



REPUBLIQUE DU BENIN



MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

(MESRS)

UNIVERSITE DE PORTO-NOVO

ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE PORTO-NOVO

(ENS/P-N)

DOMAINE : SCIENCES DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION.

MENTION : Professorat de l'Enseignement Secondaire. **SPECIALITE** : Français

GRADE : Licence/BAPES

MEMOIRE DE FIN DE CYCLE

SUJET :

Rapport entre maîtrise du français et réussite
scolaire des apprenants : cas du CEG de Djègan-
Kpèvi

Sous la direction de :

Présenté par :

ALLOU Oumarou

Prof. Dr Jean-Claude HOUNMENO,
Psychopédagogue et Maître de
Conférences des Universités du CAMES

Année académique : 2014-2015



REPUBLIQUE DU BENIN



MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

(MESRS)

UNIVERSITE DE PORTO-NOVO

ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE PORTO-NOVO

(ENS/P-N)

DOMAINE : SCIENCES DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION.

MENTION : Professorat de l'Enseignement Secondaire. **SPECIALITE** : Français

GRADE : Licence/BAPES

MEMOIRE DE FIN DE CYCLE

SUJET :

Rapport entre maîtrise du français et réussite
scolaire des apprenants : cas du CEG de Djègan-
Kpèvi

Présenté par :

ALLOU Oumarou

Sous la direction de :

Prof. Dr Jean-Claude HOUNMENO,
Psychopédagogue et Maître de
Conférences des Universités du CAMES

Année académique : 2014-2015

SOMMAIRE :

Dédicace :.....	iv
Remerciements :.....	v
Résumé :.....	viii
Introduction :.....	1
CHAPITRE PREMIER : APPROCHE THEORIQUE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE :.....	3
1: Approche théorique de la recherche :.....	3
1-1: Problématique du sujet :.....	3
1-2: Revue de littérature :.....	6
1-3 : Objectifs :.....	10
1-4 : Hypothèses.....	11
1-5 : Clarification conceptuelle :.....	11
1-6 : Justification du sujet :.....	14
2: Méthodologique de la recherche :.....	15
2-1 : Recherche documentaire :.....	16
2-2 : Recherche empirique :.....	17
2-3 : But de la recherche :.....	17
2-4 : Cadre physique de l'étude :.....	18

2-5 : Population-cible et échantillonnage :.....	20
2-6 : Technique, instruments de recherche et déroulement de l'enquête.....	21
2-7 : Analyse et traitement des données.....	24
CHAPITRE DEUXIEME : RESULTATS DE L'ETUDE ET SUGGESTIONS.....	26
1: Présentation et analyse des résultats.....	26
1-1 : Présentation des résultats.....	26
1-2 : Analyse des résultats.....	30
2 : Principaux enseignements et approches de solution.....	37
2-1 : Principaux enseignements :.....	37
2-2 : Approches de solution :.....	38
Conclusion :.....	40
Bibliographie :.....	I
ANNEXES :.....	II
Table des matières.....	IV

DEDICACE :

Nous dédions ce travail à tout peuple, de par le monde entier, qui, pour une raison ou pour une autre, n'a pas (ou plus) accès à l'éducation.

REMERCIEMENTS :

Nous adressons nos sincères remerciements :

☞ Au professeur Jean-Claude HOUNMENO, notre directeur de mémoire, qui, non seulement a accepté de diriger notre mémoire, mais aussi l'a suivi avec dévouement et rigueur ;

☞ A tous nos parents, amis et camarades, les premiers pour avoir assuré notre éducation, les autres pour nous avoir aidé et assisté à plusieurs occasions et dans divers domaines ;

☞ A Monsieur YACOUBOU Souleymane, Conseiller Pédagogique de français de la zone N'Dali-Bembèrèkè-Sinandé pour, d'une part, nous avoir soustrait de notre passion incontrôlée de jadis pour la philosophie et l'espagnol et, d'autre part, nous avoir mis sur les rails du français ;

☞ A tout le CEG de Djègan-Kpèvi, du Directeur au tout dernier apprenant, pour nous avoir accueilli dans le cadre de nos stages tant d'initiation que de qualification professionnelle ;

☞ A Madame POMPEO Zéphirine, professeure certifiée de français sous les auspices de qui, nous avons effectué les stages supra évoqués.

SIGLES ET ACRONYMES :

AIRDF : Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français ;

BAPES : Brevet d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement Secondaire ;

BAPET : Brevet d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement Technique ;

CAEB : Conseil des Activités Educatives du Bénin ;

CAPES : Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement Secondaire ;

CDIP : Centre de Documentation et d’Information Pédagogique ;

CEG : Collège d’Enseignement Général ;

CSFEF : Comité Syndical Francophone de l’Education et de la Formation ;

INFRE : Institut National pour la Formation et la Recherche en Education ;

Maît. Franc. : Maîtrise du français

Moy. Ann. : Moyenne annuelle

Moy. CE : Moyenne en communication écrite ;

Moy. Lect. : Moyenne en lecture ;

LISTE DES TABLEAUX :

Tableau 1 : Succession des directeurs à la tête du Collège d'Enseignement Général de Djègan-Kpèvi.

Tableau 2 : Présentation des résultats de l'enquête.

Tableau 3 : Présentation des statiques détaillées des 42 apprenants enquêtés en 4^{ème}.

Tableau 4 : Présentation des statiques détaillées des 40 apprenants enquêtés en 3^{ème}.

Tableau 5 : Présentation des moyennes en mathématique, SVT, lecture, communication écrite et espagnol/SPCT de dix (10) apprenants de 3^{ème} non performants en français mais ayant cependant obtenu la moyenne annuelle.

RESUME :

Depuis que nous étions au collège, il nous est donné de constater que les apprenants qui brillent en français obtiennent de meilleurs résultats généraux et donc réussissent plus facilement souvent que leurs camarades, même compétents dans les matières scientifiques. Cette constatation nous a tant marqué que, lorsque nous avons eu l'occasion de préparer ce mémoire de fin de cycle pour l'obtention du BAPES, nous n'avons hésité un seul instant à y porter notre choix. Ainsi, nous l'avons formulée comme suit : *Rapport entre maîtrise du français et réussite scolaire des apprenants : cas du CEG de Djègan-Kpèvi.*

Pour diagnostiquer la question, nous avons donc mené une enquête par questionnaire dans cet établissement. Après avoir analysé les données obtenues au terme l'enquête, il s'est avéré que 86% des apprenants maîtrisant le français passent en classe supérieure. Cela implique que la très grande majorité des apprenants performants en français réussissent à l'école. Considérant cette révélation et le fait que tous les apprenants vont à l'école pour réussir, il urge d'œuvrer à les rendre excellents dans cette discipline.

Pour atteindre cet idéal, nous avons jugé indispensable que les apprenants débutants des 6^{ème} soient encadrés par les meilleurs enseignants de français, conscients du fait, pour rendre solide et sûre l'entame de leur cursus. Alors, estimons-nous, l'Etat doit former davantage d'enseignants afin de majorer l'effectif des excellents.

INTRODUCTION :

« Après le pain, l'éducation est le premier besoin d'un peuple », avait martelé Danton. Certes, il est vrai que l'éducation assurée par l'école n'est pas le seul garant de l'avenir radieux d'une nation, cependant elle reste et demeure l'un des meilleurs –sinon le meilleur –de tous, mais aussi le plus sûr quand bien même elle nécessite tant et tant de sacrifices que de patience. Car selon Jean-Jacques ROUSSEAU in *Emile ou De l'éducation*, « on façonne les plantes par la culture et les hommes par l'éducation ». Est-il alors besoin de rappeler que le véritable progrès d'une nation nécessite l'intervention d'hommes et femmes façonnés dans le positif ? C'est plutôt ce qu'ont si bien compris nos Etats respectifs quand ils œuvrent au quotidien à l'éducation et à l'instruction de la plus grande masse. C'est sans nul doute la perspective dans laquelle s'est engagé le Bénin en procédant à la réouverture et à la création d'écoles normales de formation professionnelle des formateurs car, on dit souvent que, « pour produire un travail de qualité, il faut avoir bénéficié au préalable d'une formation de qualité ». C'est justement dans la suite logique de prolongement du programme de formation de l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo, l'une de ces institutions en charge de la formation des jeunes gens destinés à l'enseignement secondaire, que revient aux élèves-professeurs en fin de cycle la mission de réaliser de travaux de recherche sur divers sujets, mais dont le dénominateur commun reste inéluctablement l'éducation. Ce, dans le souci de rester étroitement collé au domaine précis dont relève leur formation. A cet effet, parmi une multitude de sujets du domaine, il nous a fortement marqué, depuis le stade collégien, le lien que la maîtrise du français entretient avec la réussite scolaire des apprenants, si on sait que, dans un pays francophone comme le nôtre, l'essentiel –pour ne pas dire tout –de l'enseignement/apprentissage/évaluation s'effectue concrètement par le biais du français, tant en parler qu'en écrit. Très clairement, nous voulons, avec un tel

sujet, vérifier si la maîtrise du français dans le cas d'espèce constitue un acquis majeur et indéniable à la réussite scolaire des apprenants.

Pour traiter cette préoccupation, nous nous proposons de procéder par deux chapitres, chacun abordant des points précis du sujet dans une suite qui se veut progressive, logique, cohérente et bien structurée. Ainsi, nous ouvrons l'étude par le chapitre premier.

CHAPITRE PREMIER : APPROCHE THEORIQUE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre est essentiellement consacré au contexte théorique et à la démarche méthodologique, deux phases majeures de cette recherche. Chacune d'elles comprend un certain nombre de composantes que nous allons présenter avec force détails, si possible. Pour cela, intéressons-nous d'abord au contexte théorique.

1: Approche théorique de la recherche :

Dans cette section, nous allons recenser et présenter laconiquement les avis des auteurs qui ont précédemment abordé le sujet, formuler les objectifs de l'étude, émettre les hypothèses de la recherche et élucider les concepts-clés de notre sujet. Mais avant tout cela, parlons d'abord de la problématique de ce travail de recherche.

1.1- Problématique :

La colonisation française a conféré au Bénin le français pour langue officielle. Et qui parle de langue officielle, parle de langue de travail et, en principe, de la langue d'enseignement de base, du moins pour le secteur éducatif public formel ordinaire. Ainsi, l'Administration béninoise accorde au français un statut double : une matière à part entière et un moyen d'enseignement/apprentissage/évaluation d'autres matières telles les mathématiques ; les Sciences Physiques, Chimiques et Technologiques (SPCT) ;

la Science de Vie et de la Terre (SVT) ; l'histoire et la géographie voire le sport et, dans une certaine mesure, les langues étrangères comme l'allemand, l'anglais, l'espagnol, etc. En conséquence, le français se trouve au centre de toute (ou presque) entreprise d'enseignement/apprentissage dans notre pays. Dans cette posture, ce français peut-il réellement ne pas peser sur le rendement scolaire de l'apprenant béninois ?

Considérons les trois faits-problèmes mêlés de notre expérience personnelle parfois et de celles de nos camarades de classe suivants. Tout d'abord, en classe de Sixième en 2004-2005 au CEG d'Ina (dans la commune de Bembèrèkè), avec un camarade de classe, nous nous amusions à concurrencer la première place (rang) de la classe. Nous deux n'avions pas les mêmes compétences dans les mêmes matières : le camarade était meilleur que nous en SVT, mais nous l'étions en français surtout et, bien souvent, en anglais que lui ; en Mathématique et Physique (actuelle SPCT), nous jouions, tous deux, les premiers rôles. Mais, nous avons toujours occupé cette première place et, lui, la deuxième souvent. A partir de la classe de 3^{ème} où, d'une part, nous étudions les équations-inéquations nécessitant une bonne compréhension préalable d'un problème écrit tout en lettres pour, ensuite, le traduire en système avant de pouvoir, enfin, le résoudre en mathématique. D'autre part, en SVT qui se compose désormais sous la forme rédactionnelle, il ne suffit plus uniquement de détenir la réponse à une question, mais en plus, il est indispensable de pouvoir l'insérer adéquatement dans une production cohérente en français ; chose qu'il réussit peu, faute de compétence en français. En conséquence, l'écart entre nous deux s'est considérablement creusé à partir de cette classe de Troisième.

Deuxièmement, il s'agit du cas d'une fille –que nous avons connue au même CEG d'Ina –très bien en français et bien en anglais, mais très médiocre en mathématique et physique. De ce fait, elle a dû passer six ans au premier cycle :

reprise en Quatrième (où nous l'avions rattrapée en 2006-2007) ; puis une autre reprise en Troisième. Certainement parce que les matières où elle était défaillante ont davantage pris du poids : coefficient trois (3) pour la mathématique et deux (2) pour la physique en 4^{ème} et 3^{ème}. Signalons-le, le collège n'avait pas encore de série littéraire pour que les apprenants de cette catégorie puissent s'y inscrire. Mais après sa réussite à l'arrachée au BEPC 2009 (mais rachetée en moyenne de classe qu'elle n'avait pas eue), elle s'inscrit logiquement en série A2 au CEG1 de N'Dali, faute de second cycle au CEG d'Ina. En conséquence, elle survola en spirale les trois classes du second cycle puis décrocha, avec brio en 2012, le Baccalauréat qui, l'année-là, fut pourtant relativement difficile, surtout pour les passants dont elle faisait partie. Tout cela a été possible pour deux raisons essentielles, estimons-nous. Primo, ses matières « poison », que sont la mathématique et la physique, ont respectivement pris une forme davantage littéraire et été remplacée par la philosophie, discipline par excellence littéraire. Secundo, l'espagnol est venu s'ajouter aux autres matières pour davantage minorer le poids de la mathématique sur sa moyenne générale.

L'aspect très capital –lequel a nécessité tout cet exposé –que nous tenons à mettre en évidence à travers ces deux premiers faits-problèmes est que nous (la fille camarade et moi), qui étions « performants » en français, avons continué à briller dans l'ensemble des disciplines scolaires. Mieux, la fille s'était même excellemment fait remarquer au fur et à mesure qu'elle évoluait de par ses résultats probants. Par contre, notre camarade « des sciences », à partir de la Seconde (2^{nde}), a vu ses prestations aller decrescendo au point de rater le Baccalauréat 2011.

Troisièmement, il s'agit de la mésaventure d'un autre camarade de classe : sur plus de quatre-vingts candidats du CEG de N'Dali inscrits en série A au BAC 2011 au centre de composition du même établissement, nous étions quatre (lui avec) à choisir la série A1. A la proclamation des admissibles, nous étions le

seul à figurer parmi. Les trois autres avaient raté l'examen. Ici, il s'est passé quelque chose de surprenant et de préoccupant du reste : le camarade concerné avait pourtant obtenu une moyenne de dix-huit sur vingt (18/20) et en anglais et en allemand, mais avec une moyenne de quatre sur vingt (04/20) en français dont le coefficient est cinq (05) en série A1, s'il faut le rappeler.

Toutes ces expériences, ajoutées au double statut du français supra évoqué, nous ont amené à nous interroger sur le lien entre la performance en français (à la fois matière et langue) et la réussite scolaire de l'apprenant du système éducatif béninois. D'où le choix du sujet : ***Rapport entre maîtrise du français et réussite scolaire des apprenants : cas du CEG de Djègan-Kpèvi.*** Donc, il s'agira à l'issue de l'étude, de répondre à cette question centrale de notre sujet : y a-t-il un lien entre la performance en français et la réussite scolaire des apprenants ? Avant de faire connaître notre opinion sur la question, nous nous proposons d'abord de passer en revue les avis d'autres auteurs ou candidats au BAPES ou CAPES.

1.2- Revue de littérature :

La question de l'influence du français sur le rendement scolaire des apprenants dans un pays francophone tel le Bénin a fait réagir d'autres personnes avant nous, les uns à travers des livres ou articles, les autres à travers des mémoires de BAPES, CAPES ou BAPET. Parmi ceux qui se sont penchés sur la question à travers les mémoires, figure Mlle ANAGO AKOUTA Salamatou.

A travers son sujet intitulé ***Nouvelle approche pour une étude intégrale plus réussie de l'œuvre Le Cid de Pierre Corneille en classe de Troisième***, Mlle ANAGO AKOUTA Salamatou s'empresse de faire constater, dès la problématique de son travail, que « la maîtrise du français est le levier de la

réussite scolaire au Bénin, vue la place qu'il occupe dans notre pays du fait de son statut de langue officielle. Cette maîtrise dépend du parler et de l'écrit... » Voilà un avis qui intéresse particulièrement notre étude en ce qu'il semble lui donner davantage de pertinence.

Pour M. ALEWONA Adodo, dans son mémoire pour l'obtention de BAPES portant sur *Les sciences logico-formelles et le français comme disciplines indispensables à la réussite de l'apprenant en philosophie*, la réussite en philosophie passe nécessairement par la performance en français. C'est ce qu'il détaille en ces termes :

« L'apprenant-philosophe ne peut réussir les étapes de « lecture du sujet et de problématique », très capitales, en dissertation et commentaire philosophiques, s'il n'a pas de connaissance, de maîtrise des outils de la langue française, à savoir : un bon niveau en conjugaison, en orthographe et, surtout, en vocabulaire et en grammaire. »

Il récapitule plus loin que « la réussite de la dissertation et du commentaire philosophiques dépend de la capacité de l'apprenant-philosophe à faire un bon usage, un usage correct des outils de la langue française ». Enfin, il conclut, à la base de ses investigations, que seul le français est indispensable à une bonne prestation des apprenants en philosophie. Cette analyse couvre en partie notre étude dans la mesure où la philosophie est une discipline par essence littéraire, mais qui use fortement de la littérature pure et sûre par excellence.

Pour sa part, M. SOUBOGUI Chabi, dans son mémoire pour l'obtention du BAPET (Brevet d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique) sur les *Difficultés de mise en équation : cas des élèves de la 3^{ème}C du CEG de Guessou-Sud*, soupçonne l'incompétence des apprenants en français d'être à l'origine du problème que soulève son sujet. Pour cela, il part sur la base de cette hypothèse : « Certaines difficultés rencontrées par les apprenants en mathématiques sont dues à une incapacité de traduction des termes ou

expressions littéraires en langage mathématique ». A l'issue de son étude, son hypothèse se confirme : la non maîtrise du français est l'une des principales causes des difficultés des apprenants à mettre en équation des systèmes mathématiques donnés. Cet avis, intéresse considérablement notre sujet dans la mesure où il met en évidence les causes d'échec des apprenants en mathématique, discipline non négligeable dans l'ensemble des matières enseignées dans nos collèges et lycées.

Après ceux-là, intéressons-nous maintenant aux principaux résultats sur la question de certains auteurs à travers leurs articles ou livres. En effet, nous commençons avec Bradley ZHAO.

A travers son article portant sur « **Maîtriser le français et l'anglais, un avantage unique du Québec** », Bradley Zhenjia ZHAO, Directeur du Collège Élite de Montréal au Canada, conclut ce qui suit : « En général, la possibilité de maîtriser l'anglais et le français est plus grande en allant à l'école francophone qu'en choisissant l'école anglophone ». Cette analyse touche notre étude du moment où elle lie la maîtrise de l'anglais au choix d'étudier dans une école francophone dans un pays où les deux langues cohabitent. Or, être compétent en anglais, est un pas important vers la réussite scolaire parce qu'il est une discipline d'enseignement/apprentissage depuis le niveau 1 du secondaire.

En prélude au 9^{ème} colloque de l'AIRDF de Québec, tenu du 26 au 28 août 2004 sur « **Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?** », Georges LEGROS prépare et présente, à la demande des organisateurs, un article de dix-sept (17) pages sur cette problématique. Il y martèle que la grammaire française apprise au primaire se retrouve, pour l'essentiel, au cœur de l'apprentissage des autres langues, mortes et vivantes. Un peu plus loin, il récapitule en ces termes :

« Je dirais donc volontiers (très schématiquement) que le français s'affiche alors comme une discipline, sinon *plurielle*, au moins

duelle et sans préoccupation particulière de transversalité parce que celle-ci est suffisamment assurée par la cohérence de l'ensemble de la formation [...] Bon nombre d'échecs, dans quelque discipline que ce soit, procèdent d'une maîtrise insuffisante du français...» (LEGROS, 2004 : 6)

En quelque sorte, cette position vient donner plus de crédit à cette étude puisque, non seulement elle certifie l'universalité du français dans l'ensemble des disciplines enseignées, mais surtout elle met en relief l'énorme influence de la maîtrise du français sur la réussite des apprenants. Examinons à présent la position d'un autre auteur, qui semble plutôt corroborer l'avis de celui-là.

In *La didactique du français*, ROSIER établit le lien entre la maîtrise du français et la réussite/l'échec scolaire. A cet effet, il parvient à la conclusion suivante, après analyse :

« Sur fond d'inquiétude quant à la maîtrise du français et de discours sur l'illettrisme, se met en place dans l'enseignement un apprentissage de la lecture et de l'écriture comme remède à l'échec scolaire, source et origine de l'exclusion sociale. Ainsi, le français devient une compétence transversale, et son enseignement une réponse à la demande interdisciplinaire tant il est vrai qu'on rédige à l'école des rapports en biologie et qu'on argumente en mathématiques. » (ROSIER, 2002 : 42).

Pour ce qui nous concerne, nous envisageons aborder cette préoccupation dans une perspective, certes similaire à celle de nos prédécesseurs, mais dont les objectifs –que nous voulons clairs et précis –pourraient différer un tant soit peu.

1.3: Les objectifs :

D'abord, nous évoquerons l'objectif général qui gouverne cette recherche avant de le détailler dans ses différentes étapes.

1.3.1- Objectif général :

De façon générale, notre recherche vise à mettre en évidence la part prépondérante de la maîtrise du français dans la réussite scolaire des apprenants et, de facto, faire des propositions pragmatiques à tous les acteurs du système éducatif béninois pour que nos apprenants réussissent mieux à l'école.

1.3.2- Objectifs spécifiques :

De façon spécifique, il s'agit de :

- ✓ montrer à quel point le français est au centre de toute entreprise éducative au Bénin ;
- ✓ établir la dépendance, du point de vue prestation, des autres matières littéraires et scientifiques vis-à-vis du français ;
- ✓ évaluer les chances de réussite de l'apprenant ayant la maîtrise satisfaisante du français comparativement à d'autres apprenants moins compétents dans la discipline.

Pour atteindre ces objectifs, nous allons partir sur la base d'un certain nombre d'hypothèses que la recherche entend confirmer ou infirmer.

1.4: Les hypothèses :

Avant d'énoncer les hypothèses spécifiques, nous émettons d'abord notre hypothèse générale qui va jalonner cette recherche.

1.4.1- Hypothèse générale :

La maîtrise du français détermine la réussite scolaire des apprenants.

1.4.2- Hypothèses spécifiques :

- La performance en français permet l'apprentissage plus facile des langues étrangères ;
- la maîtrise du français facilite la compréhension et la réussite des matières scientifiques ;
- la compétence en français donne à l'apprenant la capacité de produire des écrits pertinents, cohérents et convaincants en SVT, en histoire-géographie et en philosophie surtout.

Passons alors à l'étape suivante de cette recherche : la clarification des mots-clés du sujet.

1.5- Clarification conceptuelle :

Nous expliquons ici **rapport, apprenant, maîtrise du français et réussite scolaire**, qui sont les mots-clés de notre sujet, afin d'afficher clairement le contexte dans lequel nous nous inscrivons. Ce qui reviendrait donc à concevoir ces notions ou expressions telles que nous les définissons dans le

contexte de cette étude et non, nécessairement, telles qu'elles sont définies dans des dictionnaires ou autres documents. Commençons alors par **apprenant**.

- **Apprenant :**

Selon *Le Robert MICRO*, un apprenant est une personne qui cherche à acquérir un ensemble de connaissances par un travail intellectuel ou par l'expérience. Pour *Le Petit Larousse 2010*, le concept d'**apprenant** désigne une 'personne qui suit un enseignement'.

Dans le cas d'espèce, l'**apprenant** est tout jeune élève du système éducatif formel qui, sous la direction d'un encadreur (enseignant), suit un enseignement pour construire son propre savoir. Dans cette recherche, il s'agit plus spécifiquement des élèves des classes de 4^{ème} et de 3^{ème}.

- **Rapport :**

Dans le langage militaire, nous dit *Le Petit Larousse 2010*, le **rapport** est une « réunion au cours de laquelle un chef militaire expose ses intentions et donne ses ordres ».

A en croire au dictionnaire *Le Robert MICRO* le **rapport** est le lien, la relation entre plusieurs objets différents. De façon plus étendue, détaille *Le Robert MICRO*, le **rapport** est une relation de ressemblances, une affinité, analogie, parenté ou des traits, éléments communs.

Dans notre contexte d'étude et selon *Le Robert MICRO* toujours, le **rapport** renvoie à 'une corrélation, c'est-à-dire une relation de cause à effet.

- **Maîtrise du français :**

En France, la **maîtrise** est un « ancien diplôme de l'enseignement supérieur obtenu au terme de quatre ans d'études après le Baccalauréat (*Le Petit Larousse 2010*). Ce même livre donne un autre sens du concept de **maîtrise** :

« Perfection, sûreté d'exécution dans une technique, un art ». Pour *Le Petit ROBERT 1996*, la **maîtrise** est la « perfection digne d'un maître, dans la technique »

Quant au *Robert MICRO*, il définit **maîtrise** comme « qualité, grade, fonction de maître, dans certains corps de métiers ». Dans un tout autre registre, ce livre appréhende **maîtrise** comme « qualité d'un être qui est maître de quelque chose ».

Dans le cadre de cette recherche, cette dernière définition rend mieux compte du sens que nous affectons au terme **maîtrise**.

En somme, la **maîtrise du français** signifie, d'une part, la capacité de l'apprenant (tel que sus-défini) de comprendre et de s'exprimer correctement et aisément en langue française. D'autre part, cela signifie l'aptitude de cet apprenant à construire le sens de tout écrit, mais surtout de pouvoir lui-même produire d'écrits pertinents, cohérents et compréhensifs en français correct. De manière plus pratique, nous mesurons la **maîtrise du français** d'un apprenant par sa capacité à obtenir régulièrement au moins 10/20 de moyenne en français. « Régulièrement » suppose ici, premièrement, que cet apprenant obtienne la moyenne d'au moins 10 dans trois (03) des quatre (04) notes –les deux notes en lecture et en communication écrite des 1^{er} et 2nd semestres –constituant ordinairement le total de la moyenne en français dans l'année scolaire. Deuxièmement et de surcroît, il faut que la somme des quatre notes (04) divisée par quatre (04) fasse dix (10) au moins. Voilà donc, dans cette étude, les critères qui attestent qu'un apprenant a une maîtrise satisfaisante du français.

▪ **Réussite scolaire :**

A en croire au *Robert MICRO*, la **réussite** est « le fait pour quelqu'un d'avoir une heureuse issue, un bon résultat, du succès ». Pour ce qui est de l'adjectif qualificatif **scolaire**, il renvoie à ce qui est « relatif ou propre à

l'école, à l'enseignement et aux élèves », par opposition à une réussite quelconque de la vie courante.

En somme, **Réussite scolaire** signifie « l'obtention de bons résultats dans le domaine scolaire par un apprenant ». Ici, **réussite scolaire** fait référence à la réalisation de résultats probants par un apprenant au cours de son cursus scolaire. Concrètement, la **réussite scolaire**, dans ce contexte, s'évalue par l'obtention d'une moyenne semestrielle égale ou supérieure à 10/20, synonyme de passage en classe supérieure.

Qu'est-ce qui peut justifier le bien-fondé de ce sujet ?

1.6- Justification du sujet :

Il est sans conteste que tous les Etats, qui luttent pour l'éducation de la jeunesse, ont pour idéal d'assurer la réussite de cette jeunesse afin que, demain, elle puisse pleinement jouer sa partition dans le progrès de son pays et, par extension, du monde. Mais paradoxalement, les acteurs des systèmes éducatifs semblent passer à côté du socle même de cet idéal tant recherché. En clair, parlant du système éducatif béninois, force est de constater un manque –certes relatif –du sérieux dans l'enseignement/apprentissage du français dans nos collèges et lycées. D'aucuns nous rétorqueraient tout de suite que le français est l'une des matières, avec les mathématiques, auxquelles l'on a accordé plus de crédit horaire comparativement aux autres matières au secondaire. Là, ils auraient raison si la masse horaire relativement élevée accordée à une discipline suffisait toujours à y garantir de résultats probants? Mais que reproche-t-on aux parents et aux apprenants ?

Pendant les week-ends, surtout dans les (grandes) villes béninoises –et peut-être africaines –on rencontre çà et là des apprenants, en de petits groupes souvent, en train de travailler, sous la direction de répétiteurs employés et payés

par les parents pour la cause. Mais ce qui est regrettable, c'est que, bien souvent, ces séances de répétition sont essentiellement –si ce n'est exclusivement – consacrées aux disciplines scientifiques dont les mathématiques et les SPCT notamment, au grand dam des langues, le français en l'occurrence. Il n'y a pas d'exception, quand les apprenants eux-mêmes décident volontiers de former des groupes d'étude, surtout en périodes de révision en vue des devoirs surveillés ou des examens : ils s'attèlent très souvent aux mathématiques, aux SPCT et, peut-être, à la SVT. Nul besoin de rappeler là que les autres disciplines sont rangées sous les oubliettes et seraient, à coup sûr, victimes d'une lecture survol à quelques instants seulement de la composition. En conséquence, certains apprenants en sont bien souvent punis d'un échec inattendu dû à une contre-performance en français, véhicule des autres disciplines.

Ce sont toutes ces constatations qui nous ont amené à nous pencher sur ce sujet afin d'attirer l'attention des acteurs de notre système éducatif, surtout les enseignants de français, les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes, sur l'atout certain en vue de la réussite scolaire que constitue le français, pour qu'ils en prennent davantage conscience.

Après le contexte théorique, voyons ce que renferme la seconde étape du chapitre premier de cette recherche : l'approche méthodologique.

2 : Méthodologie de la recherche :

Ici, nous allons successivement présenter le cadre physique, la population-cible et décrire la recherche empirique de notre travail, sans occulter la technique et le déroulement de l'enquête. Mais avant tout cela, commençons d'abord par la recherche documentaire qui nous a permis d'obtenir les premières informations desquelles nous est née l'assurance que nous pouvions traiter le sujet.

2.1- Recherche documentaire :

Dans ce contexte, nous nous sommes rendu dans plusieurs centres de documentation. Le premier centre que nous avons visité est le Conseil des Activités Educatives du Bénin (CAEB) –situé à l’Est et à quelque cinquante (50) mètres de la Cour Suprême –où nous avons consulté des documents tels des dictionnaires et des encyclopédies. Ensuite, nous sommes également allé au Centre de Documentation et de l’Information en Pédagogie (CDIP), une bibliothèque de l’Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE). Il est détaché du siège même de l’INFRE et situé à environ trente (30) mètres du siège de la Cour Suprême et de la Direction Départementale de la Santé (DDS) de l’Ouémé et du Plateau. Dans cette bibliothèque, nous avons trouvé des mémoires et autres documents qui, s’il faut le préciser, nous ont été d’une grande utilité. En outre, nous avons aussi fait recours à la bibliothèque de l’Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo, logée dans l’enceinte de ladite Ecole. Nous nous y sommes procuré essentiellement de mémoires de fin de cycle tant de CAPES que de BAPES. Enfin, dans plusieurs cybers –celui du CAEB principalement –de Porto-Novo, nous nous sommes servi également de l’internet pour obtenir certains des articles consultés et bien d’autres informations.

Mais cela n’a pas suffi à mener l’étude à terme ; c’est pourquoi nous avons mené une autre recherche : la recherche empirique.

2.2- Recherche empirique :

Dans ce volet, l'accent est principalement mis sur l'enquête de terrain essentiellement centrée sur le questionnaire que nous avons adressé aux apprenants rencontrés, certains au terrain de sport du Collège d'Enseignement général de Djègan-Kpèvi, d'autres dans l'enceinte même, voire à la devanture de cet établissement. Comme pour signifier que, dans ces conditions, toutes les occasions sont propices.

Par ailleurs, nous avons relevé les notes semestrielles –de toutes les disciplines –des premier et second semestres de certains apprenants.

Mais, que vise concrètement cette recherche empirique?

2.3- But de la recherche :

Nous avons mené cette recherche empirique pour recueillir les notes des apprenants en vue de mettre en lumière l'acquis que constitue la maîtrise du français dans la perspective de la réussite scolaire. Pour cela, nous avons procédé, en plus des notes de certains élèves recueillies directement de leurs cahiers de notes, à l'enquête par questionnaire dans le souci d'élargir notre recherche pour plus d'universalité. Ce qui conférerait davantage de scientificité à l'étude. Car s'atteler à un groupe restreint, à notre avis, pourrait biaiser nos conclusions en les rendant difficilement généralisables.

Revenant aux notes des apprenants directement prises des cahiers de note, d'une part, cela se justifie par la nécessité, pour nous, de compléter les questionnaires répondus –lesquels sont peu nombre comme nous le verrons bien dans les détails de la population-cible –. D'autre part, nous avons voulu vérifier, par là même, la fiabilité des notes à nous fournies par les apprenants à travers le questionnaire. En effet, comparées à celles directement relevées des archives, elles ne souffrent pas de doute, tellement elles s'apparentent aux comparantes. A

titre illustratif, en 4^{ème}, sur 28 apprenants ayant la moyenne annuelle, 17 (soit 61%) sont ceux questionnés contre 11 (soit 39%) dont les notes ont été directement relevées du cahier. En 3^{ème}, sur un nombre total de 35 moyennes annuelles enregistrées, 16 (soit 45%) sont celles recueillies par questionnaire contre 19 (soit 54%) obtenues par relèvement direct. Ce qui nous amène, ici même, à louer le haut sens de compréhension de l'Administration du CEG de Djègan-Kpèvi, laquelle n'a pas hésité –ne serait-ce qu'un seul instant –à mettre à notre dispositions les archives du Collège, plus particulièrement les cahiers de note en question.

En somme donc, l'objectif que vise cette recherche est double, mais les deux sont complémentaires et nécessairement liés. Présentons alors le cadre où a été menée la recherche.

2.4- Cadre physique :

Nous avons, pour rappel, mené nos enquêtes au CEG de Djègan-Kpèvi. Ce collège a été créé en Février 1982 par Monsieur AZAGOUN Julien qui fut son premier Directeur. L'établissement est situé à Porto-Novo au quartier Djègan-Kpèvi –duquel il tient ce nom –dans le quatrième arrondissement, non loin de la maison des jeunes. Il couvre une superficie de 40532m². C'est l'un des plus grands collèges du Bénin avec un effectif de trois mille six-cent-quinze (3615) apprenants pour le compte de cette année scolaire 2014-2015. Cette année, il comprend soixante-treize (73) groupes pédagogiques, allant de la Sixième (6^{ème}) en Terminale (T^{lle}), pour cinquante-et-une salles disponibles ; ce qui oblige vingt-deux (22) classes à être « volantes ».

L'Administration du collège est assurée par un personnel de dix-huit agents dont un Directeur, un Censeur principal et un adjoint, un Surveillant

général et deux adjoints et une Comptable notamment. Trois gardiens assurent alternativement la sécurité du CEG vingt-quatre heures sur vingt-quatre. Les trois mille six-cent-quinze (3615) apprenants sont encadrés par cinq catégories de professeurs : sept (7) Agents Permanents de l'Etat (APE), deux (02) Agents Contractuels d'Etat (ACE recrutés par concours), cinquante-cinq (55) Agents Contractuels Locaux Reversés (ACLR), quatre (4) Volontaires et deux cent-soixante (260) Vacataires; pour un total de trois cent-vingt-huit (328) enseignants. Au vu donc du nombre d'enseignants et de leur catégorisation, on peut estimer –du moins théoriquement –que les conditions sont réunies dans cet établissement pour permettre aux apprenants d'acquérir des connaissances.

Depuis sa création à nos jours, le CEG de Djègan-Kpèvi a vu se succéder à sa tête, huit (08) directeurs. Le **tableau 1** ci-dessous présente la liste et la durée de passage de chaque directeur à la tête de cet établissement.

Tableau 1 : Succession des directeurs à la tête du CEG de Djègan-Kpèvi.

N° d'ordre	Noms et Prénoms des directeurs	Périodes
01	AZAGOUN Julien	1982-1991
02	ANATO Marcelin	1991-1996
03	AHOKPE Moïse	1996-2001
04	MORA Seydou	2001-2004
05	ADEOSSI Elisabeth	2004-2011
06	ADANDE M.C. Emmanuel	2011
07	KOMBETTO Sotta	2013-2014
08	GBIHOUNGBI HINNOUFO	2014- nos jours

Source : Archives du collège

2.5 : Population-cible et échantillonnage :

Nous allons présenter ici la population-cible de notre enquête avant de préciser comment nous l'avons échantillonnée

2.5.1- Population-cible:

Dans le cadre de cette recherche, notre population-cible est constituée des apprenants des classes de 4^{ème} et de 3^{ème} du CEG de Djègan-Kpèvi auxquels nous avons adressé notre questionnaire. La promotion Quatrième est répartie en dix groupes pédagogiques dont deux de série littéraire et huit de série scientifique. Quant à la promotion Troisième, elle comprend deux classes littéraires également, mais neuf classes scientifiques ; pour un ensemble d'onze (11) classes. Au total donc, nous avons vingt-et-un groupes pédagogiques. En détail, on dénombre cinq cent-cinq (505) apprenants en Quatrième et cinq cent-soixante-deux (562) en Troisième ; ce qui fait en tout, mille soixante-sept (1067) apprenants. Précisons que nous avons veillé à écarter les apprenants de la 4^{ème} MC2 et la 3^{ème} ML2 –que nous avons choisies au hasard –dont nous projections recenser les notes au risque de tomber sur les mêmes personnes ; ce qui réduirait cette population-cible en nombre. On dénombre cinquante-quatre (54) apprenants en 4^{ème} MC2 et soixante-dix-sept (77) en 3^{ème} ML2 ; soit un total de cent-trente-et-un (131) apprenants exemptés par le questionnaire. Alors, la population-cible concernée par le questionnaire comprend neuf cent-trente-six (936) apprenants des promotions 4^{ème} et 3^{ème}. Logiquement, nous ne pouvions les questionner tous. Alors, nous avons dû procéder par échantillonnage.

2.5.2- Echantillonnage :

D'emblée, il faut noter que nous présagions questionner cent-cinquante (150) des neuf-cent-trente-six (936) apprenants dans le cadre de cette recherche. Mais enfin de compte, nous avons été amené à traiter avec moins d'apprenants: ceux-ci étant déjà en vacance, nous avons dû simplement distribuer nos questionnaires à ceux des deux promotions du Collège que nous avons pu rencontrer, sans aucun quota prédéfini pour les deux promotions respectives. Ainsi, nous n'avons pu distribuer qu'une centaine (100) de questionnaires à ces apprenants de 4^{ème} et de 3^{ème}.

Hormis l'enquête par questionnaire, il faut rappeler de nouveau que nous avons relevé les notes de l'année scolaire 2014-2015 –à peine terminée –de quarante-quatre (44) apprenants de deux classes : vingt-deux (22) en 4^{ème} MC2 et vingt-deux (22) autres en 3^{ème} ML2 pour mener notre étude.

Comment, par quel moyen et quand avons-nous mené ladite recherche ?

2.6 : Technique, instruments de recherche et déroulement de l'étude :

Nous allons développer ces trois phases de façon distincte. En effet, nous commençons par la première.

2.6.1- Technique de recherche :

La technique a consisté à remettre les questionnaires aux apprenants qui rentraient avec dans l'optique de leur permettre de pouvoir vérifier les notes sollicitées, mais aussi pour avoir le temps nécessaire de réflexion. Vu qu'il s'agit des notes, les apprenants, pour la plupart, ont été réticents à nous les fournir.

Alors, nous avons dû les rassurer que, dans le cadre de notre étude, connaître leurs notes ne nous préoccupe guère, mais c'est dans l'unique dessein de mener une enquête. Nous sommes même allé jusqu'à leur dire que les difficultés qu'ils rencontrent dans leur cursus scolaire proviennent de leur faiblesse en français, et que cela ne leur incombe pas, mais plutôt à leurs professeurs et à la manière dont le système éducatif est organisé. Nous concluons en leur signalant que notre enquête vise, par-dessus tout, à trouver de solutions à tous ces problèmes. Nous avons tenu à leur mettre en garde contre tout report de fausses informations car, cela pourrait compromettre la découverte des réelles causes du problème et, du coup, faire passer à côté de solutions adéquates et efficaces, avons-nous insisté. Pour éviter cet éventuel biais, nous leur avons préconisé de laisser les notes qu'ils avaient oubliées pour parer toute imagination ou improvisation. Tout cela dit, beaucoup –surtout ceux qui avaient la moyenne –ont accepté prendre les questionnaires, joyeux. Alors, nous prenions rendez-vous avec eux, après 24h au moins, avant de revenir les rencontrer pour reprendre les questionnaires. Souvent, nous leur avons suggéré, en cas de notre retard au rendez-vous, ou bien quand celui-ci est carrément manqué, de confier les questionnaires au gardien en service ce jour-là.

Après la clarification de la technique adoptée, nous pouvons maintenant présenter les instruments de recherche utilisés.

2.6.2- Instruments de recherche :

Des détails précédents, on se rend aisément compte que les instruments de recherche utilisés dans cette étude se résument au questionnaire d'enquête et, dans une certaine mesure, à la fiche spécialement conçue pour recueillir les notes. Soulignons que cette fiche s'apparente à un relevé de note ordinaire du secondaire, à la différence qu'il se passe de certains détails tels que les moyennes des interrogations et des différents devoirs séparément.

Ledit questionnaire comprend de questions ouvertes portant essentiellement sur :

- la classe précise de chaque apprenant questionné ;
- l'effectif total de cette classe;
- les notes des premier et second semestres des apprenants dans les différentes matières ;
- le rang que chaque apprenant interrogé a occupé aux premier et second semestres ;
- la compétence en français des apprenants;
- la moyenne annuelle obtenue par chacun des apprenants.

A souligner que la fiche ci-dessus évoquée s'inscrit dans la même logique que le questionnaire car, nous nous y sommes attaché aux mêmes aspects du sujet que nous tenions à mettre en évidence à travers le questionnaire.

2.6.3- Déroulement de l'étude :

Cette étude a eu cours durant les mois de juin-juillet deux mille quinze essentiellement. Pendant cette période, nous nous sommes rendu au CEG de Djègan-Kpèvi tant et tant de fois parce que nous ne parvenions pas à rencontrer le nombre requis –auquel nous tenions pourtant –en un temps record. Ainsi, autant de fois que nous y sommes allé, nous ne rencontrions souvent qu'un groupuscule d'apprenants dont, parfois, certains n'appartenaient même pas à la cible prédéfinie et d'autres avaient déjà été interrogés. Il nous est parfois arrivé de revenir bredouille, sans trouver aucun apprenant à questionner. C'est à l'issue de ce périple –devenu quotidien en cette période –que nous avons réalisé avoir réussi à distribuer à la population-cible cette centaine de questionnaires.

Quelles données retient-on des réponses obtenues ?

2.7- Analyse et traitement des données :

Qu'il vous souvienne que nous déplorions plus haut de n'avoir pu distribuer qu'une centaine de questionnaires sur les cent-cinquante (150) souhaités. Cela serait moins déplorable si tous les cent (100) apprenants avaient répondu et rendu les questionnaires. En effet, nonobstant toute l'assurance que nous leur avons donnée, certains apprenants ont pris les questionnaires et ne les ont jamais rendus. Cela pourrait s'expliquer par le fait que, n'ayant pas travaillé, ils n'ont pas voulu faire connaître leurs notes. Pour d'autres, ils n'ont pas rendu les questionnaires parce qu'ils n'auraient pas pu (ou voulu) revenir jusqu'au CEG de Djègan-Kpèvi, lieu de rencontre, en dehors de leurs initiatives propres ou de leurs préoccupations personnelles. En outre, la barrière que nous avons dressée à l'improvisation des notes en serait certainement pour quelque chose.

En conséquence, nous avons eu seulement trente-huit (38) réponses, dont vingt (20) en 4^{ème} et dix-huit (18) en 3^{ème}. C'est en complément de ces 38 réponses que nous avons recensé les notes des quarante-quatre (44) autres apprenants, soit vingt-deux (22) en 4^{ème} et vingt-deux (22) autres en 3^{ème}. Certaines gens pourraient se demander pourquoi cet échantillon est faible. Nous justifierons alors la faiblesse de l'échantillon par le souci de pouvoir décrypter les notes dans les moindres détails possibles. Car, après l'observation minutieuse des données obtenues à travers les 38 questionnaires, nous avons réalisé qu'il n'est pas évident de pouvoir approfondir l'analyse si les enquêtés sont très nombreux. Le fait que nous étions déjà en fin d'année nous a permis d'obtenir toutes les notes de tous les semestres de notre population-cible ; ce qui nous a permis de savoir ceux, parmi eux, qui passent en classe supérieure.

Au total, nous avons les notes de quatre-vingt-deux (82) apprenants, soit quarante-deux (42) en 4^{ème} et quarante (40) en 3^{ème}. Ainsi, ce sont les notes de ces **82** apprenants que nous allons étudier –en tant que nombre total et définitif

de l'échantillon considéré –dans la suite du travail que nous allons continuer maintenant avec le chapitre deuxième.

CHAPITRE DEUXIEME : RESULTATS DE L'ETUDE ET SUGGESTIONS

Dans ce chapitre, nous allons, d'une part, présenter les résultats de l'enquête menée et les analyser. D'autre part, nous ferons quelques propositions pratiques et praticables pour pallier le problème après avoir présenté les principaux enseignements de l'étude, bien entendu.

1 : Présentation et analyse des résultats :

Avant de procéder à l'analyse des résultats obtenus à l'issue de l'enquête, présentons-les d'abord pour plus de clarté et de compréhension de la procédure.

1.1- Présentation des résultats :

Nous allons répartir les 82 enquêtés suivant la promotion et selon six (6) catégories suivantes : le total des apprenants ayant/n'ayant pas la maîtrise satisfaisante du français, les apprenants qui ont la maîtrise satisfaisante du français et la moyenne annuelle, ceux qui ont cette maîtrise mais sans la moyenne annuelle, ceux qui ont la moyenne annuelle sans la maîtrise du français et ceux qui n'ont ni la maîtrise du français ni la moyenne annuelle. Le **tableau 2** ci-après présente les différents résultats obtenus par ces cibles et les pourcentages correspondants.

Tableau 2 : Présentation des résultats obtenus.

Promotions Appre- Nants	4^{ème} (effectif Total=42)		3^{ème} (effectif total=40)	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
1-Ayant la Maît. Franç.	29	69,05%	26	65%
2-N'ayant pas la Maît. Franç.	13	30,95%	14	30%
3-Ayant la Maît. Franç. et la Moy. Ann.	26	61%	25	62,50%
4-Ayant la Maît. Franç. sans la Moy. Ann.	3	7,14%	1	2,50%
5-Ayant la Moy. Ann. sans la Maît. Franç.	2	4,76%	10	25%
6-N'ayant ni la Maît. Franç. ni la Moy. Ann.	11	26%	4	10%

Maît. Franç. : Maîtrise du français

Moy. Ann. : Moyenne annuelle

Pour comprendre le processus ayant abouti à ce tableau, nous proposons de faire ressortir et de passer au peigne fin d'autres aspects des données – desquels aspects nous aurons grand besoin par la suite –pouvant aider à cerner les contours de la question à travers deux autres tableaux : le **Tableau 3** consacré à la promotion 4^{ème} et le **Tableau 4** consacré à la promotion 3^{ème}.

Chacun des deux tableaux nous présente le nombre d'apprenants : ayant obtenu la moyenne annuelle, la moyenne en lecture, la moyenne en communication écrite, la moyenne en lecture sans la moyenne en communication écrite et inversement, la moyenne annuelle en même temps que la moyenne en lecture puis en communication écrite, la moyenne en lecture puis en communication écrite sans la moyenne annuelle, dont la moyenne en lecture est supérieure à la moyenne en communication écrite et inversement, dont la moyenne en lecture puis en communication écrite est supérieure à la moyenne annuelle.

Tableau 3 : Promotion 4^{ème} : Effectif total=42.

Apprenants	Effectif et Pourcentage	Effectif	Pourcentage
1- Ayant la Moy. Ann.		28	66,66%
2- Ayant la Moy. Lect.		35	83,33%
3- Ayant la Moy. CE		27	64,28%
4- Ayant la Moy. Lect. et Ann.		26	61,90%
5- Ayant la Moy. CE. et Ann.		22	52,38%
6- Ayant la Moy. Lect. sans la Moy. CE		08	19,04%
7- Ayant la Moy. CE sans la Moy. Lect.		01	02,38%
8- Ayant la Moy. Lect. sans la Moy. Ann.		08	19,04%
9- Ayant la Moy. CE sans la Moy. Ann.		04	09,52%
10 -Dont la Moy. Lect. > la Moy. CE		35	83,33%
11-Dont la Moy. CE> la Moy. Lect.		06	14,28%
12-Dont la Moy. Lect.> la Moy. Ann.		26	61,90%
13-Dont la Moy. CE> la Moy. Ann.		14	33,33%

Moy. Lect. : Moyenne en lecture ; **Moy. CE** : Moyenne en communication écrite ; **Moy. Ann.** : Moyenne annuelle.

Tableau 4 : Promotion 3^{ème} : Effectif total=40.

Apprenants	Effectif et pourcentage	Effectif	Pourcentage
1- Ayant la Moy. Ann.		35	87,50%
2- Ayant la Moy. Lect.		29	72,50%
3- Ayant la Moy. CE		23	57,50%
4- Ayant la Moy. Lect. et Ann.		29	72,50%
5- Ayant la Moy. CE. et Ann.		23	57,50%
6- Ayant la Moy. Lect. sans la Moy. CE		05	12,50%
7- Ayant la Moy. CE sans la Moy. Lect.		01	02,50%
8- Ayant la Moy. Lect. sans la Moy. Ann.		00	00%
9- Ayant la Moy. CE sans la Moy. Ann.		00	00%
10- Dont la Moy. Lect. > la Moy. CE		32	80%
11- Dont la Moy. CE > la Moy. Lect.		07	17,50%
12- Dont la Moy. Lect. > la Moy. Ann.		13	32,50%
13- Dont la Moy. CE > la Moy. Ann.		07	17,50%

1.2 : Analyse des résultats :

Nous nous proposons d'abord d'analyser les résultats du **tableau 2** avant les **tableaux 3** et **4** lesquels, en réalité, compilent les détails ayant amené à construire le tableau 2. Pour ce faire, nous procédons promotion par promotion – sans cependant oublier d'en faire la sommation à la fin – en guise de récapitulation des diverses implications.

1.2.1- La promotion Quatrième :

Pour le compte de la 4^{ème}, sur ce total de quarante-deux (42) apprenants, vingt-neuf (29) ont la maîtrise satisfaisante du français. De ces 29 apprenants, vingt-six (26), soit près de 90%, ont la moyenne annuelle et, logiquement, passent en classe supérieure ; synonyme de réussite scolaire. Cela suppose qu'en 4^{ème}, 90% des apprenants qui maîtrisent le français réussissent à l'école.

Par contre, trois (3) des 29 apprenants, ayant la maîtrise satisfaisante du français, n'ont pu obtenir la moyenne annuelle, donc redoublent. Ils font 10% des 29. Ce qui signifie que 10% des apprenants de 4^{ème}, malgré leur maîtrise du français, échouent (sinon peuvent échouer).

Parmi les treize (13) apprenants n'ayant pas la maîtrise satisfaisante du français, deux (02) ont pu cependant obtenir la moyenne annuelle nécessaire au passage en classe supérieure. Ce qui est néanmoins insignifiant car, ils ne représentent que 05% de l'effectif total, mais 15% des 13 apprenants n'ayant pas la maîtrise satisfaisante du français. Pour dire que 15% des apprenants de 4^{ème} non performants en français peuvent cependant réussir.

A l'opposé, on constate qu'onze (11) des 13 apprenants concernés n'ont pas obtenu la moyenne annuelle. Ils représentent 85% des 13, mais 26% de l'effectif total. Ce qui veut dire qu'en 4^{ème}, 85% des apprenants, qui n'ont pas la maîtrise du français, échouent. Ces statistiques viennent, en quelle que sorte, corroborer les résultats annuels satisfaisants obtenus par les vingt-six apprenants maîtrisant le français.

1.2.2- La promotion Troisième :

Des résultats, nous notons que vingt-six (26) apprenants des quarante (40) maîtrisent le français. Parmi eux, vingt-cinq ont pu réunir la moyenne annuelle d'au moins 10. Ils constituent 96% de ceux qui ont la maîtrise satisfaisante du français contre près de 63% de l'effectif total. Cela veut dire qu'en 3^{ème}, 96% des apprenants qui maîtrisent le français réussissent leur cursus scolaire.

Dans le sens opposé, un seul apprenant a la maîtrise satisfaisante du français, mais n'a pas obtenu la moyenne annuelle. Clairement, nous remarquons que ce taux est trop faible : 04% seulement des 25 qui maîtrisent le français. Ce qui fait dire que seuls 04% des apprenants de 3^{ème} qui maîtrisent le français sont passibles d'échec scolaire.

En ce qui concerne les apprenants n'ayant pas la maîtrise satisfaisante du français, il faut d'entrée de jeu noter qu'ils sont au nombre de quatorze (14) au total. Parmi eux, quatre (4) n'ont pas obtenu la moyenne annuelle requise pour aller en classe supérieure. Ils représentent 10% des 40, mais 29% des 14 concernés. Ce qui, autrement, indique que les 10 autres, soit 71%, ont obtenu la moyenne annuelle en dépit de leur contre-performance en français. Comment est-ce possible ? Pourrait-on se demander sur le coup. Surtout quand on se rappelle qu'en 4^{ème}, seulement 15% des apprenants n'ayant pas la maîtrise du français ont eu la moyenne annuelle. Ce taux paraît surprenant et interpelle, tant il est élevé.

A notre avis, ce taux si élevé pourrait s'expliquer par le fait que ces apprenants, malgré leur contre-performance en français, comprennent le vocabulaire des sciences, dont la mathématique et la SVT notamment, d'une part. D'autre part, ils auraient obtenu des moyennes relativement proches (au moins 08) de 10 en français, mais surtout d'excellents résultats en espagnol (pour ceux qui sont

en série littéraire) ou en SPCT (dans ce cas). Nous jugeons donc utile de présenter ici leurs résultats dans les disciplines suspectées à travers le **Tableau 5** suivant afin de tirer les conclusions subséquentes:

Tableau 3 : Les notes des dix (10) apprenants non performants en français mais ayant cependant obtenu la moyenne annuelle.

DISCIPLINES		Mathématique	SVT	SPCT/ Espagnol	Lecture	Comm. Ecrute	Moy. Annuelle
Apprenants	Semestres						
1	1 ^{er}	06,66	12	/15,11	07,50	07,66	11,04
	2 nd	07,50	09,38	/14,22	07,83	07,66	
2	1 ^{er}	07,02	07,50	/13	11,16	08,50	10,51
	2 nd	08,62	06,83	/13,11	08,33	11	
3	1 ^{er}	06,27	07,72	/12,11	12,16	08,66	10,10
	2 nd	05,50	08,13	/11,77	08,16	10	
4	1 ^{er}	09,61	09,33	/16	07,83	08,66	11,06
	2 nd	08,33	10,50	/10	10,66	11	
5	1 ^{er}	05,94	07,88	/10,11	08,33	09,66	10,44
	2 nd	10,33	08,52	/08,50	11,75	08,16	
6	1 ^{er}	07,55	07,22	/12,22	10,33	07,66	10,50
	2 nd	07,58	09,05	/11,77	11,50	08,33	
7	1 ^{er}	07,66	10,72	/13,88	09,33	06,50	10,17
	2 nd	05,16	11,11	/10,33	08,75	09,83	
8	1 ^{er}	12,44	10,44	11,16/	09	08	12,05
	2 nd	16	10,44	16,44/	13	04	
9	1 ^{er}	10	09,59	11/	11,16	08	11,40
	2 nd	10,50	11,56	10/	09,06	10,03	
10	1 ^{er}	10	10	13/	10	09	11,66
	2 nd	11,50	11	15/	09	08	
Effectif		03	05	09	09		
Fréquence		30%	50%	90%	90%		

Effectif =Total des apprenants dont les moyennes confirment les hypothèses formulées.

A l'analyse, nous notons que 3 (soit 30%) des 10 apprenants ont la moyenne en mathématique contre cinq 5 (soit 50%) en SVT. Cela infirme l'hypothèse que ces dix apprenants, n'ayant pas la maîtrise satisfaisante du français, auraient réussi parce qu'ils comprennent le vocabulaire scientifique car, dans l'ensemble mathématique-SVT, 40% de ces apprenants ont eu la moyenne d'au moins 10. Ce qui, par ailleurs, exclut l'idée que ces apprenants sont compétents en sciences, mais pose du coup un autre problème : même en n'étant biens ni en sciences (mathématique-SVT) ni en français, certains apprenants réussissent à l'école. D'où la nécessité de rechercher les raisons de cette prouesse ailleurs.

Par contre, neuf (09) des dix (10), (soit 90%), ont d'excellentes moyennes en SPCT/Espagnol mais aussi une moyenne d'au moins 08 en français, plutôt proche de la maîtrise du français, estimée à partir de 10. Ici, les hypothèses que ces apprenants auraient de résultats excellents en SPCT/Espagnol et des moyennes proches de 10 se confirment brillamment : 90% dans chaque cas.

En résumé, nous remarquons globalement que notre hypothèse se confirme à hauteur de **73,33%** [(40%+ 90%+90%) sur 3] : les dix apprenants ont une certaine compréhension des mathématiques et de la SVT d'abord, ont ensuite une performance relativement proche de la maîtrise du français et, enfin, ont un niveau certain en SPCT/Espagnol de surcroît. Ce qui, sans nul doute, a supplanté la maîtrise du français dans la réussite scolaire de ces 10 apprenants. C'est là donc une légère limite à notre recherche. Mais « légère » seulement, parce que notre recherche ne vise pas à montrer que le manque de maîtrise du français conduit inévitablement à l'échec scolaire, mais plutôt, que la maîtrise du français contribue considérablement à la réussite scolaire des apprenants.

Maintenant que nous avons une vue globale des résultats obtenus et de leurs implications, nous pouvons décrypter les fins détails ayant contribué à leur aboutissement en donnant d'autres précisions supplémentaires mais détaillées.

En effet, les tableaux 3 et 4 nous renseignent que 28 (dont 67%) des 42 apprenants de la promotion 4^{ème} ont la moyenne annuelle contre 35 (dont 83%) sur 40 apprenants en 3^{ème}. Si, d'une part, on se souvient que la majorité de ces apprenants maîtrisent le français (69% en 4^{ème} et 65% en 3^{ème}), et si, d'autre part, on a remarqué la nette progression de la réussite scolaire (ci-dessus notée) en quittant de la 4^{ème} (67%) en 3^{ème} (83%), on ne peut s'empêcher de marteler qu'au fur les apprenants maîtrisant le français évoluent dans leur cursus scolaire, à mesure ils maximisent la réussite scolaire. C'est donc là une réponse à notre préoccupation suscitée à ce propos par les deux premiers des trois faits-problèmes exposés dans la problématique de cette recherche.

Par ailleurs, signalons qu'au total, 35 (soit 83%) apprenants sur les 42 en 4^{ème} et 29 (soit près de 73%) sur les 40 en 3^{ème} ont la moyenne en lecture. En communication écrite, on dénombre 27 (pour 64%) et 23 (pour 57%) apprenants, respectivement en 4^{ème} et 3^{ème}, qui ont la moyenne. En 4^{ème}, 26 (dont 74%) des 35 apprenants ayant la moyenne en lecture ont également la moyenne annuelle. Dans ce sens en 3^{ème}, tous les 29 (soit 100%) ont réussi. Pour la communication écrite, 22 (dont 81%) des 27 en 4^{ème} et tous les 23 (dont 100%) apprenants ont la moyenne en même temps que la moyenne de la réussite (moyenne annuelle).

Notons que, pour l'ensemble des 82 apprenants, 39 (dont 48%) ont une moyenne en lecture supérieure à leur moyenne annuelle alors qu'en communication écrite, ils ne sont que 21 (dont 25%). En résumé, tout cela notifie que la performance en communication écrite influe (positivement) mieux sur la réussite scolaire que celle en lecture. D'ailleurs, nous remarquons que 67 (soit 82%) des 82 apprenants ont obtenu une moyenne en lecture plus élevée que celle en communication écrite alors qu'inversement, ils ne sont que 13 (soit 16%) à obtenir une moyenne en communication écrite supérieure à celle de lecture. Du reste, les apprenants ayant de compétences certaines en

communication écrite ont eu d'excellentes notes en histoire-géographie et en SVT particulièrement. Ce qui ne surprend guère quand on sait que ces disciplines sollicitent énormément des habiletés rédactionnelles que l'excellence en communication écrite confère.

Après ce long développement, il ne serait pas inutile de faire le condensé des principaux enseignements de l'étude avant d'aborder les approches de solution.

2 : Principaux enseignements et approches de solution :

Avant de faire des suggestions à l'endroit des premiers acteurs et décideurs de notre système éducatif, nous proposons, tout d'abord, de faire ressortir la substance des principaux enseignements qui découlent de l'analyse.

2.1- Principaux enseignements :

Parlant des principales leçons à tirer de cette étude, commençons tout d'abord par dire que 93% des apprenants des 4^{ème} et 3^{ème} qui maîtrisent le français réussissent leur cursus scolaire pendant que 57% (soit 85% en 4^{ème} et 29% en 3^{ème}) de ceux qui n'ont pas cette maîtrise n'y parviennent. Par contre, nous avons réalisé que dans l'ensemble des deux promotions, 38% des apprenants n'ayant pas la maîtrise du français peuvent réussir à l'école mais, à condition d'être (tout au moins) moyen en mathématique et en SVT, bien (sinon très bien) en SPCT ou espagnol (selon la série), mais surtout, de ne pas être médiocre en français. En outre, 07% des apprenants ayant la maîtrise du français, peuvent ne pas réussir nonobstant cet acquis. Alors, la maîtrise du français ne garantit pas toujours à 100% la réussite scolaire.

Par ailleurs, il s'est avéré que les apprenants, qui maîtrisent le français, deviennent de plus en plus excellents –ou maintiennent le même cap à défaut –à mesure qu'ils progressent dans leur cursus scolaire car, on aura noté que, si en 4^{ème}, 28 (dont 96%) des 29 apprenants maîtrisant le français passent en classe supérieure, arrivés en 3^{ème} déjà, tous les 26 (100%) apprenants qui maîtrisent ce français passent en classe supérieure. Il importe cependant de relativiser cette conclusion un tant soit peu : on ne saurait dire que l'apprenant, qui avait par exemple 15 de moyenne en 5^{ème}, obtienne nécessairement en 3^{ème} une moyenne supérieure ou égale à celle-là. Essentiellement, nous y mettons plutôt l'accent sur la possibilité qu'a cet apprenant, maîtrisant le français, de pouvoir de plus en plus réunir la moyenne minimum, mais suffisante, au passage en classe supérieure, avec moins de peine.

Enfin, entre la lecture et la communication écrite, nous avons découvert que la performance en communication écrite détermine mieux la réussite scolaire que celle en lecture. Car des 82 apprenants, 11% ont pu obtenir des moyennes –parfois excellentes –en lecture sans la moyenne annuelle, contre 9% en communication écrite.

Au regard de toutes ces implications, que peut-on faire pour améliorer le rendement scolaire des apprenants ?

2.2- Approches de solution :

Si nous convenons que la maîtrise du français est un acquis prépondérant dans la réussite scolaire –laquelle fait la préoccupation constante de tous –des apprenants de nos collèges et lycées, le problème à résoudre ici serait de faire en sorte que tous ces apprenants maîtrisent le français. A notre avis, pour y parvenir :

- il faut confier les apprenants des 6^{ème} aux enseignants de français expérimentés mais « bons » en plus. Un « bon enseignant » ne signifie pas forcément l'enseignant le plus diplômé de l'établissement, mais celui-là qui, entre autres, est à même de faire montre d'une transposition didactique remarquablement efficiente. Souvent, on constate qu'aux meilleurs enseignants des établissements, l'on confie des classes du second cycle –les classes terminales en l'occurrence –et, dans le cas échéant, la 3^{ème}. C'est certes utile et justifié en perspective des examens principalement, mais n'oublions pas que ceux-là, en cas de carences notoires de leur professeur, peuvent briser le complexe et la peur, de par leur expérience du secondaire, pour aller le signaler à leur administration pour d'éventuelles solutions propices contrairement aux novices de 6^{ème}. De surcroît, c'est à partir de la 6^{ème} (sinon depuis le primaire) que les apprenants vont asseoir les bases sûres en français afin de réussir plus tranquillement mais aussi brillamment la suite de leurs études ;
- les parents des élèves et les élèves eux-mêmes doivent placer le français au centre des activités et exercices d'étude en lui consacrant des séances de travail efficaces en dehors de l'école à l'instar des mathématiques et SPCT, mais surtout en veillant à consolider le niveau basique des apprenants en français ;
- les apprenants doivent veiller à toujours et partout se cultiver par eux-mêmes et pour eux-mêmes à travers la lecture de livres instructifs, de journaux, etc. car, c'est aussi là où réside le socle d'une assise littéraire sûre ;
- par-dessus tout, l'Etat doit mieux faire dans la formation professionnelle des enseignants, même ceux qui sont sur le terrain depuis des années, afin de les amener à être constamment à jour car, leur profession est un domaine à perpétuelles remises en question.

CONCLUSION :

Somme toute, nous pouvons retenir que la question de l'influence du français sur le rendement scolaire des apprenants des pays francophones comme le nôtre n'est pas épuisable –du moins pour ce qui nous concerne –tellement elle est vaste et complexe. Au terme de nos enquêtes menées au CEG du Djègan-Kpèvi et des résultats issus de l'analyse des données recueillies, notre hypothèse de départ s'est confirmée à hauteur de 86% (93%-07%) : la maîtrise du français détermine la réussite scolaire des apprenants.

Cette hypothèse ne s'est pas confirmée sans des limites –certes légères – mais des limites à cependant prendre en considération. En effet, certains apprenants n'ont pas réussi à obtenir la moyenne annuelle requise pour aller en classe supérieure quand bien même ils avaient cette maîtrise. Du reste, d'autres apprenants n'ayant pas ladite maîtrise, ont réussi à passer en classe supérieure. Sans, en outre, perdre de vue que plus l'échantillon augmentera, autant les résultats pourraient varier, comme c'est bien souvent le cas.

Pour pallier l'échec scolaire des apprenants, et conscient que la maîtrise du français en est un des remèdes certains, nous avons, entre autres, suggéré que les classes de 6^{ème} soient confiées aux enseignants expérimentés et compétents pour donner à ces débutants l'amour même de la littérature ; ce qui, à coup sûr, devrait les motiver à s'intéresser au français et à y exceller et, conséquemment, à réussir plus massivement leur cursus. De plus, s'il est vrai que l'Etat béninois s'investit déjà dans la formation professionnelle des enseignants, il n'en demeure pas moins qu'il peut et doit encore mieux faire du moment où le nombre d'enseignants qualifiés reste insuffisant.

BIBLIOGRAPHIE :

- ALEWONA A. (2012-2014), *Les sciences logico-formelles et le français comme disciplines indispensables à la réussite de l'apprenant en philosophie*, Université d'Abomey-Calavi, Ecole Normale de Porto-Novo, Mémoire de fin de cycle pour l'obtention du BAPES, 43p.
- ANAGO-AKOUTA S. (2013-2014), *Nouvelle approche pour une étude intégrale plus réussie de l'œuvre **Le Cid** de Pierre Corneille en classe de Troisième*, Université d'Abomey-Calavi, Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo, Mémoire de fin de cycle pour l'obtention du BAPES, 47p.
- BOKO G. (2011), *Méthodologie de la recherche en sciences humaines*, Cotonou, 31p.
- SEVE N. (2008), « Enseigner le français et en français : un défi de taille », Québec, pp 1-16 ;
- LEGROS G. (2004), « Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? », Colloque AIRDF, pp. 1-17 ;
- REY-DEBOVE J. et al. *Le Petit ROBERT*, Paris, 1996, 2551p.
- ROSIER J.-M. (2002), *La didactique du français*, Paris, Presses Universitaires de France, 2656p;
- SOUBOGUI C. (2013-2014), *Difficultés de mise en équation : cas des élève de la 3^{ème} C du CEG de Guessou-Sud*, Université de Parakou, Ecole Normale Supérieure de Natitingou, Mémoire de fin de cycle pour l'obtention du BAPET, 24p.
- TOUSSOU O. P. (2014), *Métadiscours*, Cotonou, GAS-PLUS, Collection Etudes, 198 p.
- ZHAO B. (2015), « Maîtriser le français et l'anglais, un avantage unique du Québec », pp. 1-7.

ANNEXES :

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE A L'ENDROIT DES APPRENANTS

NB : Ce questionnaire est réalisé dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de BAPES sur « **Rapport entre maîtrise du français et réussite scolaire des apprenants** ». Merci de nous aider en répondant sincèrement et librement aux questions suivantes :

- 1- Quelle classe (précisément) as-tu fait cette année (2014-2015) ?.....
- 2- Quel est l'effectif de ta classe ?.....
- 3- Donne tes notes dans les matières indiquées dans le tableau suivant :

SEMESTRES MATIERES	1^{er} Semestre	2nd Semestre
Anglais		
Hist.-Géo		
Mathématique		
SPCT/Espagnol/Allemand		
SVT		
Lecture		
Communication écrite		
Moyenne semestrielle générale		
Rang par semestre		

- 4- Quelle est ta moyenne annuelle ?.....
- 5- Quel rang annuel as-tu occupé ?.....

Merci de ta sincère contribution

Fiches de prise de notes :

Quatrième (4 ^{ème})		Apprenant(e) N°		
SEMESTRES	1 ^{er} Semestre/	Rang	2 nd Semestre/	Rang
MATIERES				
Anglais				
Hist.-Géo				
Mathématique				
SPCT/Espagnol/Allemand				
SVT				
Lecture				
Communication écrite				
EPS				
Conduite				
Moyenne semestrielle Générale		X		X
Rang semestriel				
MOYENNE/RANG ANNULS				

Troisième (3 ^{ème})		Apprenant(e) N°		
SEMESTRES	1 ^{er} Semestre/	Rang	2 nd Semestre/	Rang
MATIERES				
Anglais				
Hist.-Géo				
Mathématique				
SPCT/Espagnol/Allemand				
SVT				
Lecture				
Communication écrite				
EPS				
Conduite				
Moyenne semestrielle Générale		X		X
Rang semestriel				
MOYENNE/RANG ANNULS				

TABLE DES MATIERES :

Titres:.....	i
Sommaire :.....	ii
Dédicace :.....	iv
Remerciements :.....	v
Définition des sigles et acronymes :.....	vi
Liste des tableaux :.....	vii
Résumé :.....	viii
Introduction :.....	1
CHAPITRE PREMIER : APPROCHE THEORIQUE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE :.....	3
1: Approche théorique de la recherche :.....	3
1-1: Problématique du sujet :.....	3
1-2: Revue de littérature :.....	6
1-3 : Objectifs :.....	10
1-3-1 : Objectif général :.....	10
1-3-2 : Objectifs spécifiques :.....	10
1-4 : Hypothèses.....	11
1-4-1 : Hypothèse générale :.....	11
1-4-2 : Hypothèses spécifiques.....	11
1-5 : Clarification conceptuelle :.....	11
1-6 : Justification du sujet :.....	14

2: Méthodologique de la recherche :.....	15
2-1 : Recherche documentaire :.....	16
2-2 : Recherche empirique :.....	17
2-3 : But de la recherche :.....	17
2-4 : Cadre physique de l'étude :.....	18
2-5 : Population-cible et échantillonnage :.....	20
2-5-1 : Population-cible :.....	20
2-5-2 : Echantillonnage :.....	21
2-6 : Technique, instruments de recherche et déroulement de l'enquête.....	21
2-6-1 : Technique de recherche :.....	21
2-6-2 : Instruments de recherche :.....	22
2-6-3 : Déroulement de l'étude :.....	23
2-7 : Analyse et traitement des données.....	24
CHAPITRE DEUXIEME : RESULTATS DE L'ETUDE ET SUGGESTIONS.....	26
1: Présentation et analyse des résultats.....	26
1-1 : Présentation des résultats.....	26
1-2 : Analyse des résultats.....	30
1-2-1 : La promotion Quatrième :.....	31
1-2-2 : La promotion Troisième :.....	32
2 : Principaux enseignements et approches de solution.....	37

2-1 : Principaux enseignements :.....	37
2-2 : Approches de solution :.....	38
Conclusion :.....	40
Bibliographie :.....	I
ANNEXES :.....	II