'élève n'a pas le sentiment d'accomplir une activité qui n'a d'intérêt que pour l'enseignant puisqu'il se sent concerné. L'élève ne considère pas l'activité qu'à une fin d'évaluation mais comme un jeu qui lui rappelle la famille. Les enseignants utilisent une stratégie d'apprentissage qui aide l'élève à comprendre, à faire des liens avec des notions déjà apprises, à réorganiser à sa façon les leçons apprises, à assurer la réussite de l'activité à laquelle il est soumis. L'émerveillement s'inscrit dans cette même optique puisqu'il est un besoin primordial, inné à replacer au centre des activités éducatives ;
- l'enseignant installe une ambiance de collaboration avec ses élèves lorsqu'il fait usage de leurs langues maternelles. Une activité d'apprentissage doit se dérouler dans une ambiance de collaboration et amener les élèves à travailler ensemble entre eux d'une part, entre eux et leur enseignant d'autre part pour atteindre un but commun. L'apprentissage coopératif a l'avantage de susciter la motivation de la majorité des élèves, car il favorise la perception qu'ils ont de leurs compétences et de leur capacité à contrôler leur apprentissage. Dans ces cas, les activités ne sont pas fondées sur la compétition – réservées aux élèves qui comprennent mieux le français – mais plutôt sur la collaboration qui donne une égalité de chance de réussite à tous.

Les enseignants sont, à 92%, tout à fait d'accord d'utiliser les langues maternelles en classe pour expliquer les leçons ou bien les exercices aux élèves. Leur accord est illustré par les déclarations suivantes :

Cette disposition fera l'affaire du système éducatif et des élèves. L'usage des langues établit un lien entre nous et les élèves. La finalité de notre travail, c'est d'amener les élèves à comprendre les enseignements. Les élèves auront donc de la facilité à comprendre les enseignements et ils apprécient positivement l'usage des langues maternelles en classe. Nous sommes obligés de les accompagner dans l'atteinte de leur objectif. Lorsque toutes les stratégies pour amener les élèves à une bonne compréhension de nos enseignements échouent, nous n'avons d'autre choix que de faire usage des langues maternelles bien que cela ne soit pas autorisé. Par exemple, en se focalisant uniquement sur le français au CI, les élèves ne comprennent rien. Pour ne pas être hypocrite, l'usage des langues maternelles s'impose à l'enseignant à moins qu'il ne comprenne pas lui-même la langue des élèves. C'est une stratégie pédagogique qu'il faut utiliser de temps en temps. A défaut de formaliser l'enseignement des langues maternelles aux côtés du français, il est souhaitable que l'Etat autorise officiellement l'usage des langues maternelles comme une stratégie pédagogique qui a pour mérite d'accélérer la compréhension et d'installer la motivation chez les élèves.

Les enseignants des ex-écoles pilotes ont, à l'unanimité, fustigé la suspension brutale de l'expérimentation de l'enseignement des langues maternelles. Cette situation a créé en leur sein un sentiment de frustration. « L'utilisation des langues maternelles est déjà intégrée dans nos habitudes pédagogiques, il serait difficile de s'en séparer. Avec l'utilisation des langues maternelles, les objectifs pédagogiques sont rapidement atteints. Vivement que l'Etat revienne sur sa décision pour le salut de l'école béninoise », ont-ils précisé.

Les enseignants interrogés ont, à l'unanimité rejeté l'usage unique des langues maternelles comme médium d'enseignement. Il ressort de leurs explications que les dispositions législatives actuelles ne sont pas favorables à un avis contraire. Le français est la seule langue officielle et de l'enseignement dans les écoles. Le bilinguisme – usage du français et des langues maternelles – contribuera à l'atteinte des objectifs pédagogiques et réduirait les difficultés à faire comprendre les contenus notionnels aux élèves. A la fin de leur formation, les élèves pourront poursuivre les études sans difficultés dans d'autres pays où ils pourront également travailler. Le maintien des langues maternelles aux côtés du français permettra, à coup sûr, aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats à l'école. Le français garantit, de fait, une bonne scolarité et une insertion sociale et professionnelle positives. La contribution des langues maternelles, elles, se limitent à une réussite scolaire.

Leur rejet est sans équivoque quant à l'utilisation du seul français comme médium d'enseignement au cours primaire et repose sur les arguments selon lesquels l'enseignement donné uniquement en français est source d'échecs massifs. Cela n'aide pas les élèves à vite appréhender les contenus des enseignements. L'usage unique du français limite les élèves et constitue un handicap pour eux. Les élèves ne sentent pas concernés puisqu'ils sont niés dans leur identité. Les élèves se sentent reconnus par le truchement de leurs langues maternelles. Malgré toutes les dispositions notamment législatives ou de suspension de l'enseignement formel des langues maternelles, l'enseignement-apprentissage des mathématiques en l'occurrence nous renvoient naturellement aux langues maternelles

lorsqu'il s'agit du comptage. L'usage unique du français ne saurait combler les attentes des enseignants et des élèves en termes de résultats.

Nous déduisons des différentes déclarations des enseignants que le salut de l'école au Bénin, et par ricochet le succès des élèves, repose sur des enseignements-apprentissages bilingues. Les pratiques pédagogiques déclarées des enseignants manifestent l'existence d'un recours aux langues maternelles comme ressources pour les enseignements-apprentissages, elles sont surtout centrées sur les cours d'initiation et préparatoire de manières assez sporadique et contingente. Différentes expériences sous-régionales confirment l'intérêt des élèves pour leurs langues maternelles dans l'enseignement scolaire (Les résultats obtenus au Burkina Faso exemplifient bien ce constat). L'effet positif de cette situation a pu être démontré sur le plan du développement personnel vers plus d'ouverture mais aussi vers plus de capacités d'analyse du fonctionnement des langues et plus généralement sur l'amélioration du rapport aux apprentissages à l'école.

Représentations des parents – Quarante-deux parents sur soixante-douze soit 58.33 % parlent uniquement leurs langues maternelles à leurs enfants en famille. Trente parents soit 41.67 % parlent d'autres langues en plus des langues maternelles aux enfants dont 20 % de ces parents parlent français avec leurs enfants à la maison. Les trente parents justifient leurs pratiques linguistiques en famille par le fait qu'ils utilisent d'autres langues hormis leurs langues maternelles pour faciliter les échanges avec leur entourage, avec leurs époux (ses) dans les couples bilingues, d'une part, et pour habituer les enfants à parler français, améliorer leur niveau en français, aider les enfants à comprendre le français dès qu'ils seront à l'école et à s'y intégrer, parce que c'est la langue de scolarisation, d'autre part.

Nous distinguons nettement deux tendances dans les déclarations des parents. La première tendance est relative à ceux qui parlent français à leurs enfants en plus de leurs langues maternelles et ceux qui ne parlent que d'autres langues nationales en plus de leurs langues maternelles à leurs enfants. Le premier groupe s'inscrit dans un projet à court moyen terme, celui de contribuer à la réussite scolaire de leurs enfants. Le deuxième groupe en revanche se situe dans un projet pragmatique, celui de faciliter la communication au sein de la famille, d'une part, et avec leur environnement immédiat, d'autre part. Les parents sont unanimes à justifier la pratique de leurs langues maternelles avec leurs enfants dans le but de conserver leurs cultures et qu'ils ne voudraient en aucun cas perdre leurs langues donc leurs origines, et donc leurs identités. De ce fait, leurs enfants doivent s'approprier leurs langues maternelles.

En réponse à la question relative à leur accord afin que le maître utilise leurs langues maternelles pour expliquer les leçons ou bien les exercices aux élèves en classe, nous avons établi trois échelles de réponses. La première regroupe les parents – quarante-sept soit 65.29% des parents – qui ont marqué leur accord arguant que les enfants comprendront mieux les contenus enseignés en expliquant les leçons ou les exercices aux élèves dans leurs langues maternelles. Ils précisent ne trouver aucun inconvénient puisque cela concourt à la performance des élèves et donc à l'amélioration des résultats scolaires en général. Ils ont insisté sur le cas des classes de la maternelle, du Cours d'Initiation et du Cours

Préparatoire. Partant des motifs qui justifient l'accord de ce premier groupe de parents, nous retenons qu'ils insistent sur le bilinguisme qui semble bénéfique à leurs enfants. L'usage simultané de deux langues dans le processus d'enseignement-apprentissage, dès le plus jeune âge, est un atout pour les capacités intellectuelles, peu importent les deux langues acquises.

La deuxième prend en compte les parents – dix-sept au total soit 23.61 % des parents – qui sont tout à fait d'accord. Ils soutiennent également que les enfants comprendront mieux les contenus enseignés en expliquant les leçons ou les exercices aux élèves dans leurs langues maternelles. De plus ils arguent qu'il est d'une nécessité de savoir écrire et lire sa langue maternelle. Les langues maternelles leur facilitent la compréhension des leçons enseignées. Au total, 88.89% marquent leur accord quant à la pratique du bilinguisme français-langues maternelles dans les pratiques de classes.

La troisième et dernière échelle prend en compte les 11.11% des parents qui s'opposent à l'idée des pratiques de classes bilingues en milieu scolaire au motif qu'ils souscrivent que leurs enfants parlent français pour connaître une ascension sociale puisqu'ils connaissent déjà leurs langues maternelles et de surcroît, le français est la langue officielle et de l'enseignement. Les hésitations qui caractérisent l'expérimentation de l'enseignement des langues maternelles au primaire depuis des années au Bénin sont sources de démotivation des parents qui optent pour l'enseignement-apprentissage classiques avec le français comme médium d'enseignement.

Parmi les parents interrogés, cinquante-huit soit 80.56%, rejettent l'usage unique des langues maternelles comme médium d'enseignement pendant que 13.88 % se sont abstenus de se prononcer sur la question. Il ressort de l'explication des parents que la langue maternelle à elle seule n'est pas suffisante pour accompagner la scolarisation des élèves. Ils précisent que les langues maternelles n'ont pas une envergure internationale, situation qui confine les enfants dans leur environnement immédiat et limite leur compétitivité. Ces parents préféreraient garder leurs enfants à la maison que de les envoyer à l'école pour apprendre uniquement leurs langues maternelles. En revanche, ils optent pour le bilinguisme pour faciliter la compréhension des contenus enseignés aux élèves. L'élève aura une bonne connaissance du français, toute chose qui lui garantit une bonne scolarité et une insertion professionnelle assurée. Les langues maternelles sont considérées comme des leviers de compréhension indispensables à la réussite des apprentissages chez les élèves. La compréhension est primordiale pour la réussite de toutes les activités d'apprentissage. Les langues maternelles s'imposent définitivement comme un point d'ancrage du succès scolaire des élèves. Pour ce faire, les parents émettent le vœu que cette pratique soit formellement autorisée puis encadrée pour garantir sa réussite.

L'unanimité est faite chez les élèves quant à la pertinence des enseignements-apprentissages bilingues en milieu scolaire. Ils y voient une source de réussite scolaire. Les résultats sont identiques chez les enseignants qui révèlent que cette stratégie pédagogique est intégrée à leurs pratiques de classes quoiqu'informelles au regard de son efficacité dans le processus de construction du savoir chez les élèves. Les parents d'élèves, à leur tour, ont épousé cette pratique qu'ils jugent primordiale dans la réussite scolaire de leurs enfants et ont émis le vœu de sa formalisation et de son encadrement par l'Etat. Nous concluons

donc à des représentations positives quant à la pratique des enseignements-apprentissages bilingues chez les cibles convoquées. Ces représentations fondent la pertinence de la pratique d'une part, et sont le pilier de sa réussite d'autre part.

2. Analyse des pratiques de classes observées

Le traitement des grilles d'observations s'inspire du schéma global d'analyse OPERA (2015). La base de données des observations de classes est composée de :

- des observations effectuées dans 28 écoles ;
- 1 classe est sélectionnée par école ;
- 84 observations faites dans les 28 écoles dont 3 observations par classe (français, mathématiques, Education Sociale (ES) morale ou dessin) ;
- 6 classes ont été observées (du Cours d'Initiation au Cours Moyen deuxième année).

Chacune des observations est recueillie dans la version initiale de la grille d'observations confectionnée. Elle comprend 4 domaines :

- les informations liées aux objets d'apprentissages ;
- les compétences langagières de l'élève ;
- les compétences langagières de l'enseignant ;
- l'adaptation de l'élève à la vie de la classe et de groupe.

Deux principes ont guidé les observateurs dans le remplissage de la grille d'observations :

- noter les observations sans interpréter les paroles et les langues entendues, les activités, les faits, gestes et scènes observés ;
- s'efforcer d'être neutre et objectif.

Résultats par discipline – Le traitement des 84 observations s'est effectué sur la grille d'observations regroupant les 4 domaines et les 47 items dont 11 items pour les enseignants et 36 items pour les élèves. Globalement, le dépouillement des 28 classes observées et dans les 4 disciplines totalise 84 observations dont le tableau ci-après en présente une synthèse.

Tableau 2 : répartition des observations de classe par discipline

Français	Mathématiques	ES morale	Dessin	Total
20	26	22	16	84

Par discipline, le français et les disciplines qui lui sont attachées totalisent 20 observations soit 23.80% des observations effectuées. Les mathématiques recueillent 26 observations soit 30.95 %, l'ES morale 22 observations contre 16 pour le dessin soit respectivement 26.19% et 19.04% des observations.

Nombre d'observations (CI au CM2) selon la discipline
Total 84

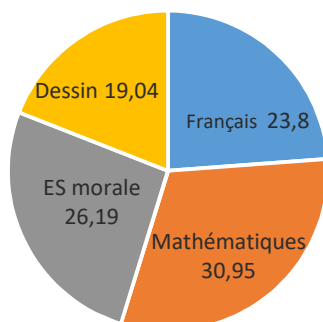


Figure 1 : répartition des observations par discipline

Résultats par discipline et par domaine – Les 84 observations se distribuent entre les 4 disciplines et les 4 domaines comme l'indiquent le tableau ci-dessous et le graphique qui en résulte.

Tableau 3 : Répartition des observations par disciplines et par domaines

Domaines	Français	Maths	ES morale	Dessin	Total domaine
Informations liées aux objets d'apprentissage	5	5	4	4	18
Compétences langagières de l'élève	5	8	5	4	22
Compétences langagières de l'enseignant	6	6	5	4	21
Adaptation de l'élève à la vie de classe et de groupe	4	7	8	4	23
Total discipline	20	26	22	16	84

Nombre d'observations (CI au CM2) selon les domaines
Total 84

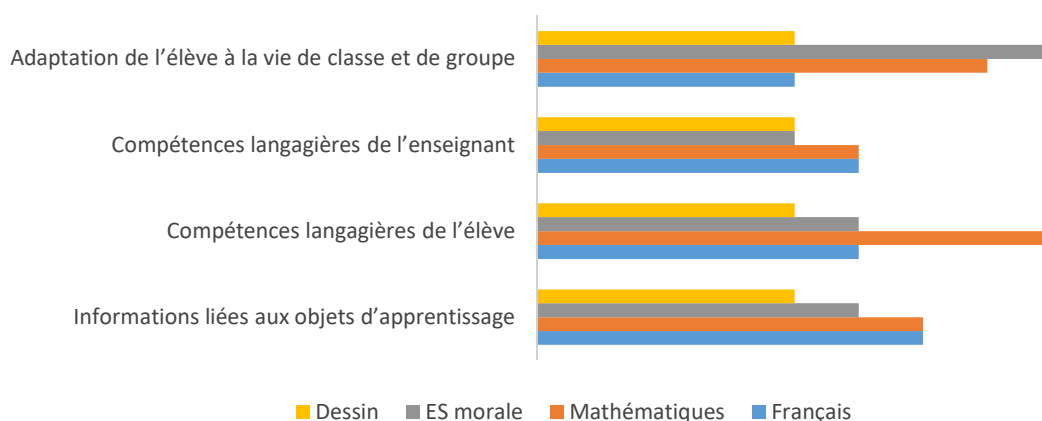


Figure 2 : répartition des observations par *domaine*

Le domaine « compétences langagières de l'élève » enregistre le taux le plus élevé (8/22 soit 36.36%) et L'adaptation de l'élève à la vie de classe et de groupe (8/23 soit 34.78%). L'ES morale a le taux le plus élevé avec 8/22 (36.36%) observations. Le dessin a le taux le plus faible avec 4/16 (25%) observations. Le dessin est la discipline où la répartition des domaines est la moins déséquilibrée. Les compétences langagières de l'élève regroupent 22/84 observations (26.19%) pour les 4 disciplines (français, mathématiques, ES morale et le dessin). Les compétences langagières de l'enseignant totalisent 21/84 observations (25%). L'adaptation de l'élève à la vie de classe et de groupe compte 23/84 (27.38%) observations contre 18/84 observations (21.42%) pour les informations liées aux objets d'apprentissages.

Répartition des observations dans le domaine « compétences langagières de l'élève » – Le tableau ci-après synthétise les données relatives au domaine « compétences langagières de l'élève ».

Tableau 4 : répartition des observations dans le domaine « compétences langagières de l'élève »

Compétences langagières de l'élève	Français	Maths	ES morale	Dessin	Total
L'élève s'exprime difficilement avec ses camarades et utilise la langue adaptée aux situations de classe : le français	I	3	I	I	6
L'élève s'exprime aisément avec ses camarades et utilise sa langue maternelle uniquement	0	2	I	0	3
L'élève s'exprime peu en français	I	2	I	I	5
L'élève s'exprime peu et ne communique qu'avec une partie de ses camarades en français	I	4	2	I	8
Total	3	11	5	3	22

Dans le domaine « compétences langagières de l'élève » (22 observations), la dimension « l'élève s'exprime peu et ne communique qu'avec une partie de ses camarades en français » totalise 8 observations soit le taux le plus élevé de 36.36%.

**Nombre d'observations selon les dimensions du domaine
"compétences langagières de l'élève". Total 22**

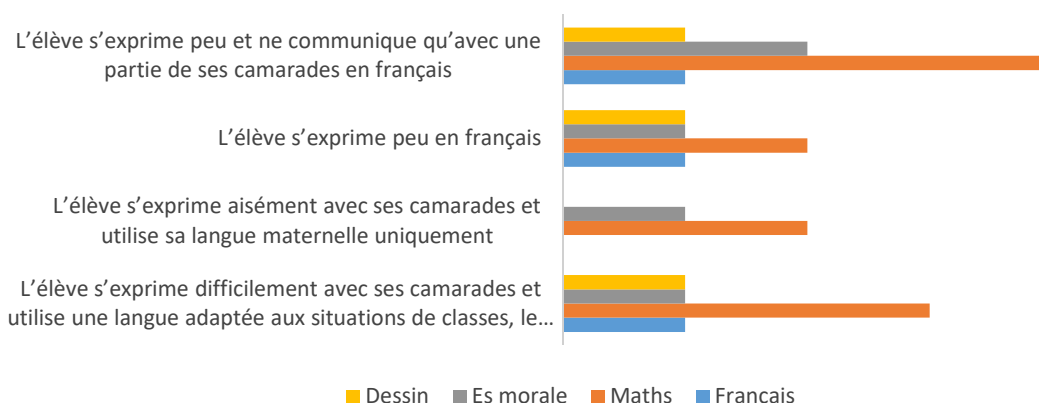


Figure 3 : répartition des observations dans le domaine « compétences langagières de l'élève »

L'exploitation des 22 observations du domaine « compétences langagières de l'élève » relève que :

- l'élève s'exprime peu et ne communique qu'avec une partie de ses camarades en français 8 observations (36.36%) ;
- l'élève s'exprime peu en français 5 observations (22.72%) ;
- l'élève s'exprime aisément avec ses camarades et utilise la langue adaptée aux situations de classes : le français 6 observations (27.27%) ;
- l'élève s'exprime difficilement avec ses camarades et utilise la langue adaptée aux situations de classes : le français 3 observations (13.63%).

Tableau 5 : répartition des observations dans le domaine « compétences langagières de l'enseignant »

Compétences langagières de l'enseignant	Français	Maths	ES morale	Dessin	Total
L'enseignant s'exprime difficilement avec ses élèves et utilise la langue adaptée aux situations de classe : le français	1	3	2	1	7
L'enseignant s'exprime aisément avec ses élèves et utilise majoritairement le français et rarement sa langue maternelle	2	0	1	0	3
L'enseignant s'exprime peu en français	1	4	1	1	7
L'enseignant s'exprime peu et ne communique qu'avec une partie de ses élèves en français	0	2	1	1	4
Total	4	9	5	3	21

Dans le domaine « compétences langagières de l'enseignant » (21 observations), « l'enseignant s'exprime difficilement avec ses élèves en utilisant la langue adaptée aux situations de classe : le français » et « l'enseignant s'exprime peu en français » totalisent respectivement les taux le plus élevé 33.33%.

Nombre d'observations selon les dimensions du domiane
"compétences langagières de l'enseignant". **Total 21**

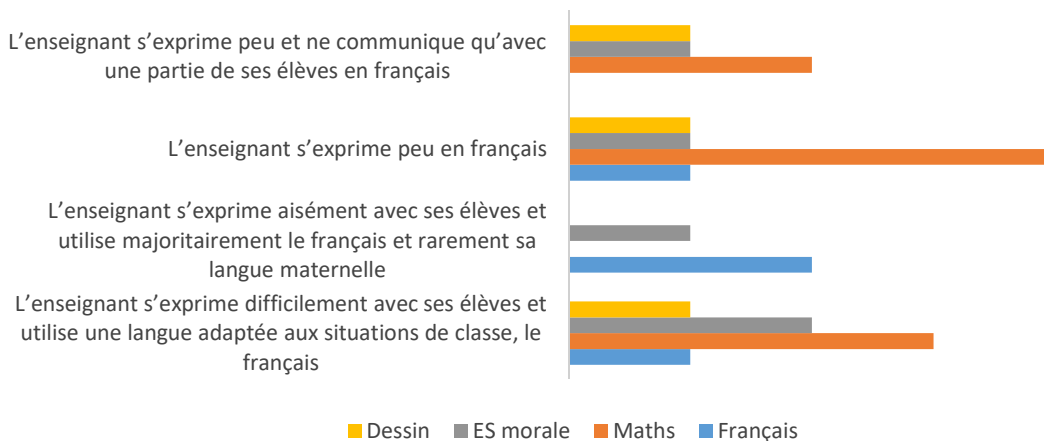


Figure 4 : répartition des observations dans le domaine « compétences langagières de l'enseignant »

L'exploitation des 21 observations du domaine « compétences langagières de l'enseignant » relève que :

- l'enseignant s'exprime difficilement avec ses élèves et utilise la langue adaptée aux situations de classe : le français 7 observations (33.33%) ;
- l'enseignant s'exprime aisément avec ses élèves et utilise majoritairement le français et rarement sa langue maternelle 3 observations (14.28%) ;
- l'enseignant s'exprime peu en français 7 observations (33.33%) ;
- l'enseignant s'exprime peu et ne communique qu'avec une partie de ses élèves en français 4 observations (19.04%).

Tableau 6 : répartition des observations dans le domaine « adaptation de l'élève à la vie de classe et de groupe »

Adaptation de l'élève à la vie de classe et de groupe	Français	Maths	ES morale	Dessin	Total
L'élève est bien accepté par le groupe lorsqu'il parle français	1	1	1	0	3
L'élève tente d'être meneur au sein de la classe lorsque l'explication est donnée en langue maternelle	1	1	0	1	3
L'élève est motivé lorsque l'enseignant explique préalablement l'activité en langue maternelle	1	2	1	0	4
L'élève éprouve une curiosité naturelle et un besoin d'accéder à de nouveaux savoirs lorsque le projet est présenté dans sa langue maternelle	0	1	1	1	3
L'élève n'éprouve d'intérêt que pour des projets présentés en langue maternelle d'abord et en français seulement ensuite	0	1	1	1	3
L'élève exprime le désir de vaincre la difficulté et se sent confiant face à la difficulté lorsque l'enseignant l'aide en langue maternelle	0	2	1	1	4
L'élève semble se résigner lorsque l'enseignant l'assiste uniquement en français	0	1	1	1	3
Total	3	9	6	6	23

Dans le domaine « adaptation de l'élève à la vie de classe et de groupe » (23 observations), « l'élève est motivé lorsque l'enseignant explique préalablement l'activité en langue maternelle » et « l'élève exprime le désir de vaincre la difficulté et se sent confiant face à la difficulté lorsque l'enseignant l'aide en langue maternelle » totalisent le plus fort taux respectivement 17.39% comme le présente le graphique ci-après.

Nombre d'observations selon les dimensions du domaine "adaptation de l'élève à la vie de classe et de groupe". Total 23

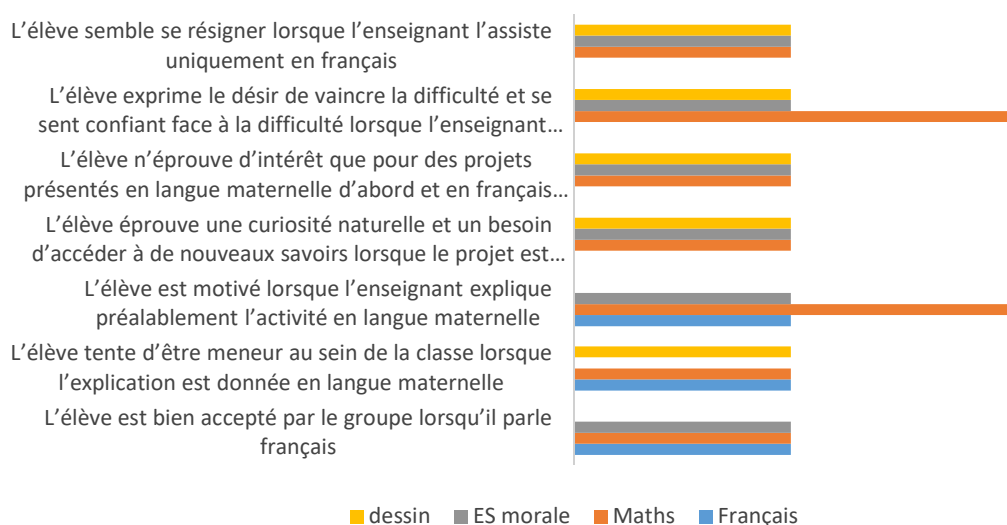


Figure 5 : répartition des observations dans le domaine « adaptation de l'élève à la vie de classe et de groupe »

L'exploitation des 23 observations du domaine « adaptation de l'élève à la vie de classe et de groupe » révèle que :

- l'élève est motivé lorsque l'enseignant explique préalablement l'activité en langue maternelle 4 observations (17.39%) ;
- l'élève exprime le désir de vaincre la difficulté et se sent confiant face à la difficulté lorsque l'enseignant l'aide en langue maternelle 4 observations (17.39%) ;
- les cinq autres dimensions totalisent 3 observations chacune soit un taux respectif de 13.04%.

En synthèse, nous retenons que les données présentées aident à comprendre les usages linguistiques dans les pratiques de classes observées, par le croisement des différentes variables en jeu et donnent du sens aux résultats quantitatifs qui en découlent. Ainsi, ces résultats confirment que l'enseignant s'exprime difficilement avec ses élèves en utilisant la langue adaptée aux situations de classe : le français. Il s'exprime peu en français lorsqu'il déroule son enseignement en mathématiques et l'élève exprime le désir de vaincre la difficulté et se sent confiant lorsque l'enseignant l'aide en langue maternelle. La langue maternelle est commune aux compétences langagières des élèves et des enseignants, et facilite donc l'adaptation de l'élève à la vie de la classe et du groupe. C'est l'équilibre entre les usages linguistiques dans ces trois domaines et leur articulation qui produisent des pratiques empreintes d'effets positifs et améliorent les enseignements-apprentissages dans les classes observées. Les usages linguistiques bilingues se révèlent comme un levier de la pratique enseignante particulièrement en mathématiques qui les requièrent impérativement pour faire comprendre et faire apprendre.

Au-delà de l'implication des élèves par l'usage de leur langue maternelle, on assiste à leur mise en activité cognitive par l'enseignant sur des tâches ouvertes et plus complexes, les mathématiques en l'occurrence, qui semble favoriser les enseignements-apprentissages. Nous retenons, à partir de ces résultats qu'il n'y a pas une pratique qu'on pourrait qualifier de mauvaise mais qu'il existe des pratiques variées qui aboutissent à des effets positifs sur les enseignements-apprentissages à condition que les enseignants parviennent à doser de façon équilibrée les trois domaines convoqués en mettant en œuvre les variables significatives facilitant les enseignements-apprentissages notamment la mise en activité des élèves.

Les représentations positives notées chez les élèves et les enseignants à l'égard des enseignements-apprentissages bilingues entérinent les résultats issus des observations des pratiques de classes. Ces représentations transparaissent dans les résultats qui découlent de l'implication de l'élève dans le processus des enseignements-apprentissages à travers l'usage de sa langue maternelle d'une part et la motivation de l'élève à se mettre au travail d'autre part.

3. Implications des représentations dans des enseignements-apprentissages bilingues innovants

Les représentations des enseignants, des élèves et même des parents sont favorables à la pratique des enseignements-apprentissages bilingues dans les classes. Les représentations des enseignants et des élèves invitent à l'ouverture d'espace pour l'utilisation des langues maternelles en situation de classe. Leur utilisation facilite les enseignements-apprentissages et les élèves en font spontanément usage lors des apprentissages. Les observations faites manifestent l'effectivité du décloisonnement des langues à l'opposé des discours institutionnels qui les cloisonnent. Ce décloisonnement bénéficie des représentations positives des enseignants et des élèves, d'une part, mais surtout du répertoire linguistique plurilingue des mêmes acteurs, d'autre part.

Les pratiques dans les écoles primaires peuvent être qualifiées de bilingues quoiqu'informelles. Elles impliquent le français et les langues maternelles des élèves selon les modalités et les objectifs poursuivis et concernent, contrairement aux pratiques pédagogiques formelles qui ne mettent que le français au cœur des enseignements-apprentissages, tous les élèves locuteurs des langues maternelles utilisées par les enseignants. Les élèves ne parlent pas français avant leur scolarisation alors que le français est la seule langue au centre du dispositif pédagogique formel.

La justification de la pratique des enseignements-apprentissages bilingues est de faciliter la transmission du message de l'enseignant à l'élève, d'une part, et de faciliter la compréhension de ce message transmis, d'autre part. Les enseignants ont avoué avoir des difficultés à se faire comprendre lorsqu'ils se contentent de l'usage exclusif du français. La pratique observée ne saurait être qualifiée de bilinguisme formel au sens de français-langues maternelles, dans la mesure où il n'y a pas une allocation horaire à l'enseignement des langues maternelles. Nous la qualifions de bilinguisme pragmatique en ce sens qu'il facilite la résolution d'une situation-problème. Ce bilinguisme pragmatique a pour objectif

de faciliter la compréhension chez l'élève et de l'impliquer en lui parlant une langue qu'il comprend mieux. Il permet de le motiver à travailler et de l'accompagner à réussir au mieux ses apprentissages. C'est ainsi qu'il faut comprendre D. Moore (1996) lorsqu'elle précise que l'utilisation des langues des élèves n'est pas formalisée, et qu'elle constitue un moyen de faciliter la continuité de l'échange et d'éviter les « parasitages » apparaissant dans l'interaction en salle de classe. Il s'agit de réponses pragmatiques au contexte d'après A. M. Y. Lin (2005 : 46).

Il est noté une volonté affichée des enseignants d'accompagner les élèves par cette pratique d'enseignements-apprentissages bilingues en plein temps mais ils sont, hélas, tenus par les dispositions législatives qui font du français la seule langue de l'enseignement au Bénin. Pourtant, ils sont convaincus de la pertinence des langues maternelles des élèves comme levier de leur réussite scolaire. Les dispositions législatives actuelles confinent les enseignants dans des représentations monolingues de l'acquisition du savoir et ne tiennent pas compte de la richesse du répertoire linguistique des enseignants et des élèves mais se basent sur des pratiques ancrées dans le principe du cloisonnement des langues plutôt que de leur complémentarité.

Il en résulte que les enseignants travaillent dans un climat d'hypocrisie à peine voilée. Ils font semblant de se conformer aux dispositions en vigueur. Dans les classes observées, les pratiques plurilingues sont pragmatiques, à l'encontre des dispositions officielles. Les enseignants et les élèves deviennent des complices dans ce contournement de la règle puisqu'ils exploitent leurs ressources linguistiques pour faire apprendre et pour apprendre. Le constat est que l'utilisation des langues maternelles dans l'explication des consignes, des leçons aux élèves est très fréquente.

Cette approche est adaptée au contexte béninois caractérisé par un multilinguisme et elle bénéficie de représentations positives contrairement aux représentations institutionnelles dominées par le monolingue à l'école. À cette occasion, l'enseignant saisit sa chance d'être autonome dans la résolution des problèmes qui jalonnent son parcours professionnel. Il se sent valorisé et donc apte à améliorer les résultats de ses élèves. Les compétences linguistiques des enseignants et des élèves les prédisposent à la mise en œuvre des enseignements-apprentissages bilingues. Nous insistons sur le rôle déterminant des langues des élèves dans la construction des savoirs. Il devient nécessaire de soumettre la pratique actuelle – français-langues maternelles – telle qu'elle est pratiquée de façon régulière, à la discussion entre les pairs, d'une part, entre les enseignants et les autorités éducatives, d'autre part, de manière à créer un espace d'échanges autour des principes des enseignements-apprentissages bilingues que nous trouvons innovants.

Les résultats de nos observations confortent et précisent certaines préconisations pour la mise en place des enseignements-apprentissages bilingues innovants dans les écoles au Bénin. Nous rappelons ci-après les lignes de force :

- inciter les enseignants à valoriser des enseignements-apprentissages bilingues à travers de discours institutionnels qui promeuvent le décroisement des langues dans les écoles ;
- valoriser les répertoires linguistiques des enseignants et des élèves et les mettre au cœur des pratiques de classes ;

- impliquer les parents en intégrant leurs langues dans la formation de leurs enfants. Les dispositions actuelles qui imposent l'usage exclusif du français les excluent et les conduisent à ne pas être dans la capacité d'aider leurs enfants ;
- au cours de la formation initiale des enseignants, développer des compétences professionnelles fondamentales à la mise en place de la pratique des enseignements-apprentissages bilingues.

4. Critiques des manuels scolaires conçus dans le cadre du projet ELAN

D'après M. Chatry Komarek (1994), l'édition d'un nouveau manuel scolaire répond toujours à un besoin. Ce besoin peut provenir d'une rupture de manuels dans les écoles et dans une discipline donnée, des modifications significatives dans les programmes d'enseignement et / ou de la mauvaise qualité des manuels scolaires disponibles. Les manuels de la langue aja, baatonum, ditammari, dendi, fon et yorùbá ont été édités en 2013 dans le cadre de l'expérimentation de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Bénin avec le soutien du projet ELAN. Quel que soit le motif qui sous-tend l'édition et/ou la discipline concernée, l'objectif principal d'un manuel vise à l'efficacité de l'apprentissage. D'après W. F. Mackey (1972), les principales caractéristiques d'un manuel se résument ainsi qu'il suit : sélection, gradation, présentation et répétition. Ils conditionnent, dans une certaine mesure, la structuration, l'organisation et l'évaluation au cours du processus des enseignement-apprentissages. De ce fait, le manuel constitue un support didactique dont la confection requiert non seulement d'importantes ressources, mais surtout une expertise confirmée.

En l'absence de chaînes éditoriales comme dans les pays du Sud, la production des manuels scolaires dans les pays Nord est souvent confiée aux enseignants, aux enseignants chercheurs, aux Conseillers Pédagogiques et/ou aux Inspecteurs. Les conséquences de cet amateurisme sont perceptibles. C'est justement ce que précise B. Djihouessi (2009) lorsqu'il dit que ne disposant le plus souvent pas des compétences requises et du profil adéquat en matière d'édition, le contenu des manuels qu'ils produisent est souvent inadapté au contexte. Les différents efforts en cours pour améliorer la fourniture des manuels scolaires à tous les enfants d'Afrique subsaharienne (Banque mondiale, 2015) devraient en amont être soutenus par la recherche de la qualité dans la conception et la confection des manuels scolaires. Le rapport de validation de la politique relative aux manuels scolaires indique qu'il est d'une impérieuse nécessité d'accorder toute l'attention voulue à l'élaboration pédagogique, à la fabrication, à la distribution et à l'utilisation des manuels afin que chaque enfant et chaque enseignant puissent disposer d'outils de qualité.

En dépit de toutes ces dispositions qui pouvaient fonder la qualité des manuels scolaires en langues nationales produits dans le cadre du projet ELAN, leur qualité est plutôt décevante pour la langue yorùbá en l'occurrence. Dans le cadre de ce travail, nos critiques se limiteront au cas du yorùbá. Il restera à vérifier qu'ils sont applicables aux autres manuels confectionnés dans d'autres langues, ce qui nous paraît vraisemblable. Les deux manuels concernés par notre critique ont pour titres :

- *Mon premier livre de mathématique en yorouba (iwe akoko mi fun ishiro ni ede yoruba)* ;
- *Mon premier livre de lecture-écriture en yoruba (iwe kika ni ede yoruba).*

Deux remarques s'imposent à partir de l'observation des titres des deux manuels : le manuel est en langue yorùbá et il n'était nullement nécessaire d'adjoindre un titre en français ; les titres proposés en yorùbá manifestent une absence de la transcription des tons, préjudiciable à la lecture et à la compréhension du titre au regard du caractère distinctif des unités suprasegmentales dans la langue convoquée. Plus déconcertant encore, le titre du manuel de mathématiques propose deux graphies du glossonyme yorùbá qui ne riment à rien dans langue (*yorouba et yoruba*). Les variations graphiques induites par l'absence ou la mauvaise transcription des tons, des constructions syntaxiques inintelligibles caractérisent les deux manuels examinés, leurs titres compris.

Le tableau ci-après facilite la lecture des incongruités qui mettent en exergue la qualité décevante des manuels en langue yorùbá mis à la disposition des enseignants et des élèves depuis 2013 jusqu'à l'avènement de la suspension du projet le 12 février 2018 par courrier n°0202/MEMP/DC/SGM/DAF/DPP/DIIP/SP.

Tableau 7 : Un bref aperçu des incongruités contenues dans le manuel de mathématiques

<i>Mon premier livre de mathématique en yorouba (iwe akoko mi fun ishiro ni ede yoruba)</i> <i>Ìwé ìshìrò kinni fun ilé-èkó aláḱòbèrè</i> au lieu de <i>iwe akoko mi fun ishiro ni ede yoruba</i>				
Les variations graphiques induites par l'absence ou la mauvaise transcription des tons	Sens dans la langue	Bonnes graphies	Sens attendu en contexte	Pages dans le manuel à titre d'exemples
yíó, yóó et yio	aucun sens	yóó	marqueur du futur	pp.2-3 et p.6
riro	aucun sens	ríró	réfléchir	p.5
ṣnà	qualité du travail, art	ṣnà	route, voie	p.5
ṣwṣ	aucun sens	ṣwó	main	p.2
sori	aucun sens	sóri	sur, au-dessus de	p.2
ìránwó	aucun sens	ìránṣwó	aide	p.6
gḗgḗ	aucun sens	gḗgḗ	exactement	pp.6-7
kika	aucun sens	kíkà	à lire, la lecture de	p.7
kikṣ	aucun sens	kíkṣ	à écrire, l'écriture	p.7
aworan	aucun sens	àwóran	image	pp.9-10 ; p.12 ; p.22 ; p.25 ; p.29
àworan	aucun sens	àwóran	image	p.8 ; p.11 ; p.13 ; p.31
akokpṣ	aucun sens	àkókṣ	l'ensemble	p.14 ; p.18 ; pp.20-21
àkókṣ	aucun sens	àkókṣ	l'ensemble	p.18 ; p.22

diè	aucun sens	diè	peu	p.13
njè	aucun sens	njè	est-ce que	p.16
kere	aucun sens	kéré	petit	p.17
naa	aucun sens	naà	concerné	p.27
idogba	aucun sens	ìdògba	égalité	p.31
melo	aucun sens	méloo	combien	p.32
yí	tourner	yíí	celui / celle	dans tout le manuel
wònyí	aucun sens	wònyíí	ceux / celles	dans tout le manuel
báyí	aucun sens	báyíí	de cette manière	dans tout le manuel

Tableau 8 : Un bref aperçu des incongruités contenues dans le manuel de lecture

<i>Mon premier livre de lecture-écriture (IWE KIKA ni ede yoruba)</i> <i>Ìwé kíkà kinní</i> au lieu de <i>IWE KIKA ni ede yoruba</i>				
Les variations graphiques induites par l'absence ou la mauvaise transcription des tons	Sens dans la langue	Bonnes graphies	Sens attendu en contexte	Pages dans le manuel à titre d'exemples
èbi	aucun sens	èbí	famille	de la p.2 à la fin du manuel
ibeere	aucun sens	ìbèèrè	question	dans tout le manuel
iwe	aucun sens	ìwé	livre	p.9
òsan	aucun sens	òsán	à midi, en cours de journée	pp.24-25
ogèdè	aucun sens	ògèdè	banane	p.22
bàbà	cuivre	baba	père	pp.22-23 ; p.27
fila	aucun sens	filà	bonnet, chapeau	p.22
Ile	aucun sens	ilé	maison	p.24
imu	aucun sens	imú	nez	p.24
agbado	aucun sens	àgbàdo	maïs	p.28
kòkòrò	aucun sens	kòkòrò	clé	pp.28-29
òmòde	aucun sens	òmòdé	enfant	pp.36-37
bòòlu	aucun sens	bòòlù	ballon	p.43
yio	aucun sens	yoo	marqueur du futur	dans tout le manuel

A partir de l'observation des deux tableaux, nous notons que les manuels comportent de nombreuses incongruités inhérentes aux variations graphiques induites par la mauvaise transcription ou la non transcription des tons, des mots dépourvus de sens, des contre-sens en yorùbá. La mauvaise transcription ou la non transcription des tons est très présente dans les manuels examinés et semble constitutive des incongruités observées.

Les incongruités relevées ont handicapé les processus des enseignements-apprentissages chez les enseignants et leurs élèves, et corroborent les incriminations des enseignants au sujet de la qualité des documents mis à leur disposition. Ils interpellent les autorités afin qu'elles impliquent ceux de droit, qui conviennent, qui maîtrisent les langues dans le sens de l'amélioration de la qualité des manuels. Ils ont précisé que certains noms de concepteurs y sont à titre figuratif. Au cours de l'expérimentation, ceux qui étaient indiqués n'étaient pas impliqués ont-ils ajouté. Les enseignants soulignent la nécessité de corriger les manuels.

Conclusion

Les résultats obtenus ont permis de mettre en évidence les représentations des élèves, des enseignants, des parents à l'égard des langues nationales / français, les contacts interlangues et leurs implications dans des enseignements-apprentissages bilingues innovants. Les élèves ont une représentation positive quant à l'utilisation conjointe du français et des langues maternelles pour leur expliquer les leçons ou les exercices. Ils sont unanimes sur la pertinence des enseignements-apprentissages bilingues. En revanche, leur choix entre le français et les langues maternelles comme unique médium d'enseignement est à nuancer. Sur soixante-douze élèves, soixante-sept ont fait le choix du français comme médium d'enseignement soit 93.06 % contre cinq élèves qui préfèrent leur langue maternelle comme médium d'enseignement soit 6.94%. Le premier groupe d'élèves (93.06%) fonde son choix sur le fait que la maîtrise du français se révèle d'une grande nécessité dans le domaine scolaire et professionnel. Le deuxième groupe d'élèves soit 6.94% conçoit qu'il est impératif de conférer le statut de médium d'enseignement à une langue qu'ils comprennent : leur langue maternelle ; pour eux, les enjeux s'inscrivent dans un projet à court terme, celui de l'acquisition du savoir.

Les enseignants sont, à 92%, tout à fait d'accord d'utiliser les langues maternelles en classe pour expliquer les leçons ou bien les exercices aux élèves. Ils ont, à l'unanimité, rejeté l'usage unique des langues maternelles comme médium d'enseignement. Il ressort de leurs explications que les dispositions législatives actuelles ne sont pas favorables à l'utilisation des langues maternelles des élèves comme ressources des enseignements-apprentissages. Le français est la seule langue officielle d'enseignement dans les écoles. Ils soutiennent que la reconnaissance officielle de l'utilisation des langues maternelles aux côtés du français permettraient, à coup sûr, aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats à l'école.

Les parents ont, à 80.56%, rejeté l'usage unique des langues maternelles comme médium d'enseignement pendant que 13.88 % se sont abstenus sur la question. Il ressort de l'explication de la majorité des parents que la langue maternelle à elle seule n'est pas suffisante pour accompagner la scolarisation des élèves, d'une part, et que les langues maternelles n'ont pas une envergure internationale, situation qui confine les enfants dans leur environnement immédiat et limite leur compétitivité, d'autre part. Par contre, ils sont unanimement favorables à l'usage des langues maternelles aux côtés du français pour faciliter la compréhension des contenus enseignés aux élèves.

Les résultats des pratiques déclarées et observées confirment que l'enseignant s'exprime difficilement avec ses élèves en utilisant la langue adaptée aux situations de classe : le français. Il s'exprime peu en français lorsqu'il déroule ses enseignements en mathématiques et l'élève exprime le désir de vaincre la difficulté et se sent confiant lorsque l'enseignant l'aide avec sa langue maternelle. La langue maternelle est présente dans les compétences langagières des élèves et des enseignants et facilite l'adaptation de l'élève à la vie de la classe et du groupe. Le dosage mesuré de cette pratique produit des effets positifs et améliorent les enseignements-apprentissages dans les classes observées. Les pratiques pédagogiques bilingues se révèlent bénéfiques particulièrement en mathématiques qui les requièrent impérativement pour faire comprendre et faire apprendre.

Cette approche est adaptée au contexte béninois caractérisé par un multilinguisme et bénéficie des représentations positives auprès des élèves, des enseignants et des parents contrairement aux représentations institutionnelles dominées par le cloisonnement des langues à l'école. Les compétences linguistiques des enseignants et des élèves les prédisposent à la mise en œuvre des enseignements-apprentissages bilingues. L'implication des langues maternelles des élèves facilite leur mise en activité cognitive par l'enseignant sur des tâches ouvertes et plus complexes, les mathématiques en l'occurrence.

Les incongruités relevées dans les manuels scolaires en yorùbá conçus dans le cadre du Projet ELAN et qui ont handicapé les processus d'enseignements-apprentissages bilingues chez les enseignants, leurs élèves doivent servir d'exemples et révèlent l'impérieuse nécessité de veiller à la qualité des documents mis à disposition des écoles. Les autorités sont vivement interpellées afin qu'elles impliquent les experts et les spécialistes des langues dans l'amélioration de la conception et de la qualité des manuels, d'une part, et du succès des enseignements-apprentissages bilingues, d'autre part. Des travaux complémentaires plus étendus méritent d'être faits sur la base des pratiques déclarées et observées des enseignants et des élèves pour mettre en évidence les effets à grandes échelles de ces enseignements-apprentissages bilingues innovants au Bénin.

Références bibliographiques

- Adjeran, M. (2016). « Approche terminologique et ébauche d'une description des représentations à l'égard du français dans trois villes du Bénin ». *Revue Algérienne des Sciences du Langage* 3, pp.6-16.
- Chatry-Komarek, M. (1994), Des manuels scolaires sur mesure, guide pratique à l'intention des auteurs de manuels scolaires pour le primaire dans les pays en développement, Paris : L'Harmattan.
- Coianiz, A. (2001). *Apprentissage des langues et subjectivité*. Paris : L'Harmattan.
- Djihouessi, B. (2009). La problématique du médium d'enseignement en contexte scolaire multilingue : Quelles solutions pour une éducation de qualité au Bénin. In Tchitchi Y. T. (éd.), *Langues et politiques de langues au Bénin*. Cotonou : Ablode, pp. 105-137.
- Gadet, F. et Ludwig R. (2015). *Le français au contact d'autres langues*. Paris: Ophrys.
- Lin, Angel M. Y. (2005). « Critical transdisciplinary perspectives on language in education policy and practices in postcolonial contexts: the case of Honk Kong ». In

- Decolonisation, globalisation, Language in education policy and practice*, édité par Angel M. Y. et Peter W. M. Clevedon: UK.
- Mackey, W. F. (1972). *Principes de didactique analytique : analyse scientifique de l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Ministère des Enseignements Maternel et Primaire. (2018). Courrier n°0202/MEMP/DC/SGM/DAF/DPP/DIIP/SP du 12 février 2018.
- Ministère des Enseignements Maternel et Primaire. (2013). *Mon premier livre de lecture-écriture en yoruba, Version expérimentale*. Porto Novo : Inspection Générale Pédagogique du Ministère.
- Ministère des Enseignements Maternel et Primaire. (2013). *Mon premier livre de mathématique en yoruba, Version expérimentale*. Porto Novo : Inspection Générale Pédagogique du Ministère.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier.