



REPUBLIQUE DU BENIN

-@-@-@-@-@-@-

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

-@-@-@-@-@-@-

UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI(UAC)

-@-@-@-@-@-@-

**FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES
(FLASH)**

-@-@-@-@-@-@-

DEPARTEMENT DES SCIENCES
DU LANGAGE ET DE LA COMMUNICATION(DSLC)

MEMOIRE DE MAITRISE

OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES

THEME:

**PROBLEMATIQUE DE LA CONSTRUCTION DU SENS DES
ENONCES EN FRANÇAIS EN CONTEXTE SCOLAIRE
MULTILINGUE FRANCOPHONE:
CAS DU CEG DJEGAN-KPEVI A PORTO-NOVO**

Réalisé par :

Méliane Sènamèdé AIDOTE

Sous la direction de :

Blaise Coovi DJIHOUESSI
Maitre-assistant (CAMES) en Sciences du
Langage, Didactique des langues et
cultures

Année universitaire 2014-2015



REPUBLIQUE DU BENIN

-@-@-@-@-@-@-

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

-@-@-@-@-@-@-

UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI(UAC)

-@-@-@-@-@-@-



**FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES
(FLASH)**

-@-@-@-@-@-@-

DEPARTEMENT DES SCIENCES
DU LANGAGE ET DE LA COMMUNICATION(DSLC)

MEMOIRE DE MAITRISE

OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES

THEME :

**PROBLEMATIQUE DE LA CONSTRUCTION DU SENS DES
ENONCES EN FRANÇAIS EN CONTEXTE SCOLAIRE
MULTILINGUE FRANCOPHONE :
CAS DU CEG DJEGAN-KPEVI A PORTO-NOVO**

Réalisé par :

Méliane Sènamèdé AIDOTE

Sous la direction de :

Blaise Coovi DJIHOUESSI,
Maitre-assistant (CAMES) en Sciences du
Langage, Didactique des langues et
cultures

Année universitaire 2014-2015

**PROBLEMATIQUE DE LA CONSTRUCTION DU
SENS DES ENONCES EN FRANÇAIS EN
CONTEXTE SCOLAIRE
MULTILINGUE FRANCOPHONE :
CAS DU CEG DJEGAN-KPEVI A PORTO-NOVO**

SOMMAIRE

Dédicace

Remerciements

Résumé

Liste des sigles et abréviations

Introduction

Chapitre 1 : Contexte et problème de recherche

1. Contexte de la recherche
2. Etat des lieux
3. Problème de recherche et objectifs

Chapitre 2 : Cadre méthodologique

1. Population cible et échantillon
2. Localisation de la recherche
3. La procédure utilisée dans la recherche

Chapitre 3 : Les résultats de la recherche.

1. L'élaboration et l'administration du questionnaire.
2. Présentation et analyse des résultats issus du dépouillement des questionnaires d'enquête.
3. Présentation et analyse des résultats issus des pratiques de classe.

Chapitre 4 : Perspectives

1. Enseignement de la lecture : Proposition d'un nouveau canevas de la fiche pédagogique
2. Considération du contexte multilingue francophone
3. Recommandations / suggestions

Conclusion

Annexes

Bibliographie

Table des matières

DEDICACE

A mon père **AIDOTE Q. Léopold** et à ma mère **AHOGNISSE A. Q. Victoire**, vous seuls dont l'abnégation, le sens de l'amour, du devoir et l'esprit de sacrifice sont pour moi le gage du succès.

REMERCIEMENTS

Au terme de la concrétisation de ces travaux de recherches, qu'il nous soit permis d'adresser nos sincères remerciements :

- ✓ au Docteur **Blaise C. DJIHOUESSI**, notre maître de mémoire, qui malgré ses multiples occupations a accepté diriger ce travail ;
- ✓ au docteur **Julien K. GBAGUIDI**, chef du DSLC, qui n'a ménagé aucun effort pour nous orienter et conseiller dans la réalisation de ce mémoire ;
- ✓ au docteur **Samuel DJENGUE**, chef-adjoint du DSLC ;
- ✓ aux Professeurs **Albert B. AKOHA** et **Toussaint Y. TCHITCHI** qui non seulement nous ont exhortée, assistée et guidée dans leur rôle d'enseignant, mais aussi et surtout dans celui de PERE ;
- ✓ à tous les enseignants qui nous ont éduquée et instruite depuis le primaire jusqu'au supérieur, qu'ils soient tous assurés de notre profonde gratitude ;
- ✓ à l'administration du CEG DKP et à tous les enseignants dudit collège, au personnel de l'INALA, de la Mairie de Porto-Novo et de la Direction de l'Enseignement Secondaire (DES), merci pour votre franche collaboration ;
- ✓ à notre époux **Lauréat M. SEKPON** et à notre fille **Esther Mahunan SEKPON**, voici le fruit des multiples sacrifices que vous avez consentis d'une manière ou d'une autre. Lisez dans cette œuvre la reconnaissance de notre amour profond ;
- ✓ à mes beaux-parents **Alexandre G. SEKPON** et **Marie-Thérèse GUIDIBI**, nous ne saurions vous remercier assez pour votre soutien et vos conseils;
- ✓ à mes frères et sœurs **Armel**, **Emmanuela**, **Isaac** et **Ghislaine**, vous qui m'avez toujours assisté, recevez ici le témoignage de notre profonde gratitude ;
- ✓ au CP **Aristide G. SATOGUINA** et à sa famille, merci de nous guider jusqu'à cette destination grâce à votre affection et soutien de tout genre à notre égard;
- ✓ à M. **Alphonse KINHOEGBE**, à M. **Benoit TOWANOU** et à leurs familles, nous vous remercions sincèrement pour votre disponibilité, soutien, sens d'orientation et vos conseils. Puisse l'Eternel DIEU vous le rende au centuple !
- ✓ A tous ceux qui de loin ou de près ont contribué à l'élaboration de ce travail.

RESUME

La langue française, langue seconde ou langue étrangère selon les contextes, est et demeure la langue retenue pour l'enseignement et l'apprentissage dans de nombreux pays africains à l'instar du Bénin qui est un pays à forte hétérogénéité linguistique. Enseignée aux petits à partir de bas âge suivant le principe traditionnel de la répétition et de la mémorisation, pose plus tard beaucoup de problèmes dès qu'il s'agit pour l'apprenant de communiquer ses idées en français. L'une des causes évidentes de cette situation est le défaut de construction du sens des énoncés en français par des apprenants qui sont déjà bilingues parfois multilingues avant d'entrer à l'école. Ce qui entraîne par conséquent, en une proportion non négligeable, le taux d'échec dans les systèmes éducatifs africains. Car les tentatives d'utilisation des langues nationales comme moyen ou même comme médium d'enseignement restent encore très timides en Afrique en dépit de quelques expériences novatrices. Ce travail de recherche tente d'étudier la situation en abordant la question de la construction du sens des énoncés au plan théorique et pratique, en prenant en compte les grandes difficultés qui s'y rattachent pour l'instant dans l'application de l'APC, et de déceler ce que cette pédagogie apporte au débat, en terme de réflexion et de pistes concrètes pour des interventions correspondantes tout en sauvegardant le développement des langues locales.

Mots clés : Langues, Enseignement / apprentissage, Contexte, Approche Par Compétence (APC), Construction du sens.

ABSTRACT

French language, second language or foreign language according to the contexts is and remains the teaching and training language in many African countries after the fashion of Benin which is a country of high mixed linguistic. Taught to pupils from the young child according to the traditional principle of repeating and memorizing lay down many problems when it's a question for the learners to convey his or her ideas in French. One of the obvious causes of that situation is the defect to meaning construction of the statements in French by the learners who are the bilingual sometimes multilingual before entering school. This lead consequently to a significant proportion the failure rate in the educational system of Africa. For the attempts of using the national languages as mean or even as teaching medium still remain very low in Africa in spite of some innovating experiences. This search work tries to study the situation in touching the purpose of the quizzes meaning building in theoretical and practical field taking into account the major difficulties tied at this moment to the enforcement of the Competency-Based Approach (CBA) and to indicate what this pedagogy brings to the debate, dealing with thought and concrete trail for the appropriate intervention and in safe guarding the development of local languages.

Key words: languages, teaching/learning or training, context, Competency-Based Approach, meaning construction or building.

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

All	: Allemand
Angl.	: Anglais
APC	: Approche Par Compétence
BAC	: Baccalauréat
BAPES	: Brevet d'Aptitude Professionnelle à l'Enseignement Secondaire
BEPC	: Brevet d'Etude du Premier Cycle
CAPES	: Certificat d'Aptitude Professionnelle à l'Enseignement Secondaire
CD	: Compétence Disciplinaire
CEBELAE	: Centre Béninois des Langues Etrangères
CEG	: Collège d'Enseignement General
CEN	: Conseil National de l'Education
CEP	: Certificat d'Etude Primaire
DdNL	: Discipline dites Non Linguistiques
DKP	: Djègan-Kpèvi
DL	: Disciplines Linguistiques
DLE	: Didactique des Langues et cultures Etrangères
DSLCL	: Département des Sciences du Langage et de la Communication
DUEL	: Diplôme Universitaire d'Etude Littéraire
Econ.	: Economie
ENS	: Ecole Normale Supérieure
EPS	: Education Physique et Sportive
Esp	: Espagnol
Franç	: Français
Hist-Géo	: Histoire et Géographie
INALA	: Institut National de Linguistique Appliquée
INFRE	: Institut National pour la Formation et la recherche en Education
LC	: Linguistique Cognitive
LE	: Langue Etrangère
LM	: Langue Maternelle
LMB	: Langues Maternelles Béninoises
LN	: Langues Nationales

LT	:	Linguistique Théorique
Maths	:	Mathématiques
NPE	:	Nouveaux Programmes d'Etude
OIF	:	Organisation International de la Francophonie
PHILO	:	Philosophie
SA	:	Situation d'Apprentissage
SPCT	:	Sciences Physique Chimique et Technologique
SVT	:	Sciences de la Vie et de la Terre
UAC	:	Université d'Abomey-Calavi

INTRODUCTION

L'adoption de la langue française comme langue officielle du Bénin fait d'elle « une langue privilégiée », « langue de travail et d'administration », « médium d'enseignement ».... Pour ce faire, l'apprenant béninois doit être capable de communiquer le plus rapidement possible dans la langue française.

Depuis l'adoption de cette politique linguistique, le gouvernement béninois a fait beaucoup d'effort pour en assurer la mise en œuvre efficace y compris les révisions des programmes scolaires, l'acquisition et l'amélioration des ressources tant humaines que matérielles, etc.

Mais en dépit des efforts des autorités, les apprenants ont du mal à réussir en français. Une telle situation a été attribuée en grande partie à la pédagogie inefficace utilisée, ce qui ne rend pas l'étude de la langue française conforme aux besoins des apprenants. Cette situation met en cause le but de cette politique linguistique, puisque le triste constat est que le français est en « détérioration », car mal parlé, mal écrit et baragouiné par bon nombre de personnes.

Etant donné qu'il reste la langue d'enseignement pour le moment, il serait nécessaire de chercher des démarches pédagogiques fiables qui pourraient améliorer les performances des apprenants. C'est dans cette idéologie que le travail de recherche sur lequel est axé notre thème d'étude s'intitule : « Problématique de la construction de sens des énoncés en français en contexte scolaire multilingue francophone » et permettra de circonscrire le thème dans sa dimension purement linguistique en montrant la mauvaise application que font les acteurs du système éducatif du procédé de construction du sens des énoncés au cours des activités scolaires. Cette étude dans ces analyses s'efforcera de voir si les apprenants utilisent à travers l'Approche Par Compétence (APC) les unités qui composent tous les niveaux de la langue française.

Il s'agira aussi à travers ce travail de recherche, d'examiner la situation, d'en déterminer les causes pour mieux penser les perspectives afin de pallier les lourdes conséquences qu'elle produit certainement sur l'efficacité du système éducatif et mieux sur le développement de la nation.

Pour mener à bien notre travail, nous avons structuré en trois chapitres notre réflexion; chaque chapitre étant constitué d'un certain nombre de principales articulations dénommées sections.

Après les généralités où nous allons clarifier les concepts, la première partie donnera une esquisse historique et linguistique du milieu de choix du thème de travail et à y faire un état des lieux sur l'enseignement du français.

Nous serons conduit dans un second temps au niveau de la deuxième partie à procéder à la présentation et analyse des résultats d'enquête de terrain.

Cette partie abordera les insuffisances de l'application de l'APC lors des activités de construction de sens puis d'en déterminer les raisons. C'est alors que nous essaierons dans la troisième partie au niveau des perspectives quelques approches de solutions afin d'aider l'apprenant à s'approprier l'aptitude à lire et à comprendre les énoncés.

Chapitre 1 : Contexte et problème de recherche

Nous aborderons dans le chapitre 1 l'environnement structurel et événementiel de la recherche dans le cadre ayant servi à la réalisation de ce travail. Ensuite viendra un bref état des lieux sur la question, l'enseignement/apprentissage du français dans le système éducatif au Bénin et les clarifications conceptuelles qui s'imposent pour enfin déboucher sur le problème spécifique de recherche et les objectifs de cette étude.

1.1 Contexte de la recherche

Le programme de français dans nos lycées et collèges est subdivisé en des Compétences Disciplinaires (CD) et Situations d'Apprentissages (SA) variées. Chacune de ces rubriques est enseignée et évaluée à partir d'un support : un corpus de texte, texte, sujet, consigne, question. Ces exercices scolaires ont pour objectif d'inciter l'apprenant à développer des compétences de compréhension et de présentation d'un énoncé. Pourtant, l'unanimité est faite par les enseignants sur l'incapacité criarde de la plupart des apprenants à comprendre l'énoncé afin de réussir l'exercice proposé. Ainsi les appréciations souvent portées par les enseignants de français à la fin des épreuves sont les suivantes : « ces apprenants sont des têtes vides » ; « ils ne comprennent pas français » ; « ils sortent du cadre du sujet » ; « ils ne sont pas susceptibles de trouver l'idée générale et les idées essentielles d'un texte » ; « ces apprenants sont incapables de dégager la structure d'un texte puis le résumer », etc. De leur côté, on entend les apprenants dire « je n'ai pas compris le sujet » ; « j'ai appris toutes mes leçons mais le texte est difficile à comprendre » ; « Ils n'ont pas demandé ce qu'ils ont fait au cours » ; « les consignes sont floues » on encore « ce texte est si difficile que je ne sais plus ce qu'il faut dire exactement ».

- Par ailleurs on constate à l'écrit au BAC que de plus en plus les candidats évitent l'épreuve du commentaire composé parce qu'elle concerne fondamentalement l'analyse et l'interprétation d'un texte .Même l'épreuve de contraction de texte ou de dissertation qu'ils jugent « abordable » n'est pas véritablement réussie du fait de l'insuffisance ou de la mauvaise (lecture) et analyse du texte ou sujet proposé. Autrement dit, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'apprenant est de plus en plus en difficultés face aux énoncés. C'est ce que constate le professeur Félix IROKO dans le journal la croix du 02 Août 2006, qui dénonçait comment les apprenants d'aujourd'hui sont en train d'être formés au rabais car généralement la langue française est mal parlée et mal écrite par ces derniers.
- Nous pouvons aussi citer M. Cosme A.TOSSOU qui dans son mémoire de maîtrise sur «Typologie des fautes de français chez les apprenants du premier cycle de l'enseignement secondaire: Cas du CEG comé dit«... Dans les programmes, le français occupait une place privilégiée du primaire jusqu'au secondaire. Des élites émérite sortaient de ces écoles et maîtrisaient la langue de Molière. Mais quelque temps après les indépendances, une terrible déchéance s'observe: le français est en « dégringolade ».Nous assistons à un « séisme langagier », à un processus de dégradation silencieux .La langue française est baragouinée par bon nombre de gens. Les fautes de langue sont autant commises par les enseignants que par les apprenants qui s'extériorisent

par le biais de cette langue étrangère dont ils ne sont que de simple « locataires ». La question qui se pose c'est de savoir si c'est un fait de langue ou si c'est la résultante de l'impression que les gens se font de la langue française : une langue difficile, complexe et subtile (...) Mais le triste constat demeure : le français est en « détérioration » et son enseignement n'est plus tout à fait efficient. »

Cet état de chose serait forcément dû à la mauvaise perception de la notion de construction de sens d'un énoncé, à la mauvaise définition d'une politique linguistique adéquate ; puis à la mauvaise orientation des programmes d'étude et à la répartition inéquitable des masses horaires allouées aux enseignements. Comment y remédier ? C'est dans cette optique que dans le cadre de notre mémoire de maîtrise nous avons décidé de réfléchir sur la question et de formuler le sujet de la façon suivante : « Problématique de la construction du sens des énoncés en français en contexte scolaire multilingue francophone. »

Ce faisant, nous espérons aborder la question de la construction du sens des énoncés au plan théorique et pratique en prenant en compte les grandes difficultés qui s'y rattachent pour l'instant.

Nous allons ainsi faire prendre conscience du danger que représente ce phénomène en mettant en évidence les comportements grâce auxquels chacun de nous peut apporter quelques approches de solutions tout en sauvegardant le développement de nos langues locales.

1.2 Etat des lieux

1.2.1 Revue de littérature

Une pléiade de recherches scientifiques a été effectuée en Didactologie sur la problématique de l'enseignement/apprentissage de deux langues voire plus en contexte scolaire multilingue. Cette revue nous permettra de voir par rapport au thème choisi le niveau de débat. Nous avons consulté certaines d'entre elles dans le cadre de la rédaction de ce mémoire : il s'agit entre autre de :

- ❖ **Albert Bienvenu AKOHA** 1999, le français et la promotion des langues béninoises

L'auteur affirme que le français et les langues béninoises sont « deux créatures faites pour s'entendre mais se rejettent malheureusement au point d'en être toutes deux malades ». Mais dans la réalité, « le français et les langues béninoises se complètent constamment et spontanément. Cette complémentarité entre le français et les langues béninoises traduit un bilinguisme de fait qui n'a jamais été pris en compte comme il se doit, ni par les politiques, ni par les pédagogues » Albert Akoha (1999 : 15). Il serait donc inutile « d'évincer le français ou d'entretenir avec lui des relations conflictuelles »..

Le français, médium d'enseignement au Benin, est bien malade dans nos écoles de l'absence des langues béninoises. La conséquence logique de cet état de chose est que « les apprenants ne maîtrisent ni le français, ni les langues béninoises du fait que

l'école soit coupée du milieu » de l'enfant en favorisant par conséquent les échecs scolaires. Les langues béninoises quant à elles « agonisent » parce qu'elles n'occupent pas « la place qui leur revient dans le système éducatif formel ». Il entend donc par promotion des langues béninoises « un changement de statut qui modifie radicalement la perception de chacun de nous à l'égard de ces langues et de leur utilisation dans la vie sociale ». Il faut donc « reconnaître aux langues béninoises les potentialités de tous ordres dont elles regorgent et leurs aptitudes à intégrer toutes les valeurs et formes d'expression de la modernité, y compris l'écriture ».

Enfin l'auteur à l'instar de beaucoup d'autres suggère à l'endroit de tous les acteurs du système éducatif formel ou non de :

- renoncer à croire que les langues béninoises peuvent et doivent évincer le français à brève échéance ;
- inventer une pédagogie bilingue qui prenne en compte cette ambivalence de notre réalité. Les programmes d'enseignement pourraient alors s'articuler autour de cette complémentarité dynamique et enrichissante du français et des langues béninoises ;
- résoudre progressivement tous les problèmes relatifs à leur passage de l'oral à l'écrit. (1999 :14-17)

L'on retient donc de cet article que le français et les langues béninoises sont condamnées à vivre ensemble, à collaborer et non à se livrer une guerre pour laquelle toutes deux sont, a priori et a posteriori, perdantes.

- ❖ **Blaise Coovi DJIHOUESSI** : 2009, la problématique du médium d'enseignement en contexte scolaire multilingue : Quelles solutions pour une éducation de qualité au Bénin.

L'auteur nous montre dans son étude que l'un des facteurs qui concourent à l'échec scolaire en République du Bénin est le médium d'enseignement, en d'autres termes, l'appropriation de la langue française. A ce sujet, il fait une esquisse historique des différentes initiatives endogènes et exogènes en matière de bilinguisme (langues nationales béninoises – français) afin de faciliter le transfert en français des connaissances précédemment acquises dans la langue première. Il en ressort des leçons pour une éducation de qualité.

En parlant de la pédagogie convergente expérimentée au Mali en matière de l'enseignement/apprentissage des langues, il déclare que : « l'acquisition des comportements nécessaires à l'apprentissage de la communication, à la construction du discours, à l'appropriation de l'écrit, à l'ouverture vers les mathématiques et les sciences se fait en langue maternelle. Ensuite, la seconde langue s'apprend plus facilement et plus rapidement grâce aux aptitudes acquises antérieurement. Progressivement la structure cognitive de l'élève s'élargit, la connaissance du monde s'acquiert tantôt dans une langue, tantôt dans l'autre, chacune des langues apprises jouant un rôle important dans la formation des apprenants. C'est en effet à partir des langues qu'un élève élabore, structure et enrichit sa pensée, construit sa vision du

monde, participe à la résolution des problèmes, affirme ses démarches de compréhension des mathématiques, des sciences, ... »

- ❖ **Carol C. OPARA** : 2010, l'intégration de la culture dans l'enseignement de la langue française à partir de textes littéraires. In RILLA

Cette communication traite de l'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) à travers des textes littéraires. Il tentera de faire ressortir l'importance de cet outil dans la didactique du français.

L'objectif de tout enseignant dans une classe de langue est de trouver des voies et moyens pour faciliter l'apprentissage chez les apprenants. Cet article se propose de faire découvrir aux enseignants un outil didactique apte à faire progresser et avancer l'étude de la langue française au Nigéria. La compréhension du texte littéraire dans la didactique des langues étrangères n'est pas encore suffisamment exploitée. La richesse de l'exploitation d'un texte littéraire ou d'un simple énoncé est encore loin d'être exploitée en classe du FLE. Mais, en quoi est-il un atout pour l'enseignement du FLE ? Quelle place accorder aux textes littéraires dans la classe ? Ce sont des questions fondamentales auxquelles notre communication tentera d'apporter des réponses.

- ❖ **Gabriel C. BOKO** : 2007, Importance de la langue maternelle dans le développement psychomoteur, affectif, et cognitif de l'enfant et ses importances dans la vie scolaire.

Comme l'indique le titre, il s'agit d'un article qui met en exergue, l'importance que la langue maternelle revêt dans le développement de l'individu, en l'occurrence dans le développement des facultés intellectuelles de l'enfant en situation d'apprentissage scolaire. Il affirme que « lorsque la langue maternelle est empêchée d'être extériorisée par l'enfant, tout le système neurologique se trouve brouillé et le cortex n'arrive plus à réguler le flux nerveux qui doit stimuler les muscles du larynx, de la bouche, de la langue et des mâchoires (...) il faut simplement retenir ici que mêmes les agrégats de la personnalité sont hypothéqués » Boko (2007 :6)

Malheureusement, c'est le constat qui est fait dans le système éducatif formel au Bénin. Les enfants sont brusquement accueillis, pour la plupart d'entre eux, par un système linguistique contraire à celui ou ceux auxquels ils sont habitués depuis la fécondation jusqu'à la naissance en passant par le développement de l'embryon. Il s'agit donc d'une école qui utilise une langue autre que celle(s) du groupe communautaire auquel l'apprenant appartient.

Cet état de choses pose encore la problématique du taux d'échecs, de retard et de déperdition scolaire de plus en plus élevé et de la baisse drastique du niveau des apprenants béninois dans la langue d'enseignement, puisque au dire de l'auteur, tous ces problèmes trouvent leur source dans « le refus de l'école d'admettre la langue maternelle de l'écolier. L'école béninoise crée au niveau de l'enfant (en l'occurrence celui d'Afrique) un degré de traumatisme psychologique non négligeable, lorsqu'on

l'empêche de parler sa propre langue en gommant ainsi d'un trait l'arrière fond des pré requis qui structurent l'ensemble de son système de cognition » Boko (2007 :8,12).

❖ **Georges Lakoff et Marc Johnson 2009, La linguistique cognitive et ses applications**

Dans *Les Cahiers de l'Acéde*, volume 6, numéro 2, 2009, ils définissent « la construction de sens » en Linguistique Cognitive comme « cognition+ langage ». En faisant le bilan par rapport aux applications de la LC, ils concluent ce qui suit :

J'en parviens à un bilan plus général, mais aussi plus personnel. Les atouts considérés de la LC comme modèle théorique sont, sinon nombreux, du moins non négligeables.

- La LC est (dès le départ, fondamentalement) conçue et définie comme une "grammaire" du sens (cf. Langacker) ; et comme une linguistique de l'usage. De ce point de vue, elle permet d'envisager des modèles applicatifs, ou des dispositifs d'enseignement-apprentissage, qui s'inscrivent, notamment, dans la lignée, dans la continuité des approches communicatives, sans pour autant être communicativistes ; pour le dire rapidement : privilégier la fonction au détriment de la notion et du sens.
- La LC comme "grammaire du sens" est favorable à une approche réflexive de la langue ; donc, de la même manière, de son enseignement-apprentissage.
- De même, la piste évoquée de la *motivation* (autrement dit de l'*iconicité*) est prometteuse pour ce type d'apprentissage ; elle lui est favorable.
- La LC comme linguistique des représentations, du sens et de l'usage est sensible aux liens langue-culture, tels qu'ils s'expriment notamment dans le domaine de l'expression (saisie ou désignation ou description ou attribution ou prédication) métaphorique.
- La LC, comme Linguistique Théorique (LT) qui se projette en tant que Linguistique Appliquée (LA), se revendique d'*usage based data* ; ce qui, du point de vue méthodologique de l'enseignement-apprentissage des LE, implique précisément l'usage de données linguistiques et de documents (discursifs et textuels) culturellement et socialement attestés – autrement dit, et surtout, *ancrés*.
- Cet ancrage favorise donc une approche réellement culturelle de l'enseignement-apprentissage, en raison de la diversité des relations langues-cultures, mais aussi quelle que soit leur complexité ; quelle que soit, par ailleurs, la tentation universaliste du modèle théorique : cf. Lakoff (1997), qui semble-t-il n'arrive pas à se défaire là du premier cognitivisme, désincarné, d'un Chomsky.
- Du côté de la conception des dispositifs, la LCA devrait favoriser les entreprises interdisciplinaires, en direction de la psycholinguistique de l'anthropolinguistique, voire de la sociolinguistique (à un moindre degré si l'on en croit l'ouvrage recensé).

Reste, bien entendu, le passage aux actes, celui des intentions ou des potentialités aux réalisations. De ce point de vue, il semble, pour l'heure, que les avancées certaines de la théorie, particulièrement en matière de représentations métaphoriques ou encore de conceptualisation de l'espace, ouvrent des champs d'application immédiats, pour ne pas dire évidents, dans l'enseignement-apprentissage des LE.

Pour autant, non seulement il faut encore trouver les moyens de ces applications, mais encore, en termes d'outils et d'items linguistiques, les désignations, les attributions, les prédications métaphoriques, d'un côté, les verbes et les prépositions de mouvement, de l'autre, ne sont pas et ne font pas toute la langue, toute une langue.

Je grossis à dessein le trait pour finir ; mais on ne peut que constater, en termes de programme de recherche de curricula et de sommaires de manuels, que la LC, appliquée à la DLE, n'en est, encore, qu'à ses débuts

❖ **Miguél Siguán, William F. Mackey:** 1986, Education et bilinguisme.

- Miguél Siguán et William F. Mackey, sont aussi d'avis avec Delphine Deprez, Anna Lietti sur le fait que le bilinguisme en lui-même ne rend ni l'individu ni l'apprenant idiot. L'individu bilingue n'est pas celui qui maîtrise parfaitement deux langues comme celui qui les a comme langue maternelle. A cet effet ils écrivent que :

« Le bilingue est une personne qui, en plus de sa première langue possède une compétence comparable dans une langue et qui est capable d'utiliser l'une ou l'autre en toutes circonstances avec une efficacité semblable. Bien que la définition proposée se réfère à un bilinguisme parfaitement équilibré, dans la pratique ce bilinguisme parfait n'existe pas, parce qu'il est très mal aisé de trouver quelqu'un qui possède le même niveau de compétences dans deux langues distinctes, mais surtout, parce qu'il est très difficile, ou plutôt impossible que quelqu'un ait l'occasion d'utiliser deux langues dans les mêmes situations avec la même fréquence » Siguán et Mackey (1986 :20-24).

A propos de l'évaluation de la compétence linguistique, les deux auteurs affirment qu' « il est évident qu'il n'est pas possible de donner ou de faire une évaluation unique de la compétence linguistique d'un sujet, mais qu'il faut la diviser en différentes compétences spéciales ». La réussite d'un programme d'éducation bilingue n'est possible que grâce à la prise en compte effective de certains facteurs tels que :

- la formation et le perfectionnement du corps enseignant ;
- la production et la diffusion du matériel didactique ;
- la mise en place de centres ayant des caractéristiques à celles des centres ordinaires ;
- l'évaluation et la recherche continuelle accentuée.

En dehors de ces paramètres, Siguán et Mackey soulignent que le système peut soit :

- décider de conférer aux apprenants une compétence entière et équilibrée dans les deux langues ;

- se proposer seulement une introduction à la connaissance et à l'utilisation d'une deuxième langue ;
- porter aux deux langues la même attention et les matières au programmes se répartissent de manière équilibrée entre elles ;
- que la langue à laquelle on accorde le moins de soins n'intervient que dans la première partie du programme etc.

1.2.2 L'enseignement du français au second degré

L'enseignement du français au second degré se situe à deux niveaux : le premier et le second cycle. Cet enseignement a connu dans le temps les mêmes balbutiements évoqués au premier degré, mais ses objectifs sont nettement différents. En effet, au 1^{er} cycle, l'enseignement du français comme le préconise le programme de français au 1^{er} cycle, oct. 1994, p. 3 dans sa partie intentions pédagogiques vise à :

« 1) Donner à tous les élèves la capacité de s'exprimer correctement en français, oralement et par écrit dans toutes les situations de la vie courante ;

2) leur faire acquérir des méthodes de travail, d'analyse et de réflexion ;

3) développer leur capacité d'attention et de mémoire, leur permettre d'exercer leurs jugements pour éveiller leur esprit critique, stimuler et développer leur activité ;

4) leur faire prendre conscience de la situation spécifique de bilinguisme d'Afrique francophone et du rôle du français dans la société aux côtés des langues nationales ;

5) leur permettre l'accès à une culture dynamique et ouverte, en leur faisant découvrir les richesses du patrimoine culturel national et les rapports des différentes civilisations afin qu'ils puissent participer activement au développement économique et culturel du pays et appréhender le monde d'aujourd'hui. » C'est dire donc que l'apprenant, à la fin du premier cycle doit accéder à la maîtrise de la langue et de la communication. Mais ironie du sort, nous constatons que ces objectifs ne sont pas ou presque pas atteints. Cela se traduit par la baisse du niveau et les fautes massives que commettent les apprenants.

Retenons par ailleurs que le quota horaire imparti au français a évolué. De nos jours, les horaires hebdomadaires en français sont de six (6) heures ce qui paraît insuffisant vu le nombre de sous disciplines à enseigner. Le professeur du premier cycle devrait exécuter hebdomadairement en français :

- 1heure de grammaire
- 1heure d'orthographe
- 1heure de conjugaison
- 1heure de vocabulaire par quinzaine
- 1heure de lecture suivie et dirigée
- 1heure de lecture expliquée ou exploitation de texte
- 1heure de technique de lecture et d'expression par quinzaine

- 1 heure d'expression écrite.

Au regard des sous disciplines à enseigner en français, il est à noter que l'enseignement du français au 1^{er} cycle est axé sur la langue et est assuré par des professeurs certifiés, adjoints, des professeurs contractuels de l'Etat et par des contractuels locaux.

En ce qui concerne le cycle II sommairement, l'enseignement de français est à dominance littéraire. Une attention particulière est accordée à la littérature à travers l'étude des œuvres au programme et aux exercices du baccalauréat (contraction de textes, dissertation, commentaire composé et épreuve orale). Il faut remarquer que malgré toutes ces sous disciplines enseignées au second cycle, le niveau des apprenants de 1^{er} et ceux du second laissent toujours à désirer. A qui alors la faute ? Jetons à présent un regard panoramique sur les clarifications conceptuelles qui s'imposent à partir du thème.

1.2.3 Clarification conceptuelle

La formulation du thème laisse apparaître plusieurs concepts / expressions fondamentaux. Ici nous allons donc faire la lumière sur les différentes notions suivantes :

- **Langue**

Dans notre étude, elle est prise dans son sens le plus courant c'est-à-dire comme « un instrument de communication, un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté ». Dictionnaire de linguistique de Jean Dubois (1973 ; 276).

C'est aussi « l'ensemble des habitudes linguistiques qui permettent à un sujet de comprendre et de se faire comprendre. On dira donc langage humain, mais la langue fon, la langue yoruba, ou la langue française etc. » Akola (2011 :26). La langue est aussi un instrument de communication qui permet aux hommes d'exprimer leurs besoins, sentiments et autres à leurs semblables et de se faire comprendre.

- **Contexte scolaire multilingue.**

Ce concept fait intervenir bien d'autres notions tel que : « Enseignement bilingue/éducation bilingue » ; « diglossie » ; « bilinguisme » et « multilinguisme ».

- **Enseignement bilingue / Education bilingue**

Par enseignement bilingue, nous entendons le fait d'enseigner dans deux langues simultanément : la langue maternelle de l'apprenant et une langue étrangère. Dans un système d'enseignement bilingue, l'Etat peut choisir d'enseigner les disciplines dites non linguistiques (DdNL) dans la langue étrangère et les autres disciplines dans la langue maternelle de l'apprenant. Il n'implique pas seulement les langues étrangères mais aussi les langues de l'environnement proche, les langues des répertoires des apprenants.

Quant au concept d'éducation bilingue, il est utilisé par les spécialistes pour faire référence à deux situations éducatives assez différentes. Dans le premier cas, deux

langues sont utilisées pour l'enseignement et traitées à égalité dans la définition du programme scolaire ; dans l'autre, « des enfants bilingues sont présents mais le bilinguisme n'est pas reconnu dans le programme scolaire ». Selon Baker (1996 : 173).

Hamers et Blanc (1989 : 301), cités par Georges Sawagodo (2004 : 255) la considèrent comme tout enseignement dans lequel, à un moment variable, pendant un temps et dans des proportions variables, simultanément l'instruction est donnée dans au moins deux langues dont l'une est généralement la première langue de l'élève ».

▪ Diglossie

Le dictionnaire de linguistique de Jean Dubois (1972), considère la diglossie comme étant une situation dans laquelle une des deux langues est de statut sociopolitique inférieur.

Selon Jean-Pierre Cuq (2003 : 72) : « le concept de diglossie a évolué par une prise en compte des aspects conflictuels opposant nécessairement deux langues en présence lorsqu'elles n'ont pas le même statut dans la société et qu'elles occupent des fonctions inégalement valorisées ».

▪ Le Bilinguisme

Dans la tentative d'approche de définition de ce concept, nous partirons des points de vue de quelques auteurs sur le concept, pour dégager par la suite une définition qui sera celle retenue par ce travail.

En effet comme le précise le préfixe « bi » qui signifie « deux », le bilinguisme désigne la situation linguistique caractérisant les sujets parlants qui pratiquent concurremment deux langues. En d'autres termes, il s'agit de tout sujet parlant qui pratique deux langues différentes dans sa communication orale ou écrite.

Selon Brann (1989 :44) cité par Adjanohoun (2005 :11), le bilinguisme individuel désigne « l'usage habituel, par les mêmes personnes, d'une ou plusieurs langues ». Les travaux de l'Université Laval considèrent quant à eux, le bilinguisme individuel comme « la situation où l'individu peut utiliser deux langues à des degrés différents ». Pour William F. Mackey (1976 : partie introductive), le bilinguisme est « l'alternance de deux ou plusieurs langues chez un individu ».

Robert Glisson et Daniel Coste considèrent le bilinguisme et le multilinguisme comme « la situation qui caractérise les communautés linguistiques et les individus installés dans des régions, des pays, où deux langues (bilinguisme) et plus (multilinguisme= plurilinguisme) sont utilisées concurremment » Dictionnaire de didactique des langues (1976 :70).

Selon Jean Dubois (1973 :65), le bilinguisme est « la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes ».

Enfin pour Jean-Pierre Cuq, le bilinguisme désigne « la coexistence au sein d'une personne ou société de deux variétés linguistiques » Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003 :37).

De toutes ces définitions, nous considérons le bilinguisme comme, toute situation dans laquelle un individu (ou aussi des groupes d'individus) utilise concurremment, habituellement et/ou quotidiennement deux différentes langues dans une situation de communication orale ou écrite quelque soit son degré de compétence linguistique dans les deux langues en présence.

Il faut retenir que l'on ne peut parler de bilinguisme qu'en présence de deux langues différentes et non de deux variantes d'une même langue. Une personne qui emploie couramment, habituellement et / ou quotidiennement dans sa situation de communication le fongbè et le français est un bilingue. Il en est de même pour celui qui emploie concurremment, habituellement et/ou quotidiennement dans sa situation de communication le fongbè et le dendi. Par contre une personne qui emploie dans situation de communication le fongbè et le gungbè n'est pas bilingue, puisqu'il s'agit de deux variantes d'une même langue. Soulignons que le bilinguisme existe sous différentes formes. Il est individuel, dominant, soustractif, additif, collectif, équilibré...

▪ **Le Multilinguisme**

La confusion entre multilinguisme et plurilinguisme est courante. La notion de multilinguisme et celle de plurilinguisme semble être liée. La confusion est très accentuée surtout en langue anglaise. Mais selon d'autres auteurs, elles n'ont pas la même connotation. Toutefois ces deux notions et/ou concepts sont axés sur une même réalité, celle de l'existence de plusieurs langues (trois langues au moins) dans un environnement donné.

Ainsi, selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, le plurilinguisme est « la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques ».

Marc-Laurent Hazoumè (1996 :31) en citant Chaudenson (1992), affirme que le multilinguisme représente : « La coexistence de langues dont les aires d'emploi concernent plusieurs Etats tandis que le plurilinguisme serait l'existence de plusieurs langues à l'intérieur d'un même Etat ».

En citant Balibar, il souligne que les deux notions « sans varier l'une par rapport à l'autre dans un contexte d'intériorité ou d'extériorité, reçoivent ici, [...] une dimension plus large de par les nombreux domaines qu'ils embrassent ». Balibar affirme donc que : « Les termes de « bi »-« tri », plurilinguisme, désigne partout aujourd'hui, non sans ambiguïté tantôt les situations institutionnelles [...], entre deux ou trois langues écrites, tantôt les situations dans lesquelles les échanges parlés se mêlent, se chevauchent, s'agglutinent et se combattent ».

Selon la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe :

« Le multilinguisme réfère à la présence dans une aire géographique, donnée, grande ou petite, de plusieurs variétés linguistiques quoi qu'en soit le statut des langues, alors que le plurilinguisme réfère au répertoire de variétés linguistiques que peuvent utiliser les locuteurs, incluant la langue maternelle et toutes celles acquises ultérieurement,

quels que soient leurs statuts à l'école et dans la société et à quelque niveau que ce soit ».

Nous entendons par plurilinguisme ou multilinguisme, la situation dans laquelle un individu ou un groupe d'individus emploie (à l'oral et/ou à l'écrit) simultanément plus de deux langues (langues différentes) dans sa situation de communication quoi qu'en soit le statut des langues et sa compétence linguistique dans les langues en présence. Le multilinguisme ainsi que le plurilinguisme décrit le fait qu'une personne ou une communauté plurilingue ou multilingue ou non soit capable de s'exprimer dans plusieurs langues différentes.

▪ **Contexte multilingue francophone**

La langue française et les langues nationales béninoises.

Depuis la constitution du 28 février 1959, la langue française a toujours été proclamée « langue officielle. ». A ce sujet, elle joue un rôle important dans la gestion des affaires publiques et surtout politiques. Elle confère à l'individu des privilèges sur les plans administratif et social. Dans les appels d'offre par exemple, la maîtrise de la langue française, tant à l'oral qu'à écrit, est un atout incontournable.

L'autre spécificité de la langue française qui mérite d'être évoquée, dans le cadre de cette étude, concerne son utilité sociale. Bien qu'elle ne soit pas la langue la plus parlée au Bénin, elle est cependant la langue la plus répandue sur le territoire nationale. Même dans « le Bénin profond », elle est présente, grâce à l'école. Cette présence rassure tout locuteur du français, quelle que soit son origine, dans ses déplacements à travers tout le pays même si, par moments, des interférences entre les langues nationales Béninoises et la langue française surgissent et provoquent des situations d'incommunicabilité ou des problèmes de représentation.

L'article 1 de la loi n°90-32 du 11 décembre 1990 portant constitution de la république du Bénin confère au le statut de langue officielle, langue d'enseignement (ou médium d'enseignement), et des échanges commerciaux.

En ce qui concerne les LMB, plusieurs ordonnances, lois, décrets, arrêtés et bien d'autres décisions politico-administratives ont été prises en faveur de la promotion et de l'introduction des LMB dans le système éducatif formel, de la période révolutionnaire jusqu'à nos jours en passant par la période du Renouveau Démocratique.

Ainsi, un an après la Révolution, le Discours Programme du 30 novembre 1972 stipule qu'il « est nécessaire de rompre avec le carcan d'étouffement de nos langues nationales que constitue l'école traditionnelle [...]. Pour cela, il faudra revaloriser nos langues ». Par la suite, le programme national d'Edification de l'Ecole Nouvelle affirme en application du discours- Programme que « la langue étant le véhicule d'une culture, en introduisant nos langues dans notre enseignement ».

Dans le discours d'Orientation du 30 novembre 1974, on lit ce qui suit : « revaloriser notre culture, nos langues et nos traditions ». Un an après, l'Ordonnance n°75-30 du 23 juin 1975 portant Orientation de l'Education Nationale souligne en son Article 7 que

« les langues nationales doivent être introduites progressivement dans l'enseignement, d'abord comme matières d'enseignement au même titre que les autres disciplines, ensuite comme véhicule du savoir ».

La Loi Fondamentale du 26 août 1977 et la loi n°90-32 du 11 décembre 1990 portant constitution de la république du Bénin, reconnaissent non seulement le français comme la langue officielle, langue d'enseignement, langue de commerce et de l'administration, mais aussi et surtout, que le Bénin est un Etat multinational, et que, toutes les nationalités qui le composent jouissent de la liberté d'utiliser leur langue parlée et écrite, de développer leur culture tout en respectant celle des autres. L'Etat doit promouvoir les langues nationales d'intercommunication.

En 1991, la loi n°91-006 du 25 février 1991 portant Charte Culturelle de la république du Bénin tout en soulignant « l'impérieuse nécessité de développer les langues nationales », stipule en son article 21 que « l'Etat béninois, tout en assurant une égale promotion à toutes les langues nationales, doit préparer et mettre en œuvre les réformes nécessaires à l'introduction progressive et méthodique de ces langues dans l'enseignement ».

Le gouvernement du Président Soglo lui a réaffirmé ces positions dans le relevé des décisions administratives du conseil des Ministres n°27/SGG/REL du 15 juillet 1992. Il a été demandé entre autres au Ministre de l'Education Nationale, au Ministre du travail, de l'emploi et des affaires sociales et au Ministre de la santé Publique « d'introduire progressivement le fon, le aja, le baatonum, le dendi, le ditammari et le yoruba aux examens du CEP, BEPC, BAC et autres concours et de prévoir une épreuve dans ces langues aux concours et examens professionnels ».

La commission Nationale de Réforme de l'Education tout en affirmant leur ferme désir de voir les langues maternelles béninoises introduites à l'école, recommande « le maintien du français comme langue de travail jusqu'à ce qu'une langue nationale soit définitivement choisie ».

La loi n°2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l'Education Nationale en république du Bénin dispose en son Article 8 que l'enseignement est dispensé principalement en français, en anglais et en langues nationales. Les langues nationales sont utilisées d'abord comme matière et ensuite comme véhicule d'enseignement dans le système éducatif. En conséquence, l'Etat doit promouvoir les recherches en vue de l'élaboration des instruments pédagogiques pour l'enseignement des langues nationales au niveau maternel, primaire, secondaire et supérieur »

Par ailleurs, signalons que la loi portant organisation des communes en République du Bénin en son article 99 dispose que : « la commune doit promouvoir les langues nationales ».

Voilà ainsi inventoriées les décisions politico-administratives (la liste n'est pas exhaustive) en matière de promotion et d'introduction des langues maternelles béninoises dans le système éducatif formel.

Une analyse de l'article 11 de la Constitution Béninoise du 11 décembre 1990, de la Loi n°2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l'Education Nationale en République du Bénin nous permet de constater que ces textes impliquent en principe le multilinguisme scolaire. Autrement dit, ils impliquent implicitement un bilinguisme à double volet : un bilinguisme endogène : entre LMB, et un bilinguisme exogène : français/LMB

▪ Énoncé

Quand on utilise une langue pour s'exprimer et communiquer, on produit des messages qu'on appelle énoncés.

La plupart des énoncés sont produits par un énonciateur (émetteur qui produit un énoncé) qui impose sa subjectivité, soit ouvertement soit discrètement, dans un contexte spatiotemporel précis.

On appelle énonciation ou acte d'annonciation le fait de produire un énoncé par lequel l'émetteur révèle sa présence et sa pensée au destinataire.

L'acte d'énonciation est un acte de communication ; toutefois, il ne se limite pas au simple transfert d'information, mais instaure une relation particulière entre celui qui produit l'énoncé et celui qui le reçoit. Aussi la compréhension complète de l'énoncé nécessite-t-elle généralement d'examiner ce qu'on appelle la situation d'énonciation.

Pour Emile Benveniste (1970) cité par Jean Pierre Cuq le Dictionnaire de didactique du français l'énonciation est « la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » ; c'est l'acte qui produit l'énoncé. Malgré ce caractère individuel, l'énonciation peut être étudiée en tant que système. Les théories oscillent entre une conception restreinte (linguistique) et une conception élargie (discursive) de l'énonciation.

La conception restreinte : la linguistique observe surtout les traces du procès d'énonciation dans l'énoncé. Ce sont des éléments appartenant à la langue, mais dont le sens varie d'une énonciation à l'autre : pronoms personnels de la première et deuxième personne, temps des verbes performatifs, modalités, déictiques, référence, etc. ces traces énonciatives ne peuvent être interprétés que par rapport à la situation d'énonciation. Les différentes formes que revêt la présence de l'énonciation permettent une typologie des discours. La linguistique énonciative d'Antoine Culioli considère que ce n'est que dans l'énonciation que l'on peut observer ce qui constitue le langage humain.

Ainsi pouvons-nous définir la situation d'énonciation comme « tout acte d'énonciation qui s'accomplit dans une situation particulière.

Cette situation est caractérisée par les éléments suivants :

- Les participants : Qui parle ? Quel est le destinataire (ou énonciateur) ?
- A qui ? Quel est le destinataire (ou énonciataire) ?
- Le lieu et le moment de l'énonciation : Où ? Quand ?

L'attitude que l'énonciateur adopte par rapport au contenu de l'énoncé : Comment ?

A la lecture d'un texte, on identifie plus ou moins nettement des indices ou repères ou marques d'énonciation par lesquels l'énonciateur manifeste sa présence et sa subjectivité dans son énoncé. Ces marques d'énonciation sont de trois ordres : les marques de personne, les indices spatio-temporels et les marques de jugement.

Par ailleurs, parlant de l'énoncé, Jean Pierre CUQ dit « L'énoncé est, comme son nom l'indique, le produit de l'énonciation qu'on nomme aussi acte locutoire. Ce terme neutre présente l'avantage de ne pas anticiper sur la (bonne) forme grammaticale qu'il est censé prendre. Il désigne cependant a priori l'unité de base du discours. En tant que tel il permet de remplacer la notion de phrase, peu adaptée à l'analyse des discours oraux en particulier. Suivant les acteurs et les théories qu'ils défendent, il est redéfini comme intervention ou acte (Roulet), ou comme clause (Berendonner) ».

Enfin, retenons pour les besoins de notre étude que « l'énoncé » est l'ensemble des éléments susceptibles d'être analysés, d'être soumis à l'appréciation d'une cible donnée ici l'apprenant pour une prise de décision. C'est en d'autres termes le support utilisé au cours des activités dans l'enseignement/apprentissage/évaluation du français. Ce support peut être un corpus de texte, une phrase, un sujet, une consigne, une question etc.

▪ **Construction de sens.**

Le concept de "Construction de sens" est une question bien complexe qu'il faut essayer de clarifier avec grand soin. C'est avant tout un ensemble d'activité mentale, psychologique, d'innéisme, d'acquisition d'apprentissage, de réaménagement ou d'interprétation des données. C'est un concept qui fait intervenir d'autres notions car "construire le sens " d'un énoncé c'est en "élaborer le sens " autrement c'est "lire et comprendre " cet énoncé.

Pour le dictionnaire Microsoft ENCARTA 2009, Construire le sens dans notre contexte revient donc à mettre des mots en rapport avec des objets réels tels qu'ils sont désignés définis par une culture organisée et démontrer de la façon structurée la dimension fonctionnelle d'un texte de manière à montrer la signification des éléments notionnels constitutifs de sa composition. Il est nécessaire que l'apprenant mobilise des savoirs extratextuels pour construire le contexte signifiant dans lequel le texte va puiser comme dans un réservoir. C'est ce réservoir de sens, ces objets du monde chargé de sens, qui stabilise dans la mémoire du lecteur une analyse profonde et une **compréhension** claire d'un texte.

La construction de sens suppose donc un triple jeu de mise en relation, ce qui donne à la **lecture** une importance particulière :

- D'abord, intervient entre le texte et le hors-texte en mettant en relation des éléments relevés dans le texte et des expériences de lectures antérieures ou des savoirs encyclopédiques, c'est ainsi que se créent les indices à partir desquels s'élaborent les hypothèses de sens

- Ensuite, le processus de construction du sens suppose que soient rassemblés, classés, mis en faisceaux les détails du texte transformés en indices
- Enfin intervient dans le processus la mise en relation du sens construit sous forme d'hypothèses et de nouveaux détails du texte qui sont, grâce à cela, transformés en indices porteurs de significations.

“La construction de sens pourrait aussi puiser des éléments de la source théorique de la psycholinguistique cognitive pour la construction, la production et la compréhension du langage” (Marin Brigitte et Legros Denis, 2008).

La psycholinguistique cognitive, étant un domaine de recherche au carrefour des sciences du langage et des sciences de la cognition, devrait permettre de mieux développer les notions de la structure profonde de l'énoncé

Ceci fait ressortir les notions de “ lecture ” et de “compréhension ”. Rappelons qu'il existe dans la pratique une forte nuance entre lecture en tant que programme / curricula et lecture / construction de sens.

Ce qui nous intéresse ici, c'est le second.

▪ La Lecture

Jean Pierre CUQ pour nous éclairer dit qu'en didactique des langues, on aborde généralement la lecture par trois voies différentes : le choix des textes à lire, la nature des activités pédagogique, et l'accès au sens des messages écrits.

Il nous rappelle que dans le temps il y a eu deux conceptions de la lecture en tant que construction de sens ; car dit-il « faut-il préférer la conception dite ascendante (bas-haut) selon laquelle l'élaboration du sens s'effectuerait d'abord par une perception des traces écrites puis par un rapprochement de ces traces avec des unités déjà mises en mémoire ; ou la conception dite descendante (haut-bas) selon laquelle les éléments écrits seraient dès leur perception initiale sous la dépendance des connaissances stockées par le lecteur ? »

Le débat aura des répercussions sur les stratégies pédagogiques mises en œuvre. Il ne s'agit plus tant de choisir les meilleurs textes pour tel ou tel usage que de trouver les meilleures façons de développer les compétences de compréhension : construction progressive du sens d'un texte par repérage d'unités significatives, en allant des plus petites vers les plus grandes (morphologique, lexicale, syntaxe, phrase) ; ou, à l'inverse, construction du sens par confrontation progressive d'hypothèses que le lecteur se fait du contenu d'un texte avec les informations du texte en question. Les modèles interactifs tenteront d'unifier les diverses orientations avec l'idée que la compréhension d'un texte est un double processus d'intégration d'informations et de confrontation de ses informations avec les connaissances générales du lecteur, qu'elle dépend donc autant de la cohérence du texte que de sa plausibilité par rapport à l'expérience préalable du sujet.

Dans cette optique, les activités de lecture ont aussi pour fonction de restaurer, chez le lecteur rendu malhabile par la méconnaissance de la langue étrangère, des stratégies

de lecture automatiques en langue maternelle, mais occultées. Sont mobilisées à cette fin les capacités d'inférence du lecteur, ses habitudes de localisation d'unités significatives (typographie, organisation textuelle, lexicale, données grammaticales), sa facilité à développer des formes de lecture différentes selon la nature et ses intentions (lecture sélective, lecture de survol, lecture rapide, lecture approfondie accompagnée ou non de prise de notes, lecture savante comportant éventuellement des activités d'annotation...). Et sont valorisées également toutes les procédures qui favorisent aussi bien la compréhension de textes particuliers que le développement de capacités à lire / comprendre des textes nouveaux.

▪ **La Compréhension**

AULAGNIER P. dans " la violence de l'interprétation, du pictogramme à l'énoncé" cité par J.P CUQ affirme que : « La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite). Il faut distinguer l'écoute et la lecture, qui sont des pratiques volontaires, des processus cognitifs, largement involontaires.

L'écoute et la lecture conduisent, en fonction de l'objectif poursuivi, à percevoir soit de manière exhaustive tous les éléments du texte (discrimination orale et écrite), soit de manière sélective certains de ces éléments (écoute ou lecture sélective), pour mener à une compréhension qui peut porter sur la totalité du texte (totale) ou sur une partie de ce texte (partielle), et qui peut être globale ou détaillée. Etant donné toute la diversité des manières d'aborder et de comprendre un texte oral ou écrit, ce que l'on nomme « sens » du texte n'est ni unique ni monolithique. Le sens que l'apprenant découvre dans le texte n'est que l'un des multiples sens possibles de ce texte. Du point de vue des processus cognitifs mis en jeu, la compréhension peut être décrite de deux manières : le processus sémiologique, ou bas-haut, consiste à discriminer des formes les segments, et à interpréter le sens à partir de ces segments. Ce processus est en conséquence très dépendant de la discrimination des formes. Le sens que l'auditeur ou le lecteur dégage du texte est conçu comme émanant du texte et allant vers l'auditeur ou le lecteur, d'où l'appellation bas-haut. Le processus, dit onomasiologique, ou haut-bas, consiste à faire des prévisions hypothétiques de contenus et de forme et à chercher des indices dans le texte pour les vérifier. L'auditeur ou le lecteur utilise, pour faire ses prévisions, des connaissances de différents ordres : référentielles, sociolinguistiques, socio-psychologiques, linguistiques, socioculturelles. Le sens du texte est donc construit par l'auditeur ou le lecteur à partir de ses hypothèses, d'où l'appellation haut-bas. Le modèle descriptif de la compréhension qui rassemble aujourd'hui les chercheurs est un modèle qui intègre les deux processus onomasiologiques, et a recours au processus sémiologique lorsque le premier est inopérant.

Du point de vue pragmatique, la compréhension d'un texte oral ou écrit constitue un événement ancré dans une situation communicative qui, par conséquent, se caractérise

par plusieurs éléments : l'auditeur/le lecteur, son projet d'écoute/de lecture, le locuteur ou le scripteur.

Du point de vue didactique, il est nécessaire de prendre en compte les aspects psycholinguistiques, les objectifs de travail pour améliorer les capacités de compréhension sont définis en fonction des situations communicatives visées (apprendre à savoir lire un article scientifique spécialisé, écouter un guide touristique, etc.) et pour développer des savoir-faire de compréhension variées (apprendre à mobiliser des connaissances extralinguistiques, linguistiques, culturelles et pragmatiques ; apprendre à faire varier sa manière d'écouter en fonction de l'objectif poursuivi). L'enseignant ou l'apprenant définit toujours un ou des objectifs communicatifs d'écoute ou de lecture, choisit pour travailler des documents authentiques, afin d'assurer la pertinence des caractéristiques situationnelles de l'événement communicatif (langue que les usagers natifs utilisent dans le type de situation visée, identité et rôle des locuteurs ou scripteurs bien définis, intention communicative de production du texte oral ou écrit bien décelable, existence de références culturelles et pragmatiques, etc.), choisit des tâches de compréhension qui sont pertinentes dans les situations visées. C'est en fonction de ces mêmes critères que la capacité de compréhension s'évalue.

1.3 Problème de recherche et objectifs

Notre problématique s'inscrit dans le cadre de l'enseignement de la construction du sens des énoncés en contexte scolaire multilingue francophone et se fonde sur la question principale suivante :

« Quelles sont les pratiques et répercussions de construction du sens des énoncés dans un contexte multilingue au CEG DKP à Porto Novo ? »

1.3.1 Objectif Général

Ce travail de recherche se propose d'analyser la pédagogie actuelle de la construction du sens des énoncés en lecture afin de jauger ses forces et faiblesses pour ensuite contribuer à résoudre les problèmes y afférant que rencontrent les acteurs en situation d'enseignement /apprentissage/ évaluation du français.

1.3.2 Objectif Spécifiques

Les objectifs de l'étude de ce thème sont de :

- Problématiser la question de construction du sens des énoncés au plan théorique et pratique
- Identifier les insuffisances de la mise en œuvre de l'APC et leurs causes au cours de la construction du sens des énoncés
- Proposer des solutions/penser des perspectives afin que l'activité de construction de sens se réalise convenablement pour permettre à l'APC en cours d'exécution de former des citoyens intellectuels, moralement et physiquement compétents.

Chapitre 2 : Cadre méthodologique

Ce chapitre présentera le cadre d'étude spécifique que nous avons choisi pour réaliser ce travail. Nous présenterons après la procédure utilisée dans la recherche.

2.1 Population cible et échantillon

Dans le but d'atteindre les objectifs fixés pour la réalisation de notre sujet de recherche, nous avons choisi pour population cible deux catégories de personnes : les apprenants et les enseignants qui constituent les deux pôles de l'enseignement. Nous nous sommes particulièrement intéressés aux apprenants et à tous les enseignants du CEG Djègan-Kpèvi, toutes disciplines confondues.

Nous avons aussi adressé des questionnaires à tous les AE et CP qui interviennent dans ledit collège par matière en vue de recueillir leur perception de la notion et de la méthode d'enseignements de la construction de sens en lecture. Quant aux apprenants, nous avons pris le soin d'échanger avec eux sur la manière dont ils perçoivent la méthode utilisée par leurs enseignants de français dans le déroulement de la compétence disciplinaire n°2 et particulièrement au niveau de la capacité de la construction de sens. Cette interrogation nous a permis de comprendre au niveau des apprenants ce que signifie pour eux construire le sens d'un texte et s'ils arrivent à réussir réellement cet exercice inscrit dans l'enseignement du français mais présente dans toutes les autres matières. Les tableaux suivants présentent la répartition de l'échantillonnage au niveau des enseignants et des apprenants.

2.2 Localisation de la recherche

L'enquête a été réalisée en zone urbaine dans le centre-ville de Porto Novo. La ville est par excellence le lieu de brassage interculturel, linguistique, d'échange commerciaux et par conséquent un lieu de l'expression du bilinguisme /multilinguisme.

Pour mieux appréhender la problématique qui sous-tend notre étude, nous avons choisi le CEG DKP qui est l'un des collèges les plus peuplés des départements du l'Ouémé Plateau.

2.2.1 Limites et situation géolinguistique de Porto Novo

La seule énonciation du mot "gunnu" renvoie directement à la ville de Porto-Novo. En effet, historiquement, Porto novo est la ville de l'ethnie gun. Elle est la capitale historique et administrative du Bénin. Elle est située sur la frange sud-est du pays à proximité du Nigéria et de sa métropole Lagos. Selon les ateliers internationaux de maîtrise d'œuvre urbaine, « elle présente un site intéressant sur un plateau de terre de barre argilo-sableux de couleur rouge brun et divisée en trois bassins versants (dépression de Donoukin à l'est, Zounvi à l'ouest et Adjarra au nord). La ville s'étend vers le Nord en pente relative forte (6 à 8).Le site présente de nombreuses dolines » en ce qui concerne la végétation, elle se résume en quelques arbres millénaires dispersés dans la ville et le jardin botanique qui conserve encore des espèces rares en Afrique de l'Ouest.

La ville de Porto-Novo couvre une superficie de 110 km² et sa population est estimée à 223552 habitants en 2002 soit environ 46000 ménages avec un taux d'accroissement moyen annuel de 2,4. Dans le cadre de la réforme de l'administration territoriale et de la décentralisation, la loi n 98 005 du 15 janvier 1999 confère à la ville de Porto-Novo un caractère de commune à statut particulier avec cinq arrondissements et 86 quartiers. (Cf. annexe 1)

Elle a à ce jour le caractère d'une ville cosmopolite, multiethnique. « Hogbonou » pour les Aja, « Adjatchê » pour les Yoruba mais aussi « Porto-Novo » pour les explorateurs et les colonisateurs en 1742, la ville est composée de plusieurs groupes linguistiques. Les gun et les fon sont majoritaires (66%), suivis des Yoruba (25%) et aja, gen et tofen (4%).les autres ethnies sont composées des baatombu, des dendi, yoma, Lokpa, betammari, fulfudé etc. (5%).

Cette situation implique qu'avant d'entrer à l'école les apprenants de la ville de Porto-Novo maîtrisent approximativement au moins deux langues : leurs LM et une deuxième langue qu'ils ont apprise pour satisfaire un besoin donné. Ils sont déjà bilingues voire multilingues avant de faire leurs premiers pas à l'école.

2.2.2 Présentation du cadre d'étude : Aspect historique, humain et matériel

2.2.2.1 Aspect historique

Créé en 1982 à la demande de la population, le CEG Djègan-Kpèvi était instauré pour faciliter l'instruction aux enfants des 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} Arrondissements de la ville de Porto-Novo. Etant localisé dans le 4^{ème} Arrondissement, à l'entrée du quartier de ville de Djègan-Kpèvi, l'établissement est situé dans une zone viabilisée et distante de 08 km à la DDESFTPRIJ-DP. Il couvre une superficie de 40.523m².

Son premier directeur fut M. AZANGOUN Julien (1982 – 1991). Il a connu depuis sa création huit (08) chefs services dont une femme, Mme ADEOTI Elisabeth. L'actuel directeur **M.GBIHOUNGBI Hinnoufo** est assisté par deux (02) censeurs, une comptable et 03 surveillants. Au cours de l'année scolaire 2013 – 2014, le collège compte 3.743 apprenants dont 1.690 filles. Au premier cycle nous avons 2.577 apprenants et 1.166 au 2^{nde} cycle. L'encadrement de ces apprenants est assuré par 267 enseignants dont 195 Vacataires. Parmi les 43 enseignants intervenants en français, seuls 2 sont permanents, le reste est composé de 14 contractuels et de 27vacataires.

Les apprenants sont répartis dans 68 groupes pédagogiques pour 52 salles de classes disponibles et 16 classes volantes.

La particularité de ce collège réside dans l'importance du nombre élevé de ses apprenants qui se surnomment "les guépards". C'est une école qui se distingue fortement dans les activités sportives et culturelles grâce à de nombreux trophées discutés et gagnés.

2.2.2.2 Ressources humaines disponibles

2.2.2.2.1 *Profil des apprenants*

Des investigations faites sur le terrain, il est retenu que tous les apprenants qui entrent dans les classes de 6^{ème} au collège ont pu obtenir leur CEP. Mais en ce qui concerne le second cycle, nous avons observé qu'il y a bien des apprenants qui n'ont pas le BEPC. Pour le compte de l'année scolaire 2013 – 2014, le travail s'est révélé passable avec 48,42% de réussite au BEPC et bien moins avec 21,42% au BAC toutes séries confondues.

Généralement, ce sont des apprenants qui éprouvent peu d'intérêt pour le cours de français et la lecture pour diverses raisons : (après enquête)

L'apprenant qui a fini son cursus au niveau primaire doit pouvoir être capable de s'exprimer couramment en français aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Mais le constat est paradoxalement le contraire, car sur le terrain les réalités ne correspondent pas aux attentes de l'APC. Cette approche intégratrice veut d'un apprenant qu'il soit capable de construire par lui-même ses connaissances et être adapté à toutes situations auxquelles il se trouverait confronté.

En matière d'enseignement / apprentissage du français, les apprenants se trouvent souvent confrontés aux problèmes qui bloquent l'intercompréhension ; c'est-à-dire des fautes intolérables sur les plans pédagogique et linguistique du fait qu'elles ne permettent plus à la langue de remplir sa fonction de communication.

La classification de ces fautes peut se présenter comme suit :

- Les fautes lexicales (ce sont des fautes, des incorrections du domaine lexique, elles embrassent les fautes d'orthographe, les écarts lexicaux, les interférences lexicales et les fautes de prononciation) ;
- Les fautes grammaticales (ce sont des fautes qui malmènent les règles grammaticales : il s'agit des fautes syntaxiques, les choix fautifs sur l'axe paradigmatique, les fautes de morphologie verbale, les fautes de régime, les omissions, les ajouts, la tautologie, les fautes relatives à la mauvaise distribution des unités et à leur choix, les fautes relatives à la concordance des temps) ;
- Les fautes de ponctuation,
- Les fautes sémantiques (ce sont des fautes regroupant celles relatives au vocabulaire et au niveau du style).

Les thèmes du programme du français sont bien précis et cadrent avec les vécus quotidiens. Mais il se pose un problème de compréhension et d'assimilation au niveau des apprenants, ce qui entrave et fausse à la base, la construction de la connaissance au niveau de ces derniers.

Comme autre problème au niveau de l'apprenant, il existe un conflit entre le français et sa langue maternelle. Cette situation conflictuelle se remarque chez ce dernier dès sa

première scolarisation, même au collège et au supérieur, ou il patauge dans deux bains linguistiques et plus sans pouvoir maîtriser correctement, l'un et l'autre.

Ne se pose-t-il pas dans cette optique les problèmes de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel béninois dès l'enseignement primaire ?

Même jusqu'au supérieur, pour faire passer une idée, un message, l'étudiant éprouve des difficultés à exprimer clairement son idée dans une langue autre que la sienne. Or dans sa langue maternelle, il n'éprouve pas tant de difficultés car au Bénin, la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle des apprenants béninois et très peu d'apprenants ont la langue française comme langue maternelle. Puisque la plupart des apprenants sont bilingues voire multilingues avant de faire leurs premiers pas à l'école, ils sont alors tous très perméables à l'enseignement / apprentissage des langues maternelles béninoises à l'école.

Il faut que les pouvoirs favorisent l'introduction des langues nationales dans le système éducatif pour ne pas bloquer le développement psychomoteur de l'enfant, l'apprenant ; ceci pour encourager les efforts fournis tous les ans par les spécialistes de la question pour la concrétisation de cette introduction.

L'enfant réfléchit, compare, évalue et il fait à travers sa langue maternelle parce que celle-ci constitue pour ce dernier la seule possibilité de verbalisation active. Si l'on favorise l'utilisation des langues nationales à l'école, on offre à l'enfant la possibilité de s'exprimer, en toute circonstance, ses intérêts et sa pensée pour un développement intellectuel, pour un développement actif.

Le système éducatif béninois n'est-il pas extraverti en ce sens qu'il n'a pas ses fondements dans notre système endogène ? Les enseignants qui ont la charge de diriger et de suivre l'enseignement – apprentissage, ne sont-ils pas eux aussi obligés d'être aliénés suivant leur profil ?

2.2.2.2.2 *Profil des enseignants*

Cette approche recommande que l'enseignant ait une attitude particulière qui permet à l'apprenant d'être responsable de ses apprentissages et le principal artisan de ses progrès. Il ne doit plus être considéré comme le modèle à imiter de façon systématique : " C'est le maître qui a dit" mais un animateur qui observe, encourage, aide. Il est tour à tour, agent des situations, observateur vigilant à l'écoute de l'apprenant, agent facilitateur pour des actions d'accompagnement et de relance.

Cependant, il doit à certains moments, conduire l'activité pour aider l'élève à structurer et consolider certains apprentissages nécessaires à la résolution des problèmes posés et favoriser ainsi le réinvestissement dans d'autres contextes et situations de vie courante.

Dans le schéma de l'APC, l'enseignant doit chaque fois se demander, "**QUAND MOI J'ENSEIGNE EST-CE QU'ILS (APPRENANTS) APPRENNENT ?**" car l'enseignant ne peut parler d'apprentissage chez l'apprenant que lorsqu'il y a eu au niveau de ce

dernier un élargissement une transformation ou une modification dans l'enseignement reçu.

Il faut souligner que l'enseignement est assuré par plusieurs catégories d'enseignants

Dans ces derniers, on trouve les professeurs adjoints et les certifiés sortis des E.N.S (Ecoles Normales Supérieures) pour la plupart ; ils font preuve de compétence même si le reproche est fait à quelques-uns d'entre eux d'être routiniers.

A ces catégories s'ajoutent les enseignants recrutés sur le tas sans aucune formation professionnelle préalable. Il s'agit des contractuels locaux connus sous le vocable de "Vacataires".

Cette grande vague de Vacataires et Communautaires rappelle la triste expérience de l'ère révolutionnaire avec les JIR (Jeunes Instituteurs Révolutionnaire), les JPR (Jeunes Professeurs Révolutionnaires), les JBR (Jeunes Bacheliers Révolutionnaires) de 1975 – 1982.

En effet, dans les établissements secondaires en 2002, le recrutement des enseignants Vacataires c'est-à-dire des contractuels locaux concerne selon l'arrêté N°080/LEPS/CAB/DC/SG/SA du treize (13) septembre 2002, portant modalités de recrutement et d'emploi des enseignants Vacataires de l'enseignement secondaire les titulaires du CAMPES, du BAPES, du CAPACPEPS, du CAPES, du CAPEPS ou à défaut de la maîtrise, de la licence, du DUEL ou autres diplômes reconnus équivalents en lettres modernes ou en linguistique pour le français .

La réalité sur le terrain est toute autre. Le constat est qu'il existe dans les collèges dans le rang des professeurs Vacataires des professeurs qui n'ont que le Baccalauréat qui néanmoins s'efforcent pour donner le meilleur d'eux-mêmes pour le bon rendement. Dans le cadre de notre étude à DKP, le problème ne se situe pas trop au niveau du diplôme mais plutôt au niveau de la filière. Nous avons par exemple des enseignants titulaires de DUEL, LICENCE OU MAITRISE en Anglais, Géographie, Histoire, Sciences Juridiques, Sociologie, Psychologie ... qui enseignent le français et pareille dans les autres matières telles que la Mathématique et la SPCT.

Les enseignants n'ont-ils pas une part de responsabilité dans la baisse de niveau des apprenants en français ?

Rappelons que ce n'est pas tous les enseignants qui sont de cet acabit.

C'est d'ailleurs ce qu'affirme SENGHOR L.S. (1977.515) au regard de la défaillance observée chez les enseignants « La faute essentielle de cette dégradation nous revient, à nous professeurs. Comme on le sait, dans les lycées et collèges, même dans le 1^{er} cycle (...). Les professeurs dédaignent la grammaire, se jettent dans la littérature et la distribue à pleine bouche. Le mode est d'abandonner la dissertation pour le compte rendu de lecture, qui tourne souvent au bavardage stérile.

Il est temps de revenir à l'enseignement vrai, qui est d'apprendre à parler et écrire correctement, à penser, s'exprimer justement. Les professeurs doivent enseigner la grammaire jusqu'en seconde et même au-delà, c'est-à-dire apprendre à observer les

règles de vocabulaire, de la morphologie et surtout, de la syntaxe. Il est temps qu'en littérature, on cesse de paraphraser mal, les écrivains pour étudier les techniques de leur écriture et les enseigner qu'on finisse de s'extasier devant un poème pour dire par quel moyen stylistique il est beau et nous charme ».

Ces propos de SENGHOR confirment l'inaptitude pédagogique, le déficit en communication dans nos salles de cours chez certains enseignants.

2.2.2.3 Ressources matérielles disponibles

2.2.2.3.1 *Infrastructures*

Sur le plan infrastructurel la commune de Porto-Novo ; dans le secteur de l'éducation enregistre beaucoup de problème tels que :

- Mauvaise cartographie des établissements scolaire
- Insuffisance de modules de salles de classe et de mobiliers
- Insuffisance de salle de TP en SVT et SPCT
- Inexistence de laboratoire de langue
- Etc.

Au CEG DKP, des efforts sont faits car l'établissement est bien situé et nous y avons 52 salles de classe meublées pour 68 groupes pédagogiques dont 16 classes volantes. Les salles respectent les normes en vigueur mais il se pose un sérieux problème d'électrification du CEG, ce qui limite les activités pédagogiques à partir de 18h

2.2.2.3.2 *Matériels didactiques*

Le CEG de DJEGAN KPEVI dispose d'une bibliothèque, d'une salle informatique équipée et reliée à une connexion internet, et d'un laboratoire en SPCT pour améliorer la qualité de l'enseignement qui y est dispensé.

Les outils pédagogiques dont se servent les enseignants pour dérouler une SA dans ce collège posent problème. Le manque considérable de matériel de géométrie en science; de carte en géographie et de centre de documentation, hormis quelques livres mis à la disposition des enseignants et de leurs apprenants, oblige parfois les acteurs à travailler sans supports pédagogiques adéquats

2.2.3 La procédure utilisée dans la recherche

Nous présentons à ce stade l'approche méthodologique que nous avons suivie dans notre travail (recherche).

En effet la technique de collecte des données retenue est l'enquête de terrain.

Cette méthode d'investigation présente l'intérêt d'enregistrement ou d'observation de façon précise et systématique, non seulement des propos de la personne interrogée, Mais aussi ses comportements. L'entretien avec les individus de cet échantillon est de type semi directif. Il a pour avantage de permettre la libre expression. L'enquêteur

recentre régulièrement les déclarations de l'enquête par rapport aux questions retenues dans le guide d'entretien par une série de remarque ou de questions brèves. Le choix de la semi directivité s'explique par les avantages que présente cette technique : le potentiel de disponibilité et d'écoute active de l'enquêteur, condition essentielle pour que s'établisse une communication authentique où la personne enquêtée peut réellement se révéler.

Parce que la construction de sens en elle-même est un exercice complexe et soutenu par une théorie appliquée à des textes, nous ne nous sommes pas embarrassée au niveau de la méthodologie. D'abord nous avons consulté l'approche théorique en vigueur et ensuite nous avons assisté à des séances de construction de sens au cours de lecture (CD n°2) dans différents établissements scolaires pour observer la pratique de classe et capitaliser les données.

Pour compléter ces données, nous avons eu des entretiens avec des collègues enseignants, CP, inspecteurs, apprenants puis des parents. Ces entretiens nous ont permis servir leurs représentations la notion de construction sens, d'avoir une idée des difficultés que leur pose cette activité dans sa pratique et enfin d'entrevoir leurs préoccupations conséquentes en vue d'une approche de solution adéquate.

Ne pouvant pas soumettre le questionnaire à tous les individus de la population, l'option choisie pour la réalisation de cette enquête est la méthode d'échantillonnage, un échantillon représentatif à partir duquel les observations faites seront généralisées à l'ensemble de la population. Le choix est la technique d'échantillonnage non aléatoire.

La démarche de sélection des cinq cent quatre-vingt-dix(590) personnes interviewées est basée sur un choix raisonné de tous les enseignants(270) intervenant dans tous les groupes pédagogiques du CEG DKP d'une part et trois cent vingt (320) apprenants d'autre part à raison de vingt(20) apprenants par promotion au 1^{er} cycle et de vingt(20) apprenants par classe et par série au 2nd cycle . Aussi pour sélectionner l'échantillon, nous avons procédé sur la base de l'approche genre.

Tableau 1: Répartition de l'échantillon selon l'approche genre

Echantillon	Approche genre	Effectif	Pourcentage
Enseignants	Hommes	167	61.85
	Femmes	103	38.15
	Total1	270	100
Apprenants	Hommes	216	67.50
	Femmes	104	32.50
	Total2	320	100
Total (Total1+Total2)		590	100

Chapitre 3 : Les résultats de la recherche

Dans cette partie, nous procéderons en premier lieu à la présentation et à l'analyse des résultats issus du dépouillement des questionnaires d'enquête pour en terminer dans un second lieu par l'examen des pratiques de classe suivies.

3.1 L'élaboration et l'administration du questionnaire.

3.1.1 Présentation des questionnaires d'enquête

Parmi les différents types d'enquête qui existent, l'enquête de terrain est celle retenue dans le cadre de cette étude, car elle est un élément central et efficace de la recherche en didactique des langues. Ce type d'enquête nécessite l'élaboration d'un questionnaire. Ainsi avons-nous élaboré deux sortes de fiche d'enquête et de guide d'entretien.

- Le questionnaire des enseignants. Composé de 12 questions, il est subdivisé en deux parties :

La 1^{ère} partie est relative à l'identification du profil, de la fonction, du sexe et de la discipline d'enseignement de l'enquêté.

Consacré aux questions / réponses, le second volet aborde les préoccupations relatives à la notion de construction de sens en situation de classe et aux facteurs favorisant la bonne lecture / compréhension des énoncés par les apprenants au cours des activités pédagogiques.

La situation n'est pas bien différente au niveau du questionnaire des apprenants. Comportant aussi 12 questions, ce guide d'entretien nous renseigne sur la situation du bilinguisme / multilinguisme chez les apprenants, à ses manifestations en milieu scolaire, au point de vue et aux motivations des apprenants sur la question de l'enseignement / apprentissage du français et des LMB à l'école, à leurs difficultés de compréhension dans les autres matières ; et de leur compétence à bien lire / comprendre les énoncés en classe pour mieux travailler dans les évaluations.

Dans le souci d'avoir des données fiables, non biaisées ou non influencées par de tierces personnes (enseignants, parents d'apprenants ou toute autre personne ne faisant pas partie de notre cible), nous avons administré et récupéré au fur et à mesure les questionnaires. Ce qui a entraîné aussi le fort taux de participation car nous avons distribué et récupéré sur le champ le questionnaire d'enquête. (cf. annexes 2 et 3)

3.1.2 Population cible et échantillon

Dans le but d'atteindre les objectifs fixés pour la réalisation de notre sujet de recherche, nous avons choisi pour population cible deux catégories de personnes : les apprenants et les enseignants qui constituent les deux pôles de l'enseignement. Nous nous sommes particulièrement intéressés aux apprenants et à tous les enseignants du CEG Djègan-Kpèvi toutes disciplines confondues.

Nous avons aussi adressé des questionnaires à tous les AE et CP qui interviennent dans ledit collège par matière en vue de recueillir leur perception de la notion et de la

méthode d'enseignements de la construction de sens en lecture. Quant aux apprenants, nous avons pris le soin d'échanger avec eux sur la manière dont ils perçoivent la méthode utilisée par leurs enseignants de français dans le déroulement de la compétence disciplinaire n°2 et particulièrement au niveau de la capacité de la construction de sens. Cette interrogation nous a permis de comprendre au niveau des apprenants ce que signifie pour eux construire le sens d'un texte et s'ils arrivent à réussir réellement cet exercice inscrit dans l'enseignement du français mais présente dans toutes les autres matières. Les tableaux suivants présentent la répartition de l'échantillonnage au niveau des enseignants et des apprenants.

Tableau 2 : Répartition des enseignants par profil

Profil	BAC	DUEL	LICENCE	MAITRISE	BAPES	CAPES	AUTRE	TOTAL
Effectif	0	37	117	94	08	14	00	270
pourcentage	0	13,7	43,33	34,82	2,96	5,19	00	100

Analyse ; nous constatons à ce niveau que très peu d'enseignants ont une formation professionnelle soit environ 8%. Cela implique que la grande partie pourvue de diplôme académique se forment sur "le tas".

Tableau 3 : Répartition des enseignants par fonction

Fonction	ENSEIGNANT	A.E.	C.P.	INSPECTEUR	AUTRE	TOTAL
Effectif	244	16	06	04	00	270
pourcentage	90,37	5,92	2,23	1,48	00	100

Analyse : de ce tableau, il ressort que nous avons dans ce collège, toutes disciplines confondues, environ 10% de la population des enseignants qui constitue le corps d'encadrement.

Tableau 4: Répartition des enseignants par discipline d'enseignement

Discipline d'enseignement	Franç.	Math.	Angl.	SPCT	SVT	Hist-Géo.	Philo.	ALL E.	ESP .	EPS	Total
Effectif	59	60	38	31	45	13	10	02	03	10	270
Pourcentage	21,85	22,22	14,07	11,48	16,67	4,91	3,7	0,074	1,11	3,7	100

Analyse : Ce tableau nous informe sur le nombre d'enseignants par discipline, il faut constater un taux élevé des enseignants en français et en mathématique. Deux implications :

- Le quota horaire alloué à l'enseignement de ces disciplines exige plus de recrutement d'enseignant.

- Ces matières sont très sensibles et constituent les pôles d'atout ou de faiblesse des apprenants.

3.2 Présentation et analyse des résultats issus du dépouillement des questionnaires d'enquête

Il s'agit d'une étude quantitative. La présentation sera faite en grande partie de graphismes suivis d'analyse. Pour mener à bien le traitement des données pour analyser avec aisance les résultats d'enquête, nous avons procédé à un regroupement des questions par hypothèses. Nous avons donc :

L'hypothèse n°1: «Au Bénin la LM des apprenants n'est pas la langue d'enseignement mais est néanmoins utilisée par enseignants et apprenants en contexte scolaire »

L'hypothèse n°2 : « la notion de construction de sens est mal perçue par apprenants et enseignants »

L'hypothèse n°3 : « l'échec massif des apprenants est dû à la non maîtrise du français, à la mal compréhension des cours, des supports et des consignes en évaluation »

L'hypothèse n°4 : « les apprenants béninois sont très perméables à l'enseignement /apprentissage en langues nationales béninoises à l'école »

3.2.1 Présentation des résultats relatifs à l'hypothèse 1

L'hypothèse n°1 : « Au Benin la LM des apprenants n'est pas la langue d'enseignement mais est néanmoins utilisée par enseignants et apprenants en contexte scolaire »

Question C : Quelle est votre langue maternelle ?(Apprenants)

Langue Maternelle	Gungbé.	Yoruba.	Fongbé	Maxi	Tori	Aizo	Wemegbe	Total
Effectif	104	79	62	17	19	13	26	320
Pourcentage	32,5%	24,68%	19,37%	5,32%	5,94%	4,06%	8,13%	100%

Question E : Parlez-vous votre langue maternelle à l'école ? (Apprenants)

	Pas du tout	Rarement	Souvent	Tout le temps	Jamais	Total
Effectif	00	69	203	48	00	320
Pourcentage (%)	00	22	63	15	00	100

Question I : Utilisez-vous les langues nationales pour faciliter la compréhension des cours à vos apprenants ? (Enseignants)

	Pas du tout	Rarement	Souvent	Tout le temps	Jamais	Total
Effectif	06	175	89	00	00	270
Pourcentage (%)	02	65	33	00	00	100

Question J: Pensez-vous que l'apprenant ait besoin de sa langue maternelle pour mieux construire le sens des énoncés en langue française ? (Enseignants)

	Pas du tout	Rarement	Souvent	Tout le temps	Jamais	Total
Effectif	00	26	244	00	00	270
Pourcentage (%)	00	10	90	00	00	100

Analyse

Les résultats d'enquête de terrain montrent à ce niveau que la langue maternelle des apprenants n'est pas la langue d'enseignement puisqu'aucun des apprenants n'a le français comme LM. Malgré cela tous les apprenants reconnaissent utiliser leur LM à l'école soit rarement (22%), soit souvent (63%), soit tout le temps (15%).

Au niveau des enseignants la situation n'est pas bien différente car 65% utilisent rarement les langues nationales pour faciliter la compréhension des cours à leurs apprenants. Ce que font aussi 33% et plus souvent. Seulement six enseignants, soit 2% ont dit ne pas du tout utiliser les LM en situation de classe. Rappelons aussi que ce sont tous des enseignants de mathématique et de SPCT qui sont dans le cas. Cet état de chose serait sûrement du au problème de terminologie sinon nous pensons que toute la population sans exception d'une façon ou d'une autre utiliserait les LM dans les écoles. Ces résultats viennent confirmer une fois de plus l'inadéquation qui existe entre le milieu ambiant (les réalités socioculturelles) de l'apprenant et l'école béninoise (la langue d'enseignement).

3.2.2 Présentation des résultats relatifs à l'hypothèse 2

L'hypothèse n°2 : « la notion de construction de sens est mal perçue par apprenants et enseignants »

Question F : Quelle est votre représentation de la notion de construction de sens des énoncés ? (Apprenants et enseignants)

Face à cette interrogation, très peu d'apprenants ont donné une réponse satisfaisante ou acceptable. Plusieurs par contre ont donné des réponses qui laissent penser qu'ils ne savent pas exactement ce qui leur est demandé lorsqu'il s'agit d'un exercice ou d'une séance de construction de sens d'un énoncé. A titre illustratif, nous citons quatre exemples

Apprenant 1 : « La construction du sens d'un texte est la façon dont le professeur fait passer son message »

Apprenant 2 : « La construction du sens d'un texte consiste à étudier le texte phrase par phrase pour expliquer les mots difficiles »

Apprenant 3 : « Construire le sens d'un énoncé c'est répondre à toutes les questions du professeur sur cet énoncé »

Apprenant 4 : « Construire le sens du texte c'est quand le professeur fait le cours de grammaire et de conjugaison sur un texte »

A cette interrogation, nous avons obtenu comme réponse au niveau des enseignants de français ce qui suit :

La capacité n°3 de la compétence n°2 est la construction de sens en lecture. Elle est le lieu de l'enseignement des éléments notionnels et la phase la plus importante voire capitale de la CDn°2 où l'on amène les apprenants à identifier les outils d'analyse du texte et les éléments linguistiques. Ces éléments notionnels sont enseignés au niveau de la grammaire, du vocabulaire, de l'orthographe et de la conjugaison.

Au niveau des enseignants des autres matières la situation est plus inquiétante car très peu ont pu répondre à cette interrogation (34 personnes soit 13%) et les réponses données s'éloignent de toute évidence de la réalité de la notion de construction de sens. En voici quelques-unes :

Enseignant 1 : « construire le sens d'un texte c'est le lire afin de le soumettre aux apprenants »

Enseignant 2 : « La construction du sens d'un énoncé c'est l'assimilation que l'enseignant aide l'apprenant à réaliser de façon progressive »

Enseignant 3 : « La construction du sens d'un énoncé est fait quand l'apprenant se met dans la problématique de l'énoncé »

Enseignant 4 : « Construire le sens d'un énoncé c'est faire : texte-consigne -résultat-synthèse »

Nous constatons qu'il y a au niveau des enseignants eux-mêmes une mauvaise perception de la notion de construction de sens des énoncés dans la pratique.

Question G : Que faites-vous réellement dans la pratique à l'étape de construction de sens des énoncés ? (Enseignants)

A cette question les enseignants de français du premier cycle ont mentionné qu'ils enseignent les notions prévues au programme en grammaire, en conjugaison, en vocabulaire, en orthographe par des consignes élaborées à travers des activités à base du texte d'appui et parfois à travers des corpus de phrases.

Au niveau du second cycle, les enseignants ont répondu qu'en Lecture/Ecriture la construction de sens se fait à partir d'un texte mais à travers des consignes se rapportant à la compréhension du texte et à la compétence de lecture.

En ce qui concerne les enseignants des autres matières ils ont tous déclaré suspendre les cours dans la pratique pour expliquer aux apprenants les énoncés dans les moindres détails jusqu'à ce qu'il y ait réellement construction de sens sinon le cours se poursuit comme un évangile à l'église du dimanche

Analyse

A la lumière des résultats d'enquête pour cette hypothèse, nous constatons qu'à chaque niveau la méthode utilisée présente un intérêt certain pour l'enseignement de la compréhension mais qu'en amont la notion de construction de sens en elle-même est

mal perçue et mal comprise par les acteurs à divers niveaux, d'où la confirmation de l'hypothèse 2.

3.2.3 Présentation des résultats relatifs à l'hypothèse 3

L'hypothèse n°3 : « l'échec massif des apprenants est dû à la non maîtrise du français, à la mal compréhension des cours, des supports et des consignes en évaluation ? »

Question D : Aimez-vous le cours de français ? (Apprenant)

	Oui	Non	Total
Effectif	304	16	320
Pourcentage (%)	95	5	100

Justification

- Apprenant 1 : « j'aime le français car c'est une matière importante qui m'aide en évaluation dans les autres matières »
- Apprenant 2 : « j'aime le français car il me permet de bien m'exprimer et je suis différent de mes parents car je deviens un AKOWE »
- Apprenant 3 : « j'aime le français car sans lui on ne peut rien dans la vie »
- Apprenant 4 : « j'aime le français car le professeur parle bien, s'habille bien et explique correctement le cours »

Question H : Pouvez-vous nous dire pourquoi vous ne comprenez pas les consignes en évaluation même quand vous avez appris vos leçons ? (Apprenants)

Justification

- Apprenant 1 : « je ne comprends pas car le français est une langue difficile et compliquée »
- Apprenant 2 : « je ne comprends pas à cause du manque d'exercice en français »
- Apprenant 3 : « je ne comprends pas toujours le sens des questions car les consignes ne se rapportent pas au cours de la classe »
- Apprenant 4 : « je ne comprends pas car je ne maîtrise pas le français et certains mots sont très difficiles »

Question F : Dans quelle matière éprouvez-vous plus de difficultés à comprendre les énoncés ? (Apprenants)

	Math	SPCT	SVT	Fran	Philo	Econ	Angl. Esp. All	Total
Effectif	173	73	42	169	95	9	13	320
Pourcentage (%)	30	13	07	29,2	17	1,6	2,2	100

Question G : Que faites-vous quand vous ne comprenez pas les consignes en évaluation ? (Apprenants)

	J'abandonne la question	Je réponds selon ma compréhension	Je donne une réponse au hasard	J'attends une occasion pour regarder à côté	Total
Effectif	47	182	53	38	320
Pourcentage (%)	14	62	17	12	100

Question H : Vos apprenants arrivent-ils à construire le sens des énoncés au cours ou en évaluation ? (Enseignants)

	Pas du tout	Rarement	Souvent	Tout le temps	Jamais	Total
Effectif	07	245	18	00	00	270
Pourcentage (%)	02	91	07	00	00	100

Question J : Une bonne maîtrise de la langue française peut-elle vous aider à mieux comprendre les consignes ? (Apprenants)

	Oui	Non	Total
Effectif	304	07	320
Pourcentage (%)	98	2	100

- Apprenant 1 : « Oui car si on comprend la consigne on peut travailler facilement »
- Apprenant 2 : « Oui le français est la base de toutes les autres matières »
- Apprenant 3 : « Oui car une bonne maîtrise du français rend la compréhension plus facile »
- Apprenant 4 : « Non car si on n'a pas appris les cours même quand on comprend la consigne on ne peut pas travailler »

Analyse

Les statistiques démontrent ici que la plupart des apprenants (95%) aiment le cours de français pour une raison ou pour une autre mais ne comprennent pas les énoncés ni au cours ni en évaluation, pourtant rédigés en français. L'une des raisons principales selon les apprenants demeure que le français est une langue « difficile et compliquée ». Ceci les conduit à avoir de difficultés dans toutes les matières surtout en mathématique (30%) et en français (29.2%). Cette situation entraîne de lourdes conséquences puisqu'en évaluation, par défaut de compréhension des consignes, la plupart des apprenants (soit 62%) répondent selon leur compréhension, ce qui est très rarement la meilleure dans ce cas, ou abandonnent l'épreuve (soit 14%), ou encore donnent une réponse au hasard (soit 17%), ou enfin attendent une occasion pour regarder à côté donc pour tricher (soit 12%). Dans un cas ou dans l'autre, il est clair que

la prestation de l'apprenant sera mauvaise à l'issue de l'épreuve non pas parce qu'il n' a pas appris ses leçons mais parce qu'il ne comprend pas la langue d'enseignement. Ce que confirment les enseignants puisque 91% reconnaissent que leurs apprenants ne construisent pas le sens des énoncés en évaluation, ce qui devient indubitablement cause d'échec massif des apprenants dans le système éducatif .Et pour enfin sceller cette hypothèse, à l'interrogation de savoir si une bonne maîtrise du français pourrait aider à mieux comprendre les énoncés, la quasi-totalité soit 98% des apprenants a répondu par l'affirmative car disent-ils « le français est la base de toutes les autres matières et sa maîtrise rend la compréhension plus facile » Les 2% restants ont juste rappelé que la compréhension seule ne suffit pas et qu'il faut aussi apprendre les leçons.

3.2.4 Présentation des résultats relatifs à l'hypothèse 4

L'hypothèse n°4: « les apprenants béninois sont très perméables à l'enseignement /apprentissage en langues maternelles béninoises à l'école »

Question K : Comprenez-vous davantage si les explications étaient données dans votre langue maternelle ?(Apprenants)

	Oui	Non	Total
Effectif	295	25	320
Pourcentage (%)	92	8	100

Justification

- Apprenant 1 : « Oui car je comprends ma langue depuis ma naissance »
- Apprenant 2 : « Oui car je connais beaucoup de mots dans ma langue et cela me permet de bien découvrir les mots clés de la phrase en français »
- Apprenant 3 : « Oui car ma langue n'est pas une langue imposée et on peut l'apprendre facilement »
- Apprenant 4 : « Non, je ne comprends pas correctement ma langue maternelle car nous parlons français à la maison »

Question J : Pensez-vous que l'apprenant ait besoin de sa langue maternelle pour mieux construire le sens des énoncés en français ? (Enseignant)

	Pas du tout	Rarement	Souvent	Tout le temps	Jamais	Total
Effectif	00	26	244	00	00	270
Pourcentage (%)	00	10	90	00	00	100

Analyse

Nous déduisons donc de ces résultats que la plupart des apprenants (92%) souhaitent avoir les explications en LMB parce que d'après eux cela favoriserait l'appropriation rapide des concepts en français et par conséquent pourrait améliorer leur rendement scolaire. Les 2% qui ont répondu par la négation sont dans une situation très complexe

car ils ne comprennent pas leur LM et ne maîtrisent pas non plus le français qu'ils prétendent parler même à la maison.

Les enquêtes à ce niveau confirment aussi l'hypothèse émise.

Synthèse

Sept (07) variantes dialectales de la même langue sont présentes au CEG DKP selon les statistiques.

L'hypothèse n°1 confirme que dans cette école le français ne représente la LM d'aucun apprenant sur les 320 enquêtés alors qu'il est enseigné en tant que LM à tous les apprenants dudit collège et sur le plan national qui l'ont d'ailleurs comme LE ou peut être comme LS.

Il est vrai que l'article premier de la Constitution du 11 Décembre 1990 confère au français le statut de medium d'enseignement des apprenants béninois, mais dans la réalité il reste et demeure une LE pour une très grande majorité d'entre eux, ne serait-ce que durant les premières années du cursus scolaire. Et même en tant que LS, son enseignement continue de poser problème dans la pratique car les LMB sont utilisées par enseignant (88%) ou apprenant (100%) en contexte scolaire à des fins pédagogiques.

L'hypothèse n°2 confirme également que dans la pratique la notion de construction de sens est mal perçue et mal comprise par les acteurs de l'enseignement surtout au niveau des enseignants qui devraient amener progressivement leurs apprenants à réussir cet exercice capital dans les rendements scolaires. Cet état de chose est dû à la mauvaise orientation et à la mauvaise mise en œuvre de L'APC.

L'hypothèse n°3 confirme que le défaut de compréhension du medium d'enseignement est l'un des facteurs qui occasionne l'échec massif des apprenants dans le système éducatif au Bénin. Cela est dû à la mauvaise application de la politique linguistique qu'avait adopté le Bénin dans le secteur de l'éducation car aucun texte de loi n'autorise les acteurs à utiliser officiellement leur LM à l'école.

L'hypothèse n°4 confirme que les apprenants éprouvent le besoin de développer les compétences linguistiques de base dans leur LM pour ensuite mieux penser dans la langue d'enseignement ou langue officielle afin d'améliorer leur performance. Car il existe un traumatisme né de l'avortement du statut bilingue /multilingue des apprenants béninois en contexte scolaire ; ce qui explique le fait qu'il ne maîtrise ni sa LM encore moins la langue d'enseignement. Ainsi, LM et langue d'enseignement vivent-ils dans une situation diglossique permanente alors qu'elles devraient nouer une relation de complémentarité.

3.3 Présentation et analyse des résultats issus des pratiques de classe

3.3.1 Examen des séquences de classe : l'APC ou la pédagogie de l'intégration

L'APC est une approche qui concerne essentiellement l'organisation des apprentissages. Elle vise à amener l'élève à rassembler et organiser ses acquis, pour les utiliser dans des situations complexes appelées situations d'intégration. Il s'agit donc des moments d'apprentissage dont l'objectif est d'amener l'apprenant à intégrer différents acquis, et à leur donner du sens. Pour qu'il y ait intégration, il faut qu'il y ait d'abord différents apprentissages de ressources : des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Autrement dit, une fois que les élèves ont acquis les règles de grammaire, la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe, ils peuvent apprendre à produire des textes par eux-mêmes.

Certaines activités spécifiques peuvent leur apprendre à intégrer, mais c'est surtout en étant confrontés à des situations complexes diverses qu'ils apprennent à intégrer. « Il n'y a intégration que lorsqu'il y a une situation complexe nouvelle qui déstabilise l'élève ». L'apprenant doit trouver lui-même, parmi les savoirs et les savoir-faire qu'il a appris, ceux qui doivent être mobilisés. C'est donc beaucoup plus qu'une application ou un exercice. C'est surtout du transfert qu'il est question.

3.3.1.1 Les spécificités de l'Approche Par Compétences : Les principes directeurs de l'APC

Deux principes sont retenus. Il s'agit de la pluridisciplinarité et de l'interdisciplinarité.

✓ **La pluridisciplinarité**

Selon le dictionnaire Larousse, cette terminologie désigne le caractère d'un enseignant, d'une méthode de recherche pluridisciplinaire. Autrement dit, c'est un enseignement qui intéresse plusieurs disciplines (littérature, sciences, techniques...)

C'est une vision de l'enseignement qui nécessite la mobilisation et l'emploi efficace d'une série de capacités, d'habiletés, de connaissance Elle prend l'enseignement dans une dynamique globale. Toujours à propos de la même notion, on peut entendre :

« Il s'agit en quelque sorte d'une analyse parallèle de données communes à deux ou plusieurs disciplines. L'importance de la pluridisciplinarité réside dans le fait qu'elle vise à accroître les chances de succès d'un enseignant et par conséquent à réduire les risques de confusions chez l'apprenant. La pluridisciplinarité nécessite une coopération entre les enseignants de français et ceux des autres disciplines scientifiques et de formations professionnelles. »

A notre avis, c'est un principe qui met en place un système d'apprentissage coordonné.

✓ **L'interdisciplinarité**

Au sens large, elle se conçoit comme une démarche qui établit des relations entre plusieurs disciplines ou plusieurs sciences.

Au sens restreint, elle est d'abord un appendice de la pluridisciplinarité. Elle met l'apprentissage des notions communes à deux ou plusieurs disciplines dans une vision globale et non fragmentaire. Le concept de l'interdisciplinarité peut être spécifiquement compris comme : « En réalité, la question de l'interdisciplinarité se pose plus en terme d'activités qu'en terme de disciplines d'enseignement. Il est plutôt question d'identifier et d'élaborer des activités qui engagent effectivement l'élève dans un processus d'apprentissage »

3.3.1.2 La notion de compétence en APC

«Une compétence peut se définir comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. Ces ressources peuvent être acquises en milieu scolaire ou extra- scolaire». Etre compétent, c'est être capable de faire appel aux bonnes ressources, de les combiner et de les utiliser efficacement.

A chaque compétence sont associées des capacités et des habiletés. La capacité est un ensemble de savoir-faire qui intègre différentes habiletés. L'habileté, quant à elle, s'entend comme un savoir d'ordre intellectuel, psychomoteur, socio- affectif ou stratégique.

L'approche par compétences suppose alors l'existence chez l'enfant des aptitudes qui pourraient lui permettre l'acquisition de connaissances nouvelles. C'est pour cela d'ailleurs que l'approche par compétences a centré le processus d'apprentissage sur l'apprenant en privilégiant la méthode interactive. L'enseignant n'est plus le détenteur absolu du savoir. Il est désormais un animateur qui accompagne l'élève dans la construction de son savoir. L'approche par compétences vise alors à former un homme :

- Autonome, intellectuellement et physiquement équilibré, capable d'entreprendre tout au long de sa vie ;
- Respectueux de la personne humaine, de la vérité, de la démocratie ;
- Animé d'un esprit de méthode, de coopération et du goût de la responsabilité.

Les démarches pédagogiques ont donc changé et les Nouveaux Programmes d'Etudes sont conçus de façon à développer chez l'apprenant trois sortes de compétences à savoir : la compétence disciplinaire, la compétence transdisciplinaire et enfin la compétence transversale. Beaucoup de détails seront apportés par rapport à chaque compétence par la suite. Le contenu des programmes permet de comprendre que les concepteurs veulent rendre l'apprentissage de la langue française moins contraignante et la prendre comme un moyen de communication et non plus comme un objet d'étude.

Cette innovation se rapproche d'un phénomène très souvent banalisé mais qui est très sérieux. En effet les personnes bilingues ou polyglottes que nous rencontrons dans nos agglomérations ne sont pas du tout allées apprendre les langues qu'ils parlent aisément dans un cadre institutionnel comme l'école. Ils apprennent les langues dans une certaine liberté et sans contrainte.

3.3.1.3 Les différentes sortes de compétences

Toutes les situations d'enseignement/apprentissage/évaluation font intervenir la compétence disciplinaire, la compétence transdisciplinaire et la compétence transversale.

✓ **La Compétence disciplinaire**

La compétence disciplinaire représente une compétence qui mobilise des habiletés et des contenus relevant d'un domaine spécifique de la pensée humaine. On peut parler des Mathématiques, des Sciences de la vie et de la terre, des langues par exemples.

Les Nouveaux Programmes d'Etudes en Français présentent trois compétences disciplinaires à savoir :

- Compétence disciplinaire n°1 : Communication orale : Communiquer oralement de façon précise et appropriée.
- Compétence disciplinaire n°2 : Lecture : Lire des textes de types et de fonctions variés.
- Compétence disciplinaire n°3 : Communication écrite ou expression écrite.

Autrement dit, l'Enseignement / Apprentissage du Français est ramené à trois grands domaines notamment l'oral, la lecture et la production de l'écrit.

✓ **La Compétence transdisciplinaire**

Elle couvre les divers aspects de la vie contemporaine que l'apprenant est appelé à exploiter régulièrement. Les compétences transdisciplinaires retenues en Français sont au nombre de six. L'énoncé de ces compétences se présente comme suit :

1. Compétence transdisciplinaires n°1 : Affirmer son identité personnelle et culturelle dans un monde en constante évolution ;
2. Compétence transdisciplinaire n°2 : Agir individuellement et collectivement dans le respect mutuel et l'ouverture d'esprit ;
3. Compétence transdisciplinaire n°3 : Se préparer à intégrer la vie professionnelle dans une perspective de réalisation de soi et d'insertion dans la société ;
4. Compétence transdisciplinaire n°4 : Pratiquer de saines habitudes de vie sur les plans de la santé, de la sexualité et de la sécurité ;
5. Compétence transdisciplinaire n°5 : Agir en harmonie avec l'environnement dans une perspective de développement durable ;
6. Compétence transdisciplinaire n°6 : Agir en consommateur averti par l'utilisation responsable des biens et de services.

✓ **La compétence transversale**

La compétence transversale est la compétence qui permet d'agir efficacement dans une large variété de situations ayant des composantes disciplinaires et thématique diverses. Elle est transversale dans la mesure où elle s'applique aussi à plusieurs

situations de la vie quotidienne. Les compétences transversales sélectionnées pour les programmes de formation sont au nombre de huit.:

1. Compétence transversale n°1 : Exploiter l'information disponible ;
2. Compétence transversale n°2 : Résoudre une situation-problème ;
3. Compétence transversale n°3 : Exercer sa pensée critique ;
4. Compétence transversale n°4 : Exercer sa pensée créatrice ;
5. Compétence transversale n°5 : Gérer ses apprentissages ou un travail à accomplir ;
6. Compétence transversale n°6 : Travailler en coopération ;
7. Compétence transversale n°7 : Faire preuve de ses éthique ;
8. Compétence transversale n°8 : Communiquer de façon précise et appropriée.

A chaque séance d'Enseignement / Apprentissage, l'animateur développe au niveau de ses apprenants les trois sortes de compétences. En effet, ce n'est pas toutes les capacités et habiletés associées à chaque compétence que l'enseignant s'emploie à développer, mais il choisit ce qu'il désire à travers les différentes capacités et habiletés de chaque compétence. L'approche par compétence oblige l'enseignant à tenir compte des besoins et des motivations des apprenants. Cette démarche semble aller de soi dans la mesure où l'enseignement est centré sur l'apprenant. Toutefois, il faut noter que c'est en andragogie (l'enseignement aux personnes adultes) que cette pratique a très souvent donné de bons résultats. Ceci s'explique par le fait que l'andragogie met en jeu des personnes adultes désireuses d'apprendre la langue pour des besoins bien déterminés et exprimés par eux-mêmes. Ces besoins émis par ces personnes adultes sont relatifs aux difficultés de communication rencontrées dans leur métier ou leur travail. La pédagogie par compétences dans le système éducatif formel ressemble à maints égards à l'andragogie.

Les Nouveaux Programmes d'Etudes stipulent que l'enseignant ou l'animateur doit prendre en considération la dimension psychoaffective de l'apprenant et démocratiser l'enseignement. Le maître ou le facilitateur essaiera de s'intéresser à son élève et prendra en compte ses préoccupations. C'est pourquoi l'on dit souvent dans le cadre de l'approche par compétences que l'animateur peut mettre de côté la fiche pédagogique qu'il a lui-même apprêtée depuis sa maison et parler d'autre chose avec ses élèves lorsqu'il constate que ces derniers expriment un besoin qui ne s'inscrit pas dans le cadre de la séance d'enseignement / apprentissage qu'il avait prévue.

La compétence disciplinaire n°1 dans l'enseignement / apprentissage du français s'énonce comme suit : « Communiquer oralement de façon précise et appropriée ».

Il est évident de dire que c'est l'aisance de l'expression orale que cette compétence permettra à l'élève d'acquérir. Mais nous constatons que cette compétence ne révèle pas en situation de classe ce qu'elle aurait dû être. En effet, l'apprenant est soumis à un texte dont le contenu est relatif à un problème de son milieu ou à lui. Il est invité par l'animateur à effectuer une lecture silencieuse du texte avant d'en faire un compte

rendu oral à ses pairs. Et c'est à cette étape que l'on découvre la manière de s'exprimer de l'enfant.

C'est un champ disciplinaire qui oblige l'apprenant à parler et à produire un texte oral. La grammaire peut être apprise à n'importe quelle étape du processus d'apprentissage (nous y reviendrons dans le chapitre suivant). Les contenus thématiques sont utiles et d'actualité. On y retrouve les thèmes comme : l'Homme et sa santé ; l'environnement naturel ; l'environnement technique, le SIDA ; les droits et devoirs de l'enfant, de la femme et de la personne humaine ; la famille ; le village ou le quartier de ville ; la vie des structures et des institutions internationales. Le constat est que tous ces thèmes relèvent de l'actualité et que les programmes par compétences visent effectivement à former un citoyen gestionnaire de lui-même et de problèmes de vie en société.

La communication orale ne révèle pas ce qu'elle devrait être parce que les maîtres n'avaient pas appris aux enfants à parler dès leurs premières années du primaire. C'est ce qui justifie les difficultés d'expression des élèves dans les autres classes. Certains apprenants y parviennent avec difficulté, d'autres par contre s'y essaient mais travestissent l'idée du texte qui leur est soumis. Toutes les productions verbales sont dépourvues de respect des normes syntaxiques. Il est à remarquer que la pédagogie par compétences privilégie l'apprentissage de la grammaire en contexte. En effet, lorsque l'apprenant se retrouve dans un autre contexte, il a des difficultés à appliquer les normes grammaticales convenables.

De même, le paradoxe qui existe entre l'école et le cadre de vie de l'enfant fait que l'on assiste le plus souvent à un phénomène de transposition langagière. L'apprenant dans son parler, met le français sous le système syntaxique de sa langue maternelle. Tout cela concourt aux irrégularités grammaticales constatées dans les productions orale et écrite des apprenants au cours primaire.

Une analyse des trois sortes de compétences permet de noter que la compétence transversale n°8 (Communiquer de façon précise et appropriée) prend en compte les compétences disciplinaires n°1 et n°3 qui sont respectivement communication orale et communication écrite. A notre avis, il semble qu'il y a une redondance à ce niveau. Nous pensons que dans les basses classes, la communication orale ne doit pas être trop privilégiée, mais il n'est point question de la négliger ou de la supprimer. Les compétences disciplinaires, transdisciplinaires et transversales telles qu'elles sont définies ne permettent pas de mettre l'accent sur les contenus grammaticaux. Par ailleurs, l'enseignant est tenu de préparer des fiches pédagogiques dans les six champs de formation.

La façon dont les documents pédagogiques, en l'occurrence le guide et le programme d'étude sont élaborés, exige un grand effort de compréhension. Les indications données sont génériques et il revient à l'animateur de les reformuler avant de préparer sa fiche. De même, la configuration qu'exigent les Nouveaux Programmes d'Etude pour la préparation de la fiche pédagogique rend le travail rébarbatif et l'enseignant est déjà très épuisé avant son arrivée en classe. Le maître est également tenu d'effectuer

constamment des recherches, de rechercher des informations dans d'autres documents voire par les TIC.

Au Bénin, les TIC ne sont pas popularisées. D'une part toutes les communes ne disposent pas de bibliothèques dignes du nom ou du moins si certaines en possèdent, l'on n'y trouve que les manuels et des livres désuets. D'autre part, les centres cyber sont en nombre très réduit sur le territoire et presque inexistant dans les zones rurales. Or pour être en adéquation avec l'actualité, c'est l'Internet qui convient le plus.

En dépit de ces aspects, les compétences transdisciplinaires et transversales sont conçues pour agir sur le comportement de l'élève. En effet les compétences transversales et transdisciplinaires peuvent donner un profit nouveau à l'apprenant de nos jours. En considérant par exemple les compétences transdisciplinaires n°5 « Agir en harmonie avec l'environnement dans une perspective de développement durable » et n°6 « Agir en consommateur averti par l'utilisation responsable de biens et de services », nous percevons qu'elles ne diffèrent pas pour autant des contenus cours d'Education Civique ou de Morale ... que l'on dispensait autrefois.

La compétence transversale n°2 s'énonce comme suit : « Résoudre une situation-problème ».

Dans ce cas par exemple, l'apprenant donne son avis sur le problème posé. Dans son groupe de travail de classe, il donnera les indications ou la façon dont on peut procéder pour résoudre le problème. La portée de cette compétence est que l'apprenant évitera la lâcheté et ne sera pas démissionnaire face à des situations difficiles qui se présenteraient à lui dans l'avenir. De plus comme le travail se fait en groupe, si la solution proposée par un membre est contraire aux bonnes mœurs, ses amis pourraient également la corriger. Tout cela concourt à l'apprentissage de la vie en communauté par l'apprenant.

En ce qui concerne la compétence transversale n°3 « Exercer sa pensée critique », nous pensons que c'est à ce niveau que le pouvoir absolu du maître s'écroule. En effet, l'apprenant peut émettre un avis totalement contraire à celui de son enseignant sans aucune crainte. C'est cette compétence qui annule le principe d'après lequel "le maître sait tout et l'élève ignore". Le développement de l'esprit critique encourage la réflexion, permet d'émettre des doutes, de prendre du recul par rapport à des situations épineuses que l'on est appelé à trancher.

3.3.2 L'enseignement /apprentissage/évaluation de la langue française en APC

La pédagogie de la langue française par compétence s'apparente assez au phénomène qui est décrit ci-dessus. Ce qui rend l'acquisition de la langue française difficile, c'est le cadre de vie de l'apprenant. Le français n'est pas la langue maternelle des apprenants. Une fois hors de l'école, les langues maternelles prennent la place du français et dominent les échanges verbaux qui s'établissent entre les enfants. Dans le même temps, il est impossible de prétendre interdire l'usage des langues maternelles aux élèves en dehors de l'école. La langue française se présente ainsi comme une

nécessité dans le système éducatif formel. Les apprenants n'éprouvent pas toujours le besoin d'apprendre la langue française dans la mesure où une fois à l'école, le français s'impose à eux comme langue de travail.

Dans l'apprentissage des langues. On peut situer l'apport de l'APC à cinq niveaux :

- La notion de compétence ;
- La notion de ressources ;
- La notion d'intégration ;
- La notion de situation ;
- La notion d'apprentissage significatif.

✓ **La notion de compétence**

1. Les travaux de recherche récents montrent qu'il ne suffit pas de maîtriser le système d'une langue (risque de le pratiquer à vide). Il convient aussi de faire usage de ce système dans des contextes de communication variés.
2. Communiquer c'est utiliser des « actes de langage » dans des contextes précis impliquant le recours à des outils grammaticaux, lexicaux, stylistiques pour la réalisation de ces actes dans des contextes de communication : informer quelqu'un, dissuader quelqu'un, indiquer le mode d'emploi d'un appareil ...
3. Ce qui est valorisé aujourd'hui, c'est la notion de discours, que l'on oppose à la notion de système ou de code linguistique ; on doit produire des discours en fonction des données du contexte de communication : destinataire, le type de rapports avec lui, lieu de production du discours, type de discours selon son utilité.

La notion de compétence apporte donc une orientation pragmatique aux programmes sociaux :

- C'est l'action verbale qui est valorisée, et non la simple connaissance ou la manipulation d'un code linguistique :
- L'activité de l'apprenant est centrée sur des tâches de lecture et d'écriture ;
- Les apprentissages recourent à des supports authentiques.

✓ **La notion de ressources**

Il existe plusieurs types de ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) dans l'apprentissage des langues.

1. Il y a d'abord les ressources à propos de la langue elle-même.
 - Savoirs : les termes utilisés en grammaire (verbe, sujet, compétent ...), en conjugaison (indicatif, subjonctif, impératif ...)
 - Savoir-faire : phonétiques (articuler les sons), morphologiques (accorder l'adjectif au substantif), syntaxiques (transformer une affirmative en phrase interrogative), lexicales (utiliser le registre de langue adéquat)

- Savoir-être : reprendre un argument à refuser sans insulter son auteur.
2. Il y a ensuite les ressources sur le texte et sur le discours.
- Savoirs : la connaissance du fonctionnement d'un texte descriptif, la structure d'un discours publicitaire ...
 - Savoir-faire : articuler deux phrases ou deux paragraphes, ajouter un évènement dans un récit ...
 - Savoir-être : recourir à une argumentation intellectuellement honnête, éthique ...
3. Il y a enfin les ressources culturelles.
- Savoirs : la connaissance des traditions culinaires en France ...
 - Savoir-faire : rattacher une coutume à un contexte culturel ...
 - Savoir-être : adopter une attitude d'acceptation de faits culturels différents des siens ...

Il faut un équilibre dans le développement de tous ces types de ressources, ce qui n'a pas toujours été le cas à l'école.

Tout d'abord, l'école a trop longtemps privilégié les savoirs et les savoir-faire à propos de la langue, au détriment des savoirs et des savoir-faire sur le texte et sur le discours.

Ensuite, les savoirs et les savoir-faire culturels ont été trop orientés vers la culture dominante, au détriment des cultures locales.

Enfin, l'école n'a pas mis suffisamment l'accent sur certains savoir-être.

✓ La notion d'intégration

Les apprenants persistent à éprouver des difficultés à rédiger un texte ou un discours, à produire un acte de langage, malgré un enseignement intensif de la grammaire, du lexique, et malgré leur réussite dans des exercices ponctuels. Ceci est l'indice que l'intégration des apprentissages est déficiente.

Quels outils peut-on mobiliser pour améliorer l'intégration en langue ?

- L'imprégnation par la langue orale à l'aide de supports audiovisuels authentiques, ou des situations sont présentées et exploitées en classe.
- La participation de l'élève à des échanges langagiers et à des jeux de rôles
- L'articulation des activités grammaticales aux travaux de production orales et écrites (il s'agit là de favoriser, au niveau de l'enseignement, le passage d'une grammaire de la phrase à une grammaire textuelle) : des apprentissages ponctuels de la grammaire devraient faire aboutir à un exercice de rédaction dans un contexte donné (dans le module d'intégration) : la production d'un discours oral ou écrit est l'activité d'intégration par excellence.

- La présentation de projets de lecture, d'écriture, d'enquête sur un thème de civilisation donné ; des ateliers d'écriture d'un conte, d'un poème ...
- Le réinvestissement des acquis linguistiques (par exemple, avec des locuteurs étrangers), ou simulés en classe.
- Tous ces outils révèlent de l'intégration des acquis.

✓ **La notion de situation**

1. La notion de situation oblige tout d'abord à réfléchir aux exigences du contexte dans lequel se fait l'enseignement / apprentissage d'une langue, et à préciser le statut de cette langue : par exemple les fonctions institutionnelles et éducatives du français langue seconde dans un pays donné, ses représentations chez l'apprenant ...
2. Au plan purement didactique, la notion de « situation » est centrale : c'est la situation de communication qui fournit les éléments d'ancrage à la production des discours oraux et écrits en fonction des besoins de la communication : une réponse à une sollicitation externe, une demande de renseignements, les interactions entre les locuteurs de la situation ...
3. Au plan culturel, la situation renvoie aux pratiques sociales et culturelles liées aux contextes socioculturels de l'autre, lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue / culture étrangère

✓ **La notion d'apprentissage significatif**

Ce qui nous concerne pour les besoins de notre étude, c'est la CD n°2 :

LA PEDAGOGIE DE LA CONSTRUCTION DU SENS EN APC

Dans la pratique, la notion de construction de sens est une étape à part entière qui vient dans la capacité n°3 de la CD n°2.

De façon générale, la méthode suivie lors de ces séances implique pour une grande part l'enseignant et les apprenants.

En fait, à travers cette capacité, l'enseignant amène progressivement l'apprenant à construire le sens du texte d'appui qui est choisi préalablement en fonction du thème et du type de texte. Cette partie nécessite un travail préparatoire bien précis qui se fait déjà dans les deux premières capacités.

La lecture, action de lire, de prendre connaissance du contenu d'un écrit, est l'activité qui consiste à construire le sens d'un texte.

Construire le sens d'un texte, c'est dégager les différentes idées qu'il suggère, les différents effets qu'il produit ou vise à produire, à partir des différents éléments qui le composent. En d'autres termes, c'est relever les indices significatifs attachés au texte et les interpréter selon les sensibilités et le contexte. Si lire, c'est produire du sens, et que la capacité n°3 est intitulée « construire le sens du texte », alors cette capacité est le nœud de la lecture ; c'est la capacité où se déroule l'activité la plus importante de la lecture. La plus importante en ce sens que cette capacité met en exergue les

ressources de la langue tels que les éléments para textuels jouant un rôle informatif sur le texte pouvant aider l'élève à connaître l'identité du texte et le situer dans son contexte idéologique. Ainsi, cet exercice prépare implicitement l'élève au commentaire stylistique d'un texte. La grammaire de texte laisse découvrir à l'élève l'organisation structurelle du texte ; il entrevoit par-là sa disposition narratologique, peut-être inconsciemment, mais pour se rendre compte au second cycle qu'un texte est un mouvement, un tissu construit comme une chaîne dont les maillons essentiels sont primordiaux pour sa compréhension. De ce fait, chaque type de texte a sa grammaire spécifique qui concourt à son sens, à son style et à sa structure, d'où l'enseignement des notions de grammaire, d'orthographe, de conjugaison, de vocabulaire et de la stylistique pour analyser leurs effets sur le contenu sémantique du texte. En cela réside la spécificité de la construction de sens en lecture. Mais sur le terrain, comment s'enseigne véritablement cette capacité ?

Nous remarquons que toutes les notions prévues dans le cadre de l'enseignement de cette capacité ne sont pas prises en compte au cours du déroulement de celle-ci. L'enseignement de ces notions démarre, pour la plupart, par un texte suivi de différentes activités. Ces activités sont souvent réparties en des consignes comprenant chacune trois voire quatre et quelques fois cinq questions. Deux ou trois questions ont rapport au vocabulaire et une autre sur les figures de styles. Outre ces questions, toutes les autres questions posées ont trait au texte. Il est fréquent de remarquer l'absence des notions d'orthographe. Une part non négligeable dans les activités est accordée à l'enseignement de la grammaire et de la conjugaison.

En dépit des différentes formations reçues par les enseignants, nous notons des difficultés non négligeables lors de l'enseignement de la construction de sens en lecture. Nous avons surtout celles liées à l'enseignement des notions prévues par les guides et programmes d'études. Ce sont les ressources linguistiques liées à la grammaire, à l'orthographe, à la conjugaison, au vocabulaire et celles ayant rapport aux éléments qui permettent de mieux comprendre un texte. Toutes les autres notions prennent appui sur la grammaire qui une fois mal faite porte atteinte à toutes. Qu'est-ce donc la grammaire ?

La grammaire est traditionnellement définie comme l'étude systématique de la structure d'une langue, des éléments qui constituent cette structure, des relations entre elles et de leurs fonctions dans les mécanismes linguistique. Dans le domaine linguistique, elle est la description complète de la langue, c'est-à-dire des principes d'organisation de la langue. De ces deux définitions, il est à noter le rôle très important que joue la grammaire dans l'enseignement et surtout dans la construction du sens d'un texte. La maîtrise des différentes catégories grammaticales échappent à la plupart des élèves du premier cycle c'est-à-dire de la sixième en troisième. Ces élèves n'arrivent pas à faire la différence entre par exemple un nom et un verbe, entre un adjectif et un nom, un adverbe et un adjectif, etc. La non maîtrise de ces catégories grammaticales se dessine à plusieurs niveau chez les apprenants : au niveau de l'orthographe de certains mots, des accords grammaticaux, et même de l'analyse grammaticale.

Si les apprenants ne maîtrisent pas les règles de grammaire et d'orthographe, comment peuvent-ils bien parler, bien lire, bien comprendre et produire sans difficultés un texte ? Ils vont dans ce cas se contenter d'aligner les mots simplement sans tenir compte des règles de construction de phrase et de la syntaxe de la langue.

La grammaire d'une langue désigne la norme du fonctionnement des unités morphologiques et de leur bonne combinaison lors de la production des énoncés .En effets, lorsqu'on parle de grammaire, on pense le plus souvent à la norme prescriptive du fonctionnement d'une langue que l'on retrouve dans des livres. La production de tout énoncé oral comme écrit est soutenue par la grammaire. Le non observation des règles grammaticales par un sujet parlant peut rendre son message difficile à comprendre. Toutefois, l'on accorde très peu d'attention au respect de la grammaire lorsque le sujet produit des énoncés oraux.

« La grammaire étudie la langue en tant que système de moyens d'expression ; qui dit grammatical dit synchronique et signification et comme aucun système n'est à cheval sur plusieurs époques à la fois, il n'y a pas pour nous de « grammaire historique » ; ce qu'on appelle ainsi n'est en réalité que la linguistique diachronique...C'est en effet la morphologie et la syntaxe réunies qu'on est convenu d'appeler grammaire ». (F. de Saussure). La grammaire telle qu'elle est conçue par la théorie saussurienne concerne l'étude de la langue. Or le fait que la langue est parlée avant d'être écrite est une évidence.

Dans le système éducatif béninois, il semble que jadis la langue française est prise comme objet d'étude d'une langue rentre d'emblée dans le cadre d'une recherche scientifique bien déterminée sur une langue donnée. C'est dans ce cadre que le linguiste s'évertue à la recherche et au fonctionnement de la langue sur les plans phonétique, phonologique, morphologique, syntaxique et autres. L'apprentissage d'une langue demeure le processus par lequel un sujet ayant la maîtrise d'une langue L2 essaye de rendre un autre sujet parlant une langue L1 capable de comprendre et de produire des énoncés dans la langue L2. Comme l'approche par compétences la préconise ; la pédagogie de la langue doit mettre l'accent sur l'apprentissage en vue de développer chez l'apprenant la capacité à communiquer oralement et avec aisance.

La grammaire d'une langue est donc l'énoncé des règles de fonctionnement de cette langue. Le mot grammaire peut avoir un double sens. Au sens large, la grammaire comprend quatre parties : la phonologie (l'étude des phonèmes) ; la syntaxe (l'étude des règles de combinaison des mots et des syntagmes) ; la lexicologie (l'étude des mots et de leur formation), la sémantique (l'étude du sens des mots). Quant au sens restreint, la grammaire se limite à la syntaxe et exclut de son champ la phonologie, la lexicologie et la sémantique.

A tous les niveaux de l'éducation (école, collège et lycée), la grammaire désigne l'ensemble formé par la morphologie (la flexion et la dérivation des mots, la conjugaison) et la syntaxe (l'étude de la phrase et des fonctions). La phonologie n'est pas enseignée et quant à la lexicologie et la sémantique, elles sont étudiées sous le nom de vocabulaire. Au-delà des années 80, l'intérêt des chercheurs et des

enseignants est allé vers des urgences prioritaires : la lecture et la production des textes. C'est ainsi que la grammaire de la phrase a été abandonnée. Cette grammaire est considérée comme impropre parce qu'elle ne traite que des unités linguistiques et de leur fonctionnement dans la phrase. Ces chercheurs ont alors revisité des domaines tels que la rhétorique ou la stylistique, desquels ils se sont efforcés de tirer une théorie du texte qu'ils ont pris l'habitude de désigner par l'appellation de grammaire textuelle ou grammaire du texte.

Il est important de mentionner que la grammaire textuelle ne se contente plus de décrire les marques qui assurent la cohérence de la phrase mais qu'elle prend désormais en compte les marques assurant la cohérence du texte. Ces marques se situent dans quatre domaines.

- La désignation des personnages d'un texte.
- Les organisateurs textuels
- Les temps du récit et du discours.
- Le discours rapporté.

Au regard de ce qui précède on est en droit de dire que l'approche par compétences met en exergue la grammaire du texte. Comme on s'en aperçoit, le programme dans le domaine du français prévoit la lecture et la production des textes de types et de fonctions variés. La grammaire de la phrase n'est pas un domaine qui bénéficie d'une grande attention dans cette approche.

En réalité, l'enseignement de la grammaire de texte ne se distingue pas de celui de la grammaire syntaxique. La première regroupe en effet la typologie textuelle, la structure du texte et les éléments para textuels. Quant à la deuxième, elle est composée de l'analyse grammaticale, de la nature et fonction des mots, de l'analyse logique, de la conjugaison, du vocabulaire et de la stylistique.

Il est très fréquent de voir dans les classes et particulièrement dans les cahiers des apprenants un enseignement touffu de ces différentes notions. Les enseignants dispensent toutes ces notions en bloc et au cours de la même séance ou parfois en deux séances. Mais cette manière de faire crée une totale confusion au niveau des apprenants qui n'arrivent plus à distinguer telle notion de telle. Ce qui donne le spectacle catastrophique que nous observons lors des différentes évaluations où les apprenants ne disposent pas des outils nécessaires pour aborder un texte.

A ce niveau, les enseignants aussi se contentent de donner un texte suivi de consignes. Ces consignes comportent quatre grandes parties comprenant chacune deux ou trois questions et parfois une seule question. Notons cependant qu'à part une ou deux questions ayant timidement trait à la compréhension réelle du texte, toutes les autres questions se rapportent à la grammaire syntaxique englobant l'analyse grammaticale et logique, la conjugaison, le vocabulaire, etc. Nous n'avons rien contre ces questions elles-mêmes puisque c'est elles qui participent de la construction de sens, mais nous disons que la démarche pédagogique doit savoir les enseigner distinctement en se

basant sur un support d'un type de texte donné, c'est-à-dire une ou au plus deux notions par séance avec à l'appui des exercices pour leur application à la maison afin que les élèves les maîtrisent avec précision. Ainsi, sur les épreuves d'évaluation, ils auront moins de difficultés à résoudre les questions.

Analyse

A la lumière de tout ce qui précède et des pratiques de classe que nous avons suivies, nous constatons que la méthode utilisée présente un intérêt certain pour l'enseignement /apprentissage de la notion de construction de sens. Elle permet de recenser et d'enseigner les ressources de la langue par catégorie ; mais l'objectif initial n'est pas atteint car dans ce contexte il n'y a pas une construction de sens réelle des énoncés. En effet, deux grandes critiques peuvent être faites à cette méthode. D'abord, elle implique trop l'enseignant dans l'activité de construction de sens des énoncés ce qui relègue au second plan l'apprenant dont on devrait développer la compétence de compréhension et de présentation des énoncés. Ainsi, l'enseignant en posant tout le temps des questions aux apprenants et en y répondant lui-même certaines fois finit par imposer implicitement sa compréhension des énoncés à ces derniers ; ce qui ne fait que prolonger leur état de dépendance, puisqu'ils répondent aux préoccupations et sollicitations de l'enseignant et non à celles de l'énoncé. C'est pour cela que dans les évaluations, de nombreux apprenants sont totalement incapables de bien lire les énoncés et les consignes pour mieux présenter les résultats attendus. En fait, ces apprenants dans ce contexte sont considérés comme des caisses de résonance de l'appréciation de l'enseignant ; car ils sont plus habitués à répondre aux questions de l'enseignant en classe alors qu'il devrait poser ou inventer en personne des questions relatives au texte étudié. Par conséquent, ils se retrouvent dans la situation d'apprenant démunis de compétence d'interrogation du support en évaluation. Malheureusement, « un énoncé ne répond ou ne livre sa richesse que lorsqu'on l'interroge ». Or l'apprenant ne sait pas quelles questions il peut poser lui-même, tant il est accoutumé à être celui à qui on pose les questions .Il n'y a donc pas une autonomisation de la démarche de construction de sens des énoncés par l'apprenant. Il est alors clair que si l'apprenant procède ainsi, c'est qu'il ne voit pas comment s'approprier l'aptitude de l'enseignant à interpréter les énoncés.

La seconde critique faite à cette méthode de grille de lecture est qu'elle retreint ou dénature la construction du sens du texte car de nombreux apprenants en s'y livrant s'adonnent malheureusement à une paraphrase du texte à étudier. Dans leur critique sur cet aspect de la question, on peut lire également dans CAMELIN et all (1996 :7) cité par Adjanohoun dans son mémoire de CAPES, ce qui suit :

« La plupart du temps, l'apprenant démunis se contente de paraphraser le texte ou de l'utiliser comme simple illustration d'idées ou de théories qu'il a entendu attribuer à l'auteur... Dans les deux cas, on a négligé la spécificité du texte. Au lieu d'observer son organisation verbale qui le rend unique, on l'a vite remplacé par une généralisation réductrice. Tel ne serait être le but de la construction du sens des textes littéraire ».

A toutes ces limites de ladite méthode, nous pouvons aussi ajouter celle selon laquelle elle donne par moment à l'apprenant l'impression que les énoncés sont rigides et figés en français et surtout que cette langue est trop difficile car elle est loin d'être maîtrisée par l'apprenant.

Car, sur le plan des connaissances que l'enfant acquiert, on peut faire remarquer que l'enseignement donné exclusivement dans une langue seconde ne favorise pas la construction rapide des connaissances dès les premières années de la vie scolaire de l'enfant, ceci d'autant plus que la pédagogie utilisée ne fait pas de cette langue un instrument de communication. Dans la mesure où ils ne maîtrisent pas la langue utilisée par l'enseignant tant dans son cours que dans les résumés élaborés, beaucoup d'élèves apprennent les leçons par cœur sans toujours les comprendre. L'enseignement se réduit à une mémorisation de nouveaux mots. Tout au plus, l'enfant réalise exclusivement l'apprentissage de la langue seconde et ce n'est qu'à partir du CE2 qu'il commence réellement à acquérir des connaissances. Les premières années de sa vie scolaire ne lui sont donc pas très utiles car il acquiert très peu de connaissance dans cette situation de mise en œuvre d'une pédagogie de communication inadaptée.

Les conséquences sont néfastes : les enfants doivent d'abord réfléchir dans leur langue maternelle et ensuite transposer leur pensée dans la nouvelle langue pour pouvoir communiquer. Le résultat est parfois désastreux. Les enfants sont obligés, dès les premières années de scolarisation, de se débrouiller dans un bilinguisme non maîtrisé avec son cortège d'implications pédagogiques sur le processus d'acquisition du langage.

On observe des difficultés d'ordre lexical et syntaxique. Ces difficultés sont responsables de beaucoup de blocages dans l'élaboration et la structuration du discours. Parfois ces difficultés s'observent au niveau de l'acquisition de la langue maternelle elle-même. L'utilisation de la langue seconde pour transmettre les autres formes de connaissances comme la mathématique, les sciences de la nature et les sciences humaines constitue le problème le plus important auquel les enfants – et même les enseignants – sont confrontés. Les enfants passent plusieurs années à l'école sans acquérir de connaissances dans ces domaines. L'enseignement consiste essentiellement à donner aux enfants des leçons qu'ils apprennent par cœur sans toujours les comprendre. On exige d'eux de les répéter par écrit ou oralement. Ce qui est appris dans ces conditions, c'est seulement les aspects écrits et parlés de la langue française.

Autrement dit, l'enseignement des autres matières sert beaucoup plus à apprendre la langue seconde qu'à acquérir des connaissances dans les autres domaines scientifiques. Le cycle primaire constitue ainsi une sorte de passage à vide où l'essentiel consiste à acquérir une langue qui servira plus tard comme véhicule pour l'enseignement dans les cycles secondaire et supérieur. La question qu'il faut se poser est de savoir si c'est là la fonction de l'école de base. Autrement dit, l'école de base

sert-elle seulement à permettre aux enfants d'acquérir la langue d'enseignement ? La réponse est évidemment non.

CHAPITRE 4 : Perspectives

En ce qui concerne les perspectives, nous préconisons une nouvelle forme d'enseignement / apprentissage/évaluation de la construction de sens en lecture ; ce qui peut à coup sûr faciliter la construction de sens des énoncés au niveau des autres matières, et la prise en compte du contexte linguistique spécifique de notre pays puis enfin des suggestions / recommandations d'ordre générales pour une amélioration certaine du système éducatif béninois.

4.1 Enseignement de la Lecture : Proposition d'un nouveau canevas de la fiche pédagogique

A cet effet il y a déjà sur le terrain une nouvelle proposition de canevas de la fiche pédagogique en lecture / CD n°2. Après l'apport progressif de quelques nouvelles réformes par les inspecteurs de l'enseignement secondaire pour faciliter l'enseignement de toutes les compétences disciplinaires du français et particulièrement la compétence disciplinaire n°2, nous notons quelques modifications au niveau de la fiche pédagogique et de l'enseignement de la capacité n°3. Nous tenons à préciser que les inspecteurs de l'enseignement secondaire depuis quelques temps ne ménagent aucun effort pour amener les enseignants à avoir une vision lucide en ce qui concerne la construction de sens en lecture ; ceci à travers des formations spécifiques.

4.1.1 Présentation du nouveau canevas de la fiche pédagogique en compétence disciplinaire n°2(Cf. Annexe 4)

Introduction

- Capacité 1 : Exprimer sa perception initiale

Réalisation

- Capacité 2 : Analyser sa situation de lecture

A- Enseignement / apprentissage / évaluation des ressources de la langue.

B- Intention de lecture–hypothèse (s)–choix de forme (s) de lecture.

- Capacité 3 : Construis le sens du texte
- Capacité 4 : Réagir par rapport au texte

Retour et projection

- Capacité 5 : Evaluer sa démarche de lecture.

A travers ce canevas, nous remarquons que la capacité n°3 est déchargée et répartie sur la capacité n°2. Il ne s'agit donc plus au niveau de la construction de sens d'enseigner les différentes notions mais plutôt d'appliquer ces notions préalablement vues dans la capacité n°2 au texte d'étude de la capacité n°3. Ainsi l'intégration des mesures correctives dans toutes les compétences disciplinaires avec l'enseignement /apprentissage/évaluation des ressources de la langue corrige et rehausse l'enseignement du français dans nos collèges et lycées.

En effet, la séparation de l'ensemble des ressources d'avec la construction du sens permettra aux enseignants d'étudier le fonctionnement des énoncés, de déceler leurs richesses et d'étudier le comment et le pourquoi des outils linguistiques utilisés par l'auteur pour tisser son texte. Aussi la construction du sens tiendra-t-il sa valeur et sa place pour permettre d'évaluer les ressources de la langue plutôt que de les enseigner de façon disparate.

NB : Cette nouvelle réforme n'est pas encore connue de tous les enseignants et fait partie des formations encours de dispensation par les inspecteurs et les animateurs pédagogiques différentes départements.

La pédagogie de cette capacité n'est cependant pas le seul motif de son déclin. Nous avons aussi le bas niveau des apprenants qui portent une grande marque à cet art qu'est l'enseignement de la construction de sens. En effet, le désintérêt des apprenants vis-à-vis de l'apprentissage du français dû d'une part aux nouvelles technologies d'information et d'autre part par le manque de mémoire et de responsabilité des parents vis-à-vis de leurs enfants expliquent aussi cet état de chose. Il est de plus en plus fréquent de voir des parents qui ne se soucient pas de l'évolution scolaire de leurs progénitures. Ils ne leurs accordent plus le temps pour les aider à apprendre les cours, à faire les exercices donnés par les enseignants et ne donnent pas le goût de la lecture.

Dans cette partie de notre travail, nous proposerons des pistes à suivre pour faciliter l'enseignement de la construction de sens en lecture. Les nouvelles formations ont permis aux enseignants de répondre à cette question : Qu'enseigne-t-on réellement au cours de cette capacité ?

4.1.2 Pour un enseignement adéquat de la construction de sens en lecture.

En réalité, rien ne s'enseigne au niveau de cette capacité. La construction de sens est normalement le lieu de consolidation et de réinvestissement des acquis obtenus au niveau de la capacité n°2. C'est la partie de la lecture où les apprenants doivent appliquer toutes les notions vues normalement dans la capacité n°2 au texte d'étude afin de voir l'effet qu'elles produisent et cerner le texte dans tout son sens. Il revient donc à l'enseignant de faire la part des choses au cours de son enseignement des notions au niveau de la capacité précédente. Il doit prendre le soin d'enseigner les notions distinctement afin de ne plus créer une confusion au niveau des apprenants. Le fait de donner les notions en bloc peut en effet amener l'apprenant à mal distinguer les différentes notions reçues et à mal les exploiter. L'enseignant peut donc prévoir d'enseigner les notions de la grammaire de texte. Il doit amener l'apprenant à connaître l'importance des différentes notions dans le processus de l'acquisition du savoir de la langue française. L'enseignant doit également veiller à poser des consignes claires et précises lors des différentes activités et lors des évaluations de classe. Il doit poser les consignes de sorte que ce soit l'occasion à l'apprenant de mettre en pratique les différentes notions apprises et de démontrer l'effet que celles-ci produisent dans un texte ou dans une phrase. Il urge donc de former tous les enseignants et de les mettre au parfum des nouvelles orientations apportées à l'enseignement du français en général et à la compétence disciplinaire n°2 en particulier. L'enseignant doit essayer de

choisir des textes claires et adaptés au niveau d'étude des apprenants en vue de leur faciliter sa compréhension.

Nous présenterons une nouvelle forme de consigne d'évaluation proposée par les inspecteurs et que nous trouvons susceptible de combler un tant soit peu les problèmes que nous avons énumérés un peu plus haut.

Proposition d'une épreuve de lecture

- Classe : 3^{ème}
- Durée : 2h
- Coefficient : 2

EPREUVE DE LECTURE

Situation d'évaluation

Tu entends souvent parler de phénomènes étranges ou surnaturels. Tu te dis peut-être que des phénomènes du genre n'interviennent que dans les contes ou autres récits imaginaires. Voici pourtant un texte où le surnaturel se manifeste dans la vie ordinaire d'un homme.

Tu es invité (e) à le lire attentivement et à répondre aux consignes qui suivent.

Texte

Le narrateur s'est fait faire un complet très élégant par un étrange tailleur, aux sourires doux, qui ne lui a pas adressé sa note.

Ce jour-là, je m'en souviendrai toujours. C'était un mardi d'avril et il pleuvait. Quand j'eus passé mon complet-pantalon, gilet et veston-je constatai avec plaisir qu'il ne me tirait pas et ne me gênait pas aux coutures comme le font toujours les vêtements neufs. Et pourtant il tombait à la perfection.

Par habitude je ne mets rien dans la poche gauche. Ce qui explique pourquoi ce n'est que deux heures plus tard, au bureau, en glissant par hasard ma main dans la poche droite, que je m'aperçus qu'il y avait un papier dedans. Peut-être la note du tailleur ?

Non. C'était un billet de dix mille livres.

Je restai interdit. Ce n'était certes pas moi qui l'y avais mis. D'autre part il était absurde de penser à une plaisanterie du tailleur Corticella. Encore moins à un cadeau de ma femme de ménage, la seule personne qui avait eu l'occasion de s'approcher du complet après, le tailleur. Est-ce que ce serait un billet de la Sainte Farce ? Je le regardai à contre-jour, je le comparai à d'autres. Plus authentique que lui, c'était impossible.

L'unique explication, une distraction du tailleur Corticella. Peut-être qu'un client était venu lui verser un acompte, à ce moment-là) il n'avait pas son portefeuille et, pour ne pas laisser traîner le billet, il l'avait glissé dans mon veston pendu à un cintre. Ce sont des choses qui peuvent arriver.

J'écrasai la sonnette pour appeler ma secrétaire. J'allais écrire un mot à Corticella et lui restituer cet argent qui n'était pas à moi. Mais, à ce moment, et je ne saurais en expliquer la raison, je glissai de nouveau ma main dans ma poche.

« Qu'avez-vous, monsieur ? Vous ne vous sentez pas bien ? », Me demanda la secrétaire qui entra alors.

J'avais dû pâlir comme la mort. Dans la poche mes doigts avaient rencontré les bords d'un morceau de papier qui n'y était pas quelques instants auparavant.

« Non, non, ce n'est rien, dis-je, un léger vertige. Ça m'arrive parfois depuis quelque temps. Sans doute un peu de fatigue. Vous pouvez aller, mon petit, j'veais à vous dicter une lettre mais nous le ferons plus tard ».

Ce n'est qu'une fois la secrétaire sortie que j'osai extirper la feuille de ma poche. C'était un autre billet de dix mille lires. Alors, je fis une troisième tentative. Et un troisième billet sortit.

Mon cœur se mit à battre la chamade. J'eus la sensation de me trouver entraîné, pour des raisons mystérieuses, dans la ronde d'un conte de fées comme ceux que l'on raconte aux enfants et que personne ne croit vrais.

Dino Buzzati, « Le Veston ensorcelé », in Le K

Traduction Jacqueline Remillet,

C Ed. Robert Laffont, 1967.

Note explicative :

- 1- Interdit : stupéfait.
- 2- Un billet de la sainte Farce : un faux billet.
- 3- Acompte : paiement partiel effectué au moment d'une commande
- 4- Note : était des sommes à payer. Ici, facture à payer au tailleur.

Consigne :

C1- Compréhension globale du texte

- 1- Formule de façon précise le problème qui se pose au narrateur du texte.
- 2- Parvient-il à trouver une explication au problème ? Justifie ta réponse.
- 3- a- Dis le sentiment qui anime le narrateur au début du texte.
- 4- b- Dis le sentiment qui l'anime vers la fin du texte.

C2- Pertinence de la stratégie utilisée

- 1- a- Explique la phrase : « Mon cœur se mit à battre la chamade. »
b- Dis l'idée que traduit le verbe « écraser » dans la phrase : « J'écrasai la sonnette pour appeler ma secrétaire ».
- 2- a- Détermine la valeur du présent de l'indicatif dans la phrase suivante : « Ce sont des choses qui peuvent arriver »
b- Recopie la phrase en conjuguant le verbe au passé composé de l'indicatif. La phrase a-t-elle le même sens ? Justifie ta réponse.
- 3- « Qu'avez-vous, monsieur ? Vous ne vous sentez pas bien ? Me demanda la secrétaire »
a- Rapporte les paroles de la secrétaire au style (ou discours) indirect.
b- Dis pourquoi le narrateur a préféré le style (ou discours) direct.

- 4- « J'avais dû pâlir comme la mort. Dans la poche, mes doigts avaient rencontré les bords d'un morceau de papier »
- a- Précise la nature de ces deux propositions et dis le rapport logique qui les lie.
 - b- Fais apparaître ce rapport en reliant les deux phrases par une conjonction de coordination.
 - c- Fais apparaître ce même rapport en reliant les deux phrases au moyen d'une conjonction ou locution conjonctive de subordination.

C3- Expression de sentiments ou d'opinions se rapportant au texte.

- 1- Dis si toi tu crois aux choses surnaturelles. Justifie ta réponse.
- 2- Énonce le sentiment que tu éprouverais si tu étais à la place du narrateur. Justifie ta réponse.

C4- Dépassement du texte.

En un paragraphe de dix lignes au maximum, imagine une suite à l'histoire racontée dans le texte.

N.B. :

Tu rédigeras ton paragraphe en te mettant à la place du narrateur du texte lu.

A travers les différentes consignes posées, nous remarquons que chaque partie des notions pouvant permettre à l'apprenant de construire le sens d'un texte est pris en compte. L'apprentissage de cette capacité nécessite toute l'attention des enseignants mais aussi celle des apprenants. Le contact fréquent de celui-ci avec les textes peuvent contribuer à améliorer son niveau de lecture et rehausser son esprit critique. Il doit également prendre le goût de faire des exercices en appliquant les différentes notions prises en classe.

Il est fréquent d'entendre dire par les apprenants et par d'autres tiers que les cours de français ne s'apprennent pas. L'apprenant doit savoir que cette assertion est fautive et comprendre que comme toutes les autres matières, le cours de français doit s'apprendre dans ses moindres détails.

4.2 Considération du contexte multilingue francophone

L'une des principales remarques qui se dégage de cette étude est que de tout temps, l'on a abordé les questions de qualité de l'éducation en termes de programmes, de méthodes et d'approches ; mais pas pour autant en termes de gestion linguistique adaptée au contexte multilingue.

En effet, jusque dans les années cinquante nombreux sont les chercheurs qui ont confirmé la thèse selon laquelle le bilinguisme ou le multilinguisme rend l'individu idiot, (en l'occurrence l'enfant en situation d'apprentissage formel), qu'il crée en lui un retard

intellectuel et psychologique, un retard dans la formation des concepts et idées. Il fait de lui un déraciné culturel. Mais en cette ère de mondialisation, les recherches de cette catégorie de chercheurs sont de plus en plus décriées, voire rejetées. Anna Lietti signale même, qu'elles souffrent de graves insuffisances « d'ordre méthodologique » et ne seraient même plus à considérer comme crédible »actuellement, car « depuis plus de vingt ans maintenant, la recherche prouve le contraire. (...) La présence simultanée de deux systèmes linguistiques dans un cerveau ne pose aucun problème, elle a même tendance à produire des effets bénéfiques. Le malaise quand il existe, résulte des circonstances extérieures, qui rendent, pour des raisons affectives et sociales, cette coexistence difficile. Les connaissances actuelles en neurologie et en psychologie, ainsi que les nombreuses recherches effectués sur les bilingues, aboutissent à cette conclusion : loin d'entraver les facultés intellectuelles, le bilinguisme aurait plutôt tendance à les stimuler. » Anna Lietti (1989 :70, 71, 72,89).

Stephen A. WURN et Carl Dodson, tous deux professeurs de linguistique, (interviewé par Anna Lietti (1989 :95-96) soulignent que le bilinguisme a tant d'avantages qu'on ne pourrait imaginer, car le bilingue, en dehors de sa capacité à apprendre une autre langue, développe une certaine attitude face à l'apprentissage. Le bilingue contrairement au monolingue : « sera plus prêt à accueillir la nouveauté, à admettre qu'il s'est trompé(...). Le monolingue, lui, s'il réalise qu'il a commis une erreur, aura tendance à se bloquer. Contrairement aux bilingues qui acceptent très tôt et sans frustration la différence, les monolingues sont souvent traditionalistes et nationaliste. (...) dans l'Europe de demain, je crois qu'un monolingue sera totalement inadapté » Anna Lietti (1989 :95-96).

Tous ces ouvrages qui nous ont guidés dans la réalisation de la revue de littérature et dans la clarification des différents concepts et notion mis en jeu par le thème, démontre que le bilinguisme en lui-même ne pose aucun problème psychologique et intellectuel à l'individu comme on le penserait. Le seul problème qui se pose est plutôt la mauvaise gestion ou la négligence qui en est fait. Le bilinguisme causera de retard à l'apprenant, si et seulement si, l'école au lieu de gérer le plus tôt que possible cette situation avec l'enfant, l'oblige à délaisser sa LM au profit de la langue d'enseignement. Elle l'installe ainsi dans une situation d'insécurité linguistique, et par conséquent psychologique et intellectuelle : « l'école l'y encourage, affirmant que c'est pour son bien. En réalité, elle lui coupe l'herbe sous les pieds. Par la suite on dira : cet enfant a des problèmes parce qu'il est bilingue. Alors que c'est le traumatisme de son bilinguisme avorté qui le rend fragile ». Anna Lietti (1989 :70)

Jean-Pierre Cuq (2003 :36) abondant dans le même sens affirme qu' « on y décelait des défaillances intellectuelles, morales et identitaires. En revanche, les recherches menées depuis une quarantaine d'années semblent indiquer que le bilingue jouit d'une souplesse cognitive relative ».

Sur le plan cognitif le cerveau se développe à travers l'organisation linguale de pensées abstraites. La capacité de penser dans deux langues différentes est un exercice complexe mental qui vient naturellement aux enfants bilingues. La tâche de

l'apprentissage des deux ensembles de vocabulaire et de grammaire, puis d'être capable de passer de l'un à l'autre est une stimulation mentale étonnante qui contribue au développement du cerveau des enfants. Sur le plan scolaire, ils améliorent les capacités de résolution de problèmes, les scores élevés dans les examens concurrentiels. Ils contribuent aux perspectives d'avenir de l'enfant pour l'emploi.

Au Bénin, plusieurs recherches ont été menées sur la situation du français et des LM : la quasi-totalité des études (mémoires de maîtrise et de DEA, thèse de Doctorat...) faites sur la collaboration français / LMB ont déjà fait aux décideurs de très bonnes suggestions pour la mise sur pied d'un programme bilingue à l'école béninoise. Ainsi à la suite de Lerroux (2005), Koutimi (2008), Adigla (2009), Djihouessi (2009), Akoha (2009 et 2011), et de beaucoup d'autres propositions, nous suggérons :

4.2.1 Des arguments en faveur de l'enseignement en langue nationale

Nous proposons ici des arguments en faveur de l'enseignement en LMB puisqu'à toutes les difficultés de nature pédagogique observées sur le terrain, s'en ajoutent d'autres aux plans psychologique et socioculturel au niveau des acteurs de l'enseignement.

Au plan psychologique, on observe que les enfants n'arrivent pas toujours à affirmer leur personnalité. Dans le domaine de l'acquisition du langage, on observe chez certains élèves des blocages qui désorientent les enseignants. Comparés à d'autres peuples des autres régions du monde, beaucoup de scolarisés africains, surtout ceux de l'Afrique dite francophone, ont quelques difficultés à communiquer clairement leur pensée par l'expression d'une langue, quelle que soit celle qu'ils utilisent. « On peut croire que l'enseignement qui, dans la plupart de ces pays, a créé chez eux un conflit interne entre leur langue première et leur langue seconde, est à la base de ces difficultés ». Il est prouvé scientifiquement que c'est la bonne maîtrise de la première langue, c'est-à-dire la langue maternelle, qui conditionne une bonne maîtrise d'une seconde langue.

Sur le plan socioculturel, les conséquences sont tout autant néfastes. On sait qu'une langue est un puissant véhicule de valeurs culturelles. Les enfants sont donc confrontés, à un âge où ils doivent se constituer un univers de référence, à deux formes de cultures parfois contradictoires. L'enfant est obligé de chercher dans l'univers culturel qui sous-tend la langue seconde, des références qui correspondent aux valeurs culturelles de sa propre société. Cet effort qu'on impose aux enfants dès leur entrée à l'école, dépasse manifestement les possibilités de la plupart d'entre eux. D'une manière générale, l'utilisation exclusive de la langue seconde dans le système éducatif provoque le déracinement des scolarisés africains. On en arrive à une culture hybride, coupée des réalités africaines. La langue seconde, acceptée malgré les traumatismes subséquents, participe à la création d'une élite intellectuelle qui entraîne parfois que ces enfants deviennent plus tard des étrangers culturels dans leur propres pays et incompris dans leur propre milieu.

Malgré tous ces inconvénients, bon nombre de systèmes éducatifs continuent à maintenir les langues secondes comme seules langues d'enseignement dans le

système éducatif en raison des problèmes que cette situation pose à la plupart des pays africains. En effet, les dispositions légales relatives aux langues nationales dans le système éducatif n'existent pas toujours. Le matériel didactique en langues nationales et même les manuels en langues nationales sont absents dans beaucoup de pays. Par ailleurs, la plupart des pays possèdent une multitude de langues constituant un casse-tête pour une meilleure planification linguistique, chaque communauté linguistique étant sentimentalement et solidement attachée à sa langue. Pour la contribution des langues nationales à la construction du sens, il est nécessaire de maximiser les travaux de recherche en la terminologie et la création de la métalangue. Malheureusement, il est matériellement impossible de dispenser l'enseignement dans toutes ces langues. Et il se pose la question des critères de choix que les responsables n'arrivent pas à trancher par peur de fractures nationales génératrices de conflits.

4.2.2 Des arguments en faveur de l'enseignement en langue française

S'il est vrai que l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif est nécessaire, il est aussi vrai que l'Afrique tend vers l'unification dans un monde que l'on peut traverser en quelques heures d'avion et où la communication joue un rôle déterminant. La connaissance des langues étrangères et précisément le français, l'anglais, le portugais ou l'espagnol est alors d'une utilité et souvent d'une nécessité évidente. La place qu'occupe par exemple le français dans les pays francophones est très importante. Cette importance est à la hauteur de son statut officiel. Le français est une langue de communication dans la mesure où il assure les échanges de toute nature tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des pays. Il est langue de rassemblement parce qu'il garantit la cohésion nationale en favorisant, dans une perspective de développement, le dialogue entre les ethnies culturellement différentes. Dans les échanges les plus quotidiens, les occasions de pratiquer le français sont multiples et répondent à des nécessités diverses, la plus immédiate étant de communiquer avec un interlocuteur ne disposant pas de la même langue maternelle. Le français est une langue de promotion sociale car c'est à travers lui que s'expriment les compétences et l'expertise nationale. Les individus qui disposent d'un capital culturel plus important le mobilisent comme outil lors de discussions soutenues où l'on doit faire appel à l'argumentation et à ses connaissances, qu'il s'agisse par exemple de l'actualité, de politique, de religion, de loisirs. C'est une langue de culture. Il n'y a pas de contenus scientifiques non véhiculables par lui. Aucune langue maternelle dans les pays francophones, à l'heure actuelle, n'est en mesure d'assurer cette fonction véhiculaire. Il permet en outre le développement et la manifestation de la personnalité des locuteurs de pays francophones en littérature, en peinture, en musique, en artisanat etc.

Et le français ne peut remplir efficacement ces fonctions intimement liées à son statut de langue officielle que dans la mesure où il est largement présent dans les institutions éducatives et formatives. Langue d'enseignement dès les premiers jours de la scolarité, son acquisition et sa maîtrise sont déterminantes dans la réussite de l'enfant. C'est pourquoi les parents l'emploient pour échapper avec les enfants surtout lorsqu'il s'agit de discuter avec eux de leur scolarité et de les aider pour leurs devoirs scolaires. Sa

place prépondérante dans les programmes est assez révélatrice. Dans les écoles primaires, la plus grosse masse horaire lui revient dans les emplois du temps : il est matière et il sert à véhiculer les autres matières. Ce rôle du français est observé au secondaire et même à l'université, ce que les langues maternelles ne peuvent pas assurer à l'heure actuelle. Si l'on veut que le français puisse continuer cette fonction de langue véhiculaire dans de bonnes conditions, il est nécessaire que son enseignement prenne mieux en compte les usages qu'en font effectivement les locuteurs des pays francophones. Une telle contextualisation réinterroge les approches et stratégies de son enseignement / apprentissage / évaluation jusque-là en vigueur dans les systèmes éducatifs et appelle une redéfinition des places respectivement faites à l'oral et à l'écrit, aux documents scolaires et aux documents authentiques, aux médias, et, en particulier, à la radio et à la télévision.

4.2.3 L'élaboration de curricula multilingues pour l'école béninoise

Nous reviendrons sur Djihouessi Blaise (2009 : 135) qui proposait un multilinguisme qui associe deux langues étrangères (le français et l'anglais) aux « langues nationales » pour dire qu'il urge que le multilinguisme additif soit dorénavant le sous-bassement de l'élaboration des curricula pour l'école béninoise, car en matière de multilinguisme additif, aucune des langues en présence (LM et la langue officielle) n'est défaillante ou négligée.

Que les disciplines dites non linguistiques (DdNL) soient enseignées en français et les disciplines linguistiques (DL) en LMB choisie par les apprenants du milieu dans lequel l'école est implantée. Parce que l'enseignement / apprentissage des DL (éducation civique, sociale, histoire...) repose sur les données culturelles et ne peuvent donc être exprimées ou enseignées dans la langue avec laquelle l'apprenant s'est le plus familiarisé. L'enseignement des DdNL (mathématiques, la physique, la chimie...) en LE est pour l'heure le seul canal que les apprenants béninois peuvent emprunter pour s'ouvrir davantage et se faire valoir sur le marché de l'emploi. L'enseignement en LMB pour l'heure serait hasardeux et imprudent.

4.2.4 La prise en compte de l'hétérogénéité linguistique dans les classes et le développement du brassage culturel

Pour permettre à chaque apprenant de suivre les activités qui seront faites en LMB et respecter son identité culturelle, nous proposons que l'on procède soit par le regroupement par langue fait par la Direction de l'Office du Baccalauréat à propos de l'épreuve facultative en langue nationale, soit :

- à l'enseignement primaire, les apprenants développeront les compétences de base et autres compétences dans les LMB les plus représentatives choisies par les apprenants dans chaque département. Ensuite, ils choisiront la langue véhiculaire de la région dans laquelle ils se trouvent. Cette proposition de choix tient lieu du fait que la motivation est la base d'un apprentissage réussi. Si les apprenants de cet âge ne sont pas motivés et se voient contraints d'apprendre une langue pour laquelle ils ne

trouvent aucun intérêt, le projet d'enseignement des LMB aux apprenants béninois serait en grande partie voué à l'échec ;

- en plus de leur LM, à l'enseignement secondaire, pour faciliter et développer le brassage culturel, il faudra imposer aux apprenants, l'apprentissage d'une ou deux LMB n'appartenant pas au même groupe de langue auquel appartient leur LM ;
- au supérieur, l'on pourra adopter le schéma du Département des Sciences du Langage et de la Communication de l'Université d'Abomey-Calavi en matière d'enseignement / apprentissage des LMB et celui du Forum national sur le Secteur de l'Education.

4.3 Recommandations /Suggestions

Comme DJIHOUESSI dans « Langues et politique de langues au Bénin », elles consistent essentiellement à :

- Réaliser les actions à mener énoncées ultérieurement ;
- Jouer les atouts, comme un expert le ferait dans un jeu de carte ;
- Conceptualiser ses armes pour gagner le pari du développement.

En ce qui concerne les actions à mener nous pouvons nous atteler autour :

4.3.1 Des recherches à mener

✓ **Des recherches en linguistique et dans les autres disciplines**

- C'est l'une des actions prioritaires à mener. Ces recherches gagneraient à s'intéresser aux branches traditionnelles de la linguistique : la phonétique, la phonologie ou la phonétique fonctionnelle, la morphologie, la syntaxe, la sémantique, la pragmatique, l'énoncé, le contexte.
- S'intéressant à l'un des aspects de ces branches, comme aurait pu d'ailleurs le faire chacun des spécialistes de l'une des branches de la linguistique, pour en faire percevoir l'utilité, Toussaint Yaovi Tchitchi écrit :

"Les questions terminologiques, voire linguistiques, constituent les préalables indispensables à l'utilisation des langues africaines dans nos système éducatifs formels et non formel [...]. L'introduction des langues nationales à l'école, pour être efficiente, nécessite l'élaboration des termes techniques nécessaires et le développement de la métalangue pour enseigner les langues africaines"

- Mais pour assurer plus de pertinence aux travaux de recherche en linguistique, il faut absolument dépasser la simple juxtaposition des recherches individuelles et isolées pour aboutir à une élaboration communautaire et cumulée du savoir. Cela implique la création de

plusieurs groupes de recherches et la mise en place d'une structure efficace de coordination des différentes recherches en la matière.

- Par ailleurs, il est désormais prouvé que l'enseignement / apprentissage d'une langue n'est motivant, voire utile que lorsqu'il permet de découvrir d'autres choses à travers la langue. A ce sujet, la production de recueils de textes littéraires, de documents scientifiques, techniques, technologique et de hauts faits ayant marqué l'histoire d'un peuple ou du peuple béninois est à encourager. Des concours dotés de prix sont, entre autres, une stratégie pour constituer une banque de données dans les domaines de connaissance précédemment cités.
- Rappelons que l'expérience de la pédagogie convergente, citée comme la panacée, a connu une longue période de balbutiements due à l'absence de ces documents. La conséquence est que les enseignants, en situation de classe, concentrent l'essentiel de leur temps sur l'écriture et la lecture et n'abordent que très peu les connaissances relevant des autres disciplines.

✓ **Des recherches en didactique des langues**

- La Didactique des langues a pour objet l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non naturel. L'absence de recherche dans ce secteur ne pourrait contribuer qu'à folkloriser l'enseignement / apprentissage en langues béninoise dans les classes.

4.3.2 Des occasions à saisir

Les atouts dont dispose le Bénin, pour faire face aux impératifs inhérents à l'introduction des langues nationales béninoises dans son système éducatif, sont de divers ordres :

✓ **La volonté du gouvernement pour l'émergence de l'éducation**

Le gouvernement du Bénin à travers de nombreuses actions incite tous les enfants, filles comme garçon en âge scolarisable à s'instruire ; gage d'un développement harmonieux et durable. Ce qui prouve donc la volonté manifeste de l'État à penser une nouvelle donne pour le SE et à marquer d'un coup le décollage de l'éducation au Bénin. Puisqu'il existe de la bonne volonté politique alors les choses ne tarderont sûrement à s'améliorer si chacun joue sa partition.

✓ **Le Conseil National de l'Education**

La création du CNE suivant la loi N°2003-17 du 11 Novembre 2003 portant orientation de l'éducation nationale en République du Bénin était un point de départ de nouvelles analyses et actions en vue de formuler des conseils pour l'amélioration qualitative du SE béninois à travers ses 72 articles. Cette structure s'est donné pour objectif depuis 2011 de dynamiser davantage le secteur de l'éducation qui est en proie à des difficultés liées à la l'APC. La loi n°2003-17 du 11 Novembre 2003 portant Orientation de l'Education Nationale en République du Bénin ne dispose-t-elle pas en son Article 8

que l'enseignement est dispensé principalement en français, en anglais et en langues nationales ?

Quelle place occupent alors les LMB dans l'enseignement formel au Bénin ?

✓ **La disponibilité des spécialistes de la question de l'éducation**

Les spécialistes de la question de l'éducation œuvrent pour la réussite de l'éducation au Bénin. Ils interviennent principalement dans :

- La mise au point des programmes d'enseignement, dans le diagnostic des causes de difficultés d'apprentissage,
- La proposition des méthodes d'enseignement et de vérification des résultats obtenus,
- La supervision des résultats des diverses méthodes d'enseignement,
- La mise en place des moyens visant à améliorer les performances générales des apprenants,
- La planification et l'organisation des activités d'information scolaire pour préciser les exigences des programmes de formation,
- L'analyse, l'évolution, l'adaptation, la rédaction, la vulgarisation et la diffusion d'information scolaire,
- Etc.

✓ **La décentralisation**

C'est un atout pour les pays à hétérogénéité linguistique. Aucun Gouvernement, à lui seul, ne peut gérer efficacement cette pluralité. La difficulté réside aussi bien dans le choix des médiums d'enseignement que dans ses diverses implications : au plan didactique, pédagogique, financier etc. Il n'est pas exclu que ces mêmes difficultés existent dans les structures décentralisées de l'Etat.

La différence réside dans les stratégies de leur approche. Au niveau central, par exemple, la gestion du processus du choix des médium (s) d'enseignement paraît plus difficile que dans les structures décentralisées. Les questions relevant des obligations du ou des choix opéré (s), pour une éducation de qualité, requièrent une collaboration entre les institutions étatiques et communales où chacune d'elles aura à jouer le rôle à elle attribué par la constitution. C'est à ce niveau que la défaillance des uns pourrait porter préjudice aux autres.

✓ **L'existence de travaux de recherche sur des langues béninoises**

D'importants travaux de recherche sur les langues béninoises sont constamment réalisés, même s'ils sont inégalement répartis, par les chercheurs de nationalité béninoise et d'ailleurs, par des structures ayant à charge les questions d'alphabétisation. Mais, curieusement, aucune structure, au plan vertical, ne coordonne ces travaux. Le Centre National de Linguistique Appliquée (CENALA) devrait constituer le point focal de toutes ces recherches.

✓ **La volonté des partenaires Techniques et financiers du secteur de l'éducation**

Cette volonté d'appuyer le secteur de l'éducation est non seulement affichée, mais aussi perceptible dans des actes. L'essentiel à présent est que le Bénin joue parfaitement sa partition, non pas dans l'optique de pérenniser l'aide au développement, mais de capitaliser les acquis de ce partenariat dans la perspective d'une quête d'autonomie.

4.3.3 Des actions à mener

✓ **La mise en œuvre de la politique linguistique**

Un des paramètres qui conditionnent l'enseignement / apprentissage d'une langue est la politique linguistique. C'est elle qui est la clé de tout. Pour être efficace, il est nécessaire que cette politique linguistique dispose, entre autres, d'un système de planification. Ce qui fait défaut dans le document de politique actuelle. L'amateurisme observé dans la gestion des réformes et qui se traduit par un pilotage à vue des activités du secteur de l'alphabétisation est, en grande partie, imputable à cette déficience.

✓ **L'actualisation de l'atlas linguistique**

L'atlas linguistique, dans le processus démocratique actuel, représente un outil incontournable dans la gestion de la pluralité des langues à tous les niveaux : au niveau du gouvernement, au niveau des municipalités, au niveau des communes... Pour assurer à cette gestion plus de pertinence et d'efficacité, il est nécessaire que l'atlas linguistique soit actualisé.

✓ **L'élaboration de référentiels**

Les différentes crises liées à l'enseignement des disciplines scolaires et à l'appropriation des savoirs, quel que soit le domaine disciplinaire considéré, résultant en grande partie de l'inexistence de référentiels. Le manque de technicité et de cohérence, observé dans la mise en œuvre des réformes antérieures, en est une preuve parmi tant d'autres. Il est alors indispensable de concevoir ces supports pour garantir à la mise en œuvre du projet en cours plus de chance de réussite.

✓ **Des structures à dynamiser**

Au plan national, il existe des structures de recherches sur les langues nationales, sur la recherche en éducation et une structure de coordination et de validation des travaux de recherche. Ces structures s'efforcent, avec le peu de moyen dont elles disposent, de pallier le problème de standardisation des langues nationales, l'insuffisance des travaux relatifs à la métalangue, au transfert de technologie, même si beaucoup de choses restent à faire dans le secteur. Ces structures ont besoin d'être dynamisées, encouragées, stimulées.

✓ **La formation des enseignants**

L'exécution d'un curriculum bilingue exige, tout au moins, des enseignants qui ont une maîtrise plus ou moins acceptable des réalités socioculturelles de sa LM, par conséquent de la LMB qu'ils enseigneront aux apprenants. Actuellement les Ecoles normales d'Instituteurs et les Ecoles normales supérieures n'auront de raison d'exister que si leurs programmes de formation répondent ici et maintenant à cette préoccupation.

✓ **L'information et la sensibilisation des parents d'apprenants, des élus locaux.**

S'il est clair que les apprenants enquêtés approuvent bel et bien le projet d'introduction des LMB dans le système éducatif formel, les parents d'apprenants (même si le nombre devient de plus en plus insignifiant) continuent d'afficher une attitude dubitative ou une résistance face à ce projet. Cette résistance et ce scepticisme sont dus en grande partie au manque d'information, à la sous information mais aussi et surtout due à l'intoxication. Cette attitude se manifeste par le fait qu'il « considère légitimement son parler comme un patrimoine inaliénable sur lequel toute concession reste impossible. Il s'y reconnaît en tant qu'entité autonome, même si cet objet de communication est la variante très proche d'une langue voisine » Hazoumê (2005 : 20).

Mais il faudra donc amener les parents d'apprenants à adhérer à l'idée par une vaste campagne d'information, de sensibilisation, de persuasion objective c'est-à-dire dénuée de toute idée régionaliste, mesquine, de politique du pire. Il faudra les persuader sur le fait que l'enseignement / apprentissage du français n'est pas le seul canal d'ouverture au monde.

Et parents d'élèves, et élus locaux comprendront que « malgré la prise en compte de certains parlars par des actes législatifs tous les groupes sociaux doivent être en mesure de faire de leurs langues des outils de communication et d'acquisition du savoir sans enfreindre les lois qui auraient été mises en place pour en réglementer l'usage » Hazoumê (2005 :18). « Enseigner efficacement » une, deux, trois LMB à l'école béninoise en plus du français et de l'anglais, donne encore et toujours le plein droit à chaque Béninois d'utiliser sa langue à sa guise.

CONCLUSION

Les apprenants béninois dans une grande majorité vivent dans une situation de bilinguisme / multilinguisme soustractif et / ou dominant. Malheureusement ce schéma pour le moment n'est pas reconnu par le programme scolaire au BENIN. Ce qui n'est pas sans conséquences sur les apprenants car ceux-ci ont de graves difficultés à affronter des problèmes de compréhension et d'interprétation des énoncés en français qui demeurent pourtant la langue d'enseignement et d'évaluation dans le système éducatif.

Par rapport à ce constat, la plupart des enseignants et apprenants pointent du doigt l'APC. Mais après analyse il s'est révélé que ce qui cloche c'est la mauvaise perception et mise en œuvre que font les acteurs de la notion de construction de sens en APC. En effet, l'observation de la méthode et de la pratique dans les classes montrent qu'il n'y a pas une autonomisation de la démarche de construction des énoncés par l'apprenant parce que ce dernier n'a ni les capacités langagières ni les capacités de cognition qu'il faut.

Face à cette situation nous proposons avant tout une nouvelle méthode d'analyse et de construction de sens des énoncés en français en APC. Ce qui fait l'objet de réflexion depuis peu des inspecteurs de l'enseignement du secondaire qui ont élaboré une nouvelle fiche pédagogique afin de faciliter l'enseignement de toutes les compétences disciplinaires en français et particulièrement de la compétence disciplinaire N° 2.

Nous préconisons aussi la considération de notre contexte multilingue car les apprenants béninois sont tous bilingues / multilingues avant d'entrer à l'école. L'Etat doit donc penser une meilleure politique linguistique qui associe tout au moins l'apprentissage en langues nationales à côté du français et de l'anglais. Car les acteurs de l'éducation sont tous convaincus de l'importance que revêtent les langues nationales dans le système éducatif formel. Puisque la demande d'apprentissage en LMB à l'école est de plus en plus forte et pour des raisons bien fondées, les décideurs politiques doivent accepter l'évidence. Le tir doit être progressivement corrigé. La politique linguistique engagée doit désormais être accompagnée, encouragée et subventionnée par l'Etat.

BIBLIOGRAPHIE

A- THESES

- ADJANONHOUN M. J. R. (2005). *Phénomène de contact de langues : motivations sociale et structures syntaxiques des codes witchings fon/français*. Thèse de Doctorat Unique. Université d'Abomey-Calavi, FLASH/DSLCL. P. 304.
- DJIHOUESSI B. C. (2006). *Le Français, médecin d'enseignement des disciplines scientifiques, techniques et formation professionnelle en situation multilingue et bilingue : étude de cas et perspectives (Le cas du Bénin, du Mali et du Burkina Faso)*. Paris III – Sorbonne Nouvelle, p. 334.

B- MEMOIRES

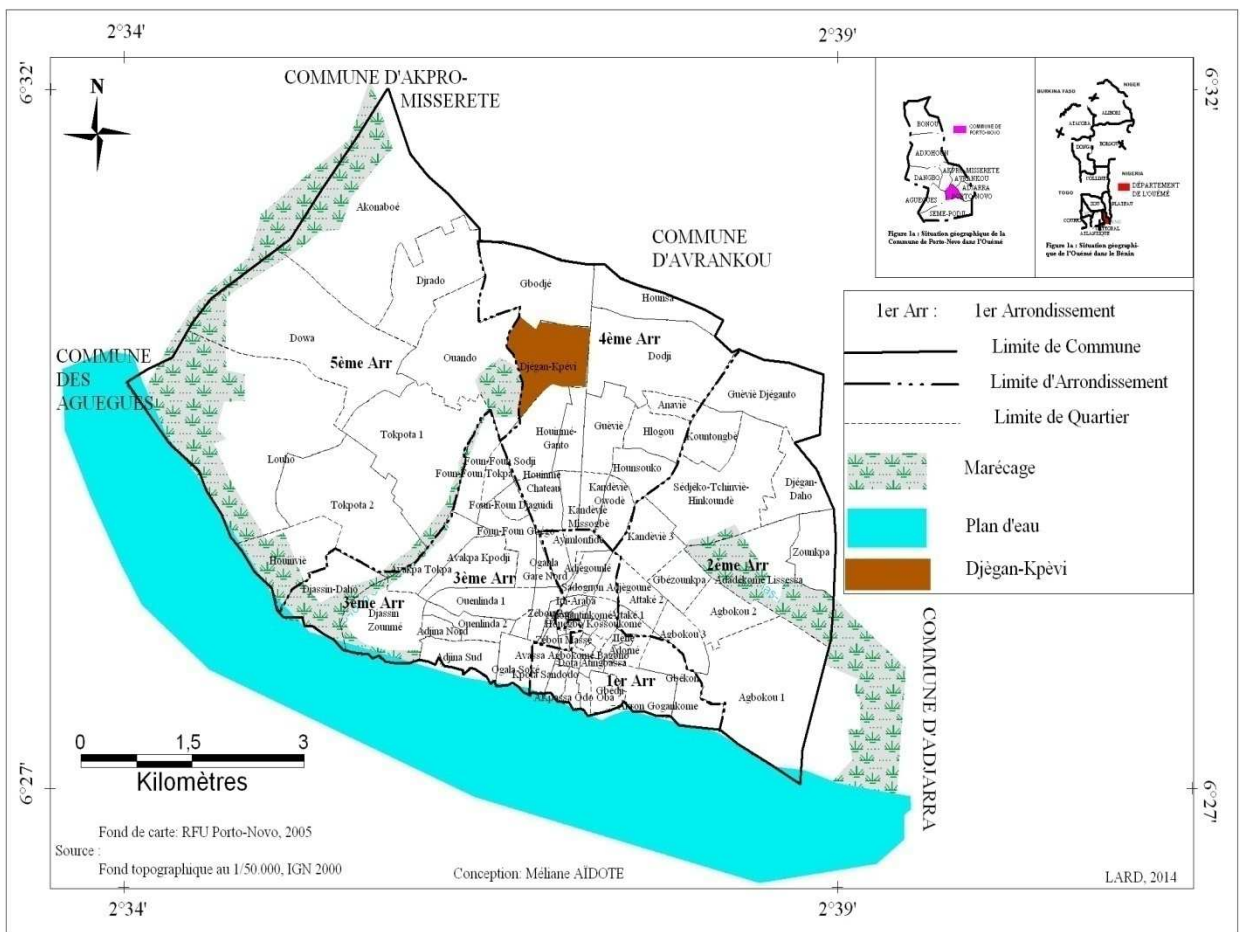
- ADOUNKPE P. C. (2007). *Etude sociolinguistique d'un métier en milieu Gun de Porto- Novo : Kannasisa*, mémoire de maitrise, DSLCL / FLASH /UAC.
- AHOUMENOU J. A. (2002). *La "dictée et question" au 1er cycle de nos Lycées et Collèges : Une épreuve d'évaluation ou de sanction ?* Mémoire de Maîtrise, DSLCL/FLASH/UAC.
- ASSOGBA A. M. (2006). *Problématique et l'Enseignement du vocabulaire au cours élémentaire première année (CE1) ; Cas des élèves de la Circonscription Scolaire de Cotonou, Akpakpa*. Mémoire de Maîtrise, DSLCL/FLASH/UAC.
- BONOU A. O. (2008). *L'enseignement de la grammaire à travers l'Approche par Compétence au cours moyen deuxième (CM2) : cas du Complexe Scolaire d'Ahouannonzoun et du Cours Privé Aimé Césaire dans la Commune d'Allada*. Mémoire de Maîtrise, DSLCL/FLASH/UAC.
- BOSSA C. (2008). *Comment l'enseignement systématique de la grammaire et de l'orthographe pourrait-il rendre les apprenants plus compétents en lecture ?le cas des classe 3eme du CEG de Lokossa*, Mémoire de CAPES, Porto-Novo, ENS.
- GNAHO C. E., (2011). *la problématique du bilinguisme et du multilinguisme en contexte scolaire au Bénin : Etat des lieux et perspectives*, Mémoire.
- KOUASSI A. J. D. (2002). *L'Evaluation des Compétences Linguistiques en Français au Bénin : le Cas des écoliers*, Mémoire de Maîtrise, DSLCL/FLASH/UAC.

- MENOUDO M. (2014). *La construction de sens pour un enseignement adéquat du français : cas de la classe de 3ème au CEG Bio – Guerra*, Mémoire de licence/ BAPES, SEF/ ENS/ UAC.
- KOUTIMI S. (2002). *Attitude et comportement des acteurs du système éducatif formel face à l'introduction des langues maternelles dans l'enseignement*, Mémoire de maitrise, UAC/FLASH/DSLCL, 80p.
- NOUMON O., (2009). *Responsabilité de l'enseignant dans l'enseignement /apprentissage /évaluation de lecture en classe de 5eme selon l'APC : Cas du CEG Akassato*
- TOFFI T., (2011). *problématique de l'enseignement / apprentissage du français selon l'APC dans les lycées et collèges du Bénin : cas des classes 6ème au CEG Bopa*, Mémoire.de maitrise UAC, FLASH, DSLCL, P 74
- TOSSOU C. A. (2006). *Typologie des fautes de français chez les apprenants du Premier Cycle de l'Enseignement Secondaire : Cas du CEG1 de Comè*, Mémoire de Maîtrise, UAC, FLASH, DSLCL, p. 67.
- KOUASSI A.J. D. (2002): *l'élévation des compétences linguistiques en Français au Bénin : Le cas des écoliers*, Mémoire de Maîtrise, DSLCL / FLASH / UAC.

C- OUVRAGES GENERAUX

- AKOGBE P. et CAKPO A. (1999). "L'Enseignement du Français à l'Ecole Primaire en République du Bénin" In *Langage et pédagogie*, n°9, CEBELAE, UNB, pp 27-31.
- AKOHA A. B. (1999). « *Le Français au Bénin : grandeur et vicissitudes* » in *Langage et pédagogie*, n°9
- AKOHA A. B. (2011). *Structure générales des langues, français, langues africaines*, OGW Eds (2ème Ed) Abomey-Calavi p 122.
- AKOHA A. B. (1999). « *Le français et la promotion des langues béninoises* » in *Langage et pédagogie* n°9, Décembre 1999, Cotonou, pp 7-17.
- BESSE H. (1985). *Méthode et pratique des manuels de langue*, Didier-Crédif.
- BESSE H. PORQUIER R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Didier-Crédif.
- BOKO C. G. (2011-2013). *Méthodologie de la recherche en sciences humaines*, support de cours, ,30p.

- BOKO G. (2007). « *Importance de la langue maternelle dans le développement psychomoteur, affectif et cognitif de l'enfant et ses importances dans la vie scolaire* » in *Langage et devenir* n°11, décembre 2007, Cotonou, pp 2-14.
- CAPELOVIC J. (1990). *Le français sans fautes (répertoires des erreurs les plus fréquentes de la langue écrite et parlée)*. Ed. acagrole.
- CAPO H. B. C. et All (2009). *Langues africaines dans l'enseignement au Bénin : Problèmes et Perspectives*, PUB LABO GBE.
- CAPO H. B. C. « *Typologie et classification des langues béninoises : un point* » pp 57-74 in *Langues et politique de langues au Bénin*, 2009, Toussaint Yaovi TCHICHI (s/d), Labo Gbe, Cotonou.
- *Cellule de généralisation des Nouveaux Programmes d'Etudes ; Porto-Novo Aout 2005 Programme d'Etudes français classe de 6è, 5p.*
- CENALA/AIF (2003), « *Atlas et études sociolinguistiques du Bénin* »
- CUQ J.P. (s/d) (2003).*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE Internationale, Paris, p. 303.
- Dictionnaire LE NOUVEAU PETIT ROBERT (1996).
- Dictionnaire LE PETIT ROBERT (2012).
- DUBOIS J. (s /d), (1973).*Dictionnaire de linguistique*, Ed. Librairie, Larousse, Paris, 516p.
- FREDERICK A. D. (2005) *Intégration langues, école et communauté : rapprocher l'école de la maison*, ISBN 99919- 58-04-5 ; 192 pages.
- Gallisson R.et COSTE(1976).*Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 612p
- GBENOU P. et All (2011).*les pratiques de classes dans l'APC*, Paris De Broeck / OIF, 367 pages
- Guide et programme d'étude, (toutes les classes).
- LAKOFF G. et JOHNSON M. (2009) *La linguistique cognitive et ses applications in Les Cahiers de l'Acedle*, volume 6, numéro 2.
- MARIN B. et LEGROS D. (2008), *psycholinguistique cognitive*, Editions De boeck, université, 161 pages
- *Pédagogie pour l'Afrique nouvelle / IPAM – EDICEF 1978.*
- PERRENOUD P. (1997) : *Construire des compétences dès l'école*, Paris ESF.



Annexe N° 1 : La ville de PORTO 6 Novo : découpage par arrondissement et par quartier de ville

Source : Fonds de carte RFU Porto- Novo, 2005

Fond topographique au 1/50.000.IGN 2000

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE DESTINE AUX APPRENANTS

Le présent questionnaire a pour but de recueillir les informations nécessaires à l'élaboration d'un mémoire de fin d'étude au Département des Sciences du Langages et de la Communication sous le thème :

« PROBLEMATIQUE DE LA CONSTRUCTION DU SENS DES ENONCES EN FRANÇAIS EN CONTEXTE SCOLAIRE MULTILINGUE FRANCOPHONE »

A- Quelle classe faites vous ?

.....

B- Indiquez votre sexe ?

Masculin

Féminin

C- Quelle est votre langue maternelle ?

.....

.....

.....

D- Aimez-vous les cours de français ?

Oui

Non

Justifiez

E- Parlez-vous votre langue maternelle à l'école ?

Pas du tout	Rarement	Souvent	tout le temps	Jamais
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F- Dans quelle(s) matière(s) éprouvez-vous plus de difficultés à comprendre les textes, sujets ou consignes en évaluation ?

.....

.....

.....

G- Que faites-vous quand vous ne comprenez pas les consignes en évaluation ? (Cochez la bonne réponse)

J'abandonne la question	<input type="checkbox"/>
Je réponds selon ma compréhension	<input type="checkbox"/>
Je donne une réponse au hasard	<input type="checkbox"/>
J'attends une occasion pour tricher	<input type="checkbox"/>

H- Pouvez-vous nous dire pourquoi vous ne comprenez pas les consignes en évaluation, même quand vous avez appris vos leçons ?

.....

I- Quels sont les mots ou les concepts dont la compréhension vous pose de sérieux problème ? (indiquez ces mots par matière

MATIERES	MOTS OU CONCEPTS
COMMUNICATION ECRITE	
LECTURE	
FRANÇAIS (2 ^{NDE} CYCLE)	
PHILOSOPHIE	
HISTOIRE ET GEOGRAPHIE	
ECONOMIE	
MATHEMATIQUE	
SVT	
SPCT	

J- Une bonne maitrise du français peut-elle vous aider à mieux comprendre les consignes ?

Oui

Non

Justifiez.....

K- L-Comprenez-vous d'avantage si les explications étaient données dans votre langue maternelle ?

Oui

Non

Justifiez.....

L- M-Selon vous que dois faire votre professeur de français pour vous aider à mieux comprendre les textes, sujets et consignes au cours et en évaluation ?

.....

Annexe 2

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Le présent questionnaire a pour but de recueillir les informations nécessaires à l'élaboration d'un mémoire de fin d'étude au Département des Sciences du Langages et de la Communication sous le thème :

« PROBLEMATIQUE DE LA CONSTRUCTION DU SENS DES ENONCES EN FRANÇAIS EN CONTEXTE SCOLAIRE MUTILINGUE FRANCOPHONE »

M- Quel est votre profil ?

1. Baccalauréat 2. Duel 3. Licence

4. Maitrise 5. BAPES 6. CAPES

Autre (Préciser profil) :

N- Quelle est votre fonction ?

Enseignants en situation de classe

Animateur d'Etablissement Conseiller Pédagogique Inspecteur

Autre (Préciser la fonction) :.....

O- Indiquez votre sexe ?

Masculin

Féminin

P- Indiquez votre discipline d'enseignement ?

.....

Q- Vos apprenants manifestent-ils de l'intérêt pour votre cours?

OUI

NON

Justifiez

.....

.....

R- Quelle est votre représentation de la notion de « construction de sens » des énoncés (texte, sujet, consigne, question etc...)

.....

.....

.....

K- Que faites-vous réellement dans la pratique à l'étape de construction de sens dans le déroulement de vos SA ?

.....

.....

.....

.....

.....

G-	Vos apprenants arrivent-ils à construire le sens des énoncés au cours ou en évaluation ?	P	R	S	T	J
H-	Utilisez-vous les langues nationales pour faciliter la compréhension cours à vos apprenants ?					
I-	Pensez-vous que l'apprenant ait besoin de sa langue maternelle pour mieux construire le sens des énoncés en langue française?					

Pas du tout(P), rarement (R), souvent(S), tout le temps(T), jamais (J)

L- Que pensez-vous faire d'autre pour améliorer les capacités de vos apprenants à vite comprendre les énoncés ?

.....

.....

.....

.....

M- Que conseillez-vous aux apprenants pour qu'ils réussissent à bien lire/comprendre les énoncés au cours des activités scolaires ?

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 3

CANEVAS DE FICHE EN FRANÇAIS (APC)

<p>Compétence disciplinaire N°1 : communication orale.</p> <p>Titre de la situation d'apprentissage :</p> <p>Thème :</p> <p>Classe :</p> <p>Objectifs :</p> <p>Stratégies de travail : TI : TG : TC :</p> <p>Durée :</p> <p>Connaissances et techniques :</p> <p>Compétence à développer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compétence disciplinaire N° - Compétence transversale N° - Compétence transdisciplinaire N° <p>DÉROULEMENT</p> <p>Situation de départ</p> <p>INTRODUCTION</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ EXPRIMER SA PERCEPTION INITIALE DE LA TÂCHE À ACCOMPLIR <p>RÉALISATION</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ PRÉPARER SA COMMUNICATION <ul style="list-style-type: none"> A. Enseignement/Apprentissage/Evaluation des ressources de la langue (grammaire, orthographe, Conjugaison, vocabulaire...) B. Intention de communication (Exploration du sujet/Thème- Plan de communication orale) ▪ RÉALISER SA COMMUNICATION ▪ RÉAGIR BIEN À PROPOS <p>RETOUR ET PROJECTION</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ÉVALUER SA DÉMARCHE DE COMMUNICATION ORALE 	<p>Compétence disciplinaire N°2 : LECTURE</p> <p>Titre de la situation d'apprentissage :</p> <p>Thème :</p> <p>Classe :</p> <p>Objectifs :</p> <p>Stratégies de travail : TI : TG : TC :</p> <p>Durée :</p> <p>Connaissances et techniques :</p> <p>Compétence à développer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compétence disciplinaire N° - Compétence transversale N° - Compétence transdisciplinaire N° <p>DÉROULEMENT</p> <p>Situation de départ</p> <p>INTRODUCTION</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ EXPRIMER SA PERCEPTION INITIALE DE LA TÂCHE À ACCOMPLIR <p>RÉALISATION</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ANALYSER SA SITUATION DE LECTURE <ul style="list-style-type: none"> A. Enseignement/Apprentissage/Evaluation des ressources de la langue (grammaire, orthographe, Conjugaison, vocabulaire...) B. Intention de lecture – Hypothèse - choix et forme de lecture ▪ CONSTRUIRE LE SENS DU TEXTE ▪ RÉAGIR PAR RAPPORT AU TEXTE <p>RETOUR ET PROJECTION</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ÉVALUER SA DÉMARCHE DE LECTURE 	<p>Compétence disciplinaire N°3 : communication écrite</p> <p>Titre de la situation d'apprentissage :</p> <p>Thème :</p> <p>Classe :</p> <p>Objectifs :</p> <p>Stratégies de travail : TI : TG : TC :</p> <p>Durée :</p> <p>Connaissances et techniques :</p> <p>Compétence à développer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compétence disciplinaire N° - Compétence transversale N° - Compétence transdisciplinaire N° <p>DÉROULEMENT</p> <p>Situation de départ</p> <p>INTRODUCTION</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ EXPRIMER SA PERCEPTION INITIALE DE LA TÂCHE À ACCOMPLIR <p>RÉALISATION</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ PRÉPARER SA COMMUNICATION <ul style="list-style-type: none"> A. Enseignement/Apprentissage/Evaluation des ressources de la langue (grammaire, orthographe, Conjugaison, vocabulaire...) B. Intention de communication (Exploration du sujet/Thème- Plan de rédaction) ▪ RÉDIGER SON TEXTE <p>RETOUR ET PROJECTION</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ÉVALUER SA DÉMARCHE D'ÉCRITURE
--	---	--

Table des matières

DEDICACE	5
REMERCIEMENTS	6
RESUME	7
Mots clés :	7
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	8
INTRODUCTION	10
Chapitre 1 : Contexte et problème de recherche	11
1.2.1 <i>Revue de littérature</i>	13
1.2.2 <i>L'enseignement du français au second degré</i>	18
1.2.3 <i>Clarification conceptuelle</i>	19
1.3.1 <i>Objectif Général</i>	28
1.3.2 <i>Objectif Spécifiques</i>	28
Chapitre 2 : Cadre méthodologique	29
2.2.1 <i>Limites et situation géolinguistique de Porto Novo</i>	30
2.2.2 <i>Présentation du cadre d'étude : Aspect historique, humain et matériel</i> ...	31
2.2.2.1 <i>Aspect historique</i>	31
2.2.2.2 <i>Ressources humaines disponibles</i>	32
2.2.2.2.1 <i>Profil des apprenants</i>	32
2.2.2.2.2 <i>Profil des enseignants</i>	33
2.2.2.3 <i>Ressources matérielles disponibles</i>	35
2.2.2.3.1 <i>Infrastructures</i>	35
2.2.2.3.2 <i>Matériels didactiques</i>	35
2.2.3 <i>La procédure utilisée dans la recherche</i>	35
Chapitre 3 : Les résultats de la recherche	37
3.1.1 <i>Présentation des questionnaires d'enquête</i>	38
3.1.2 <i>Population cible et échantillon</i>	38
3.2.1 <i>Présentation des résultats relatifs à l'hypothèse 1</i>	40
3.2.2 <i>Présentation des résultats relatifs à l'hypothèse 2</i>	41
3.2.3 <i>Présentation des résultats relatifs à l'hypothèse 3</i>	43
3.2.4 <i>Présentation des résultats relatifs à l'hypothèse 4</i>	45
3.3.1 <i>Examen des séquences de classe : l'APC ou la pédagogie de l'intégration</i>	47
3.3.1.1 <i>Les spécificités de l'Approche Par Compétences : Les principes directeurs de l'APC</i>	47

3.3.1.2	La notion de compétence en APC.....	48
3.3.1.3	Les différentes sortes de compétences.....	49
3.3.2	<i>L'enseignement /apprentissage/évaluation de la langue française en APC</i>	52
CHAPITRE 4 : Perspectives		62
4.1.1	<i>Présentation du nouveau canevas de la fiche pédagogique en</i> <i>compétence disciplinaire n°2(Cf. Annexe 4)</i>	63
4.1.2	<i>Pour un enseignement adéquat de la construction de sens en lecture....</i>	64
4.2.1	<i>Des arguments en faveur de l'enseignement en langue nationale</i>	70
4.2.2	<i>Des arguments en faveur de l'enseignement en langue française</i>	71
4.2.3	<i>L'élaboration de curricula multilingues pour l'école béninoise</i>	72
4.2.4	<i>La prise en compte de l'hétérogénéité linguistique dans les classes et le</i> <i>développement du brassage culturel</i>	72
4.3.1	<i>Des recherches à mener</i>	73
4.3.2	<i>Des occasions à saisir</i>	74
4.3.3	<i>Des actions à mener</i>	76
CONCLUSION		78
BIBLIOGRAPHIE		79
WEBOGRAPHIQUE		82
CANEVAS DE FICHE EN FRANÇAIS (APC)		88