



UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI

(UAC)

FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES

(FLASH)

DEPARTEMENT DES SCIENCES DU LANGAGE ET DE LA COMMUNICATION

(DSLCL)



Option : Didactique des Langues

MEMOIRE DE MAITRISE

SUJET

**INTRODUCTION DES LANGUES NATIONALES DANS
LA FORMATION DES INSTITUTEURS : CAS DE
L'IFADEM DANS LA COMMUNE DE GBOKIKON**

Réalisé par :

Pascaline Julie Serge
AGUIA-DAHO

Sous la direction de :

Blaise Coovi DJIHOUESSI
Maître Assistant des Universités de
CAMES

Mai 2014

SOMMAIRE

TITRES	PAGES
SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES, ABREVIATIONS, ACRONYMES	v
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : GENERALITES.....	4
CHAPITRE II : SITUATION LINGUISTIQUE ET FORMATION DES INSTITUTEURS DE L'IFADEM.....	23
CHAPITRE III : PRESENTATION, ANALYSE, INTERPRETATION DES RESULTATS D'ENQUETES ET SUGGESTIONS.....	46
CONCLUSION.....	65
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	67
ANNEXE.....	77
TABLE DES MATIERES.....	81

DEDICACE

A mon père AGUIA-DAHO Crespin et à ma mère AVAHOULIN
Christine qui m'ont donné le sens du courage, du travail bien fait
et de la persévérance pour la réussite dans mes études et dans ma
vie professionnelle.

REMERCIEMENTS

- Au Chef et au Chef Adjoint du Département des Sciences du Langage et de la Communication(DSLC) pour avoir introduit la voix et s'être sacrifiés pour la valorisation et la promotion des langues nationales,
- A tous les enseignants du Département des Sciences du Langage et de la Communication (DSL) qui ont su me guider durant mon parcours universitaire,
- Au Docteur Blaise Coovi DJIHOUESSI, mon directeur de mémoire, qui, malgré ses occupations personnelles et professionnelles, a pu diriger ce travail avec rigueur et dextérité,
- A Monsieur Didier IDOHOU, Inspecteur de l'Enseignement Maternelle et Primaire, un des rédacteurs de livrets IFADEM pour sa disponibilité et sa grande contribution à la réalisation de ce travail,
- Aux Conseillers Pédagogiques, Instituteurs de la circonscription scolaire de Gbɔxikɔn, impliqués dans le dispositif de l'IFADEM et aux différentes personnes ressources approchées pour leurs contributions,

- A mes sœurs et à mes frères aînés qui m'ont permis d'étudier et pour leurs contributions à la réalisation de ce travail,
- A la famille GANSE-GODJO de Gbojikɔn pour son hospitalité durant l'enquête,
- A Monsieur Donatien BOGNONKPE pour son soutien indéfectible,
- A mes amies Donaldine ADEBGOLA, Chistine IKO, Elvire FUMEY, Bénédicte ATCHADE, Géronime KPEDE, Chrismèl ATTINDEHOU, Thérèse KEAVELI et mes collègues de Nicotel/SOROC pour le soutien,

LISTE ALPHABETIQUE DES SIGLES, ABREVIATIONS ET

ACRONYMES

- APE : Agent Permanent de l'État
- AUF : Agence Universitaire de la Francophonie
- BAC: Baccalauréat
- BEPC : Brevet d'Études du Premier Cycle
- CAP : Certificat d'Aptitude Pédagogique
- CEAP : Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique
- CEBELAE : Centre Béninois des Langues Étrangères
- CE1 : Cours Élémentaire 1^{ère} Année
- CE2 : Cours Élémentaire 2^{ème} Année
- CENALA : Centre National de Linguistique Appliquée
- CEP : Certificat d'Études Primaires
- CESE : Centre d'Éveil et de Stimulation de l'Enfant
- CM1 : Cours Moyen 1^{ère} Année
- CM2 : Cours Moyen 2^{ème} Année
- CNL : Commission Nationale de Linguistique
- CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale
(des pays ayant en partage le français)
- CP : Conseiller Pédagogique

- CP : Cours Préparatoires
- CS : Circonscription Scolaire
- DTI: Diplôme de Technicien Industriel
- ENI : École Normale d'Instituteurs
- EPP : École Primaire Publique
- EPT : Éducation Pour Tous
- IFADEM : Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres
- INFRE : Institut National pour la Formation et la Recherche en Éducation
- MESRS : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
- NPE : Nouveaux Programmes d'Études
- OIF : Organisation Internationale de la Francophonie
- SIL : Société Internationale de Linguistique
- TIC: Technique de l'Information et de la Communication
- TICE : Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement
- TCF : Test de Connaissance du Français

- UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science, la Culture et la Communication)

SYMBOLES

- [] : Symbole pour la transcription des sons
- // : Symbole pour la transcription des phonèmes

INTRODUCTION

Dans les pays francophones en général et en particulier au Bénin, la plupart des enseignants sont confrontés à divers problèmes notamment, les problèmes liés à la didactique du français. En effet, le français est une langue étrangère pour la majorité des enfants béninois en début de scolarisation. Son apprentissage dans un milieu multilingue où prédomine la communication orale, subit inévitablement l'influence des habitudes liées à la langue maternelle de l'apprenant. Pièces motrices de la réussite du système éducatif, les langues nationales sont d'une importance capitale dans l'atteinte de l'objectif de «l'Education pour Tous ». Par conséquent, il s'avère indispensable d'adopter de nouveaux comportements, attitudes et stratégies pour l'obtention de résultats concrets. Or, aucune action concrète ne peut s'opérer sans une véritable implication des vrais acteurs que sont les enseignants. De la sorte, la fonction primordiale est indubitablement "La formation des enseignants ". C'est dans cette perspective que l'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM) a accordé une formation particulière aux enseignants en renforçant leurs capacités en la didactique du français. Cette expérience de l'IFADEM apparaît comme une condition favorable pour

toute approche de solutions aux problèmes auxquels font face aussi bien les enseignants que les apprenants.

Ainsi à travers le thème « INTRODUCTION DES LANGUES NATIONALES DANS LA FORMATION DES INSTITUTEURS : CAS DE L'IFADEM DANS LA COMMUNE DE BOHICON », il s'est agi d'analyser les stratégies proposées à cet effet.

Le présent travail de recherche s'articule autour de trois chapitres. Le chapitre préliminaire porte sur les généralités. Le deuxième est subdivisé en deux sous titres dont l'un renseigne sur la situation linguistique au Bénin et le second, aborde la formation donnée par l'IFADEM. Le troisième chapitre présente les données d'enquête, leurs analyses et quelques suggestions.

CHAPITRE I

GENERALITES

CHAPITRE I: GENERALITES

1.1. Problématique

La question de l'amélioration de l'apprentissage des langues étrangères à travers l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel est préoccupante au Bénin. En effet, l'usage exclusif du français comme médium, constitue une difficulté à la réussite des apprentissages. Cette situation ne manque pas de susciter de profondes réflexions de la part des acteurs de l'éducation et surtout des linguistes. L'enjeu du débat porte sur l'influence des langues nationales lors de l'apprentissage des langues étrangères en général et en particulier le français dans l'enseignement primaire.

Le constat est que dans les ménages, surtout dans les zones rurales où la langue maternelle est presque dominante, la majorité des apprenants éprouvent des difficultés à bien articuler certains mots français, en raison du fait que ces mots contiennent des phonèmes qui n'existent pas dans la langue maternelle des apprenants. Ce phénomène intervient constamment dans les échanges et constitue un élément central dans la production et l'interprétation des énoncés. Cette opposition, selon Slobin (1991), s'explique par l'influence de certains traits typologiques de la langue source au moment de la conceptualisation et de la formulation du

message dans la langue cible. Ainsi, au cours de l'apprentissage du français, plus l'apprenant a de difficulté à prononcer un phonème, plus il a recours à son homologue de la langue maternelle. Ces difficultés influencent, parfois, la production écrite. Ce phénomène appelé "interférence linguistique", peu connu par les enseignants moins outillés à le résoudre, se situe à plusieurs niveaux de la description linguistique : sémantique, morphologique, syntaxique et phonologique. Par conséquent il constitue un handicap au processus d'enseignement/apprentissage du français.

Au regard de ces difficultés que rencontrent les enseignants, une étude détaillée devra être faite pour y remédier. C'est dans cette perspective que ce sujet a été choisi. Tout en se basant sur l'expérience de l'IFADEM, nous allons identifier, analyser l'influence qu'exercent les langues nationales en général et en particulier le fongbè sur l'apprentissage du français.

1.2. Revue de littérature

La question des langues nationales a été la préoccupation de plusieurs chercheurs, linguistes et pédagogues. De nombreux travaux scientifiques ont été réalisés dans le cadre de son intégration dans le système éducatif. En effet l'enseignement du français, langue étrangère au Bénin, se trouve confronté à beaucoup de difficultés et les taux de réussite ne sont

généralement pas élevés. Cette baisse se traduit souvent par les difficultés qu'éprouvent les enseignants à amener les apprenants à acquérir le savoir. DJIHOUESSI (2005), soutient la thèse selon laquelle pour avoir des résultats meilleurs en didactique du français, langue seconde, il y a nécessité de contextualiser les enseignements en tenant compte de la culture des apprenants. Un document-cadre de l'UNESCO sur l'éducation dans un monde multilingue paru en 2003, rapporte la Résolution 12 de la Conférence Générale de 1999 et précise qu'il faut employer «trois langues au moins dans l'éducation : la langue maternelle, une langue régionale ou nationale et une langue internationale». C'est dans cette perspective que OHOUN K. (2008) a fait une analyse de la situation linguistique du Bénin tout en ressortant l'importance du milieu social de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Le milieu social regorgeant de différentes cultures et donc de plusieurs langues, BABALOLA(2002) a élaboré un ensemble de stratégies nécessaires pour une présence effective et planifiée des langues nationales dans l'enseignement. Pour élaborer ces stratégies, il a été procédé à un aménagement linguistique local interne à chaque groupe linguistique ou un regroupement qui met au clair le problème de choix de langue d'enseignement et un rigoureux planning d'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire. Mais

avant d'intégrer les langues, il faudrait analyser les enjeux de la situation afin de voir les éventuelles perspectives. C'est dans cette optique qu'un atelier a été organisé les 11 et 12 mai 2009 au CODIAM par HOUNKPATI, GBETO, HUANNOU. Lors de cet atelier, il a été élaboré un canevas de contenu d'enseignement à la maternelle et au primaire en vue de produire des ouvrages didactiques respectant les programmes officiels.

Selon POTH (1997c) une pédagogie convergente devrait être mise en application pour l'enseignement d'une langue maternelle et non maternelle. Ensuite POTH (1997d) élabore un guide tout en précisant les objectifs que l'école, dans son contexte national fixe à une langue d'enseignement. Ensuite prendre en compte la défense des langues minoritaires ou minorisées en relation avec la langue d'enseignement et aider les enseignants à exploiter les acquis psycholinguistiques pour éviter un enseignement de mauvaise qualité. VIVET(1997) «Sens et rôle des langues dans le développement des enfants », Il s'agit du déficit de la formation continue des professeurs de langue étrangères dans le primaire, rapport de l'Atelier 17 conseil de l'Europe. Mais la relation entre les langues nationales et la langue française a des conséquences sur le plan didactique. Selon COUEZ et WAMBACH (1983) ces conséquences ne sont rien d'autre que les interférences phonétiques observées lors de

l'apprentissage et qui engendrent des erreurs linguistiques. Ces erreurs sont dues à la différence du système phonologique des langues maternelles des apprenants et de la langue d'enseignement qu'est le français GBAGUIDI (2009). Cette différence a été prouvée dans l'analyse contrastive faite par AKOHA (1986) sur le système phonologique de la langue française et du fongbé.

L'étude minutieuse de l'ensemble de ces documents et de nos recherches a permis, de constater que tous les paramètres permettant la réussite du système éducatif par l'introduction des langues nationales n'ont pas été abordés. Raison pour laquelle il est nécessaire d'analyser l'expérience de l'IFADEM qui apporte une touche particulière pour l'atteinte de l'objectif.

1.3. Objectifs

L'objectif général de notre étude est d'examiner la contribution de l'IFADEM dans le développement des compétences linguistiques en français tant chez les enseignants que chez les apprenants.

Cet objectif général est réparti en deux objectifs spécifiques à savoir :

- ✓ Identifier les origines possibles du phénomène d'interférence phonético-phonologique dans le processus d'enseignement/apprentissage du français.

- ✓ Analyser et apprécier les méthodes adoptées par IFADEM pour résoudre l'influence des interférences sur la production orale des apprenants.

1.4. Hypothèses

- ✓ L'introduction des langues nationales dans la formation des instituteurs permet de découvrir l'origine de certaines imperfections, notamment en communication orale, afin d'y remédier.
- ✓ Les méthodes adoptées par IFADEM permettent de corriger les interférences phoniques des apprenants.

1.5. Clarifications conceptuelles

Dans cette partie de notre étude il sera donné une définition de certains concepts qui constituent les aspects essentiels de notre sujet et qui permettent de situer le lecteur dans le contexte sémantique bien précis de la recherche.

1.5.1. L'enseignement

L'enseignement vient du verbe "enseigner" qui signifie l'action de "transmettre" des connaissances. Mais de nos jours, l'enseignement n'est plus seulement considéré comme la transmission de savoirs des

apprenants. L'accent est davantage mis sur les moyens méthodologiques qui sont fournis à l'apprenant pour construire ses propres savoirs. (CUP 2003). Il peut donc être défini comme une tentative de médiation organisée, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier.

1.5.2. L'apprentissage

L'apprentissage vient du verbe "apprendre" qui signifie "connaître". En nous référant toujours à CUP (2003) l'apprentissage est une démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation.

1.5. 3. La didactique

Ce terme se réfère à l'étude théorique et à l'analyse de la manière dont les enseignants procèdent pour faire acquérir le savoir lié à leurs disciplines d'enseignement. C'est aussi la manière dont les apprenants acquièrent la connaissance. Ainsi dans le domaine spécifique de la didactique des langues, il est à souligner que le milieu naturel qui favorise l'acquisition peut être utilisé pour compléter le rôle de l'enseignant, accélérer l'apprentissage et favoriser l'acquisition.

1.5.4. Notion de langue nationale

On peut «reconnaître dans l'observation des réalités deux grandes conceptions de la langue nationale. Il s'agit de la conception intégrale, qui prend en compte toutes les langues parlées sur le territoire national, et la conception sélective, qui ne prend en compte que quelques langues sélectionnées dans le pays» HALAOUI (1995). C'est le cas du Bénin, qui a une situation linguistique caractérisée par l'existence de plusieurs variantes dialectales. Par ailleurs, il existe des langues qui ont une large diffusion pour des raisons historiques et économiques. C'est ce qui a amené les décideurs à retenir certaines qui seront considérées comme langues nationales parmi lesquelles seulement six seront introduites «dans le système éducatif» à titre expérimental à partir de la rentrée académique octobre 2013-2014. Il s'agit : de l'Ajagbè, du Baatonum, du Dendicinè, du Ditammari, du Fɔngbè et du Yoruba¹. ; considérées comme langues nationales d'intercompréhension. Mais ces langues ne sont pas souvent les langues maternelles des apprenants. Elles ont été choisies à cause du nombre important de locuteurs, de leurs fonctions sociales, de l'existence d'écrits servant de supports déjà développés et de l'existence de formateurs pouvant aider les instituteurs dans la formation.

¹ Conseil des Ministres mercredi 15 juillet 1992

1.5.5. Notion de langue maternelle

Selon CUP et GRUCA(2003,93) la langue maternelle est la langue qui, acquise très tôt, « définit prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe humain et à laquelle il se réfère plus ou moins consciemment lors de tout apprentissage linguistique ». C'est aussi la langue qui permet à l'apprenant de mieux verbaliser sa pensée.

1.5.6. Notion d'immersion linguistique

Pour GAJO(2001) l'immersion en milieu scolaire « s'inscrit dans une tradition qui veut que l'enseignement d'une langue étrangère à de vrais débutants, commence par un bain linguistique au cours duquel ils apprennent à s'exprimer oralement dans la langue d'enseignement, et entrent progressivement dans la lecture-écriture de cette langue ». La mise en œuvre de cette méthode immersive rend les élèves suffisamment autonomes dans la langue française. Elle peut être de courte durée (une à deux semaines) ou académique (par trimestre) ; et se base sur des projets de classe, motivants pour les élèves et favorisant l'approche communicative. Cette méthode est appliquée à l'enseignement primaire où la période d'immersion couvre pratiquement tout le premier trimestre (12 semaines) dont quatre (4) semaines sont consacrées à la Réponse

Active Non Verbale (RANV) et huit semaines pour l'Apprentissage Accélérée du Langage (AAL).

1.5.7. Notion d'interférence

Selon DUBOIS (1973) on dit qu'il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B.

Pour DEBYSER (1970), l'interférence est un type particulier de fautes que commet l'élève qui apprend une langue étrangère sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle. Aussi, on parle à ce propos, selon cet auteur, de "déviation", de "glissement", de "parasites", de "transferts".

On peut alors dire que l'interférence est un mélange de code.

1.5.8. Notion d'erreur

Tout apprenant du français langue étrangère commet des erreurs lors de son apprentissage. Pour MARQUILLO (2003) les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement. Il peut s'agir d'accorder le pluriel de "cheval" en "chevals" lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier. Il est donc évident qu'elles sont bien différentes des fautes. Les fautes correspondent à "des erreurs" de type lapsus, inattention, fatigue que l'apprenant peut corriger. Il est donc possible de dire que, dans notre

quotidien, les concepts d'erreur et de faute ne sont pas suffisamment distincts l'un de l'autre, et on a souvent tendance à les confondre. Les erreurs seront différentes selon les langues d'origine des apprenants. On peut citer les erreurs syntaxique, lexicale et phonologique.

1.6. Présentation du cadre d'étude

1.6.1. Situation géographique

La ville de Gbɔ̀xikɔ̀n se trouve au centre du Bénin, dans le département du Zou à 130 km de Cotonou. Elle se situe entre 6°55'' et 7°08'' de latitude Nord, 1°58'' et 2°24'' de longitude Est. Elle a une superficie de 139 km² et est limitée :

- au Nord par la commune de DJIDJA,
- au Sud par la commune de ZOGBODOMEY,
- à l'Est par la commune de ZA - KPOTA et
- à l'Ouest par les Communes d'ABOMEY et d'AGBANGNINZOUN²

1.6.2. Historique de la ville de Gbɔ̀xikɔ̀n

La ville de Gbɔ̀xikɔ̀n est une ville coloniale créée par décision de l'administration coloniale française qui s'est développée autour de sa gare ferroviaire ouverte en 1906. D'abord, arrondissement d'Allahé rattaché à

²: http://ville-de-bohicon.com/Presentation_de_la_ville.html

l'ancienne Sous-préfecture d'Abomey, elle fut baptisée sous-préfecture de Gbɔ̀xikɔ̀n en 1973, puis district urbain de Gbɔ̀xikɔ̀n avec la réforme administrative de 1974. Devenue Circonscription Urbaine de Gbɔ̀xikɔ̀n avec le Renouveau Démocratique en 1990, elle a acquis le statut de commune de Gbɔ̀xikɔ̀n à l'avènement de la Décentralisation au Bénin en 2003. Ville carrefour du département du Zou, elle s'est imposée comme un passage obligé par toutes les transactions en direction du Nord, du Sud, de l'Est et de l'Ouest. La commune de Gbɔ̀xikɔ̀n est le lieu de concentration des industries et des institutions financières dudit département. De ce fait, elle abrite de nombreux travailleurs. Son marché, le plus grand du Centre-Bénin du point de vue de son étendue et du volume des activités économiques qu'on y mène, draine un monde impressionnant tous les quatre (4) jours³

1.6.3. Situation démographique de la commune de Gbɔ̀xikɔ̀n

Le département du Zou est l'un des neuf départements (Littoral, Atacora, Collines, Alibori, Couffo, Plateau, Mono, Zou) ayant un poids

³ http://ville-de-bohicon.com/Presentation_de_la_ville.html

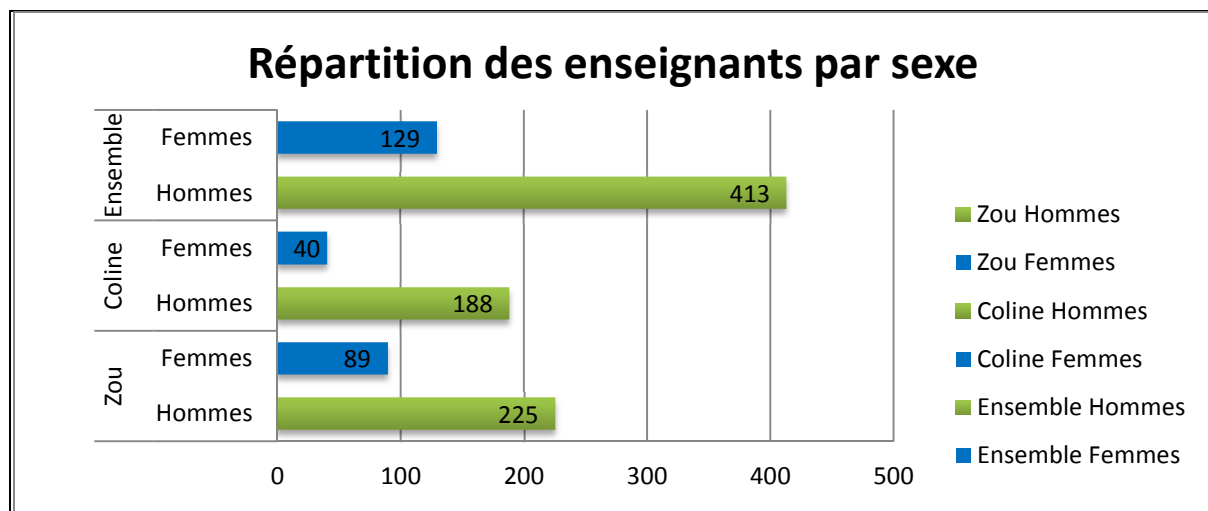
démographique relativement homogène. La commune ayant la plus forte population du département du Zou est Gbɔ̀xikɔ̀n avec 18,84% de la population totale. On peut donc conclure que dans cette dernière décennie, la population de Gbɔ̀xikɔ̀n a connu un rythme de croissance démographique plus important. En fait, la croissance est surtout forte en zone urbaine et dans les zones rurales ayant des sols riches permettant les installations de producteurs venant des zones saturées et surexploitées.

La commune de Gbɔ̀xikɔ̀n compte plusieurs groupes socioculturels ou ethnies dont les Fɔ̀n (93,0%), les Yoruba (4,6%), les Adja (1,4%), les Baatombu (0,1%) et autres (0,6%). Historiquement, les représentants du royaume d'Oyo auprès du royaume du Danxomè étaient basés à Cana

Source : www.monographie_bohicon (fichier PDF)

1.6.5. Bilan des activités pédagogiques

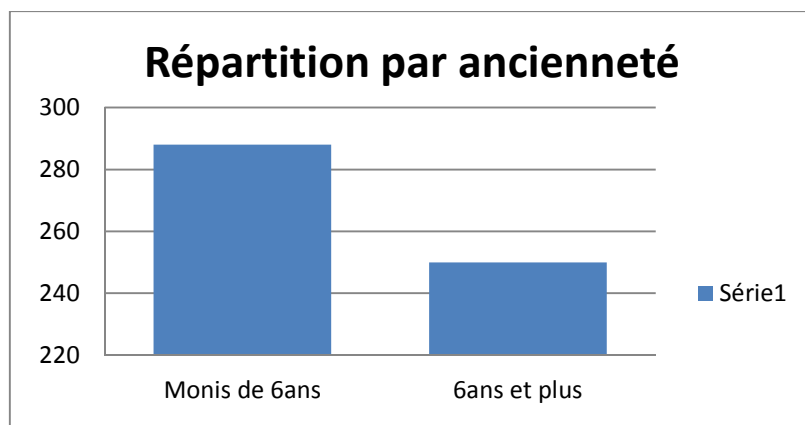
Graphe N°1 : Typologie des enseignants de l'IFADEM selon le genre



Source : IFADEM Bénin Résultats de l'enquête La vision des enseignant-e-s

Sur 542 réponses valides, **413 sont des hommes (76,2%) et 129 des femmes (23,8%)**. Parmi eux, 228 sont du département des Collines (42,1%) et 314 du département du Zou (57,9%). Il y a 188 hommes (82,45%) et 40 femmes (17,54%) dans les Collines ; et 225 hommes (71,16%) et 89 femmes (28,34%) dans le Zou.

Graphe N°2 : Typologie professionnelle des enseignants de l'IFADEM



Les enseignant(e)s IFADEM du Bénin peuvent être identifiés en fonction du **niveau d'études scolaires ou académiques** et du **nombre d'années d'ancienneté** (cf. **graphique ci-contre**). Sur 538 réponses valides, 288 ont moins de 6 ans d'ancienneté (53,53%) et 250 ont une ancienneté égale ou supérieure à 6 ans (46,46%).

Tableau N°1 : Données statistiques du Réseau d'Animation Pédagogique

Acteurs du Réseau d'Animation Pédagogique (CCS et CP)	Taille physique du Réseau d'Animation pédagogique					
	Nombres d'écoles et de classes					
	EP publiques		EP privées		Total	
	Ecoles	Classes	Ecoles	Classes	Ecoles	Classes
1. C CS	99	574	73	410	172	984
2. CP ZONE1	22	126	16	88	38	214
3. CP ZONE2	26	151	19	108	259	45
4. CP ZONE3	25	142	14	84	226	39
5. CP ZONE4	26	155	24	130	285	50
6. CP ZONE5	-	-	-	-	-	-
TOTAL CS	99	574	73	410	172	984

Sources : Circonscription scolaire de Gbojikon 2013

1.7. Approche méthodologique

Le présent travail de recherche, s'est basé sur la méthode de BONVINI. Elle se résume en trois parties à savoir l'enquête du terrain, la description et l'explication. La considération méthodologique de l'étude se rapporte aux enquêtes par questionnaire, aux recherches documentaires, à l'entretien et à l'échantillonnage.

1.7.1. Recherche documentaire

La recherche documentaire a permis de disposer d'informations nécessaires pour mieux aborder le sujet. Pour cela, nous avons fréquenté d'abord les bibliothèques du Centre National de Linguistique Appliquée (CENALA) et du Centre Béninois des Langues Etrangères (CEBELAE). Nous avons également effectué des recherches sur internet. Ensuite, compte tenu des exigences de ce sujet, une recherche documentaire relative à IFADEM a été réalisée. Il s'agit du discours d'inauguration de l'Espace IFADEM d'Abomey (Bénin) par les Présidents Abdou Diouf, Secrétaire Général de la Francophonie, et Boni Yayi, Chef de l'Etat du Bénin, l'historique de l'initiative, les objectifs, les étapes de préparation de la phase d'expérimentation, la présentation des formateurs et tuteurs, le guide méthodologique des contenus de la formation, quelques livrets de

formation, le bilan de la phase d'expérimentation. Cette étape a permis de réaliser une synthèse sur les enjeux du travail.

Nous allons définir ainsi la nature de l'étude, identifier la population d'enquête et décrire la méthodologie.

1. 7.2.Nature de l'étude

Le présent travail a une dimension fortement qualitative et quantitative.

Il renvoie à l'analyse et à l'appréciation des productions orales des données quantifiables comme des effectifs, des fréquences et des pourcentages des enquêtes.

1. 7.3.La population d'enquête

La population d'enquête de notre travail de recherche est composée des instituteurs ayant suivi la formation d'IFADEM, d'apprenants tenus par ces bénéficiaires et de conseillers pédagogiques de la circonscription scolaire de Gbɔ̀xikɔ̀n. L'échantillon comporte 75 apprenants, 53 instituteurs, 12 directeurs d'écoles avec qui nous nous sommes entretenues et 04 conseillers pédagogiques.

1.7.4. La méthodologie d'enquête

Pour la collecte des données, un questionnaire conforme à l'objectif que nous nous sommes fixés a été élaboré à l'endroit des enseignants et des

conseillers. Pour les apprenants un autotesta été constitué. Il s'agit d'abord de mots contenant les phonèmes n'existant pas dans la langue maternelle des apprenants fɔn, chaque apprenant est appelé à lire ces mots, seul, sans la présence de ses camarades. Ce processus nous a permis de nous rendre effectivement compte, par rapport aux constats préalablement faits, du phénomène d'interférence phonétique. Et une évaluation écrite a été faite pour vérifier leurs acquis en orthographe.

1.7.5. La technique de dépouillement et de traitement des données

Le dépouillement des données est fait de façon manuelle. Les données sont catégorisées suivant les cibles enquêtées et analysées selon les centres d'intérêt. En ce qui concerne la production orale des apprenants, nous sommes passée à la transcription phonétique de chaque mot et tel qu'il a été prononcé oralement. En d'autres termes nous avons fait ressortir à ce niveau les sons provenant de la production de l'apprenant. Il faut noter que, c'est la partie la plus délicate de l'enquête car, il faut bien écouter ce dernier pour pouvoir transcrire fidèlement ce qu'il a prononcé. Il a été procédé ensuite à un dépouillement au cours duquel nous avons dégagé les phonèmes ou sons mal prononcés et calculé la fréquence d'échec.

CHAPITRE II
SITUATION LINGUISTIQUE
ET FORMATION DE
L'IFADEM

CHAPITRE II : SITUATION LINGUISTIQUE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

Cette partie de l'étude aborde quelques aspects linguistiques du Bénin, l'état des lieux du système éducatif et la formation de l'IFADEM.

2.1. Situation linguistique du Bénin

Pays multilingue, le Bénin comporte une cinquantaine de parlers⁴. Ces parlers sont des intentions linguistiques identifiées au sein des communautés socio linguistiques. Mais contrairement au Sénégal où le wolof est parlé par plus de 80 % de la population, aucun parler béninois n'est à ce seuil⁵. Le tableau ci- dessous le démontre⁶.

Tableau n°2 : Langues nationales

Langues	Nombre de locuteurs	Pourcentages
Fon	1 400 000	24,2%
Yoruba	465 000	8%
Bariba	460 000	7,9%
Aja	360 000	6,2%
Goun	320 000	5,5%

⁴Selon les résultats de l'Atlas sociolinguistique CENALA, 2003

⁵ Recherche en ligne Langues nationales au Sénégal wikipédia 8/03/13 à 14h 58

⁶Langues nationales : www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique

Ayizo	227 000	3,9%
Gen	126 000	2,1%
Ditammari	120 000	2%
Ouatchi	110 000	1,9%
Boko	70 000	1,2%
Pila/yom	70 000	1,2%
Maxi	66 000	1,1%
Tɔfin	66 000	1,1%
Ouémé	60 000	1%

De l'analyse de ce tableau, la langue fon qui paraît la langue la plus répandue au Bénin est à 24, 2% de la population. Le multilinguisme au Bénin est alors relativisé selon les régions. Ainsi au Sud, les principales langues véhiculées sont : l'ajagbè, le fongbè, le gengbè, et yoruba. Au centre, il y a le fongbè, yoruba et le maxigbè. Au nord les principales langues sont : le baatonum (Borgou), le dendi (Borgou et l'Atacora) et le ditammari⁷. Ces ensembles linguistiques sont en complémentarité avec la langue française à l'école.

⁷cf. Tchitchi "dans langue et politique de langue au Bénin"

2.2. Différentes réformes du système éducatif primaire

La constitution du 11 Décembre 1990 et les résolutions des Etats Généraux de l'Education, en exprimant la volonté du peuple, affirment que l'Education est la première priorité du Bénin. De même la loi d'orientation de l'éducation nationale du 17 octobre 2003 précise et insiste sur le principe selon lequel l'école doit permettre à tous l'accès à la culture, à la science, au savoir, au savoir-faire et au savoir-être. De plus une grande attention doit être accordée à l'éducation des filles, des personnes et enfants en situation difficile, des enfants des zones déshéritées et des groupes vulnérables. Et le plus récent est la gratuité et la suppression du redoublement au CI. Tous ces efforts ont rendu l'enseignement primaire pléthorique en effectif. Mais il faut reconnaître que la problématique de l'enseignement primaire universel au Bénin repose davantage sur la qualité que sur l'accès. Raison pour laquelle, toute réflexion sur la didactique du français nécessite d'autres moyens de recherches. Cette perspective amène donc à s'intéresser aux difficultés du système éducatif. Mais avant, nous allons faire un bref aperçu sur le contenu des programmes d'étude.

2.3. Programmes d'études

Le système éducatif béninois distingue deux niveaux dans son premier degré : l'école maternelle et l'école primaire proprement dite.

A la maternelle le français n'est introduit, selon les instructions officielles, qu'à partir de la deuxième année et l'accent est mis sur les activités d'expressions orales qui comprennent le langage, le conte, la poésie et le chant. L'objectif est de donner à l'enfant des outils nécessaires lui permettant de s'exprimer en français et de répondre aux questions de façon plus ou moins satisfaisante.

Au primaire, toutes les activités pédagogiques se déroulent en français et l'objectif est d'aider les élèves à se rendre progressivement capable de former et d'exprimer une pensée de plus en plus élaborée pour une bonne acquisition des connaissances de base. Pour cela, l'enseignement de la langue française se fait suivant une progression et une répartition du Cours d'Initiation (CI) au Cours Moyen deuxième année (CM2). Ainsi les programmes mettent un accent particulier sur :

- la pratique de la langue orale (communication orale) ;
- la pratique de la langue écrite (lecture, écriture et expression écrite)
- l'étude de la langue (orthographe, grammaire, conjugaison, vocabulaire).

Au CI et au CP, l'apprentissage du français est plus axé sur la communication orale et la lecture. Par contre, à partir du CEI, l'apprentissage devient plus approfondi.

2.4. Formation des enseignants

Malgré les différentes réformes, le système éducatif béninois, érigé exclusivement sur le français, seule langue de scolarisation, est confronté à des difficultés se traduisant par un échec massif, une faiblesse chronique de niveau en français et par conséquent dans les autres disciplines. La question aujourd'hui est de savoir si la prise en compte effective des ressources qu'offrent le contexte multilingue, précisément les langues nationales, dans le dispositif pédagogique de l'école primaire, en cohabitation avec le français, pourrait aider à faire face à ces difficultés. C'est dans cette perspective que s'inscrit l'initiative IFADEM menée dans quatre (4) pays francophones (Haïti, Madagascar, Burundi et Bénin), en accord avec les ministères en charge de l'éducation de ces pays, cherche à trouver une réponse à cette problématique. Quels sont les objectifs et les plans d'action de cette initiative.

2.4.1. Présentation de l'IFADEM

2.4.1.1. Bref historique de l'IFADEM

C'est à Bucarest, Capitale de la Roumanie, lors du XI^{ème} Sommet de la Francophonie des 28 et 29 Septembre 2006 que le dispositif conjoint Organisation Internationale de la Francophonie/Agence Université de la Francophonie (OIF/AUF) a été mise en place. Ce dispositif a été créé pour faire face à la baisse sensible du niveau de la maîtrise de la langue française, langue de travail et de communication, dans la plupart des Etats membres de l'OIF.

Après plus d'un (1) an de conception des textes et de mise en place des diverses ressources (humaines, matérielles, intellectuelles, financières, etc.) devant assurer son opérationnalisation, l'initiative a été confirmée au XII^{ème} Sommet de la Francophonie tenu au Québec au Canada en 2008 et est entrée dans sa phase pilote entre fin 2008 et début 2009, dans les quatre (4) pays.

Au Bénin la phase pilote est menée, entre 2008 et 2010, dans les départements du Zou et des Collines, auprès de 557 instituteurs. Après cette phase, elle entre maintenant dans la phase de déploiement recommandée par les évaluateurs et approuvée lors du Sommet tenu récemment à Montreux, en Suisse.

2.4.1.2. Objectif de l'IFADEM

Cette initiative vise à améliorer la qualité de l'enseignement du français au primaire. L'un des livrets élaboré pour la mise en œuvre de cette initiative est intitulé « repérer les erreurs phonétiques et y remédier ». Il vise à aider les enseignants à corriger les imperfections "phonétiques et linguistiques liées à la langue maternelle des apprenants".

2.4.1.3. Procédures de formation

Avant d'envisager les principaux remèdes préconisés, il importe de rappeler que la phonétique est indispensable dans l'apprentissage de la langue. Compte tenu du caractère fondamentalement oral des conditions d'apprentissage de la langue, elle joue un rôle de «support» analogue à celui que joue le français par rapport aux autres disciplines du programme scolaire.

Le travail de correction se fait donc essentiellement en classe et prend en compte les facteurs suivants :

- le facteur auditif indispensable à la correction phonétique. Il faut reconnaître que la représentation mentale d'un son nouveau pourrait être facilitée par la description qui en serait faite. Mais, si le sujet ne perçoit pas la différence entre le son étranger et le son

similaire de sa langue maternelle, il ne pourra pas l'imaginer et fera une confusion ;

- le phénomène de discrimination entre la graphie et le son, c'est-à-dire amener les apprenants à faire la différence entre les allophones. Ex comprendre que [k] de « qui » [ki] est différent de celui de « cou » [ku] ;
- les difficultés liées à l'intonation et au rythme. Ces modifications de hauteur, d'intensité et de durée qui nuancent le timbre des segments de la chaîne sonore que sont les phonèmes nécessaires à la communication.

2.4.2. Analyse des résultats de la phase d'expérimentation

Les réflexions développées dans cette partie sont le résultat des travaux menés au cours des activités de formation des enseignants de l'IFADEM. Cette analyse part de l'identification des erreurs par une étude contrastive afin de proposer une démarche de correction.

2.4.2.1. Etude contrastive des systèmes phonologiques des langues en présence

L'analyse contrastive part du principe selon lequel toute erreur linguistique commise par l'apprenant trouve son origine dans sa langue maternelle à cause du phénomène d'interférence. Or tout système

phonologique résulte de l'organisation au plan perceptif de données phoniques que sont les sons, dont la diversité est infinie, en un nombre relativement réduit d'unités significatives appelées phonèmes nécessaires à la communication. Ce nombre limité varie d'une langue à une autre. Dans le cas précis, l'accent sera mis sur le caractère de dissemblance de deux langues, c'est-à-dire relever les sons spécifiques de la langue française qui sont sources de difficultés articulatoires aux apprenants fon. Ainsi se présente alors l'étude comparative du système phonologique du français et du fongbè.

Tableau N° 3 : Etude comparative des voyelles orales

Sons français	Exemples	Sons en langues béninoises
Voyelles orales		
[i]	[vil], [il]	[i]
[y]	[myr], [syr]	
[u]	[util], [gu]	[u]
[e]	[marʃe]	[e]
[Ø]	[nØ]	
[o]	[moto], [oto]	[o]
[ɛ]	[sɛl]	[ɛ]
[oe]	[boer], [oef]	
[ɔ]	[bɔl]	[ɔ]
[a]	[ra].	[a]

Nous rappelons que les voyelles sont des sons produits par la vibration des cordes vocales.

Il ressort de ce tableau que la langue française dispose de dix (10) voyelles orales dont toutes les voyelles de la langue fɔn. Par contre le fɔngbè n'en dispose que sept (7). On peut dire qu'il n'y aura aucune difficulté à passer de la langue française au fɔngbè à ce niveau mais le contraire sera difficile.

Tableau N° 4 : Etude comparative des voyelles nasales

Sons français	Exemples	Sons en langues béninoises
Voyelles nasales		
[ɛ̃]	[mɛ̃]	[ɛ̃]
[oɛ̃]	[oɛ̃].	
[ɔ̃]	[bɔ̃]	[ɔ̃]
[ã].	[pãt].	[ã]

De ce tableau, la langue française dispose de quatre(4) voyelles nasales dont toutes les voyelles du fɔngbè, par contre le fɔngbè n'en dispose que trois (3).

Tableau N° 5 : Etude comparative des semi voyelles

Sons français	Exemples	Sons en langues béninoises
Semi voyelles		
[j]	[famj]	[j]
[ɥ]	[nɥ]	
[w]	[twa]	[w]

Il n'existe qu'une seule voyelle qui différencie les deux systèmes phonologiques.

Tableau N° 6 : Etude comparative des consonnes

Spécifiques au Fɔ̀n	Phonèmes communs	Spécifiques au Français
[d]	[p]	[r]
[d]	[t]	[ʒ]
[gb]	[k]	[ʃ]
[h]	[b]	
[hw]	[d]	
[ŋ]	[g]	
[j]	[f]	
[kp]	[s]	
[ŋm]	[v]	
[ŋw]	[z]	
[v]	[m]	

[x]	[n]	
[xw]	[ɲ]	
[b]	[l]	
[y]		
[f]		
[ʁ]		
[ʔ]		

L'analyse du tableau montre que les apprenants fin auront de difficultés à prononcer trois phonèmes de la langue française.

✓ **Conclusion partielle**

L'étude contrastive des systèmes phonologiques en présence nous a permis de noter que sur le plan vocaliques cinq sons de la langue française seront problématiques et sur le plan consonantique trois sons.

Les sons sont transcrits ci-dessous, en API (Alphabet Phonétique International) :

- trois (3) voyelles orales : [y], [ø], [œ].
- une (1) voyelle nasale : [œ̃]
- une (1) semi-consonne : [ɥ]
- Trois consonnes : [r] [ʒ] [ʃ]

Ces différences phonologiques ont permis de rendre compte de l'existence du phénomène d'interférence.

2.4.2.2. DIVERSES SORTES D'INTERFERENCES

Il s'agit ici des interférences lexicales, sémantiques, graphiques et les interférences phonético-phonologiques.

➤ Les interférences lexicales

Dans lexical nous avons le terme lexique qui dans ce contexte signifie mot.

Selon FLACANDJI (2005), on parle d'interférence lexicale lorsqu'une langue A utilise les mots d'une langue B.

➤ Les interférences sémantiques

Le terme sémantique se rapporte au sens du mot. On entend alors par interférence sémantique la transplantation de sens qui s'opère entre les unités lexicales.

➤ Les interférences graphiques

Le mot ou le groupe de mots se reproduit à peu près tel qu'il se prononce et s'écrit avec les mêmes traits.

➤ Les interférences phonético-phonologique

Ce sont les cas d'interférences qui affectent un trait phonétique caractéristique d'une langue A. Il s'agit par exemple d'un phonème de fongbé utilisé en français. Ce cas d'interférence fait l'objet de notre étude.

➤ Quelques manifestations des interférences phonétiques

Pour identifier les erreurs liées à la prononciation, il faut faire lire un énoncé produit en français à l'apprenant. L'enseignant écoute attentivement la production orale, tout en repérant des sons et des mots que l'élève a de difficultés à prononcer. Ensuite il les transcrit et les compare avec ceux du français afin d'identifier des sons problématiques.

Voici des exemples de sons nuancés par les apprenants constatés lors de la formation.

Prononcer [y] et non [i] Bus	Transcription phonétique [bys]
Prononcer [Ø] et non [e] Eulalie	[Ølali]
Prononcer [oe] et non [e] Œuf	[oef]
Prononcer [ɥ] et non [w] Huit	[wit]

Il s'agit ici des erreurs de remplacement au niveau des voyelles. Ce type d'erreur intervient lorsque l'apprenant utilise un son à la place d'un autre. C'est le cas d'Eulalie [Ølali] et non [elali] prononcer par l'apprenant.

Prononcer [z] et non [s]	Transcription Phonétique
Phase	[faz]
Base	[baz]
Ruse	[ryz]
Case	[kaz]

Il s'agit d'erreur de substitution au niveau des consonnes. Ce type d'erreur intervient lorsque l'apprenant utilise un son à la place d'un autre. C'est le cas de Base [baz] et non [bas] prononcé par l'apprenant.

Il y a aussi des erreurs de suppression ou d'absorption d'une syllabe ou d'une lettre à l'intérieur du mot.

2.4.2.3. Démarche de correction phonétique

Dans l'ensemble, les erreurs sont dues à des difficultés liées à la prononciation des sons et phonèmes du français. Ces difficultés se laissent, dans bien des cas, facilement décrire par l'influence de L1 sur L2. A base de ces difficultés l'enseignant applique la méthode de correction qui suit les étapes suivantes :

✓ La sensibilisation auditive

Pour commencer l'instituteur a déjà ciblé un certain nombre de difficultés chez ses apprenants. C'est dans cet ensemble de difficultés qu'il doit choisir de travailler l'écoute et la reproduction en veillant à :

- se placer toujours face aux apprenants de manière à ce qu'ils voient tous, son visage et les mouvements de la bouche (arrondissement ou étirement des lèvres) ;
- présenter le nouveau son en français dans une relation avec un son déjà connu (dans la langue maternelle) ;
- toujours présenter le nouveau son dans un environnement (situation, images, phrases...) motivant pour les enfants et qui facilite son appropriation ;
- ne pas théoriser ou expliquer le son visé, mais le faire reconnaître aux enfants ;
- travailler dans des séquences courtes (en fonction de l'âge et des besoins des enfants) sans autre exploitation (grammaticale).

✓ **La discrimination auditive**

A ce niveau, à l'aide d'exercices variés, l'instituteur essaie d'amener les élèves à distinguer des sons. Il s'agit d'activités de reconnaissance auditive et de perception.

✓ **La production dirigée et libre**

Ici, l'instituteur essaie d'amener l'apprenant à développer des automatismes articulatoires lui permettant de s'exprimer aisément dans

la langue française. Les exercices de production peuvent être organisés à partir de comptines, de jeux, de devinettes. Ces exercices jouent également un rôle important dans le développement mental des apprenants.

Après l'étape de la production orale, l'enseignant peut passer à la graphie du mot.

2.4.2.4. Erreurs en production écrite

Les erreurs en production écrite viennent compléter celles en productions orales. L'une des plus grandes difficultés orthographiques vient du fait que de nombreux phonèmes (unités sonores) peuvent être transcrits de différentes manières. D'après la synthèse de la linguiste Liliane Sprenger-Charolles, le phonème /t/ peut se transcrire *t* (dans *halte*), *tt* (*cette*), *th* (*théâtre*) ; /k/ peut se transcrire *c* (*climat*), *cc* (*accord*), *q(u)* (*coq, quitte*), *k* (*kilo*), *ck* (*stock*), *ch* (*chorale*) ; par contraste, /r/ et /l/ présentent moins de variations (*r* et *rr* (*curieux, irrégulier*), *l* et *ll* (*couleur, ville*)). On peut aussi noter comme difficulté la désinence *-ent* indiquant le pluriel du verbe à troisième personne, tout comme le *-s-* du pluriel des noms sans oublier la marque de la liaison. Pour aider les apprenants à surmonter ces difficultés il faut un enseignement explicite.

2.4.2.5. Approche intégrée aux difficultés orthographiques

La démarche doit permettre aux élèves de différencier progressivement les différentes graphies d'un même son, de réaliser graphiquement des énoncés comportant des liaisons obligatoires et de se forger une mémoire orthographique (dans la graphie, la mémoire visuelle joue un rôle majeur). Il est important d'avoir conscience que, plus les élèves seront environnés par de l'écrit, plus l'appropriation en sera facilitée. Il convient alors de veiller à construire cet environnement s'il n'existe pas.

✓ La sensibilisation auditive

D'abord toujours s'assurer que les sons dont on veut fixer la graphie se situent dans des mots connus (avec dessins, images, mime éventuellement) et sont bien prononcés (voir séquence précédente du module). Pour certains sons, comme le [e] et le [ɛ], dont la distinction à l'écrit est importante, adopter selon l'âge des apprenants, la main ouverte ou fermée en même temps que le son est prononcé.

Exemples : été, éléphant, écoute, téléphone, (le maître ferme la main en prononçant les [e]). Lièvre, sel, maître, objet, verre, pelle, lèvres, tête, allumette, les (le maître ouvre la main en prononçant les [ɛ]) élève, épelle...(le maître ferme puis ouvre la main). S'assurer que l'élève est capable d'entendre les différentes syllabes qui constituent les mots et

énoncés visés, les lui faire représenter d'abord par un geste (coup sur la table, tape dans les mains) puis par un trait écrit.

✓ **La sensibilisation visuelle**

Cette étape est capitale, elle permet aux enfants d'assurer la discrimination auditive par le visuel, car ils voient concrètement des lettres différentes pour des sons qui peuvent encore leur paraître identiques.

Si on se réfère aux analyses faites ci-dessus les sons [i] / [y] ; [r] / [l] par exemple sont importants à discriminer visuellement. Il faut alors assurer que les élèves ont devant les yeux (murs de la classe) l'alphabet et des mots dont ils connaissent le sens.

- Faire correspondre les mots à l'oral avec des images, des couleurs les représentant puis, lire le mot écrit.
- L'utilisation des couleurs

✓ **La discrimination auditive et visuelle**

A cette étape, il est important de partir de la production des apprenants pour les amener progressivement à se repérer dans les différentes graphies. Il faut impliquer le plus concrètement possible les élèves dans les activités, en les faisant colorier, dessiner, etc.

2.5. La phase extension ou phase de déploiement

La phase d'extension, encore appelée phase de déploiement, est un élargissement de la phase d'expérimentation. Elle comprend deux niveaux : l'extension géographique, et l'extension linguistique.

L'extension géographique a permis d'impliquer dans le dispositif IFADEM, tous les autres départements sauf l'Atacora et la Donga, en raison du fait qu'il n'y a pas encore, au moment de l'extension un site propre à l'ENI Djougou, qui est l'ENI devant abriter le centre multimédia de l'espace IFADEM de ces départements. Certainement que de nos jours, la situation aurait évolué et ainsi, les autorités du MEMP trouveront la formule idoine pour faire bénéficier aux instituteurs de ces deux départements cette avancée en matière de formation à distance.

L'extension linguistique quant à elle a permis d'introduire, dans le dispositif, de nouvelles langues. Ainsi, en dehors du fɔn qui était la seule langue à la phase expérimentale, il y a l'adja, le baatonu, le dendi, yoruba, le ditammari. Contrairement à la compréhension que les gens pourraient en avoir, ces langues ne sont pas choisies par IFADEM pour être introduites dans le système éducatif. Mais ces langues permettront aux enseignants de prendre appui sur les difficultés liées à leur utilisation par les apprenants avant d'entrer à l'école formelle, et de remédier aux erreurs

phonétiques qu'elles engendrent. Le choix des langues à introduire dans le système éducatif formel est une question de souveraineté. Le Bénin regorge d'assez de ressources intellectuelles compétentes et averties, pour opérer ses choix en temps opportun.

La formation des tutorés de la phase de déploiement s'est déroulée dans les écoles normales d'instituteurs : Abomey, Allada, Dogbo, Kandi et Porto-Novo. Avec 300 formateurs (enseignants, conseillers pédagogiques, inspecteurs informaticiens, etc.) utilisant de nouveaux outils didactiques à savoir : livrets, enregistrement audio sur compact disc, livres de grammaire, de cartes à parler, de radios munis de lecteurs MP3, à chaque tutoré, tuteur, et autres rédacteurs etc.

Les livrets sont élaborés par les rédacteurs de contenus et validés par le Secrétariat Exécutif (SE) après avis des référents scientifiques. De nouvelles dotations pédagogiques et didactiques sont également mises à la disposition des ENI. Pendant cette phase 4000 instituteurs titulaires du Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP) obtenu entre 2008 et 2011, et préparant l'écrit du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP), ont suivi les contenus des six livrets et l'initiation à l'informatique et à l'internet (communément appelé 3i). Les livrets sont intitulés ainsi:

- livret 1 : présentation générale de l'IFADEM ;

- livret 2 : repérer les erreurs phonétiques et y remédier ;
- livret 3 : améliorer l'accueil des apprenants francophones et non-francophones, favoriser l'apprentissage du français oral ;
- livret 4 : renforcer la compétence de lecture-écriture en français.
- livret5 : renforcer l'appropriation du français par et pour les mathématiques ;
- livret 6 : se former à l'évaluation pour mieux gérer la progression dans les apprentissages.

Cette formation s'est déroulée en deux phases. La première phase s'est déroulée du 17 septembre au 6 octobre 2012, et la deuxième phase, du 6 au 25 mai 2013. Chaque cohorte a suivi la formation pour trois jours à la première phase, pour les quatre premiers livrets, et pour deux jours à la deuxième phase qui ne comportait que deux livrets.

CHAPITRE III
ANALYSE DES RESULTATS
D'ENQUETES

CHAPITRE III : ANALYSE DES RESULTATS D'ENQUETES

Dans ce chapitre nous allons présenter, analyser et interpréter les résultats d'enquête selon les cibles.

3.1. Compte rendu selon les niveaux

Tableau N° 7 Point des CP et Dir enquêtés

Personnes Enquêtées	QD	QR
Conseillers pédagogiques	04	04
Directeurs	12	12

Un questionnaire est adressé aux quatre (04) Conseillers pédagogiques de la circonscription scolaire de Bohicon, et un entretien a eu lieu avec les directeurs des écoles enquêtées.

Tableau N°8 Point des enseignants et apprenants enquêtés

Nbre	Ecoles	Effectif	
		Enseignants	Apprenants
1	AGBADJAGON/A	2	10
2	ADAME AVOGBANNA	3	10
3	AGBADJAGON/B	3	0
4	AGBANWEME/A	4	10
5	HOUNDONHO/A	3	10
6	AGBANWEME/C	1	0
7	SOKPADELLI/A	2	0
8	ATTOGOUIN	4	0
9	AGONVEZOUN/B	3	0
10	AGBADJAGON/C	2	0

11	EUC-BOHICON/C	3	0
12	ADAME AVOGBANNA	2	0
13	ADAME AHITO/A	4	0
14	AGONVEZOUN/A	2	5
15	AGBANGON/B	2	5
16	GNIDJAZOUN/B	2	10
17	EUC-BOHICON/C	2	0
18	AZALOUGON-SEME/B	3	10
19	AZALOUGON-SEME/A	2	0
20	EM ATTOGOUIN	4	5

Légende

QD : Questionnaires distribués

QR : Questionnaires récupérés

CP : Conseillers Pédagogiques

INS : Instituteurs

EPP : Ecole Primaire Publique

Dir : Directeurs

3.2. Analyse des résultats

3.2.1. Au niveau des enseignants

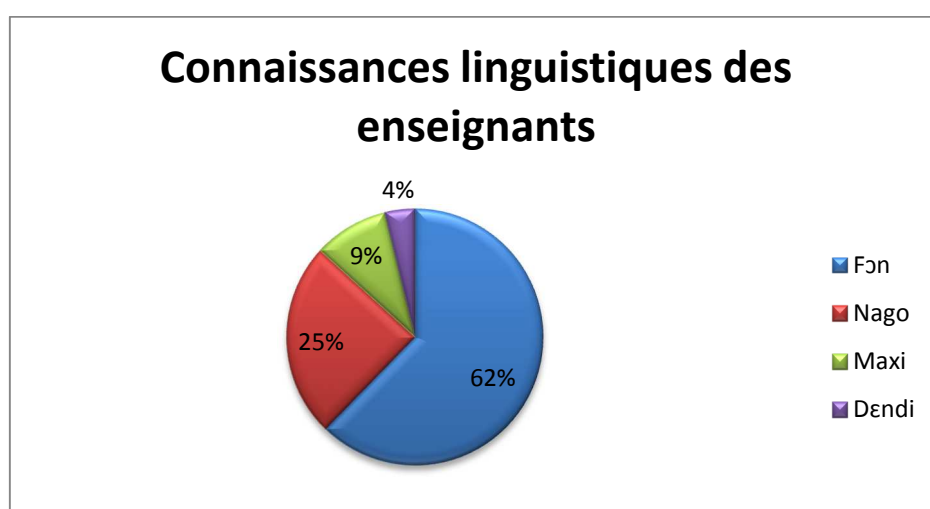
Connaissances linguistiques

Langues parles	Total enquêté	Nombres	%
Fɔn	53	33	62,26
Nago		13	24,52
Maxi		05	9,43
Dendi		02	3,77

L'analyse de ce tableau montre que sur les 53 instituteurs enquêtés, 33 ont pour langue maternelle le fɔn et le parlent correctement soit un

pourcentage de 62,26. Et certains d'entre eux peuvent lire et écrire un texte en fongbé. Les 20 instituteurs n'ayant pas le fongbé comme langue maternelle l'utilisent comme langue d'usage.

On peut conclure que la majorité des instituteurs est natif et locuteur du fongbé. Ce qui favorise l'intercompréhension avec les apprenants de la localité.



Importance de la langue nationale dans l'apprentissage du français

Questions	Total Enquêtés	Oui		Non	
		Nbr	%	Nbr	%
L'introduction des langues nationales dans les programmes des Ecoles Normales d'Instituteurs peut –elle être l'une des approches de solutions aux difficultés linguistiques ?	53	43	81,13	10	18,86

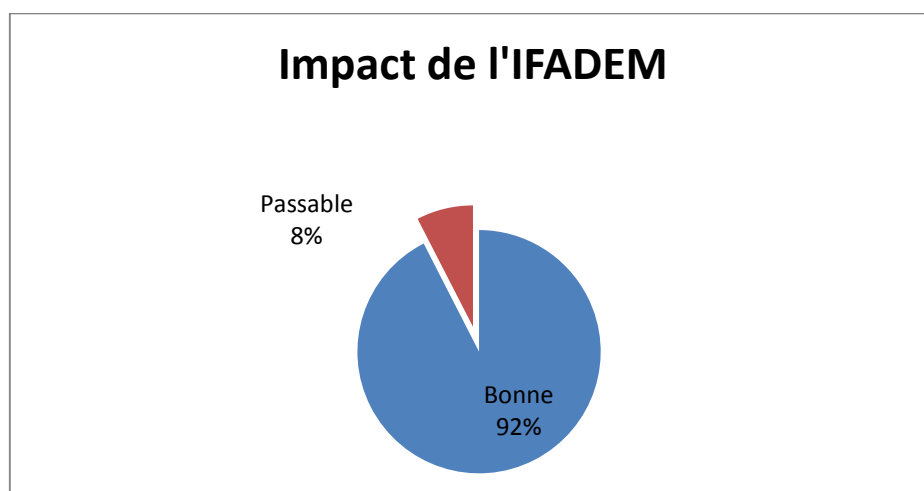
Il ressort du tableau que bon nombre d'instituteurs pensent que l'introduction des langues nationales dans la formation est un atout pour l'amélioration de la didactique du français. Ils sont au nombre de 43 soit 81,13% à partager cette opinion. Ces enseignants estiment que, surtout dans un milieu rural, la prise en compte des spécificités linguistiques des apprenants est indispensable car elle permet l'intercompréhension entre l'apprenant et son enseignant. Elle permet aussi de trouver des solutions aux difficultés pédagogiques en situation de classe. Par contre les 10 autres instituteurs contestant soit un pourcentage de 18,86 estiment que les langues nationales ne résoudre pas le problème de la crise du français. Selon eux les difficultés rencontrées sont liées à l'effectif pléthorique des apprenants, au manque d'infrastructures.



Vérification des impacts de l'IFADEM

Questions	Total enquêté	Réponses obtenues	Nbr	%
Quelles appréciations faites-vous des livrets de formations ?	53	Bonne	49	92,45
		Passable	4	7,54
Quel(s) impact(s) la formation a-t-elle sur votre pratique de classe ?	53	- Mieux connaître les causes liées à la mauvaise prononciation de certains mots en français chez les apprenants et les corriger.	50	94,33
		-Maitriser davantage la démarche pédagogique pour l'amélioration de l'enseignement/apprentissage de l'expression orale (prononciation et l'intonation).		
		-Faciliter la communication et l'aisance en situation de classe (intercommunication entre apprenants et maîtres, reformulation des consignes en langue nationale, les gestes, les mines, regard). -Avoir des atouts pour mieux former les groupes et améliorer le travail en équipe.		
		- Réussir le passage de l'oral à l'écrit -Améliorer l'enseignement/ apprentissage de l'orthographe d'usage (par divers modèles d'exercices).		

De la première question on retient que 92,45% des enseignants donnent une bonne appréciation des livrets de formation. En ce qui concerne la deuxième, 94,33% des enseignants affirment que, grâce à la formation de l'IFADEM, beaucoup d'insuffisances ont été améliorées dans la didactique du français.

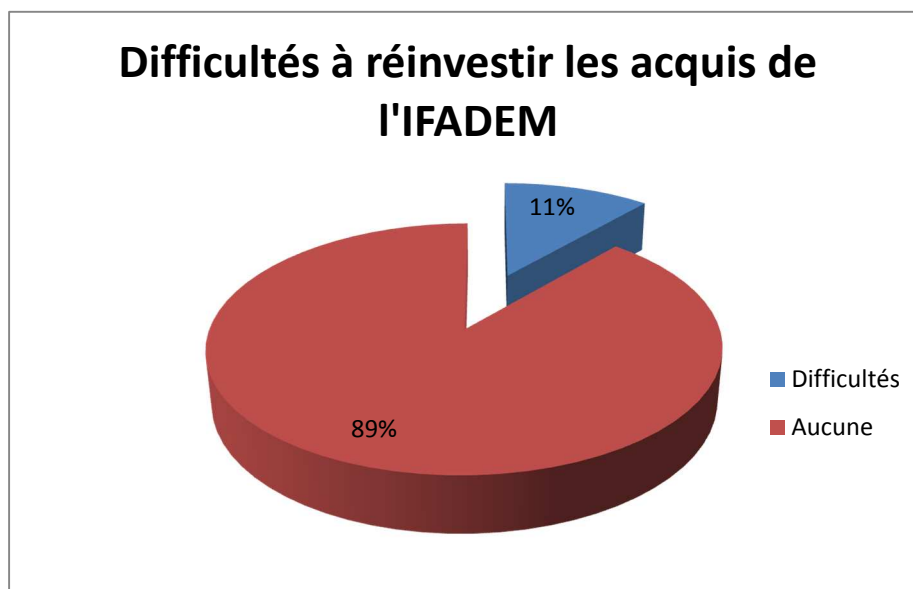


Difficultés éprouvées

Difficultés	Nombres	Pourcentages
Aucune	47	88,67
-Difficultés à corriger les erreurs phonétiques des apprenants non locuteur du fongbé	06	11,32
-Difficultés à mettre en pratique les démarches de correction à cause de l'insuffisance de matériels didactiques		

(dessins, images, enregistreur etc.)		
-Difficultés liées à l'effectif pléthorique des apprenants.		

De ces données on retient que les enjeux de l'initiative sont bien perçus par les instituteurs car 88,67% n'éprouvent pas de difficultés à réinvestir leurs acquis.



Conclusion partielle

L'enquête réalisée auprès des instituteurs de l'IFADEM révèle une grande satisfaction des enseignants formés. Hormis les difficultés liées à la correction phonétique des apprenants n'ayant pas pour langue maternelle le fongbé, les quelques problèmes de matériels et les difficultés liées à l'effectif pléthorique des classes ne favorisant pas trop la mise en

application des acquis. Dans l'ensemble, le contenu de la formation a été approuvé à une très forte majorité.

3.2.2. Au niveau des apprenants

Les erreurs identifiées dans cette rubrique permettront d'évaluer l'approche proposée dans le chapitre II. Rappelons aussi qu'il s'agit des erreurs liées aux interférences phonético-phonologiques.

Item1 : Production orale

- **Auto- test par rapport aux voyelles problématiques**

Cas du phonème /y/

Orthographe française des mots	R	%	Transcription phonétique des mots	Transcription phonétique de la production orale de l'apprenant
But	23	30,66	[by]	[bi]
Mur			[myR]	[mi]
Assidu			[asidy]	[asidi]
Unité			[ynite]	[inite]
Bus			[bys]	[bis]

D'après l'étude contrastive du fɔngbé et de la langue française les apprenants ayant le fɔngbé comme langue maternelle auront de difficultés à prononcer les mots contenant le son [y]. Ce son est souvent substitué par sa correspondance [i] dans la prononciation des mots quelle que soit sa position. Mais les résultats nous montrent que ce phénomène, assez récurrent chez les fɔn, n'est pas si évident. Seulement 23 sur les 75 apprenants soit un pourcentage 30,66% ont tendance à substituer ce phonème.

Cas du phonème /Ø/

Orthographe française des mots	Nbr	%	Transcription phonétique des mots	Transcription phonétique de la production orale des mots
Nœud	55	73,33	[nØ]	[ne]
Fameux			[famØ]	[fame]
Feu			[fØ]	[fe]
Eulalie			[Ølali]	[elali]
Dieu			[djØ]	[dje]

L'analyse des données du tableau montre que l'erreur de prononciation du phonème /Ø/ est assez récurrente chez les apprenants locuteur du fɔngbé. Sur les 75 apprenants, 55 ont de difficultés à bien articuler ce phonème soit un pourcentage de 73,33%. Lors du passage de leurs langues

maternelles au français, ces apprenants ont tendance à remplacer le phonème /ø/, « eu fermé » par le phonème /e/, « e fermé ».

Cas du phonème /œ /

Orthographe française des mots	Nbr	%	Transcription phonétique des mots	Transcription phonétique de la production orale des mots
Beurre	17	22,66	[bœR]	[bɛ]
Meuble			[mœbl]	[mebl]
Neuvaine			[nœvaine]	[nevaine]
Œuf			[œf]	[ef]
Heure			[œR]	[ɛʁ]

Nous pouvons retenir que [œ] est remplacé par le son [e] et que le « eu ouvert » suivi de [r] devient [ɛ]. C'est le cas de Beurre [bœr] prononcé [bɛ].

Cas du phonème /ɥ/

Orthographe française des mots	Nbr	%	Transcription phonétique des mots	Transcription phonétique de la production orale des mots
Huit	27	36	[‘ɥit]	[wit]
Celui			[sɔ̃lɥi]	[sɔ̃luwi]
Autrui			[otRɥi]	[otlwi]
Bruit			[bRɥi]	[blwi]

L'analyse du tableau montre que la majorité des apprenants ont de difficultés à prononcer le son [ɥ]. Ce phonème est souvent remplacé par le son [w].

Cas du phonème /ʃ/

Orthographe française des mots	Nbr	%	Transcription phonétique des mots	Transcription phonétique de la production orale des mots
Chant (il chante en classe)	49	65,3 3	[ʃã]	[sã]/ [cã]
Manche (la manche de ta tenue kaki est sale)			[mãʃ]	[mãs]
Chiffon			[ʃifɔ̃]	[sifɔ̃] / [cifɔ̃]
Couche			[kuʃ]	[Kus]
Tranche			[tRãʃ]	[tlãs]/ [tlãc]

Cas du phonème /ʒ/

Orthographe française des mots	Nbr	%	Transcription phonétique des mots	Transcription phonétique de la production orale des mots
Jean	37	49,33	[ʒã]	[Sã]
Mange			[mãʒ]	[mãs]
Neige			[nɛʒ]	[nes]
Ange			[ãʒ]	[ãs]
Gentil			[ʒãtij]	[sãtij]

Cas du phonème /r/

Orthographe française des mots	Nbr	%	Transcription phonétique des mots	Transcription phonétique de la production orale des mots
Raconte	47	62,66	[rakõt]	[hlakõt]
Partage			[Partaʒ]	[pataj]
Bureau			[byro]	[bilóð]
Maitresse			[mɛtrɛs]	[metles]
Cercle			[sɛrkl]	[sɛkl]

Le premier constat fait est l'élision du phonème /r/en position initiale.

Lorsque le son [r] se trouve en début de mot il est remplacé par le son [hl].Le deuxième constat est le fait qu'entre deux voyelles, le phonème/r/sera systématiquement remplacé par [l], c'est le cas de

[bilóð]. Et le troisième est son omission entre une voyelle et une consonne, c'est le cas de [pataz].

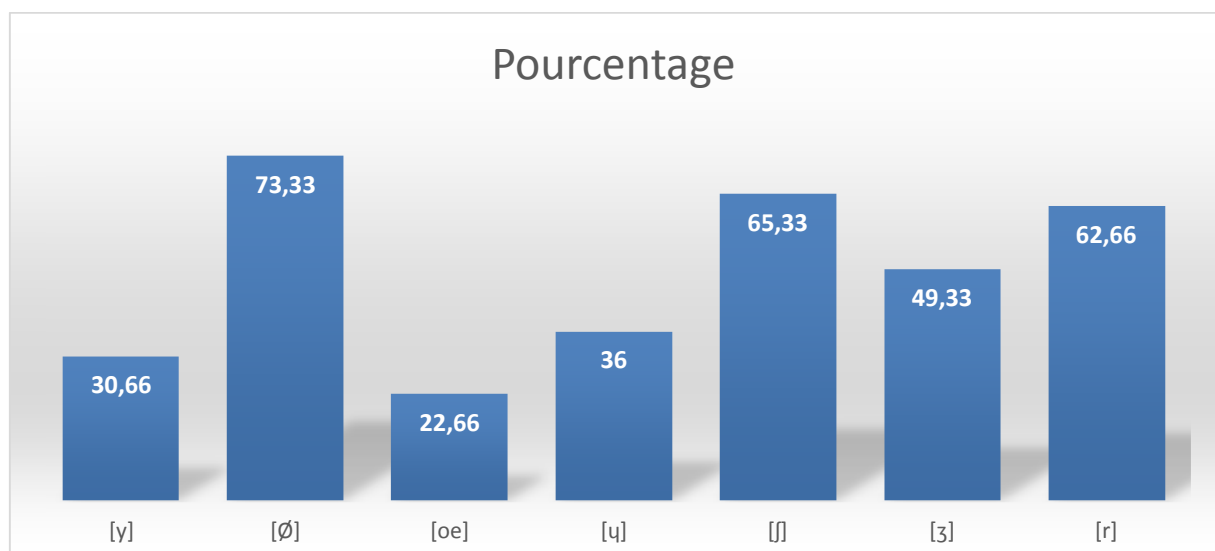
Dans l'ensemble, les erreurs sont dues à des difficultés liées à la prononciation des sons et phonèmes du français. Les types d'erreur que nous avons relevés sont:

- remplacement d'un son de la langue française par un autre qui lui est proche en fon, ex Jean [ʒã] et non [sã]
- syncope, considérée comme « la suppression ou l'absorption d'une syllabe ou d'une lettre ou encore d'un phonème à l'intérieur du mot ».

Lorsque l'apprenant prononce patage [pataz] au lieu de [partaʒ]

- aphérèse, c'est le fait qu'une ou des lettres soient supprimées à l'initiale ou en la suppression de la partie initiale. Ex raconte [rakõt] au lieu de [hlakõt]

L'analyse de la prononciation des phonèmes chez les apprenants



Erreurs liées à la production écrite

Type d'erreurs	Son (phonie)	Graphie	Production de l'apprenant		Production Correcte	
Relation phonie-graphie	[k]	qu ; k ; c ca ; co ; cu	ocupé qatrième coque		occupé quatriè me coq	
	[f]	f ; ff ; ph		Chifon Farmacie Eléfant		Chiffon pharmacie éléphant
Relation entre les homophones		Mère mer maire	Maire		Mère	

L'une des plus grandes difficultés orthographiques vient du fait que de nombreux phonèmes (unités sonores) peuvent être transcrits de différentes manières. L'exercice réalisé sur les phonèmes /k/ et /f/ et le son [mɛR] montre que les erreurs orthographiques sont encore fréquentes chez les apprenants, car 66% ont encore des difficultés. Ces erreurs concernent essentiellement deux types de particularités orthographiques. La première particularité concerne la mise en correspondance entre une unité phonologique et une unité orthographique. Quant à la seconde, elle renvoie à la mise en correspondance entre les mots qui se prononcent de la même manière et qui ont différents sens (homophones).

En somme on peut dire qu'à l'oral, du fait que certains aspects phonétiques ne permettent pas d'identifier les erreurs linguistiques, on peut

comprendre en partie les raisons qui justifient une supériorité de la compétence en production orale sur la compétence en production écrite chez nos enquêtés. Par exemple, les homonymes ne sont pas discriminés à l'oral et ne sauraient être la cause d'erreur linguistique.

3.2.3. Au niveau des Conseillers Pédagogiques

Questionnaire adressé aux conseillers pédagogiques

Questions	Total Enquêtés	Oui		Non	
		Nbr	%	Nbr	%
Avez-vous connaissance de l'existence du projet IFADEM ?	04	04	100		
Avez-vous remarqué une certaine amélioration dans l'enseignement/apprentissage du français au niveau des enseignants ayant participé au projet ?		02	50	02	50
L'utilisation de la langue maternelle de l'apprenant dans le système éducatif peut-elle participer à l'amélioration de la qualité de l'apprentissage du français ?		04	100		
Les apprenants tenus par ces enseignants ont-ils moins de difficultés en phonétique et en		03	75	01	25

orthographe que les autres apprenants ?					
---	--	--	--	--	--

Impact du projet

Questions	Total enquêté	Réponses obtenues
Pourriez-vous dire les innovations que ce projet présente par rapport à l'enseignement du français au Bénin ?	04	-Prise en compte de l'influence de la langue maternelle dans la maîtrise de la langue française qui est un atout pour l'amélioration de la didactique du français.
		-Amélioration de l'enseignement de l'orthographe d'usage qui est l'une des causes de l'affaiblissement du niveau des apprenants.
		-Maîtrise de la démarche pédagogique par la gestion des groupes et des activités en équipe.
		-Application correcte de certaines règles dans la correspondance

Conclusion partielle

De l'analyse des résultats d'enquête, on conclut que la formation prenant en compte les spécificités linguistiques des apprenants permet d'identifier les imperfections linguistiques liées à la didactique du français. L'introduction des langues nationales facilite l'apprentissage de la langue

française et améliore la didactique du français. On peut donc dire que l'IFADEM a apporté un plus au système éducatif béninois, car grâce à ses différentes méthodes beaucoup d'imperfections ont été corrigées. Mais aucune œuvre n'étant parfaite, le projet présente à notre humble avis quelques insuffisances.

3.3. Insuffisances de l'initiative

A l'issue de l'analyse des diverses informations recueillies, il convient de préciser que, le projet présente quelques insuffisances inhérentes à toute activité de cette ampleur.

Sur les cinq Conseillers Pédagogique en fonction dans la circonscription scolaire qui ont été questionnés, un seul a été impliqué par le projet en fonction du ratio tuteur/tutorés par les instances supérieures. Les autres ont pu nous répondre à base de leur propre recherche sur l'existence du projet, ses activités et son impact sur la vie pédagogique de la circonscription scolaire. De même sur 12 directeurs d'écoles interviewés aucun d'entre eux n'a eu à participer à la formation. Du côté des enseignants formés à peine on trouve deux enseignants par complexe. Face à cela nous nous permettons de formuler quelques suggestions qui tiennent compte en partie des attentes et des mesures proposées par les cibles enquêtées.

3.4. Suggestions

Le projet IFADEM est une initiative heureuse qui mérite d'être généralisée. A cet effet nous nous permettons de formuler quelques suggestions qui sont en partie les attentes des cibles enquêtées.

3.4.1. Suggestions à l'endroit des concepteurs du projet

- Augmenter la durée des regroupements pour favoriser une appropriation des contenus des livrets par les tutorés et faciliter la familiarisation surtout avec l'outil informatique qui demeure une des innovations et un atout majeur de ce projet.
- Créer des centres multimédia dans les circonscriptions scolaires pour faciliter l'accès à l'internet aux enseignants.
- Renforcer le suivi par les tuteurs en insérant des activités pédagogiques pratiques là où le besoin se fait sentir.
- Sensibiliser tous les acteurs du Réseau d'Animation Pédagogique(RAP) du milieu (apprenants, enseignants, directeurs d'écoles, conseillers pédagogiques, inspecteurs, parents d'élèves et mêmes les communautés).
- Etendre les critères de désignation des bénéficiaires du projet à tous les enseignants.

- Tenir compte des six langues nationales dans la correction des interférences phoniques et non des langues dominantes dans les zones de formation.

3.4.2. Suggestions à l'endroit de l'Etat

- Tenir compte des atouts du projet dans la formation initiale des nouveaux instituteurs formés à l'Ecole Normale d'Instituteurs(ENI).
- Créer des écoles et classes expérimentales pour un suivi jusqu'en fin de cycle primaire afin de mieux évaluer le projet.

CONCLUSION

Notre étude nous a permis de répondre à des interrogations personnelles sur les raisons pour lesquelles les résultats des enseignants ne sont pas souvent à la hauteur de leurs attentes. Nous avons pu, grâce à cette recherche, mieux apprécier les réalités du terrain au point de comprendre quelques-unes des raisons pour lesquelles les apprenants n'arrivent pas, à bien acquérir les langues étrangères en général et la langue française en particulier. Parmi les raisons qui expliquent les résultats insuffisants, qui ont été à l'origine de cette étude, on peut noter les difficultés liées aux interférences phonétiques des apprenants et même les difficultés qu'ont les enseignants à résoudre cet état de chose.

En effet il existe une différence entre la production langagière des apprenants et ce qui peut être considéré comme étant la norme. Cette différence, appelée erreur linguistique, a longtemps été liée en didactique des langues aux interférences phoniques de la langue maternelle et de la langue étrangère. De plus, l'expérience réalisée par l'IFADEM souligne une défektivité phonétique caractéristique de la mauvaise prononciation des sons.

Mais les résultats de nos enquêtes à quelques rares exceptions près, montrent que bon nombre d'apprenants ont surpassé cette difficulté. Ces

résultats expliquent le fait que de nouvelles stratégies ont été adoptées par les enseignants de l'IFADEM pour résoudre cet état de chose. On peut donc dire que la prise en compte des spécificités linguistiques des apprenants dans le cadre de l'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maitres (IFADEM) à contribuer à la recherche de solutions concrètes et réalistes aux problèmes techniques (pédagogiques, linguistiques) liés à l'utilisation des langues nationales béninoises aux côtés du français dans le contexte multilingue du Bénin. De plus, pour la plupart des enseignants et des acteurs du système éducatif questionnés, l'initiative a été approuvée car il était important, voir nécessaire et indispensable d'introduire les langues nationales dans le système éducatif pour faciliter l'enseignement/apprentissage de la langue française.

Sans avoir nécessairement résolu tous les problèmes, l'expérience, nous semble-t-il, a porté a part au savoir didactique. Par conséquent il relèverait de la sagesse des autorités de tutelle, de savoir prendre les résultats en compte pour faciliter l'amélioration de l'apprentissage. Enfin, nous exhortons les différents acteurs de l'initiative à tenir compte de nos suggestions, afin de mettre à la portée des enseignants les atouts de ladite initiative.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. AÏGNON (A. S.), 2003, Etude contrastive de la morphosyntaxe de l'énoncé du français et du fongbé, Mémoire de maîtrise, UNB-FLASH-DSLC.
2. AKOHA (B.), 1987, Du français à l'écriture de la langue fon, in Langage et Pédagogie n°6, CEBELAE, Cotonou, pp 94-105.
3. AKOHA (B.), 1990, Syntaxe et Lexicologie du fongbé, Thèse de doctorat d'Etat, Paris Sorbonne Nouvelle.
4. AMOUSSOU (R.), 2008, Interférences phonétique-phonologiques entre le français et le baatonum et leurs influences sur l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe à l'enseignement primaire : cas des écoles primaires de la circonscription scolaire de Bembérékè, Mémoire de maîtrise, UNB-FLASH-DSLC.
5. ARISTIDE (A.), 2006, Enseignement/apprentissage en langues nationales: une alternative au renforcement des compétences intellectuelles pour un développement durable, DEA, UNB-FLASH-DSLC.
6. AUDION (L.), 2010, Difficulté à enseigner l'orthographe: comprendre et agir Formation de circonscriptions.

7. BABALOLA(C.), 2002, Problématique de l'intégration des langues nationales dans le système éducatif béninois : Contribution aux Nouveau Programme Etudes(NPE), Mémoire de maîtrise.
8. BAUTIERE (E.), 2002, enseignement en ZEP et les recherches en didactique du français, Revue française de pédagogie.
9. BRUNO, (M.), 2010, Rapport générale sur les langues de scolarisation en Afrique francophone enjeux et repères pour l'action.
10. CEBELAE, 1999, Langage et Pédagogie n°9, le français au Bénin, Actes de la Table ronde sur l'enseignement du français au Bénin.
11. CENALA, 2005, Alphabet des Langues Nationales.
12. da CRUZ(M.), da SILVERA (Y), 2012 Introduction des langues nationales dans l'éducation scolaire en Afrique, un défi de taille et de résistance : le cas du Bénin, ouvrage collectif.
13. da CRUZ (M.), 2007, Langues nationales et les nouveaux programmes d'études au Bénin. Langage et devenir. No 11, p. 96
14. da CRUZ, (M.), 2008, Langues maternelles à l'école et performances des apprenant(e)s africain(e)s. Langage et devenir No 13, p. 134-147.

15. DJIHOUESSI (B.), 1992, Didactique du français et situations d'enseignement / apprentissage : cas du Bénin, Mémoire de DEA- Paris III- Sorbonne.
16. DJIHOUESSI (B.), 2006, Le français, médium d'enseignement des disciplines scientifiques techniques et de formation professionnelle en situation didactique unilingue et bilingue : étude de cas et perspectives (le cas du Bénin, du Mali et du Burkina Faso), Paris Sorbonne Nouvelle, Thèse de doctorat unique
17. DOSSOU, (C.) ,2010 Langue française et insécurité linguistique au Bénin, Article Ethiopiques n°85. Littérature, philosophie et art 2ème semestre 2010
18. DUBOIS (J.), 1973, Dictionnaire de linguistique, Paris Larousse 516p.
19. GBAGUIDI (J.), 2005, Analyse des erreurs syntaxiques commises en composition française par les élèves du collège les Pyramides de Cotonou, Mémoire de DEA.
20. GBAGUIDI (J.), 2009, Taxinomie et analyse des erreurs linguistiques des élèves francophones en apprentissage du français : Pour une approches linguistique et pragmatique en didactique des langues, Thèse en linguistique,

21. GBETO, (F.) Conférence EDP/FLASH / UAC 14,11 ,11
Introduction des langues nationales dans l'enseignement formel et
création d'un environnement lettré : enjeux et obstacles.
22. HACHETTE Édicte, la francophonie.
23. IUFM ,2007 Colloque sur la formation des enseignants dans la
francophonie : Diversités, Défis, Stratégies d'Action
24. Larousse, Paris, 516p.
25. OUEDRAOGO, (M.) ,2002 utilisation des langues africaines
dans le système éducatif en Afrique, Revue trimestrielle d'éducation
comparée n°138.
26. PASEC 2004-2005, Enquête sur le Diagnostic de la qualité
de l'enseignement primaire au Bénin.
27. POTH, (J.), Langues nationales et formation des maîtres en
Afrique. Guide méthodologique n°3.
28. Rapport, 2007, du comité d'experts sur l'apprentissage de
l'écriture, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport Québec.
29. UNESCO, 1953. L'emploi des langues vernaculaires dans
l'enseignement.

30. UNESCO, 2008 La langue maternelle, ça compte ! La langue locale, clé d'un apprentissage efficace.

SITES D'INTERNET

http://ville-de-bohicon.com/Presentation_de_la_ville.html

www.monographie_bohicon (fichier PDF)

<http://www.google.fr/search?q=analyse+des+erreurs+linguistiques>

<http://ethiopiennes>

ANNEXE

QUESTIONNAIRE A L'ENDROIT DES ENSEIGNANTS DU PROJET

IFADEM

Titre professionnel :.....

Ancienneté :.....

Sexe :.....

Nom de l'école :.....

Classe tenue :.....

Langue(s) maternelle(s):.....

Autre(s) langue(s) d'usage :.....

1 L'introduction des langues nationales dans les programmes des Ecoles

Normales d'Instituteurs peut être l'une des approches de solutions aux difficultés linguistiques. Etes-vous de cet avis ?

Oui

Non

Pourriez-vous évoquer les raisons qui fondent votre position ?

.....

.....

.....
.....
.....
.....
.....

2 Quelle(s) appréciation(s) faites-vous des livrets de formation du projet liés aux langues nationales?

Bonne Passable Mauvaise

3 Quel(s) impact(s) la formation de l'IFADEM a-t-elle eu sur votre pratique pédagogique ?

.....
.....
.....
.....

4 Quelles sont les difficultés que vous éprouvez à réinvestir les acquis de l'IFADEM en situation de classe?

.....
.....
.....
.....

.....
.....

5 Avez-vous des attentes particulières qui n'ont pas été comblées par le projet ?

Oui Non

6 Quelles mesures correctives proposeriez-vous alors pour une amélioration dudit projet ?

.....
.....
.....
.....

MERCI POUR VOTRE COLLABORATION

QUESTIONNAIRE A L'ENDROIT DES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES

1. Avez-vous connaissance de l'existence du projet IFADEM ?

Oui

Non

2. Pourriez-vous dire ce que vous savez des innovations que ce projet présente par rapport à l'enseignement du français au Bénin ?

.....
.....
.....
.....

3. L'utilisation de la langue maternelle de l'apprenant dans le système éducatif peut-elle participer à l'amélioration de la qualité de l'apprentissage du français ?

.....
.....
.....
.....

4. Avez-vous remarqué une certaine facilité dans l'apprentissage du français au niveau des enseignants ayant participé au projet ?

Oui

Non

5. Quelles sont les remarques qui justifient votre réponse ?.....
.....
.....
.....
.....

6. Les apprenants tenus par ces enseignants ont-ils moins de difficulté en phonétique et en orthogrphe que les autres apprenants ?
Oui Non

7. Que pensez-vous alors du projet IFADEM ?
.....
.....
.....
.....

8. Quelles sont vos propositions pour améliorer ledit projet ?
.....
.....
.....

MERCI POUR VOTRE COLLABORATION

TEST AUX APPRENANTS

Ecole.....

Classe

Langue maternelle

Item I

SUPPORT :

Pour la fête de fin d'année ton école organise un concours de lecture et d'orthographe. Pour mieux vous préparez à ce concours votre maître vous propose quelques exercices.

TACHE : Tu dois répondre oralement ou par écrit aux consignes qui te sont présentées.

Consignes : Lis les mots suivant

But

Mur

Assidu

Unité

Bus

Nœud

Fameux

Feu

Eulalie

Dieu

Beurre

Meuble

Neuvaine

Œuf

Heure

Huit

Celui

Autrui

Bruit

Chant

Chiffon

Couche

Tranche

Jean

Mange

Neige

Ange

Gentil

Raconte

Partage

Bureau

Maitresse

Cercle

ITEM II

a. Remplace les pointillés par l'un des sons appropriés **qu'** ; **k** ; **c** ; **cc** ;

q.

1. Cette année je me suis bien o...upé de mes études.

2. J'ai une bonne moyenne et je suis la ...atrième de la classe.

3. Comme récompense, je vais passer cin... jours de vacances à Cotonou.

4. Et revenir avec un nouveau sac...et une nouvelle tenue ...a..i.

b. Remplace les pointillés par l'un des sons appropriés **f**, **ff** ; **ph**

1. Trop de ca... é n'est pas bon pour les enfants

2. Le chi...on de la classe est perdu.

3. Il faut toujours acheter les médicaments à la ...armacie.

4. Les oreilles de l'élé....ant sont larges.

c. Remplace les pointillés par le mot approprié : mère mer, maire

1. Chaque matin je prends mon argent de petit déjeuner chez ma

2. J'aime la plage mais malheureusement il n'y a pas de à Bohicon

3. Notre commune est dirigée par leLuc ATROPKO

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE ALPHABETIQUE DES SIGLES ABREVIATIONS ET ACRONYMES.....	iv
Introduction.....	1
Chapitre I : GENERALITES.....	4
I.1 Problématique.....	4
I.2 Revue littéraire.....	5
I.3 Objectifs.....	8
I.4 Hypothèses.....	9
I.5 Clarifications conceptuelles.....	9
1.5.1. Enseignement	10
1.5.2. Apprentissage	10
1.8. 3. Didactique	10
1.5.4. Notion de langue nationale	11
1.5.5. Notion de langue maternelle	12
1.5.6. Notion d'immersion linguistique	12
1.5.7. Notion d'interférence	13
1.5.8. Notion d'erreur	13
1.6. Présentation du cadre d'étude	14
1.6.1. Situation géographique	14
1.6.2. Historique de la ville de Gbɔ̀xikɔ̀n	15
1.6.3. Situation démographique de la commune de Gbɔ̀xikɔ̀n	16
1.6.4. Bilan des activités pédagogiques	17

1.7 Approche méthodologique	19
1.7.1. Recherche documentaire	19
1. 7.2. Nature de l'étude	20
1. 7.3 Population d'enquête	20
1.7.4. Méthodologie d'enquête	20
1.7.5. Technique de dépouillement et de traitement des données	21
CHAPITRE II : SITUATION LINGUISTIQUE ET FORMATION DES	23
ENSEIGNANTS	
2.1. Situation linguistique du Bénin	23
2.2. Différentes réformes du système éducatif primaire	25
2.3. Programmes d'études	26
2.4. Formation des enseignants	27
2.4.1. Présentation de l'IFADEM	28
2.4.1.1. Bref historique de l'IFADEM	28
2.4.1.2. Objectif de l'IFADEM	29
2.4.1.3. Procédures de formation	29
2.4.2. Analyse des résultats de la phase d'expérimentation	30
2.4.2.1. Etude contrastive des systèmes phonologiques des langues en	30
présence	
2.4.2.2. diverses sortes d'interférences	35
2.4.2.3. Démarche de correction phonétique	37
2.4.2.4. Erreurs en production écrite	39
2.4.2.5. Approche intégrée aux difficultés orthographiques	40
2.5. La phase extension ou phase de déploiement	42
CHAPITRE III : ANALYSE DES RESULTATS D'ENQUETES	46
3.1. Compte rendu selon les niveaux	46
3.2. Analyse des résultats	47

3.2.1. Au niveau des enseignants	47
3.2.2. Au niveau des apprenants	53
3.2.3. Au niveau des Conseillers Pédagogiques	60
3.3. Insuffisances de l'initiative	62
3.4. Suggestions	63
3.4.1. Suggestions à l'endroit des concepteurs du projet	63
3.4.2. Suggestions à l'endroit de l'Etat	64
CONCLUSION	65
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	67
ANNEXES	72