



UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI



FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES

DEPARTEMENT DES SCIENCES DU LANGAGE ET DE LA COMMUNICATION



Option : Didactique des Langues

# MEMOIRE DE MASTRISE

## THEME

**EVALUATION DIDACTIQUE DU PROCESSUS  
D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU  
FRANÇAIS EN FAVEUR DES ENFANTS  
DESCOLARISES ET NON SCOLARISES DU P.C.A  
DE BOHICON: PERSPECTIVES DIDACTIQUES**

**Présenté par :**

Samuel DHETE

*Sous la direction de :*

Dr Julien GBAGUIDI  
Maître-Assistant (CAMES) de linguistique  
et didactique des langues

Année Académique

2013-2014

# SOMMAIRE

Dédicace .....	ii
Remerciements .....	iii
Abréviations, acronymes et sigles .....	iv
Introduction .....	1
Chapitre I : Généralités .....	3
Chapitre II : Du dispositif aux interactions en situation pédagogique.....	24
Chapitre III : Analyses des résultats et perspectives .....	42
Conclusion .....	67
Bibliographie .....	68
Annexe .....	74

## DEDICACE

A

Notre père **DHETE Kouessi Assouka** et notre mère **HOUNNOUGBE Ouinsi**

## REMERCIEMENTS

A vous :

- notre maître de mémoire Dr Julien Koffi GBAGUIDI pour vos diverses observations scientifiques.
- Monsieur Comlan Xavier FANTOGNON pour vos soutiens moraux, matériels et surtout pour votre hospitalité au cours de nos enquêtes de terrain.
- Le chef du Département des Sciences du Langage et de la Communication et son adjoint.
- le personnel enseignant du Département des Sciences du Langage et de la Communication (DSLCC).
- Monsieur Henri GNIDOKPONOU et votre épouse Mireille GOUNDJO.
- Monsieur David OTOGLO-AYIVI et vos enfants pour m'avoir accepté dans votre maison.
- mes camarades et amis : Crespin HOUNDJO, Giscard GAGBO, Yvette DANHOUNSI, Norbert HOUNSI, Raphael AGLA, Floriane Ayi, Elie FANGNINO, Paulin DJAHOUGBE, Pascal GOUE, Rosine EZIN, Rachidath LALEYE, Monique MAHOUNOU.
- notre oncle Albert C. DHETE pour votre amour et votre soutien de tout genre
- nos frères et sœurs : Aimé, Claudine, Rébecca, Albert, Isaac DHETE.
- Madame Victoire HOUNDJO pour votre prière et soutien matériel
- notre oncle Wanissou DHETE pour avoir imprimé en nous la volonté du travail bien fait.
- Monsieur Roger BESSANH pour vos conseils et la lecture du mémoire.
- Monsieur Fernand SOSSOU, Directeur des études à HECM pour vos soutiens moraux et matériels.
- enseignants et apprenants du centre PCA de Bohicon.
- Monsieur Adolphe AGBI pour vos actions à notre endroit.
- membres du Cercle des Elèves et Etudiants pour le Développement de l'arrondissement de HONHOUE (CEEDAH).

## **ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES**

**AIF** : Agence Intergouvernementale de la Francophonie

**AUF** : Agence Universitaire de la Francophonie

**ENI** : Ecole Normale des Instituteurs

**FLE/S** : Français Langue Etrangère / Seconde

**L1** : Langue première

**L2** : Langue étrangère / seconde

**LASCOLAF** : En juillet 2008 a mis en place une « Etude sur les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone » (nom d'usage LASCOLAF) (pour plus de détail voir annexe 2)

**ONG**: Organisation Non Gouvernementale

**PCA**: Programme de Cours Accélérés

**RANV** : Réponse Active Non Verbale

**TC** : Tâche commune

**TI** : Tâche individuelle

**UNICEF** : United Nations International Children's Emergency Fund /"Fond des Nations Unies pour l'Enfance"/

**USAID**: United States Agency for International Development/ Agence des Etats- Unis pour le Développement International.

## INTRODUCTION

La langue est un vecteur de communication entre les peuples, une nécessité dans la vie de l'homme. Si le philosophe Alain pense que « tous les moyens de l'esprit sont enfermés dans la langue ; et qui n'a pas réfléchi sur le langage n'a point réfléchi du tout », il est donc indispensable que nous y pensons. La langue phénomène capital dans la vie de l'être humain, interpelle chacun de nous à lui donner une grande importance. Tous les savoirs sont acquis avec elle et par elle. Elle est au cœur de tout développement social, cognitif, psychologique. Cependant le phénomène que l'on constate est la mauvaise pratique de la langue tant à l'écrit qu'à l'oral. Les éléments nécessaires pour une belle formation et une meilleure acquisition de la langue sont souvent précaires ou manquent considérablement.

Au Bénin, le français est la langue officielle qui s'impose aux institutions comme médium de communication et aux apprenants en situation pédagogique comme médium et matière. Aujourd'hui, cette langue n'est point maniée avec délicatesse. Les expressions moins acceptables, l'écrit émaillé de fautes de syntaxe, d'orthographe et autres caractérisent l'emploi de cette langue. Si ce constat est fréquent chez les apprenants, du primaire au supérieur, ne serait-ce pas mieux de chercher à connaître les causes dès la base pour éviter le pire? L'école primaire est la base de l'enseignement de la langue française au Bénin. Si cette étape ne réussit pas, le corollaire suit l'apprenant. De ce fait, les acteurs de l'éducation sont interpellés à y réfléchir.

Si les “ bois verts ” (enfants du primaire qui ont subi un cursus normal de l'éducation) ont un niveau moins intéressant malgré leur durée de six années, que seraient donc les bois secs (les enfants déscolarisés ou non scolarisés) qui, auront à suivre trois (3) ans de formation pour obtenir les mêmes diplômes que les bois verts ? Cette interrogation nous amène à nous intéresser au processus

didactique de la situation pédagogique du / en français au niveau des apprenants du Programme de Cours Accélérés (PCA).

Le sujet a été abordé à travers trois chapitres. Le premier est consacré au cadre d'étude, le deuxième a pris en compte le dispositif mis en place et l'interaction entre les acteurs en situation pédagogique. Quant au dernier chapitre, il est consacré à l'analyse des données et aux éventuelles contributions pour une bonne marche du PCA.

## CHAPITRE I : GENERALITES

### 1-1 Problématique

L'enseignement du français en République du Bénin est toujours pensé et repensé par les didacticiens et pédagogues. Cependant, les résultats sont pour la plupart passable. On ne note ni chez les apprenants du primaire, ni du secondaire et même chez les étudiants des universités une amélioration de la qualité langagière dont nous parle Noam Chomsky (*Syntactic structure 1957*).

On note également de plus en plus chez les apprenants du primaire, du secondaire, du supérieur que le degré de maniement de la langue française prend un coup, malgré les diverses tentatives de réponses fournies aux problèmes éducatifs. De ce fait, chaque acteur de l'éducation exprime son indignation de la faible compétence linguistique des apprenants.

Ceci amène les pédagogues africains à faire fréquemment des évaluations des compétences linguistiques chez les apprenants à la fois sur le plan de l'écrit que sur le plan de l'oralité, afin d'obtenir des solutions qui pour la plupart sont des palliatifs.

La loi n°2003-17 du 11 novembre 2003 portant orientation de l'éducation nationale en République du Bénin, en son article 24 stipule que « l'enseignement primaire est obligatoire. L'Etat en assure progressivement la gratuité dans les établissements d'enseignement publics, conformément aux dispositions de la constitution ».

L'enseignement du primaire s'étend sur une durée de six (06) ans. Il comprend les classes ci-après :

- cours d'initiation (CI)
- cours préparatoire (CP)

- cours élémentaire 1<sup>ère</sup> année (CE1)
- cours élémentaire 2<sup>e</sup> année (CE2)
- cours moyen 1<sup>ère</sup> année (CM1)
- cours moyen 2<sup>e</sup> année (CM2)

Cet ordre d'enseignement accueille des enfants âgés de quatre (04) ans et demi au moins.

Si le cursus normal de l'enseignement / apprentissage /évaluation au Bénin est de six années au cours primaire et que malgré cela on remarque un faible niveau chez les apprenants, alors qu'en serait-il des apprenants qui ne suivent pas le cursus normal? C'est-à-dire ceux qui font trois (03) ans pour obtenir le même diplôme que les apprenants ayant fait le cursus normal.

Cette inquiétude amène à se demander quel est le processus mis en pratique dans ces écoles pour atteindre les objectifs fixés. Est-ce que la formation tient compte de la biographie langagière des apprenants ? Pour répondre à ces interrogations, nous nous sommes donné pour tâche d'évaluer le processus d'enseignement/ apprentissage du/en français chez les enfants déscolarisés et non scolarisés qui sont au centre P.C.A (Programme de Cours Accélérés) initié par le ministère des enseignements maternel et primaire et accompagné par des partenaires sociaux tels l'UNICEF, l'USAID, les ONG.

## **1-2- Cadre théorique**

### **1-2-1 Orientation théorique**

Ce travail, qui s'inscrit dans l'optique de la linguistique appliquée à la didactique des langues, tire son inspiration de beaucoup de courants théoriques. Du béhaviourisme au socioconstructivisme et de la linguistique pragmatique à l'évaluation des compétences linguistiques dans les situations pédagogiques.

La théorie linguistique en didactique pour laquelle nous avons opté est celle d'acquisition de la langue seconde de Krashen S, (1987, 1999 et 2006) citée par Gbaguidi (2009). La théorie de Krashen est basée sur deux postulats :

- l'enseignement-apprentissage-acquisition d'une langue en général et d'une langue seconde sur la méthode audio-orale ;
- l'enseignement-apprentissage-acquisition d'une langue en général et d'une langue seconde focalisé sur la méthode de translation grammaticale et sur la cognition en général.

Krashen (1982) entend par méthode audio-orale, les activités pédagogiques favorisant l'acquisition de la langue par le renforcement de la pratique de l'oralité. Cela suppose que l'enseignant accorde aux apprenants une large possibilité de s'exprimer en évitant de les corriger au fur et à mesure qu'ils commettent des erreurs. Cela favorise sans doute une certaine confiance chez les apprenants au niveau des productions orales.

Par translation grammaticale, Krashen entend les activités pédagogiques mettant l'accent sur l'étude de la grammaticalité de la langue, surtout à l'écrit. Cela suppose que la langue, maîtrisée plus ou moins par l'apprenant à l'oral devra être traitée avec plus de minutie en focalisant l'attention sur les outils grammaticaux et leurs fonctions respectives en tenant compte des dispositions cognitives et métacognitives.

Les principales hypothèses qui fondent cette théorie d'acquisition de la langue seconde sont les suivantes :

- ✓ **hypothèse 1** : l'acquisition est plus importante que l'apprentissage, l'acquisition dépendant de deux conditions essentielles : la compréhension de la langue et de sa structure sous-jacente puis l'affection ou la volonté de mémoriser les données de cette langue ;

- ✓ **hypothèse 2** : l'apprentissage de la langue seconde de l'environnement linguistique, de la couverture géographique de cette langue et de son statut qui peuvent motiver ou non les apprenants ;
- ✓ **hypothèse 3** : l'âge des apprenants est un facteur déterminant, les enfants plus âgés acquièrent ou apprennent la langue plus vite que les enfants moins âgés ; les plus âgés semblent plus attentifs que les enfants moins âgés. Cette hypothèse rejoint les recherches de Jean Piaget (1924, 1945, 1950 et 1969) qui ont montré que la langue n'est pas la seule condition pour que se développent les opérations intellectuelles mais une certaine maturation biologique favorise l'intériorisation des structures logiques.
- ✓ **hypothèse 4** : l'acculturation est une cause majeure de la lente acquisition de L2 (la langue étrangère/seconde), car elle ne favorise pas la communication dans l'environnement culturel, lequel est très important dans l'acquisition et l'apprentissage de L1, L2,.....Ln ;
- ✓ **hypothèse 5** : les potentialités linguistiques des apprenants dans la classe et leurs potentialités ou leurs possibilités de pratique de la langue hors de la classe sont déterminantes : hypothèse 5 est la résultante de l'hypothèse 3 et de l'hypothèse 4.
- ✓ **hypothèse 6** : les apprenants peuvent entendre et ou écouter beaucoup plus qu'ils ne peuvent dire ou chercher à propos de tout, pour communiquer. Pour corriger cette insuffisance qui ne favorise pas l'acquisition et l'apprentissage de façon optimale, il faut souvent donner la parole aux apprenants ou leur permettre d'écrire souvent. Cela favorise une mémorisation optimale même si cela n'implique pas l'acquisition systématique de la grammaire ;
- ✓ **hypothèse 7** : l'apprentissage n'est pas synonyme d'acquisition car on peut apprendre la grammaire d'une langue sans l'acquérir. L'acquisition de la simple règle de contraction de + le = du en français, peut échapper à un apprenant peu rigoureux ;

- ✓ **hypothèse 8** : l'incompétence de l'enseignant est un facteur qui explique les mauvais résultats chez les apprenants ;
- ✓ **hypothèse 9** : la correction des erreurs doit être faite avec délicatesse pour ne pas choquer l'apprenant.

### 1-2-2 Revue de littérature

Les réponses à nos objectifs ne sortiront pas du néant. Elles sont inspirées de divers travaux et recherches axés sur une approche méthodologique appropriée. Celle-ci a consisté à faire une étude analytique de la littérature et des travaux scientifiques disponibles sur l'évaluation en milieu scolaire. A cet effet, nous pouvons citer les travaux de :

- Chaudenson, ROBERT, (1989) *Vers une révolution francophone?*, il fait une analyse du français parlé dans l'espace francophone et le français français. Il établit des méthodes d'évaluation du français dans l'espace francophone afin de voir qui, on peut appeler francophone ou franco-aphone.
- Christian, PUREN (1998) et alii, *Se former en didactique des langues*. Dans cet ouvrage, les auteurs ont montré les étapes et stratégies pour se former en didactiques des langues. En effet, ils ont montré comment on peut analyser les matériels didactiques, la préface d'un manuel, les objectifs d'un manuel, les objectifs formatifs et comment communiquer en classe. Tout ceci accompagné de fiches d'évaluation du dispositif.
- Daniel, VERONIQUE : *Le développement des fautes grammaticales en français langue seconde : implication pour une évolution*. Dans le but d'élaborer une méthode d'évaluation de langue française qui vaille pour les publics, Daniel Véronique examine quelques aspects de l'évaluation de la connaissance grammaticale d'alloglottes ou de francophones présumés. Il évoque la notion de locuteur du français, puis analyse les méthodes employées pour apprécier l'expression écrite et orale du point de vue grammatical de

quelques tests utilisés dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère.

→ Damien, KOUASSI, (2000) *L'évaluation des compétences linguistiques en français au Bénin : cas des écoliers*. KOUASSI a évalué les compétences linguistiques en français au Bénin chez les écoliers. Il a enquêté auprès de cent enfants choisis dans trois villes principales de notre pays à savoir Cotonou, Abomey et Parakou. Les résultats de ses travaux sont loin d'être les mêmes selon les localités. En compréhension orale, les apprenants de Parakou ont un résultat plus satisfaisant que ceux de Cotonou et d'Abomey. En production orale, les résultats sont plus faibles à Parakou qu'à Cotonou et à Abomey. En compréhension écrite, les résultats de Parakou sont moins bons que ceux de Cotonou et d'Abomey. En production écrite, tous les élèves ayant fait l'objet de l'enquête ont obtenu des résultats très faibles en orthographe. Après l'analyse des résultats, il conclut qu'il y ait de différentes catégories d'écoliers au Bénin. Des écoliers dits francophones, des écoliers "franco-aphones" et d'autres écoliers dont le classement pose problème.

Il rappelle quelques résultats sur l'appropriation grammaticale en français langue seconde et propose enfin quelques pistes pour la construction d'outils d'évaluation.

→ Janine, COURTILLON (2008), *Elaborer un cours de FLE*. Dans cet ouvrage, COURTILLON donne une conception de la langue, la représentation de ce qu'est l'apprentissage d'une langue. Il révèle que déceler les objectifs et créer la motivation chez les apprenants de langue, favoriseraient l'organisation des unités d'enseignements, l'élaboration des cours. Et pour atteindre les objectifs fixés, l'auteur propose la stratégie d'élaboration du cours.

→ Jean-Louis, CHISS (2009), *Science du langage et didactique des langues : une relation privilégiée*. Dans cet article, CHISS montre que la relation entre science du langage et didactique des langues doit être appréhendée en fonction

des prismes institutionnels et des modèles théoriques qui l'organisent, d'où le passage par les problématiques de la linguistique appliquée et de la transposition didactique auxquelles on préfère la vision d'une didactisation interactive qui combine mouvements descendants et ascendants. Cette relation ne saurait être conçue comme une donnée stable mais au contraire évolutive et dépendante des remaniements internes aux disciplines traitant des langues, textes et discours ainsi qu'aux renouvellements méthodologiques dans le domaine didactique. Son caractère névralgique apparaît en particulier dans le lien à penser (ou à repenser) entre la dimension communicative de l'enseignement/apprentissage des langues et le système linguistique dans ses composantes grammaticales et lexicales. Il se situe aussi dans la complexité du traitement de la lecture et de l'écriture en classe de langues alors même que les travaux dans le champ de la linguistique textuelle, de l'analyse des discours et de l'anthropologie en ont modifié la perception.

→ Maurille Ayéman, ASSOGBA (2006), dans son mémoire de maîtrise sur le thème *"Problématique de l'enseignement du vocabulaire au cours élémentaire première année (CE1), cas des écoliers de la circonscription scolaire de Cotonou"* propose aux enseignants de procéder à l'aménagement linguistique dans les classes. Selon lui, en intégrant les écoliers locuteurs d'une même langue maternelle dans un groupe, l'inter compréhension leur permettra de mener avec succès les activités et ce dans une bonne camaraderie. Il en conclut que l'un des obstacles à l'appropriation correcte du français est la non considération de la langue maternelle des écoliers pour la découverte et la construction du sens de certains mots du lexique français. Ses considérations viennent renforcer le point de vue du psycholinguiste Joseph Poth qui affirme: « En refusant au jeune africain la possibilité d'utiliser le support linguistique familier apte à répondre à son besoin fondamental d'expression et de créativité, l'école contrecarre son épanouissement ; elle le fait se plier sur

lui-même dans l'attitude de résignation qu'on lui impose et par vue de conséquence elle atrophie son pouvoir d'idéation et de curiosité naturelle ».

### 1-3 APPROCHES CONCEPTUELLES

Les clarifications conceptuelles données ici sont extraites pour la plupart des ouvrages spécifiques de la linguistique et de la didactique des langues et aussi d'autres auteurs scientifiques du domaine de la didactique des langues étrangère et seconde ainsi que de notre conception des termes à clarifier.

- ✓ **Apprenant** : Le substantif « apprenant » du participe présent du verbe « apprendre », un calque de l'anglais learner, est apparu pour la première fois dans le discours de la didactique des langues étrangères autour de 1970, et il a été longtemps considéré comme un barbarisme synonyme d'enseigné ou d'élève. « Apprenant : personne qui suit un enseignement ». Petit Larousse, 1997.
- ✓ **Apprentissage** : C'est la démarche consciente volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère. La préparation de la classe; il s'agit de la mise à jour des cahiers de préparation.
- ✓ **Autonomie** : c'est la capacité de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage. Est autonome un apprenant qui sait apprendre, c'est-à-dire qui sait préparer et prendre les décisions concernant son apprentissage : il sait définir des objectifs, une méthodologie et des contenus d'apprentissage, il sait gérer son apprentissage dans le temps et il sait évaluer ses acquis et son apprentissage.
- ✓ **Biographie langagière** : Ce concept est dû à René Richerich (1977). La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins

linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire qui différencient les hommes les uns des autres. C'est la démarche qui permet de connaître le parcours linguistique d'une personne ; elle permet de retracer la vie d'un individu.

- ✓ **Constructivisme** : le constructivisme est une théorie de l'apprentissage fondée sur l'idée que la connaissance est construite par l'apprenant sur la base d'une activité mentale. Les apprenants sont considérés comme des organismes actifs cherchant du sens, des significations. Le constructivisme est basé sur l'hypothèse que, en réfléchissant sur nos expériences, nous construisons notre propre vision du monde dans lequel nous vivons. Chacun de nous produit ses propres "règles" et "modèles mentaux", que nous utilisons pour donner un sens à nos expériences. Apprendre est donc simplement un processus d'ajustement de nos modèles mentaux pour nous adapter à de nouvelles expériences.

Issu entre autre des travaux de Jean Piaget (1964), le constructivisme émet la théorie selon laquelle les schèmes opératoires se traitent à travers deux processus complémentaires :

- l'assimilation qui est une incorporation des informations de l'environnement au sein de la structure cognitive de l'individu. L'individu ne transforme pas sa structure cognitive mais y ajoute des éléments provenant de son environnement.
- l'accommodation qui modifie la structure cognitive de l'individu afin d'y incorporer les nouveaux éléments de l'expérience suite à une résistance avec un objet ou une situation de son environnement.

- ✓ **Didactique** : Par son origine grecque (didaskein : enseigner), le terme de didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. Pris comme nom, il a d'abord désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement/d'apprentissage et évaluation. C'est enfin une réflexion sur l'ensemble des éléments hétéroclites ayant la particularité d'avoir une incidence forte et directe tout autant sur les procédés d'enseignement et sur les processus d'apprentissage.
- ✓ **Didactisation** : C'est l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement. Ce processus implique généralement une analyse prédidactique, d'essence linguistique, pour identifier ce qui peut être utile d'enseigner.
- ✓ **Dispositif** : Dans un sens général ou courant, dispositif est l'équivalent de système. C'est un ensemble intellectuel, technique ou matériel ayant pour fonction d'assurer la réalisation d'un projet et définissant le rôle des acteurs, des outils associés, les étapes nécessaires pour la réalisation d'une tâche préalablement identifiée, éventuellement pédagogique (Foucault). Un dispositif ne se construit pas dans l'urgence, dans l'immédiateté : il suppose une analyse préalable des besoins à satisfaire, la conception du trajet à parcourir, l'identification des moyens à mobiliser, voire à fabriquer pour réaliser l'opération envisagée.
- ✓ **Education bilingue** : l'éducation bilingue est cette éducation qui associe la langue maternelle et une autre langue, le plus souvent une langue internationale de grande communication dans l'éducation des apprenants dans le système éducatif formel.
- ✓ **Education multilingue** : l'éducation multilingue associe à la langue maternelle, d'autres langues à savoir les langues nationales et les langues internationales pour instruire et pour éduquer les apprenants dans le système éducatif formel.

- ✓ **Emprunt** : Louis Deroy définit l'emprunt comme une forme d'expression qu'une communauté linguistique reçoit d'une autre communauté. L'emprunt est un phénomène qui a attiré, de longue date des l'attention des linguistes. Il est considéré par certains d'entre eux, comme une conséquence du bilinguisme et placé dans le cadre des interférences. En effet, comme le définit Louis Deroy "l'emprunt est une forme d'expression qu'une communauté linguistique reçoit d'une autre communauté". L'emprunt consiste dans le passage d'un élément (phonologique, morphologique ou lexical) d'une langue à une autre et son étude ressort au domaine de l'aménagement linguistique. Phénomène de contact, l'emprunt est collectif, ce qui le distingue de l'interférence. Les emprunts lexicaux sont les plus fréquents et les plus significatifs. Ils peuvent être utilisés à peu près tels quels dans la langue emprunteuse, sans adaptation (on peut alors parler de xénisme) ou au contraire adaptés dans leur graphie ou leur phonétisme. Les refus d'intégration phonique observé par certains locuteurs sont généralement la manifestation d'un désir de distinction, voire d'une espèce de snobisme.
- ✓ **Evaluation** : C'est une démarche qui consiste à regrouper ou collecter des informations recueillies et à décider de la poursuite des apprentissages, compte tenu de l'intention d'évaluation de départ.
- ✓ **Interférence** : Etymologiquement, le mot interférence vient du latin inter et ferre qui signifie « porter dans ». A l'origine, ce mot désignait un phénomène physique résultant de la superposition de deux mouvements vibratoires de même fréquence. En linguistique, 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 d'une langue B.
- ✓ **Langue étrangère** : En didactique, une langue est dite étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses règles grammaticales à la langue

maternelle. « Toute langue non maternelle est une langue étrangère. [...] La langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. [...] Le français est donc une langue étrangère pour ceux qui ne le reconnaissent pas comme une langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs ». Le français est une langue étrangère pour tous ceux qui ne sont ni français ni francophone, mais qui le parlent à des fins de communication ou d'enseignement/ apprentissage.

- ✓ **Langue première** : On appelle langue première (L1) d'un individu celle qu'il a acquise en premier, chronologique, au moment du développement de sa capacité de langage. « Première » ne signifie donc pas la plus utile, ni la plus prestigieuse, pas plus que « second » ne veut dire « secondaire ».
- ✓ **Langue de scolarisation** : Une langue de scolarisation est une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école. L'école véhicule une langue que l'enfant doit obligatoirement pratiquer dans le système scolaire dans lequel il se trouve, que cette langue soit sa langue maternelle ou pas. La langue de scolarisation joue, en Afrique francophone mais aussi en France pour les jeunes migrants, un rôle de médiation par rapport aux autres champs du savoir, à la différence comme une autre. Le niveau atteint dans la langue de scolarisation conditionne le plus souvent la réussite scolaire et l'insertion sociale de l'apprenant.
- ✓ **Langue seconde** : Du dictionnaire de didactique du français, nous retenons que : « cette dénomination, fondée sur l'ordre supposé d'acquisition des langues, désigne habituellement un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès des publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue ».

- ✓ **Processus** : Ce terme désigne l'enchaînement d'une suite d'opérations orientées vers un produit. C'est le développement temporel des phénomènes marquant chacun une étape. C'est une démarche suivie ou à suivre pour aboutir à un objectif fixé.
- ✓ **Linguistique cognitive** : La linguistique cognitive estime que la création, l'apprenant et l'usage du langage trouvent leur meilleure explication par référence à la cognition humaine en général. La linguistique cognitive se caractérise par son adhésion à trois postulats de base.

D'abord, elle nie qu'il existe une faculté linguistique autonome dans l'esprit. Ensuite, elle considère la grammaire en termes de conceptualisation. Enfin, elle affirme que la connaissance du langage provient de l'usage du langage. Selon les linguistes cognitivistes, la capacité linguistique humaine est certes innée, mais elle n'est pas séparée du reste de la cognition. Pour eux, le langage est à la fois incarné et situé dans un environnement spécifique. Ainsi le langage et la cognition s'influencent mutuellement car tous deux intégrés dans l'environnement et l'expérience des sujets parlants.

- ✓ **Sciences cognitives** : elles regroupent un ensemble de disciplines scientifiques dédiées à l'étude et à la compréhension des mécanismes de la pensée humaine, animale ou artificielle, et plus généralement de tout système cognitif, c'est-à-dire tout système complexe de traitement de l'information capable d'acquérir, conserver et transmettre des connaissances. Les sciences cognitives reposent donc sur l'étude et la modélisation de phénomènes aussi divers que la perception, l'intelligence, le langage, le calcul, le raisonnement ou la conscience. En tant que domaine interdisciplinaire, les sciences cognitives utilisent conjointement des données issues d'une multitude de branches de la science et de l'ingénierie, en particulier : la linguistique, l'anthropologie, la psychologie, les neurosciences, la philosophie, l'informatique et l'intelligence artificielle.

- ✓ **Remédiation:** on appelle remédiation un ensemble d'activités qui permettent de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre. Celles-ci sont repérées à partir d'un diagnostic se fondant sur des performances (ce diagnostic est une des fonctions de l'évaluation). La remédiation, conçue comme un soutien, se fait en principe en fonction des démarches pédagogiques différentes, et souvent de manière individualisée. Elle porte sur des savoirs et des savoir-faire langagiers ou communicatifs, mais aussi sur les modalités d'apprentissage (apprendre à apprendre).

## **1-4-OBJECTIFS ET HYPOTHESES**

### **1-4-1 OBJECTIFS**

- **Objectif général**

L'objectif général de ce travail est d'évaluer le processus d'enseignement acquisition du / en français chez les enfants déscolarisés et non scolarisés des centres P.C.A. de Bohicon et proposer des perspectives didactiques.

- **Objectifs spécifiques.**

Pour atteindre cet objectif il s'est agit de :

- analyser le contexte de la mise en œuvre de la scolarisation et les types d'encadreurs intervenant dans les centres/écoles.
- analyser le dispositif mis en place pour l'enseignement / apprentissage /évaluation du/en français afin de voir sur quel mode pédagogique s'opère la relation didactique ;
- analyser les matériels didactiques utilisés dans l'enseignement/ apprentissage;
- évaluer les compétences orales et écrites des apprenants.

## **1-4- 2 Hypothèses**

Eu égard à cet objectif nous présumons que :

- le dispositif mis en place et les méthodes d'enseignement/apprentissage ou modes pédagogiques qui s'opèrent entre les acteurs seraient favorable à l'acquisition de la langue.
- quel est la particularité de cette école/centre?
- les matériels didactiques utilisés dans l'enseignement / apprentissage répondraient aux besoins des apprenants.
- les apprenants de cette école ont des compétences orales et écrites des francophones.

## **1-5- Méthodologies**

Nous avons utilisé comme méthodes pour parvenir à nos objectifs:

- ✓ l'enquête directe au cours de laquelle nous nous sommes intéressé au cadre dans lequel se déroule l'enseignement / apprentissage ;
- ✓ l'analyse des interactions entre les acteurs; c'est-à-dire la prise de la parole les réactions face aux exercices proposés
- ✓ l'usage des rubriques de la grille de LASCOLAF (Bruno Maurer 2011 : 133);
- ✓ l'observation participante (avec faible implication participative) et participation observante (avec forte implication participative) Philippe Blanchet (2011 : 73);
- ✓ l'exploitation des documents dans les centres de documentation et bibliothèques.
- ✓ l'usage de questionnaire afin d'évaluer la compétence linguistique des apprenants du PCA;

Pour collecter les données, nous nous sommes inspirés du test de Chaudenson (1996). Les méthodes ont consisté à collecter des données écrites et orales. Nous avons collecté les données de productions écrites pendant les années scolaires 2012-2013 et 2013-2014. Le test de Chaudenson en annexe 3 a servi à collecter des éléments de production orale et écrite.

Nous avons également pris des notes d'expression orale au cours de la tenue de classe. Nous avons ainsi obtenu des données de production ciblées et des données de production non-ciblées.

Le test de Chaudenson (1996) vise à évaluer le seuil minimal individuel de compétence dans l'espace francophone. Le seuil minimal de compétence est le Seuil selon lequel on attribue à l'apprenant ayant réuni au moins le total de 350 sur 400 la qualité de francophone, entre 320 et 350, la qualité de francophonoïde et moins de 320, la qualité de franco-aphone. Le test compte des exercices (voir annexe3) qui permettent d'évaluer les compétences aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. On distingue les épreuves de :

- Compréhension orale notée sur 100 comprenant deux exercices A et B portant sur 20 items dont 15 questions et 10 affirmations ; la finalité est l'évaluation de la capacité du témoin ou de l'apprenant à comprendre les questions et les affirmations qui lui sont proposées ;
- Compréhension écrite notée sur 100 comprenant les exercices E portant sur 10 items et F portant sur 5 questions à choix multiple ;
- Production orale notée sur 100 comprenant l'exercice C et l'exercice D. les éléments de fluidité, de débit, de correction phonétique, de couverture lexicale, cohérence textuelle, d'accords, d'usage de mot-outils, et sont pris en compte dans la notation ;
- Production écrite notée sur 100 comprenant l'exercice H et l'exercice G la production écrite guidée (QCM). Les éléments de notation de la production

écrite sont : la ponctuation, l'orthographe lexicale, la cohérence textuelle, les accords, les éléments flexionnels et l'usage des mots-outils.

## 1.6. Origine du PCA

Près de  $\frac{3}{4}$  million d'enfants sont exclus de l'école au Bénin, interpellant le pays pour la mise en œuvre de nouvelles approches stratégiques pour mobiliser les intervenants autour de l'office éducative, tel que recommandé par le *Plan Décennal 2005*, le programme EPT, les OMD et la stratégie nationale de lutte contre la pauvreté. La politique nationale fait référence à la « révolution » prévue dans le secteur suite aux recommandations d'études permettant de trouver des solutions donnant « une plus grande attention à l'éducation des filles, aux groupes vulnérables, [dont] les enfants non scolarisés ayant dépassé l'âge d'entrée à l'école » (*Plan Décennal, 2005*). La présente étude répond donc directement aux préoccupations de la politique nationale de recherche d'une diversification de l'offre car, selon le *Plan Décennal*, les objectifs de l'EPT ne seront pas atteints, sans un engagement à faire du neuf, d'innover, du faire du « business unusual ».

L'objectif de cette étude est donc de contribuer à l'extension du système éducatif du Bénin, déterminer l'importance et la nature des besoins des enfants 10-17 ans par rapports à un programme alternatif d'éducation équivalent au cycle primaire ; développer des formules d'éducation alternative permettent aux adolescents de rejoindre à terme le système d'enseignement formel ; et élaborer un cadre pour le développement d'un programme national d'enseignement primaire alternatif répondant à ces besoins. Autrement dit, il s'agissait, d'évaluer la demande et de formuler un plan cadre relatif à une stratégie d'éducation alternative.

Trois phases prévues du programme sur dix ans : phase initiale de deux ans 2007-2008 ciblant 8 000 enfant ; 2<sup>ème</sup> phase en 2009-2012 et 3<sup>ème</sup> phase en

2013-2016, avec des scénarii de nature indicative devant faire l'objet de discussions au niveau des conseils inter-ministériels, du MEPS et des intervenants de la société civile. On estime à plus de 700 000 le nombre d'enfants 10-17 ans (46% de la tranche d'âge en question) non scolarisés ou déscolarisés au Bénin. Environ 34% fréquent l'école primaire, 19% sont dans le secondaire général et 1% dans la formation professionnelle. Profil des enfants désavantagés dé/non scolarisés (EDN) : enfants pauvres, du nord Bénin, dont surtout les filles ; ensuite les sous-groupes d'enfants travailleurs, apprentis, handicapés, talibés, *Vidomégon*, jeunes épouses de moins de 18 ans, orphelins, bouviers, enfants mal confiés, placés et trafiqués, et en risque de trafic.

### **1-7- Cadre d'étude**

Notre cadre d'étude se situe dans la commune de Bohicon. Une commune du département du Zou et qui compte dix (10) arrondissements.

La commune de Bohicon est située au centre du pays. Elle est limitée au nord par la commune de Djidja, au sud par la commune de Zogbodomey, à l'ouest par la commune d'Abomey et d'Agbangnizoun et à l'est par la commune de Zakpota. En 2007 sa population a été estimée à 132.894 habitants avec une superficie de 139 km<sup>2</sup>. Les principaux groupes socioculturels rencontrés dans cette commune sont les locuteurs du Fongbè (91,5 %), du Ajagbè (2,3 %), du èdè-yoruba (3,2 %), du Dendicine (0,3 %) et du fulfuldè (0,2%) etc. Les religions endogènes, le catholicisme, le protestantisme, l'islam et autres sont les religions que l'on pratique à Bohicon. (Plaquette de présentation de la ville de Bohicon rédigée par la mairie en 2008).

Les centres PCA sont installés dans deux (2) arrondissements de la commune. Le premier centre est situé dans le premier arrondissement de Bohicon au centre féminin, au quartier Ahouamè à cents (100) mètres environs de la voie inter-Etat Bohicon-Covè, et le second à l'école primaire publique (EPP) de Gbèto dans l'arrondissement d'Avogbanna.

La commune de Bohicon est gérée par un conseil communal de vingt cinq(25) membres élus pour un mandat de cinq ans. A la tête de ce conseil se trouve un maire. Depuis 2008, c'est le maire Luc Atrokpo qui dirige la commune. Les dix (10) arrondissements de la commune sont subdivisés en cinquante (50) villages et quartiers de ville. (Voir tableau de répartition).

Le centre du premier arrondissement est composé de quatre (4) enseignants/Animateurs dont trois (3) retraités et un (1) jeune formé à l'ENI. Celui d'Avogbanna a un enseignant/animateur retraité. Tous ces enseignants/animateurs ont été recrutés sur la base d'un test et ont suivi, après leur sélection, une formation de 10 jours de recyclage pour l'exécution des P.C.A.

Les apprenants que nous avons rencontrés dans le centre du premier arrondissement sont pour la plupart des apprenties logées dans le centre et une vingtaine d'apprenants qui sont à l'externat. Ces enfants qui sont à l'internat, suivent les P.C.A. de 8 heures à 13 heures, et le reste de la journée leur formation de couture, de tissage et de tresse-coiffure tandis que leurs camarades qui sont à l'externat vont chez eux. Quant aux apprenants du centre de Gbèto (arrondissement d'Avogbanna), ils viennent comme leurs camarades du centre du premier arrondissement qui sont à l'externat. Le centre du premier arrondissement abrite quatre (4) classes, deux (2) classes de niveau I et deux (2) classes de niveau II. Quant au centre d'Avogbanna, il n'y a qu'une seule classe et la seule classe est prise pour le niveau I. Chacune des classes comporte un nombre d'apprenants compris entre 20 et 35 voire 40 parfois. Les enfants qui sont dans ces centres sont des enfants issus des familles démunies, des enfants en situation de trafic qui ont été sauvés, des orphelins.

**Tableau1** : Répartition de la population de la commune de Bohicon par arrondissement

N° d'ordre	Arrondissement	Nombre de quartiers	Population	Quartiers
01	Bohicon I	08	33.406 habitants	Sèhouèho Houndonho Ahouamè Agbanwémè Sèmè Agbadjagon Hèzonho Kpatalokoli
02	Bohicon II	08	44.121 habitants	Ahouamè-Ahito Adamè-Ahito Gbanhicon Sogba Kpocon Honmèho Gankon-Ponsa Agonvèzoun
03	Agongointo	04	4.729 habitants	Flelly Manaboè Zakanmè Zoungoudo
04	Avogbanna	05	6.078 habitants	Adamè Agbokou Gbèto Zoungoudo Zounzonmè
05	Gnidjazoun	02	2.793 habitants	Gnidjazoun Adamè-Adato
06	Lissezoun	03	4.490 habitants	Dakpa Houndon Lissezoun
07	Ouassaho	05	9.812 habitants	Attogouin Ahoualy Aoussaho Volly Zounzaonsa
08	Passagon	05	9.302 habitants	Djohounta Hélou Lotcho

				Sokpadéli Tovigomè
09	Saclo	02	4.733 habitants	Saclo Atchonmè
10	Sodohomè	06	13.430 habitants	Sodohomè vèho Todo Lokozoun Zounkpa Edjègbinnmè

Source : Plaquette de présentation de la ville de Bohicon rédigée par la mairie en 2008

## **CHAPITRE II : DU DISPOSITIF AUX INTERACTIONS EN SITUATION PEDAGOGIQUE ET ANALYSE**

Dans ce chapitre, pour parvenir aux objectifs fixés et pour vérifier les hypothèses, nous avons utilisé la grille de LASCOLAF (voir Annexe 2) qui vérifie presque toutes les hypothèses (h1, 2, 3....8) de Krashen

### **2-1 La formation des enseignants**

Les recherches en sciences cognitives ont considérablement évolué à travers les années. Du behaviourisme au cognitivisme et du constructivisme au socioconstructivisme, les sciences cognitives ont fait leur preuve dans les situations pédagogiques.

Ignorer toutes ces transformations, ces innovations et tous les défis du troisième millénaire dans la mise en place des programmes de formation serait « faire la politique de l’Autruche ». C'est-à-dire refuser délibérément de voir le danger en face.

Dans ces conditions, les « appareils » de formation retiennent l’attention des pouvoirs publics de façon privilégiée. Il est devenu impérieux de multiplier, approfondir et entretenir le savoir et les compétences des enseignants en créant des dispositifs de formation et surtout continue. Les appareils de formation qui en sont issus conditionnent intimement la qualité de la vie, le progrès social, le niveau d’éducation civique, le développement culturel, la prise de conscience des problèmes sociaux, la qualité de la vie politique et de la direction de l’Etat.

La République du Bénin s’est engagée dans la dynamique de formation continue. Les enseignants/animateurs des centres /écoles sont des enseignants pour la plupart admis à la retraite sauf un jeune formé à l’ENI. Ils ont subi des tests de recrutement et après la proclamation des résultats, les admis ont été soumis à un recyclage de dix (10) jours d’exécution des programmes du PCA et durant toute l’année scolaire aucune autre formation n’est plus organisée à leur

endroit. Ils ont reçu de guides pour l'évolution dans les situations d'apprentissage. Ainsi, il n'y a eu une formation digne de ce nom pour les enseignants dans l'exécution du PCA au-delà du recyclage.

## **2-2 Les matériels didactiques utilisés**

Les matériels didactiques utilisés dans la situation pédagogique du PCA de Bohicon sont entre autres : l'ardoise, la craie, les cahiers de notes et les manuels de cours.

Dans ces centres du PCA, les manuels utilisés sont des manuels conçus pour un public indéterminé ( Puren et al 1998:18), c'est-à-dire pour des élèves de l'enseignement général. Les manuels du niveau I qui sont ceux de CI /CP et CE1/ CE2 pour le niveau II de l'école formelle sont conçus selon certaines théories ou approches. Les matériels didactiques utilisés dans l'enseignement / apprentissage du/en français sont des matériels que les enseignants/animateurs s'efforcent d'adapter aux programmes de cours accélérés en l'occurrence les manuels.

En effet, on y observe des dessins indicatifs sur la première page de la couverture de chaque manuel et cahier d'activités qui «au départ envisagés essentiellement comme des déclencheurs pour stimuler l'imagination des enfants, comme des aides pour réfléchir et verbaliser leurs idées... ». (Moore et Castellotti 2011 : 119).

### **2-2-1-Les matériels du niveau I**

- **Manuels et cahiers d'activités CI**

Le manuel CI est composé de 34 unités. Chaque unité comporte un texte qui comprend : la communication orale, l'apprentissage de la lecture, l'apprentissage d'une lettre-son et l'expression écrite. Après 8 unités d'apprentissage, se trouve une activité d'intégration. Au total, il y a pour les 34

unités d'apprentissage, quatre (4) activités d'intégration et deux (2) unités non prises en compte par les activités d'intégrations. Les trois(3) premières pages avant les unités d'apprentissages sont réservées aux photos des principaux personnages du livre tels Béré, Nékima, leurs amis et la famille de Béré. Chaque unité d'apprentissage est fait de quatre (4) dessins au minimum des cas et tout ceci pour aider les apprenants à réfléchir, à développer ou à construire leur cognitive.

Quant au cahier d'activités CI, il est composé de deux (2) parties : la partie du graphisme couvrant douze (12) semaines et la partie consacrée à l'apprentissage systématique composé de trente quatre (34) textes. Ces deux parties visent à apprendre à l'apprenant à faire des points, des traits, des courbes et des ronds pour assouplir sa main; tracer des lettres, écrire des mots, copier des mots et des phrases, rétablir l'ordre des mots d'une phrase, et apprendre à produire une, deux, trois ou quatre phrases à partir d'une image ou d'un fait réel.

#### • **Manuels et cahiers d'activités CP**

Le manuel de CP est composé de quarante-deux (42) textes ou unités. Il renferme cinq (5) activités d'intégration comportant chacune huit (8) unités d'où on a quarante (40) unités exploitées sur quarante deux (42) et deux (2) unités n'ayant pas d'activités d'intégration. Le cahier d'activités de CP est composé de quarante deux (42) unités. Après huit(8) unités il y a une évaluation des apprentissages qui prend en compte la copie de modèle, l'écriture sous la dictée et l'expression écrite. La subdivision en huit (8) unités par évaluation des apprentissages donne cinq (5) évaluations de huit (8) unités et deux (2) unités sans évaluation. Cette démarche vise à permettre aux apprenants de tracer des lettres majuscules en script; rétablir le bon ordre des mots d'une phrase d'un texte; faire une liste de mots ; produire un court message à envoyer à un ami; apprendre quelques stratégies d'écriture; dire par écrit ce qu'ils voient, ce qu'ils ressentent, ce qu'ils ont envie de communiquer à un ami.

Au niveau II, les apprenants utilisent les manuels de Français CE1 et CE2 ainsi que leurs cahiers d'activités.

## **2-2-2 Matériels du niveau II**

### **• Manuels et cahiers d'activités CE1**

Le manuel de Français CE1 est conçu pour des apprenants qui se sont imprégnés des notions et textes du C1 et CP avec le manuel de Français '*Lis avec moi*'.

Selon les auteurs, « le présent manuel réunit toutes les activités de français du cours élémentaires première année. Il est conçu selon une approche qui s'inscrit dans le cadre d'une pédagogie globale et méthodique dans un double objectif :

- poursuivre chez l'élève le développement des capacités et habiletés nécessaires pour devenir un lecteur autonome ;
- initier l'élève aux concepts de base liés au fonctionnement de la langue en situation de communication orale et écrite. Le cours élémentaire première année (CE1) marque en effet le début de l'apprentissage systématique des codes syntaxique et orthographique.

L'ouvrage comporte quarante neuf (49) textes et documents dynamiques et efficaces de longueur variable pour permettre une exploitation adaptée dans des classes peu homogènes. Les textes sont répartis en douze (12) unités de quatre (4) textes chacune couvrant (7) sept thèmes inspirés essentiellement des contenus d'autres champ de formation comme l'éducation sociale, l'éducation scientifique et technologique. Un quarante-neuvième texte est proposé sans appareil pédagogique en renforcement de la lecture courante. Chaque unité propose :

- une page de ces deux (2) séquences de communication orale à partir d'images accompagnés de quelques consignes.
- quatre (4) textes de lecture vivante et enrichissante pour l'élève. Une mise en situation sommaire précède chaque texte suivi d'un appareil pédagogique qui privilégie les activités de compréhension et des opérations cognitives
- une initiation à l'étude de la langue (grammaire, orthographe) sous forme de messages à partir d'exemples tirés des textes de lecture et des productions d'élèves ;
- un projet d'écriture portant sur le thème et relié au vécu de l'élève ».

Les thèmes autour desquels s'articulent les textes sont : l'homme et sa santé; les problèmes naturels et les problèmes environnementaux; l'enfant et son environnement technique ; les droits et devoirs de l'enfant africain ; la famille et le village, quartier de ville, le patrimoine socioculturel, les structures administratives, (texte 49). Il a une liste des mots déjà vus au CI, CP, tableaux de conjugaison, la terminaison des verbes, des moyens simples pour lire.

Quant au cahier d'activités (CE1), il est composé de 12 unités qui sont les sept (7) thèmes du manuel dont certains ont subi le dédoublement. Ces douze (12) unités sont subdivisées en quatre étapes de 3 unités chacune, sanctionnée par une évaluation par étape.

Toutes ces étapes sont destinées à permettre aux apprenants d'être habiles dans le tracé des lettres qu'ils formeront de façon lisible en mettant les points, les barres et les accents au bon endroit, de renforcer leur capacité à copier sans ratures des phrases, en respectant l'espacement entre les mots, de raffermir leur capacité à communiquer par écrit en produisant des textes variés, d'employer aisément dans des phrases des mots nouvellement acquis afin d'enrichir leur vocabulaire.

- **Manuel et cahier d'activités du CE2**

Les étapes du manuel et cahier d'activités de CE2 sont les mêmes que ceux de CE1. C'est donc une sorte d'approfondissement de cours reçus au CE1. En ce sens que dans le manuel de (CE2), chaque texte a un appareil pédagogique composé de Réponds-Réfléchis-Réagis-Prononce correctement les mots. A la fin de chaque unité, se trouve l'étape d'évaluation dénommée 'entraîne-toi'. Cette évaluation se fait en trois (3) phases: la phase de grammaire qui prend en compte les points, la virgule, la structure de la phrase, le genre et le nombre; notion-emploi- accord de l'adjectif qualificatif, les déterminants, le nom, les pronoms, les groupes verbal, nominal et les compléments. La phase d'orthographe regroupe les homophones, les sons, la prononciation. La 3è phase est celle de l'expression écrite composée de la rédaction d'un message et d'un conte.

### **2-3- La disposition des salles de classe**

La classe est un lieu d'interaction dont la disposition a beaucoup d'influence sur l'enseignement/apprentissage. C'est en cela que Wang Zhuya (2011 :144) affirme qu' « une disposition soigneusement conçue de la salle de classe est une condition préalable à un enseignement et à un apprentissage efficace ». La distance et la position des apprenants par rapport à l'animateur ont d'importance psychologique que sociale pour les acteurs en situation d'apprentissage.

Dans les classes du PCA, on trouve trois tables bancs par groupe de trois pour accueillir six personnes, c'est-à-dire deux apprenants par table. Les apprenants de ces centres n'ont pas les mêmes niveaux de compréhension, d'acquisition, d'expression. Pour que chacun d'eux puisse construire des connaissances, il faut privilégier les tâches en groupes de trois table-bancs pour recueillir six apprenants, afin de permettre une mutuelle relation entre les apprenants. En cela, Michèle Verdelhan affirme que «les classes de FL2 sont des

classes à multi niveaux dans lesquelles il convient de préserver tout ce qui relève de l'effet-groupe de classe (interaction entre élèves, soutiens mutuels, activités communes) et de permettre, en fonction de l'âge des élèves et de leurs besoins, de prévoir des activités d'ajustement de mise à niveau ». Ce phénomène est observé et chaque apprenant construit en premier lieu les connaissances individuelles à base des savoirs acquis, puis ensuite, ils construisent ensemble les connaissances dans leurs groupes. Ce sont donc les théories du constructivisme et du socioconstructivisme qui sont pratiquées dans ce dispositif.

Voilà qui est séduisant, intéressant mais qui favorise un bavardage sournois qui perturbe et qui plonge toutes les stratégies pédagogiques de l'enseignant. Il faut souligner que dans un groupe où il faut discuter d'une activité proposée par l'enseignant, il y a peu d'apprenants qui s'investissent, le reste préfère bavarder, se distraire et perturber tout le groupe.

#### **2-4 Organisation des Situations d'Apprentissage (SA)**

Les Situations d'Apprentissages sont organisées par les enseignants/animateurs à la maison avant d'arriver à l'école afin d'aboutir aux objectifs fixés. L'enseignant/animateur prépare ses fiches qu'il apporte selon l'emploi du temps et suivant l'ordre des enseignements à donner. Cette démarche respecte les normes établies et apprises lors de la formation des enseignants/animateurs; ce sont des méthodes préétablies. C'est donc « ce qui différencie l'apprentissage dans la rue de l'apprentissage à l'école » (J.Courtyllon 2008:31).

Arrivé en classe et après les gestes de motivation tels les salutations, le levé assis, l'intonnement d'une chanson, bref l'animation, l'enseignant / animateur prend un matériel didactique pour commencer l'enseignement /apprentissage. C'est donc à travers tout ceci que « [...] l'école apporte les

moyens de contrôler l'apprentissage et de le faciliter; ce qu'elle propose, c'est donc bien une " méthode " » (ibidem).

## **2-5- Relation entre les acteurs et déroulement d'une situation d'apprentissage**

Pour mieux approfondir notre recherche, nous avons utilisé la grille de LASCOLAF (Bruno Maurer 2011 :133) qui vérifie presque toutes les hypothèses de Krashen.

### **2-5-1-Relation entre les acteurs**

Lorsque l'enseignant / animateur veut commencer l'activité pédagogique, il demande aux apprenants de prendre leur matériel (manuel, cahier d'activités ou autres) et leur indique l'activité à effectuer. Si c'est un texte à lire, il demande aux apprenants de faire une lecture silencieuse pendant 5 à 8 minutes selon la longueur du texte, puis il demande à un apprenant de faire la lecture que lui-même et les autres apprenants suivent attentivement. Mais si c'est le cas des dessins ou images, l'enseignant leur demande de les observer et de dire ce qu'ils voient.

Dans le cas de la lecture, après que deux ou trois apprenants au moins ont fait la lecture, l'enseignant/animateur leur donne des tâches de l'appareil pédagogique à exécuter dans le livre. L'appareil pédagogique comprend quatre (4) rubriques associées chacune à un dessin ou pictogramme qui a son rôle à jouer dans la compréhension de la tâche. La première rubrique est appelée *Réponds* où le pictogramme indique un écureuil qui lit un écrit. La deuxième rubrique appelée *Réfléchis* est un pictogramme indiquant un écureuil qui a la main droite au menton, un cahier à la main gauche et qui s'interroge. La troisième rubrique appelée *Réagis* où le pictogramme indique un écureuil qui produit un texte avec une écriture en main en souriant et enfin la dernière rubrique dont le nom varie selon les manuels.

Pour aboutir aux objectifs d'enseignement/apprentissage, l'enseignant utilise les stratégies transversales. Nous appelons cette stratégie transversales parce qu'elles interviennent dans plusieurs champs de formation. Les plus courantes sont :

- **le brainstorming**

Le brainstorming est une recherche d'idées originales dans un groupe, par la libre expression, sur un sujet donné. Cette pratique est indiquée pour faire découvrir les éléments, des notions à élucider. Ces éléments exprimés par les apprenants sont notés pêle-mêle au tableau par l'enseignant qui procède à une sériation des données par apprenant. Pendant une telle séance, l'enseignant demeure vigilant pour canaliser les apprenants afin d'assurer une bonne gestion du temps. Ceci est souvent pratiqué lorsqu'il s'agit des images à interpréter.

- **la maïeutique**

C'est un jeu de questions-réponses qui permet à l'enseignant d'obtenir de l'apprenant les éléments d'une connaissance. Elle permet à l'apprenant de développer en quelques lignes sa réflexion sur le problème posé, de découvrir les données concourant à sa résolution, de les ordonner et de les communiquer au groupe classe. Cela contraint l'enseignant à poser des questions pour la plupart ouvertes et sans ambiguïté. L'enseignant donne la tâche individuelle (TI) ou (WI) pour cinq (5) à quinze (15) minutes selon l'activité.

- **Le travail de groupe**

Le travail de groupe permet aux apprenants d'échanger sur les fruits de leurs réflexions individuelles dans un groupe suffisamment léger et sans la supervision directe et immédiate de l'enseignant. Son organisation requiert le respect d'un certain nombre de principes. Cette étape de tâche commune (TC) se fait en dix (10) minutes au maximum. La TC (TG ou WG ou TC ou WC) est

très important(e) dans l'interaction de classe pour faciliter l'autonomie des apprenants. Les apprenants qui travaillent en groupe constituent une famille, une communauté, des condisciples. Ce qui fait que « les condisciples jouent plusieurs rôles dans l'apprentissage de chacun des membres de la petite communauté de la classe ou du groupe. Ils sont les uns pour les autres des interlocuteurs dans les conversations ou les mises en scène, des coéquipiers dans la réalisation de projets communs, des modèles à suivre pour les élèves moins avancés, des conseillers en cas de difficultés de toutes sortes, des concurrents parfois quand ils comparent leur progrès mais surtout des partenaires à part entière dans l'entreprise des activités quotidiennes de la classe ». (Jean-Marc Defays, 2003 : 114).

- **Le travail collectif.**

Il s'adresse à toute la classe. Chaque apprenant ou tout le groupe-classe contribue à la réalisation de la tâche. Cette méthode prépare l'enfant à la vie communautaire.

- **La résolution de problème**

C'est la formule pédagogique qui amène l'apprenant à identifier, à cerner et à comprendre le problème. De même, elle amène l'apprenant à chercher une solution, à concevoir un plan et à évaluer sa démarche et le résultat obtenu. Elle développe l'esprit d'initiative, le goût de l'effort, le sens de la précision et la rigueur.

L'enseignant agit comme un guide, un facilitateur, un coach dans la situation pédagogique. Il organise la correction collective au sein du groupe-classe pour situer chaque apprenant. Les travaux des apprenants sont ensuite corrigés de la manière la plus objective possible par l'enseignant, sur la base du barème du guide.

## **2-5-2-Le déroulement d'une séance/séquence d'apprentissage**

Le déroulement de toute situation d'apprentissage en français fait apparaître trois phases classiques que sont : l'introduction, la réalisation et le retour et projection.

- **L'introduction**

La première séance de toutes situations d'apprentissage en français comporte une phase introductive plus complexe en ce sens qu'elle permet à l'enseignant de faire lire le contexte, d'organiser le compte-rendu de lecture, de demander aux apprenants d'exprimer leurs acquis antérieurs sur la situation d'apprentissage et de recueillir leurs réponses, de faire décrire des illustrations et d'inciter les apprenants à poser des questions.

Dans le cas des dessins ou pictogrammes après l'observation, les apprenants disent ce qu'ils voient ou ce que reflètent les pictogrammes. A ce niveau, nous avons la phrase de mise en situation et la prise en compte des acquis antérieurs où les apprenants sont appelés à dire ce qu'ils ont vu.

- **La réalisation**

Selon la situation d'apprentissage une ou des séquences sont consacrées à la réalisation. Au cours de cette phase, les activités proposées par le manuel sont menées en recourant aux stratégies proposées dans le guide. Il est donc hasardeux ou dangereux pour l'enseignant de s'éloigner du guide, d'appliquer la stratégie frontale tout au long de cette phase et de s'attendre à des résultats satisfaisant à la fin de la situation d'apprentissage.

Si pour la rubrique *Réponds* par exemple, ce sont les groupes D, A, C qui donnent les réponses aux questions, alors quand il s'agira de la rubrique *Réfléchis* ce serait le groupe B et le groupe E ainsi de suite pour toutes les rubriques de l'appareil pédagogique. La partie réalisation requiert de la part de l'enseignant une préparation âpre et un effort dans la recherche du matériel afin

de rendre plus vivantes les séquences de classes et faciliter la compréhension chez les apprenants. C'est une phase de proposition de nouvelles acquisitions où les apprenants sont appelés à lire leur réponse transcrite au tableau, puis on procède par l'élimination de mots, pour retenir le mot à étudier. On procède à la lecture de termes retenus, on cache une partie du mot en laissant une lettre que l'enseignant amène chaque apprenant à lire à haute voix. L'enseignant demande aux apprenants d'observer les phonèmes, de proposer d'autres phonèmes ou diphtongues déjà étudiés ou vus, de trouver des mots contenant les phonèmes à l'honneur, c'est-à-dire les phonèmes à étudier, de dire le nombre de syllabes contenues dans chaque mot, de faire la lecture ainsi constitué au tableau par l'association de consonne et de voyelle (par syllabation) et enfin, de dire ce qu'ils font lorsqu'ils rencontrent un mot difficile à lire par eux. Pour l'intervention les enseignants désigne seulement dans la plupart des cas, les apprenants qui ont soulevé leur doigt pour répondre aux questions. Or ce faisant les autres apprenants deviennent passifs.

- **Le retour et projection**

La troisième phase appelée "Retour et projection" se déroule en trois phases : l'*objectivation* qui consiste à amener les apprenants à dire ce qu'ils viennent d'apprendre et comment ils l'ont appris, puis l'*évaluation* qui consiste à lire les mots et la *projection*, où l'enseignant demande aux apprenants de dire ce qu'ils feront de ce qu'ils viennent d'apprendre. C'est la phase pilier de la situation d'apprentissage en ce sens qu'elle permet à l'enseignant d'apprécier le niveau d'acquisition des apprenants et d'adopter éventuellement des remédiations aux difficultés relevées. Elle comporte de ce fait l'évaluation qui regroupe les activités de « je fais le point » du manuel de l'apprenant. Les activités, après les explications de l'enseignant sont individuellement menées par apprenant dans les cahiers d'activités. L'enseignant veille à ce que les apprenants ne s'agglutinent pas pour mener les activités.

Toutes ces étapes se déroulent pendant une durée de 45 minutes au maximum.

## **2-6- La gestion du temps et les matières enseignées**

La gestion du temps scolaire est une phase nécessaire voire capitale dans les situations pédagogiques mais qu'on ignore le plus dans la formation. Au cours de la formation du recyclage dans le cadre du P.C.A, il a été convenu que la validation du programme serait évaluée à base du temps effectué ce temps est de huit cents(800) heures à compter de la date du lancement mais ces heures se passeront seulement dans la matinée pour permettre aux apprenants de se reposer ou d'aller vaquer à d'autres préoccupations le soir

Aux centres PCA de Bohicon, le corps enseignants/animateurs a décidé de faire vingt(20) heures par semaine à raison de 8h à 13h les jours ouvrages excepté les mercredis choisis comme jour de repos ou de règlement des préoccupations des acteurs. Les vingt(20) heures par semaines sont réparties par matières enseignées. Les mathématiques couvrent quatre(4) heures, l'Education Sociale (ES) une séance de 45 min, l'Education Scientifique Technologie (EST) une séance de 60min, l'Education Physique et Sport (EPS) une séance d'une heure, l'Education Artistique(EA) une séance de 30min, Compétence de Vie Courante (CVC) 2 séance de 45min et le Français qui est d'ailleurs l'objet de notre étude couvre (11) onze heures par semaine. Le Français couvre plus de la moitié des heures de la semaine parce que lui seul englobe plusieurs disciplines telles que la lecture, l'écriture, l'expression écrite et autres.

La gestion judicieuse du temps n'est pas en effet observée dans les situations pédagogiques. Les matins, pour aller à l'école, l'enseignant/ animateur vient parfois à l'heure ou en retard en classe et c'est en ce moment qu'il se permet de saluer les apprenants. Puis ensuite, il contrôle la présence et cherche à savoir pourquoi tel ou tel apprenant est absent. Après la récréation, les apprenants n'entrent pas tous au même moment en classe ce qui traîne le démarrage des activités suivantes, or à 13heures on clôt les séances de la

journée. Toutes ces pratiques font que les vingt (20) heures de séance par semaine sont réduites à seize (16) heures au maximum.

Au cours de ces enseignements, la langue n'a pas un certain privilège. C'es-à-dire que les acteurs en interactions n'utilisent pas cette langue pour se communiquer entre eux. Il faudra donc penser à une réelle rénovation de l'enseignement qui privilégie la langue comme un instrument de communication. A cet effet, le français peut tirer des autres matières d'énormes avantages autant que ce peut. A cette fin, l'Education Scientifique et Technologique (EST) permet aux apprenants de savoir regarder et raisonner. L'Education Sociale (ES) enrichit l'imagination et étend les connaissances. L'Education Artistique (EA) cultive la sensibilité ; les Mathématiques développent la précision de l'exactitude de la correction ; la Compétence de Vie Courante (CVC) qui permet de connaître le monde de pouvoir éviter les maladies transmissibles ; l'Education Physique et Sport (EPS) qui permet de chauffer le corps et de se libérer des toxines. L'apport de ces disciplines favorise aux apprenants une meilleure intégration à la lecture, à l'écriture et la communication orale.

### **2-7- La motivation en classe**

La motivation se veut une phase essentielle dans tout apprentissage. Elle est une suite de volonté qui est suscitée par un fait ou des actes sociaux. La motivation est nécessaire du début jusqu'à la fin de tout projet, de toute vision, de tout objectif.

Dans l'enseignement/apprentissage, il est souhaitable de déceler les objectifs et/ou besoins car le besoin "est défini comme le moyen nécessaire pour atteindre un objectif spécifique". En cela on note une confusion entre objectif et besoin.

La motivation des apprenants du PCA de Bohicon se fait au début de la semaine, au début de chaque situation d'apprentissage et pendant

l'enseignement à travers les applaudissements, la remise de craie aux apprenants qui réagissent bien en classe.

Quelles seraient donc les caractéristiques d'une pédagogie qui motive les apprenants du/en L2 ?

Nous pensons avec Wang Zhuya (2011:144) que les réponses à cette interrogation se résument en ces points : d'abord la disposition de la salle de classe qui est une condition préalable à un enseignement et à un apprentissage efficace..., ensuite le choix du manuel qui doit privilégier une approche communicative et fonctionnelle ; et enfin le déroulement des cours du / en français qui justifie et vérifie la disposition et le choix du manuel et dont chaque séance comporte trois étapes successives suivantes : découvrir, comparer et apprendre et mémoriser.

Ces points évoqués ne sont pas exhaustifs mais essentiels dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. Pour y parvenir, il faut certains objectifs de travail préétablis et surtout la motivation au cours du travail. C'est en cela que Gorosch et alii (1968:41) pensent que : « dans tout apprentissage, la motivation joue un rôle important, il faudrait donc dans l'apprentissage des langues, en tenir compte d'avantage que jusqu'à présent.

A tous les âges, mais en particulier à partir de l'adolescence, l'utilité des études est une forte motivation pour l'apprentissage. Ainsi l'adaptation des programmes scolaires aux besoins réels de la société est déjà une motivation : non scholae, sed vitae discimus. Cela implique, premièrement, une définition claire des objectifs de l'enseignement des langues vivantes, c'est-à-dire l'étude des situations réelles dans lesquelles la langue étrangère sera utilisée (« comportement terminal »).

En second lieu, il conviendrait d'étudier attentivement les liens qui existent entre les objectifs, les méthodes et les examens, car ceux-ci influent puissamment sur l'orientation de l'enseignement. S'il n'est guère tenu compte des objectifs dans l'organisation des examens, l'enseignement ne bénéficiera pas

de l'effet stimulant d'une puissante motivation ». Il serait plus judicieux voire meilleur de penser au rythme à adapter dans la situation pédagogique; car chaque apprenant dispose de son rythme d'apprentissage. Nous avons des apprenants qui apprennent dans un court de temps et bien la prononciation, la structure, d'autres qui sont lents, dans la compréhension et qui ont besoin d'une remédiation. Le rythme d'apprentissage est un élément prépondérant qui favorise tout apprentissage mais il est négligé souvent dans les programmes scolaires.

### **2-8- Alternances codiques ou interférences linguistiques**

L'apprentissage d'une langue étrangère/seconde rencontre souvent des difficultés au niveau des apprenants. Un apprenant qui a sa langue maternelle/langue première qui est peut-être sa première langue se sent à l'aise lors de la communication, d'un débat, d'un échange. La langue étrangère/seconde qui est présentée aux apprenants et dont peut-être tous les sons ne sont pas dans leur langue première ou dont le fonctionnement diffère de leur L1 et dont les désignations des objets leur posent des difficultés ; contraint les apprenants à avoir, pour la plupart du temps, recours à leur langue première, afin de continuer leur discussion ; sinon ils se voient essouffler dans l'expression des idées.

La langue d'enseignement est une langue étrangère dont la structure n'est pas la même que la langue première des apprenants. La structure pose problème aux apprenants qui suivent ces enseignement du/en français, car ayant dépassé l'étape de l'apprentissage conditionné et se trouvant à l'étape conceptuelle, ils parlent, pour la plupart, couramment leur langue première dont la structure diffère de celle du français.

Pour favoriser la progression de l'enseignement /apprentissage du français, langue étrangère / seconde, on doit tenir compte de la langue première des apprenants, de leur spécificité et des réalités du milieu. La langue maternelle

favorise l'accès rapide aux savoirs et savoir-faire et permet à l'apprenant d'exprimer plus facilement et rapidement ses besoins, ses idées et ses sentiments, car ceux-ci ayant plus d'influence sur le dispositif à adopter. C'est pourquoi Jacques Champion (1974 :12) pense que : « Le meilleur moyen de faire progresser le français comme langue de culture et de diffusion internationale, c'est de faire enseigner d'abord les langues locales africaines au stade élémentaire. Cet enseignement de base en langue africaine permettrait ensuite d'enseigner le français à partir d'une réalité authentique, sans dépaysement ni déracinement culturel, mais par rapprochement progressif des schèmes linguistiques et des champs sémantiques des deux langues. Il serait enfin le seul moyen rationnel d'obtenir l'épanouissement psychologique, intellectuel surtout, des jeunes africains dans leurs capacités instinctives, en vue de leur faire prendre en main leur propre destin ».

Dans la même optique Gorosch et alii (1968 :39) ont proposé une méthode qui, selon eux, pourrait favoriser l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Ils ont affirmé que la « méthode contrastive, c'est-à-dire une comparaison plus ou moins ouverte entre la langue maternelle et la langue d'arrivée, essaie d'établir des habitudes linguistiques correcte. Cette méthode à toujours existé, mais il serait utile d'en savoir davantage sur ses effets, par exemple sur l'interférence. C'est là encore un point important de la discussion sur les méthodes d'enseignement directes ou indirectes ». Pour Akoha (1999) « l'enseignement/apprentissage du français doit être nécessairement lié aux spécificités des langues maternelles des apprenants ». L'étude contrastive permettra donc d'adapter les unités d'enseignement/apprentissage aux réalités « socio-culturo-linguistiques » des apprenants même si on se voit heurter à des pesanteurs sociologiques et/ou culturelles qui peuvent heurter ces idées. Pour pallier cette conception qu'on a des pesanteurs culturelles, J. Courtilon (2008: 19) affirme que: « tenir compte des pesanteurs culturelles ne signifie pas nécessairement « ne rien faire pour que cela change ». Cela peut aussi donner

envie d'introduire des changements progressifs pour améliorer une situation qui n'est pas satisfaisante, et de tenter des expériences ». Il faudrait déceler les principes de description de la langue tels que la phonologie, la morphologie, la morphophonologie, le lexique, la littérature orale. Akoha (2010 : 54-61)

Les apprenants ont en eux leur L1 et en cas de difficultés dans la L2, des notions de la L1 qui peuvent leur permettre d'exprimer leur idée, leur sentiment, peuvent être mise à profit. Pour expliquer ce phénomène J. Kristeva (1995) décrit son retour à la langue natale face à une situation semblable : « je n'ai pas perdu ma LM. Elle me revient (...) quand je parle un idiome étranger et qu'en perte de mots et de grammaire, je me cramponne à cette vieille bouée de sauvetage ». La L1 pour Kristeva est donc un phénomène qui permet de sauver, de continuer une communication ou d'éviter les heurts en communication en L2.

Ce phénomène d'interférences linguistiques ou d'alternances codiques est fréquent chez les apprenants du PCA avec qui nous nous sommes entretenu. Par exemple lors de nos entretiens avec certains apprenants du centre de Gbèto, lesquels apprenants étaient absents au cours un jeudi parce qu'il a plu la veille, un apprenant répond: « *je suis glémè* ». Ce "glémè" signifie « champ » en français. Le jour où nous nous sommes amusé à demander aux apprenants les raisons pour lesquelles ils avaient abandonné l'école formelle, il y en a qui nous ont dit « *papa ʔku* » ku désigne mort en français (papa est décédé) et deux apprenants qui nous ont dit « *mesio wè xo mi* » (c'est le maître qui m'a tapé)

Le fait d'enseigner le FLE seulement et laisser la L1 agir sur le cognitif des apprenants qui savent déjà parler couramment leur L1. Ce "bilinguisme soustractive" ne favorise pas la situation pédagogique.

## **CHAPITRE III : PASSATION DU TEST, ANALYSE ET PERSPECTIVES**

Dans ce chapitre, une grande partie des travaux et recherches est consacrée à l'évaluation des compétences et des erreurs et ou fautes afin de mieux orienter les activités en didactique des langues. Pour y parvenir, nous nous sommes inspirés de la théorie de Chaudenson Robert (1996) sur l'évaluation des compétences linguistiques en français en milieu francophone. Dans la même logique, plusieurs auteurs se sont inspirés de cette théorie pour réaliser des travaux sur l'évaluation des compétences linguistiques en français. On peut énumérer par exemple Djihouessi (1992 ; 2006), Bada (1996), Kouassi (2000)

L'évaluation des compétences linguistiques en français se révèle indispensable à tous les lieux où la langue est en usage pour diverses activités. C'est d'ailleurs pour cela que Bada (1996 : 23) affirme que « l'évaluation des compétences linguistiques en français est indispensable, non seulement dans tout le secteur de l'éducation et de la formation, mais généralement pour toute action de diffusion du français ». Pour y parvenir et surtout à cause du statut des apprenants avec qui nous avons travaillé, ce chapitre prend en compte une étude succincte du test à l'oral, du test à l'écrit et des fautes pour la remédiation au niveau des apprenants.

Le test de Chaudenson (1996), malgré la détermination du Seuil minimal individuel de compétence chez les différents apprenants, ne nous permet pas d'analyser les différentes productions des apprenants du PCA. Quel est le processus mis en jeu à l'oral afin d'aboutir à l'objectif fixé ?

### **3-1- Passation du test à l'oral**

En tout apprentissage de langue, l'oralité occupe le premier rang afin de pouvoir souligner les erreurs et/ou fautes à corriger. A cette phase du test à

l'oral, nous avons assisté au niveau I à l'exécution de la Réponse Active Non Verbale (RANV). L'enseignant/animateur amène les apprenants qu'on estime être pour la première fois en contact avec la langue française, à faire des gestes ou mouvements suivis parfois de parole. La RANV permet aux apprenants de réaliser un bain linguistique, de s'imprégner de la langue de scolarisation, de manifester leur compréhension en s'amusant sans faire de discours. Le fait de leur donner des ordres qu'ils exécutent sans exprimer leur pensée ne leur favorise pas l'acquisition de la langue. Car la meilleure façon d'acquérir une langue est de s'exprimer dans cette langue.

Ensuite les apprentissages accélérés, où les apprenants sont organisés souvent en duo pour participer à des jeux de rôles portant sur des pratiques sociales ou sociables telles que la salutation, la demande de permission ou d'objet, sur ce que l'on fait dans la cour de l'école, sur la manière de s'habiller, sur la description d'une réalité ...

Enfin les apprentissages systématiques pour lesquels les apprenants sont mis en œuvre pour pratiquer entre eux les savoirs acquis de la RANV et des apprentissages accélérés.

A ce niveau l'enseignant /animateur peut procéder à une remédiation pour aider les apprenants qui ont de difficultés à exécuter les tâches. Au delà de ces phases auxquelles nous avons assisté, nous avons aussi proposé d'autres exercices pour la compréhension orale et la production orale chez les apprenants. Ces exercices sont inspirés des théories de Robert Chaudenson sur l'évaluation des compétences et performances linguistiques en milieu francophone

### **3-1-1- Compréhension orale**

Pour évaluer la compréhension orale, nous avons les critères d'écoute et de réaction après l'écoute. Cette analyse est faite à base de l'exercice A,

compréhension de l'oral après l'écoute et de l'exercice B qui consiste à répondre par vrai ou faux aux questions en se basant sur des images données et un exercice inédit. Pour ce faire, la compréhension des productions orales doit améliorer l'acte d'enseignement/ apprentissage. Les objectifs de recherche sont de vérifier le niveau de compréhension des apprenants. Nous sommes parti de ces objectifs pour administrer le test de Chaudenson afin de recueillir des informations analysables. Aussi avons-nous procédé à la collecte systématique de données orales au cours des séances de français, notamment au cours de la prise parole par les apprenants

Sur 100 témoins, 46 ont eu des scores qui vont de 46 à 74 sur 100, soit 46 %, 54 ont obtenu des scores qui avaient de 75 à 99 sur 100 soit 54 %. Ces résultats sont ainsi parce que la plupart de ceux qui ont pu répondre sont des enfants déscolarisés qui ont un niveau de compréhension plus ou moins acceptable.

#### Exercice : A

Q1: Quel âge as-tu ?

R<sub>1</sub> : 11 ans/ 15 ans/ j'ai 16 ans

Q2: où habites-tu ?

R<sub>2</sub> : Centre féminin de Bohicon/ Agbadjagon/ Ahouamè /

Q3: Depuis quand y habites-tu?

R<sub>3</sub> :2011/ naissance/2002/2012

Q4: Est-ce que tu es allé dans d'autres villes/villages une fois?

R<sub>4</sub> : Oui

Q5: Est-ce que tu aimes l'école?

R<sub>5</sub> : Oui

Q<sub>6</sub>: Qu'est ce qui te plait (ou pas) à l'école?

R<sub>6</sub> : le français/

Q<sub>7</sub>: Quel est ton jeu préféré?

R<sub>7</sub> : Craquette/

Q<sub>8</sub>: Qu'est-ce que tu aimes bien manger?

R<sub>8</sub> : man // la pâte /riz/ igname

Q<sub>9</sub> : Qu'est-ce que tu fais pendant les vacances?

R<sub>9</sub> : rien, couture, coiffure, tissage

Q<sub>10</sub>: Quel travail voudrais-tu faire plus tard?

R<sub>10</sub>:médecin/ juriste/ tisserande/ couturière/ coiffeuse

plus tard / je devrais faire la police //

je veux être infirmière //

### Exercice B

#### **Exemples**

Q<sub>3</sub> : la jeune fille passe à toute allure sur son vélo

R<sub>3</sub> : Faux //

Vrai //

Vrai //

Q<sub>5</sub>: les fruits que la marchande vend sont posés par terre

R5 : Faux //

Faux //

Faux //

Q8 : la marchande vend plusieurs sortes de fruits

R8 : Vrai //

Faux //

Vrai //

### Exercice inédit

#### **Exemples**

Q1 : qu'est-ce que tu penses du travail qu'on vient de faire ensemble?

R1 : Ce que je pense du travail / c'est un bon travail / c'est pour attester notre niveau //

Je pense de ce travail / qu'on ne doit pas négliger ce travail / parce que on peut faire ce travail pour devenir quelque chose demain //

Je pense que cette travail-là / c'est intéressant / parce que on a posé beaucoup de questions et j'ai répondu //

Q2 : est-ce que tu parles une autre langue que le français (quand ?comment ?) ?  
Sinon est-ce que tu connais quelqu'un qui parle une autre langue ?

R2 : oui // Dansou //

Q4 : le français, c'est facile ou difficile à ton avis?

R4 : C'est facile / parce que quand on parle le français / on comprend et on fait des analyses sur ça //

Non / le français n'est pas difficile à mon avis / parce que le français est une langue très facile //

C'est facile / parce que quand on prend l'importance au français / on connaît //.

### 3-1-2- Production orale

Pour évaluer la production orale, nous avons retenu les critères de prononciation, de lexique, de syntaxe.

Deux types d'exercices ont été proposés aux enfants :

- le premier exercice est une série de sept questions dont le but essentiel est de tester la capacité des enfants à construire différentes sortes de phrases ;
- le second exercice est une série de trois images représentant une histoire à raconter ; cet exercice permet de tester la cohérence textuelle.

Sur 100 témoins, 51 ont obtenu des notes qui varient de 51,75 à 74 sur 100, soit 51% ; les 49 autres ont eu les notes de 75 à 91,5 sur 100, soit 49% (cf. annexe 4).

L'indice 'compréhension des images' n'est pas positif chez tous les témoins mais le débit est généralement bon.

Prenons d'abord l'exercice C :

Q1 : Qu'est-ce que vous avez fait hier ?

R1 : j'ai allé à l'école //je aller champ// couture //

Q2 : Qu'est-ce que vous ferez demain ?

R2 : je vais à l'école // moi partir au champ//

Q3 : A vous de me poser deux différentes deux et qui, bien sur, ne soient pas celles que je viens de vous poser.

R3 : vous allez rester les jours avec nous ?

Q4 : Imaginez une fin pour les phrases suivantes :

Jean s'achètera une voiture si.....

S'il gagnait à la loterie, Jean .....

R3 : Jean s'achètera une voiture si il a de l'argent

S'il gagnait à la loterie, Jean va construire une maison

Q6 : Terminez la phrase suivante :

Elle met le couvercle sur la marmite pour que.....

R6 : Elle met le couvercle sur la marmite pour que la nourriture soit bien cuite //

- Elle met le couvercle sur la marmite pour que la nourriture est cuite //
- Elle met le couvercle sur la marmite pour que le repas sera bien préparé //

On remarque que le témoin n°1 respecte la concordance des temps ce qui n'est pas le cas d'autres témoins qui ont mis le temps de la subordonnée au présent ou au futur, or l'action de la proposition principale étant antérieure à la subordonnée, cette dernière introduite par la locution conjonctive "pour que" doit être exprimée au subjonctif présent.

Prenons maintenant l'exercice D :

### Témoin N°1

Il s'agit d'un marché // Il y a des vendeurs et des vendeuses / et des marchandises // Des acheteurs étaient dans le marché // Une femme était arrivée // elle a acheté et à son retour / elle a « raconté » son ami et elles étaient en train de causer // son ami a son sac dans sa main tandis que l'autre a déposé son sac // les enfants étaient en train de jouer dans le marché // Un chien était dans le

marché // Lorsque le chien a vu un sac par terre et dame causait avec l'autre / il a profité et il prenait un à les choses achetées // Maintenant / la dame a regardé dans son sac et elle n'a plus rien trouvé // Elle a commencé par crier // Et les enfants qui jouaient ont chassé le chien et le chien était parti // les vendeurs et les acheteurs ont commencé par regarder la scène qui s'est passée // La dame était retournée « pitieusement » chez elle // Son mari lui dit // Où sont les choses que tu as achetées // Ses enfants disaient / que s'est-il passé et ils étaient étonnés // Et la dame « les » a raconté l'histoire //

Venons-en au texte du second témoin.

### Témoin N°2

C'était un marché // Les vendeuses « vend » leurs marchandises // Les vendeuses « ont » vite réveillé pour partir au marché // Arrivées là-bas // ils ont vu des acheteurs qui vont acheter // ils ont fini d'acheter pour partir à la maison et un chien prend un de ce qu'ils ont acheté // Les deux garçons «veut » rattraper ce chien pour prendre ce que ce chien a pris // Les deux commencent par pleurer et ils n'ont pas prendre ce que chien a pris // Tout le monde les regardait // D'autre commencent par rentrer chez eux un à un //

Le premier témoin a un bon débit ; il a raconté avec clarté l'histoire présentée par les images.

Sa compétence en syntaxe est assez bonne ; on note néanmoins quelques fautes de syntaxe portant d'une part sur l'emploi fautif du pronom complément "les" à la place de "leur" : "et la dame « les » a raconté l'histoire", d'autre part sur l'omission de la conjonction de subordination "que" à l'intérieur de la phrase" lorsque le chien a vu son sac par terre et ? la dame causait avec l'autre...

La richesse lexicale est importante. Toutefois on note quelques écarts lexicaux : « raconter » pour rencontrer, « pitieusement » pour piteusement.

On n'observe pas chez lui beaucoup de fautes de prononciation, sauf la syncope et l'apocope du phonème /r/ : ma(r) ché : [maʃe] ; pa(r)te(r) e : [pate] ; pa(r) rega(r)der : [pa røgade]

Le second témoin, quant à lui ; n'a pas un bon débit ; il raconte dans un discours peu cohérent et sans grande précision le détail de la scène. Des fautes pertinentes sur les faits d'accord sont notées dans son langage : les vendeuses « vend » leurs marchandises //... les deux garçons « veut » rattraper le chien ... Par ailleurs, ce témoin confond l'emploi des auxiliaires être et avoir : les vendeuses « ont » vite réveillé pour : les vendeuses se sont vite réveillées.

Il n'a pas non plus une bonne prononciation. En dehors de la syncope et de l'apocope du phonème /r/ et des fautes de liaison, il prononce [e] comme [ø] dans réveillé : [r øv εye]

### **3-2- Passation du test à l'écrit**

Au-delà de l'oralité dans l'apprentissage d'une langue, l'écriture permet de revoir ou de revivre l'oralité. La passation du test à l'écrit a été effectuée de plusieurs manières.

D'abord, la phase de l'apprentissage accéléré et des apprentissages systématiques qui ont conduit les apprenants à l'acquisition de l'écriture. Au cours de ces deux périodes, les apprenants ont été soumis à des exercices liés à l'association des traits, de signes conduisant progressivement à la formation des lettres de l'alphabet, à l'écriture des syllabes, des mots et enfin à l'orthographe des syntagmes et des phrases. Entre autres activités, on peut citer les activités du graphisme et d'écriture portant sur le tracé du haut vers le bas, de petits traits pour occuper entièrement une partie donnée de l'ardoise et de la page du cahier, le tracé des traits verticaux entre deux lignes horizontales du cahier, le dessin des ronds entre deux interlignes de cahier, le dessin des dents d'un ressort étiré

entre deux points, le dessin des ronds et des courbes, la transcription de son prénom et de son nom, le complément d'une phrase par un mot ou un groupe de mots, ordonner les mots nécessaires pour former des phrases déclaratives, apprendre à dire par écrit les personnes que l'on aime, ce que l'on fait en classe, ce qu'il y a dans son sac, ce que représente une image. Ces différentes activités sont pratiquées au niveau I.

Ensuite la phase où les apprenants font des tracés des lettres qu'ils formeront de façon lisible en mettant les points, les barres et les accents au bon endroit, en renforçant leur capacité à communiquer par écrit en produisant des textes variés. Ceux-ci prennent en compte les règles de la grammaire, de l'orthographe et de l'expression écrite. Cette phase est observable au niveau II.

Enfin, le problème de notre recherche est, rappelons-le, dans les productions aussi bien orales qu'écrites. Pour y parvenir nous avons aussi les exercices E, F, G et H de Chaudenson.

### **3-2-1 Compréhension écrite**

Au niveau de la lecture se pose le problème de remédiation. Cette médiation doit se faire lors des apprentissages des alphabets de la langue, pour amener les apprenants à acquérir la langue et pouvoir lire couramment. Elle doit être phonologique pour un élan dans la lecture, car selon Marin et Legros (2008:38), « La médiation phonologique joue un rôle important dans l'acquisition des connaissances orthographiques. L'activation de l'information orthographique et celle de l'information phonologique, jouant chacune un rôle indépendant dans la reconnaissance des mots, sont en léger décalage. Cependant, ces mécanismes, mis en œuvre très rapidement et parfois en parallèle, fonctionnent parfois dans l'interactivité ».

Nous avons évalué cette étape à base des *exercices* E et F qui a consisté à raconter l'histoire présentée par des images et à compléter le texte en proposant un seul mot et un seul pour chacun des blancs proposés.

Sur 100 témoins, 75 ont eu des scores qui varient de 35 à 75 sur 100. Soit 75%, et 25 ont obtenu des résultats qui s'échelonnent de 96 à 95 sur 100, soit 25%.

En procédant comme nous l'avons fait précédemment, nous allons prendre les réponses de deux témoins pour étudier la compréhension écrite chez les apprenants du PCA.

Prenons l'exercice E

### **TRANSCRIPTION N°1**

Hier mes parents ont appelé un menuisier pour réparer une porte qui grinçait, mais quand il est arrivé, il s'est aperçu qu'il avait oublié tous ses outils chez lui. Alors, est parti pour les ramasser. Après avoir repris sa boîte, il est revenu chez mes parents. Mais mon père avait réussi à réparer la porte, lui seul. Alors, il l'a renvoyé en disant qu'il n'avait plus « pitié » de lui. De plus, le pauvre menuisier qui s'était dérangé pour rien, « congé » la jambe en tombant. Quelle malchance !

### **TRANSCRIPTION N° 2**

Hier, mes parents ont appelé un menuisier pour réparer une porte qui grinçait, mais quand il est arrivé, il s'est aperçu qu'il avait oublié tous ses instruments chez lui. Alors, il l'a renvoyé en disant qu'il n'avait plus « d'argent » de lui. De plus, le pauvre menuisier qui s'était dérangé pour rien, s'est « mis » la jambe en tombant et « dit » malchance !

Le premier témoin a une certaine compétence en compréhension de l'écrit ; néanmoins, on note dans son texte quelques écarts lexicaux : *Alors, il l'a*

*renvoyé en disant qu'il n'avait plus « pitié » de lui. De plus le pauvre menuisier qui s'était dérangé pour rien, s'est « cogné » la jambe en tombant.*

Quant au second témoin, sa compétence en compréhension de l'écrit est réduite ; il a aussi une compétence réduite en lexique car on relève dans son texte des écarts lexicaux très importants : *Alors il l'a renvoyé en disant qu'il n'avait plus « argent » de lui. De plus, le pauvre menuisier qui s'était dérangé pour rien, s'est « mis » la jambe en tombant et « dit » malchance !*

Observons maintenant les réponses de l'exercice F

Q1 : donnez un titre à ce texte :

- un accident entre deux voitures
- un cycliste est renversé par une voiture
- un camion renverse un cycliste

R1 : un titre à ce texte :

- Un cycliste est renversé par une voiture
- Un camion renverse un cycliste.

Q2 : Que s'est-il passé ?

- Le cycliste a été tué
- Le conducteur de la voiture a été blessé
- Le cycliste a été blessé
- Il n'y a pas eu de blessé

R2 : il s'est passé :

- le cycliste a été tué
- il n'y a pas eu de blessé

Q3 : les policiers ont interrogé un seul témoin

- Faux
- Faux

Q5 : les policiers n'ont pas besoin d'interroger d'autres témoins pour connaître la vérité

- Vrai
- Vrai

Bien que le premier témoin ait donné une réponse fausse à la question Q5, on peut dire globalement qu'il a compris le texte ; alors que ce n'est pas le cas du second témoin qui a choisi des propositions fausses.

### 3- 2- 2 Production écrite

La production écrite a pris en compte 'l'exercice G et H. Cet exercice a consisté à lire d'abord le corpus, puis à mettre en une phrase correcte sur l'ardoise. A cet effet, sur les 100 apprenants, 67 ont obtenu des scores de 35,50 à 75 sur 100, soit 67%, 33 ont obtenu des scores qui allaient de 76 à 99 sur 100 soit 33%.

Exercice G : Marquer d'une croix parmi les quatre propositions, celle qui permet de compléter la phrase.

Témoin n°1

Q1 : Je trouve dangereux de \_\_\_\_\_ le plein d'essence en fumant une cigarette.

- Ferai
- Faisais
- Faire
- Fais

R1 : faire

Q2 : Si tu dois être opéré, il ne faut ni boire \_\_\_\_\_ manger.

- Ni
- Ne
- Pour
- Sans

R2 : pour

Q3 : J'ai passé toute \_\_\_\_\_ enfance en Afrique.

- Mon
- Ma
- Son
- Leur

R3 : ma

Q4 : Si tu as très mal aux dents, il faut vraiment que tu \_\_\_\_\_ chez le dentiste.

- Vas
- Ailles
- Iras
- Aller

R4 : vas

Q7 : je n'ai pas du tout aimé le livre \_\_\_\_\_ tu m'as prêté.

- Qui
- Que
- Dont
- Ou

R7 : que

Q1O : L'avion a atterri à Paris \_\_\_\_\_ 13heures 31minutes et il repartira pour Londres vers 16heures

- à
- vers
- dans
- jusqu'à

R1O : à

Témoin n°2

Q1 : Je trouve dangereux de \_\_\_\_\_ le plein d'essence en fumant une cigarette.

- Ferai
- Faisais
- Faire
- Fais

R1 : fais

Q2 : Si tu dois être opéré, il ne faut ni boire \_\_\_\_\_ manger.

- Ni
- Ne
- Pour
- Sans

R2 : ne

Q3 : J'ai passé toute \_\_\_\_\_ enfance en Afrique.

- Mon
- Ma
- Son

- Leur

R3 : leur

Q4 : Si tu as très mal aux dents, il faut vraiment que tu \_\_\_\_\_ chez le dentiste.

- Vas
- Ailles
- Iras
- Aller

R4 : ailles

Q7 : je n'ai pas du tout aimé le livre \_\_\_\_\_ tu m'as prêté.

- Qui
- Que
- Dont
- Ou

R7 : qui

Q10 : L'avion a atterri à Paris \_\_\_\_\_ 13heures 31minutes et il repartira pour Londres vers 16heures

- à
- vers
- dans
- jusqu'à

R10 : à

Exercice H : Raconter l'histoire présentée par les images suivantes

Témoin n° 1

Les écoliers sont en classe. Il y a 10 écoliers 7 « garçons » et filles et une maitresse qui écrit au tableau. Derrière la salle de l'école il y a une voie sur laquelle se trouve une voiture et au bord de la voie il y a une banque. Les bandits sont venus à la banque avec de fusils en main. Ils se sont « masqué » et ont volé un « gro » sac « argent ». Un chien les aboie. Les policiers sont venus et ont arrêté un bandit la maitresse et les écoliers sont sortis et sont entrain de dire « hoo ». Une fille appela le chien.

Témoin n°2

Les écoliers sont en classe. Il y a des apprenants et une maitresse qui est au tableau. Derrière la salle de l'école il y a une route « où » se trouve une voiture et au bord de la route il y a « un » banque. Deux personnes ont des fusils en main et deux voitures une pour les policiers et une autre des banques. Ils ont porté de masque et ont « prend » un gros sac d'argent. Un chien les aboie. Les policiers sont « venu » et ont attrapé un bandit la maitresse et les écoliers sont partis et sont entrain de les regarder. Une fille appela le chien.

### **3.3. Etudes des fautes**

L'étude des fautes n'est pas synonyme de comptage des fautes mais une analyse minutieuse qui doit permettre d'y remédier pour la bonne marche du processus d'enseignement/apprentissage.

#### **3.3.1. Les fautes lexicales**

Les fautes que nous avons notées sont pour la plupart :

- l'élimination des unités suprasegmentales.

Exemple: « maitre » au lieu de « maître »

« beré » au lieu de « Béré »

- la confusion des homophones

L'adjectif possessif « son » au lieu de l'auxiliaire être conjugué au présent de l'indicatif à la 3<sup>e</sup> personne du pluriel « sont ».

L'auxiliaire avoir au présent de l'indicatif, à la 3<sup>e</sup> personne du singulier « a » au lieu de la préposition « à ».

Exemple: « ses amis son à la récréation » au lieu de « ses amis sont à la récréation »

- Les interférences lexicales

Exemple : « *papa ʔku* » au lieu de « papa est mort ».

« *je suis glémè* » au lieu de « je suis allé au champ ».

La liste des fautes lexicales n'est pas exhaustive mais nous nous arrêtons à ce point à cause du niveau d'acquisition de la langue chez les apprenants que nous estimons être améliorés par nos contributions.

### 3.3.2. Les fautes de prononciation

La prononciation est l'acte d'articuler un mot, les sons d'une langue. C'est le fait d'extérioriser un son par le biais des phénomènes buccaux que l'auditeur d'en face entend ou reçoit. La prononciation est d'abord une compétence physique qui touche à la personne (B.Lauret 2007:15); une compétence pratique qu'on extériorise.

La plupart des apprenants rencontrés ont de difficultés à prononcer le son [r]. Au déroulement de la situation d'apprentissage qui a pris en compte l'identification des sons [r]– [k] et [j] , nous avons suivi avec attention les

apprenants prononcés chacun des sons et au lieu de /r/, ils prononcent /l/ et ceci va jusqu'aux mots tels *robe* prononcée /lɔb/ au lieu de /rɔb/; *Béré* prononcé /bele/. En cela nous approuvons l'hypothèse de Flavien Gbéto(2002) qui stipule qu'en fon « lorsque le son //r// se trouve en position intervocalique ou post-consonantique, on observe le changement de [r] en la latérale [l] » et ceci s'explique par l'influence des règles d'adaptation des emprunts **fon** d'origine européenne.

Nous nous retrouvons en face des phénomènes d'interférences linguistiques, d'alternances codiques ou de "transcodiques". Notons que ce phénomène n'est pas observé chez tous les apprenants mais chez certains, surtout les apprenants non scolarisés qui sont introduits dans le système.

### 3.3.3. Les fautes grammaticales

Les fautes grammaticales sont des fautes liées aux règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue. Elles sont pour la plupart des fautes liées à la morphologie et à la syntaxe.

- Morphologie :

Elle est l'étude de la formation, de la structure des mots et des variations de leurs formes. Les fautes liées à la morphologie que nous avons soulignées sont :

Exemple : « maʃe » pour marché ;

« pate » pour parler ;

« rɔgade » pour regarder

- Syntaxe :

Elle étudie les règles régissant les relations entre les mots ou les syntagmes à l'intérieur d'une phrase. Nous avons enregistré chez les apprenants du PCA les fautes ci-après.

Exemple : « elle a raconté »

« les autres entraînent de regarder »

« la dame les a raconté l'histoire »

### **3.4. Nécessité du développement des compétences orales et écrites**

Les passations du test à l'oral et à l'écrit nous ont permis de connaître à peu près le niveau des apprenants auxquels nous avons affaire.

Les deux exercices du test à l'oral et à l'écrit ont donné des résultats moyens. La première phase du test permet aux apprenants de communiquer par la parole au moyen du répertoire des signes et des règles que constitue le code linguistique d'une communauté (Damien Kouassi 2000:23). Tout cela est possible ou lié aux relations entre les acteurs de la classe, leur échange, leur prise de parole dans le dispositif. Ainsi, comme l'affirme Gérard Vigner (2008 : 3-4) « l'oral est intrinsèquement lié à la notion d'interaction. Il n'y a d'oral que dans l'échange entre les locuteurs co-présents, même quand il s'agit d'une prise de parole devant un auditoire. L'oral en situation s'inscrit dans des formes d'échange plus ou moins ritualisées, cadres qui organisent pour partie les conduites verbales des locuteurs. L'interaction entre locuteurs remplira donc, en FL2, une double fonction: constituer d'abord un vecteur d'apprentissage. On apprend une langue par l'usage et la prise de parole, l'échange en situation permettra à l'élève d'intérioriser un certain nombre de formes de la langue. Ensuite, l'interaction orale, en dépit du désordre apparent qui la caractérise, obéit à un certain nombre de conventions d'ordre socioculturel, dans la relation de l'enfant à l'adulte, de l'élève au professeur, d'une relation entre familiers ou d'une relation formelle. Ces rituelles jouent un rôle important dans la légitimation et le positionnement réciproque des locuteurs ». Cependant les écritures ont une grande importance qu'on ne peut ignorer.

L'oral est éphémère tandis que l'écrit reste pour toujours et plusieurs générations peuvent en bénéficier à leur gré. Savoir lire-écrire permet le développement social et scolaire des hommes et pour s'affirmer dans la cité.

Voulant montrer l'importance de la lecture et de l'écriture dans la société et à l'école, E. M. Cossou et C. Tchého (1988 ; 3-4) cité par D. Kouassi (2000:24) affirment ce qui suit: « il est si évident de nos jours qu'il ne saurait y avoir de pouvoir, et par conséquent le développement sans le savoir, qu'on convient de savoir lire et écrire constituent la base du pouvoir de l'homme sur la nature. En effet, l'humanité a consigné dans ces archives millénaires, les résultats de toutes ses sciences et le capital de savoir et de pouvoir accumulé depuis la nuit des temps. C'est ce capital qui sert de base au progrès dans tous les domaines. [ . . . ].

La maîtrise de la lecture et de l'écriture est la condition sine qua non de la réussite dans toutes les sciences et dans toutes les activités (ou disciplines) scolaires en raison du fait qu'elles se servent toutes de la lecture et de l'écriture pour donner des consignes et pour communiquer leurs résultats, au besoin leurs limites et leurs perspectives dans leurs champs d'investigation. La lecture se présente aujourd'hui comme un instrument privilégié dans la conquête du savoir. L'institution utilise les écrits comme les éléments de référence (documentations diverses, thésaurus), des outils de conceptualisation (théorèmes, lois, règles) et des moyens d'évaluation (exercice écrit, composition, test écrit ...)

L'essentiel, sinon la quasi-totalité des activités scolaires commencent par, passent par, ou aboutissent à la lecture ». Ce qui signifie que pour un enseignement/ apprentissage de qualité, l'enseignant doit mettre un accent particulier sur l'enseignement / apprentissage de la lecture et écriture afin de mieux guider les apprenants à les maîtriser. De ce fait, l'enseignement facilite aux apprenants, la maîtrise des autres disciplines du français et des activités en

français. Mais ne serait-ce pas intéressant de leur enseigner leur L1 ? Aussi ne faudrait-il pas tenir compte des réalités sociolinguistiques du milieu pour élaborer des manuels de français propres au besoin de ces apprenants ?

A ces interrogations, plusieurs auteurs scientifiques ont tenté de répondre, et il nous revient aussi de les confirmer ou de les infirmer. La L1 est la langue de socialisation de l'enfant. Elle lui favorise la réflexion, développe son cognitif et lui permet de pouvoir exprimer correctement ses pensées. Selon Bada (2009:94) : « l'enfant réfléchit, compare, évolue et il le fait à travers sa langue maternelle puisque celle-ci constitue précisément la seule possibilité de verbalisation active. Si l'on favorise l'utilisation des langues maternelles à l'école on offre à l'enfant la possibilité d'exprimer en toute circonstance, ses intérêts et sa pensée».

Le fait de refuser aux apprenants leur langue première (L1) bloque leur développement intellectuel et ils se sentent en marge de la société dans laquelle ils vivent. Les parents ne comprenant pas la langue étrangère ne peuvent pas aider leurs enfants à faire des exercices pour le progrès dans leur étude. Or, si leur L1 est enseignée, alors ils pourront avoir l'appui mutuel de leurs parents.

C'est en cela que Bada (2003) affirme: « Nous savons aujourd'hui en effet que refouler chez un enfant son parler maternel est extrêmement nocif pour le développement de ses capacités cognitives. On nuit de la sorte au bon développement ultérieur de ses facultés d'expression dans la langue étrangère, celle-là même que l'on croyait protégée par des droits exclusifs. En retirant au jeune africain la possibilité d'utiliser son parler familial et en lui fournissant un instrument de communication encore totalement inexplicable en début de scolarité, l'école le met dans l'impossibilité psychologique d'extérioriser ses sentiments et ses intérêts. En lui supprimant le droit à la langue maternelle, elle le stérilise ». Ceci suppose que la maîtrise de la langue première (L1) favorise une meilleure assimilation de la langue étrangère / seconde (L2). A travers ceci, l'apprenant peut faire une certaine comparaison des termes de la L1 et de L2,

L3, Ln pour savoir comment designer un terme dans une langue X et qui serait la même dans la langue Z par exemple.

### **3-5- Les perspectives**

Nos demandes iront à l'endroit de toutes les couches qui peuvent favoriser l'enseignement/apprentissage/acquisition du français, langue étrangère et seconde.

#### **a) A l'endroit des enseignants**

Nous souhaitons :

- la gestion équitable de la classe à travers l'implication de tous les apprenants quel que soit leur niveau intellectuel ;
- la promotion de la libre expression, du dialogue, l'écoute, la création d'un climat psychologique favorable à l'apprentissage ;
- la préférence de l'orale à l'écrit ;
- l'imprégnation et la révision des matériels pédagogiques et outils didactiques à utiliser ;
- qu'ils se montrent parfois exigeants pour qu'il ait une discipline favorable à l'apprentissage ;
- la correspondance scolaire et interscolaire, échange de lettres manuscrites et documents ; ceci permet à l'enfant d'apprendre à écrire et à exprimer par le texte une pensée personnelle en utilisant les apports du milieu familial au scolaire ;
- la régularité et la bonne appréciation des devoirs de classe des apprenants ;
- apprendre aux apprenants à prononcer les phonèmes/lettres de l'alphabet, phonologiquement car, l'apprentissage qu'on fait des consonnes de l'alphabet "gréco-romain" ne permet pas aux apprenants de pouvoir lire

aisément ou de faire des combinaisons de consonne et de voyelle pour obtenir un son ou une syllabe.

### **b) A l'endroit des parents des apprenants**

Nous demandons:

- \* l'apport d'aide aux enfants pour leur faciliter la compréhension de ce qu'ils reçoivent comme enseignement ;
- \* de motiver les enfants à travers plusieurs gestes, car, comme l'affirme Rolland Viau(1994): « si l'on désire que les jeunes soient motivés à apprendre en classe, les parents et les amis ont donc un rôle important à jouer » ;
- \* d'engager des discussions avec les enfants afin qu'ils se sentent considérés comme responsables dans la société ;
- \* de faciliter la présence à l'heure en classe des apprenants ;

### **c) A l'endroit des directeurs**

Nous demandons aux directeurs qu'ils:

- exigent de leur hiérarchie la fourniture des outils didactiques essentiels à utiliser dans les centres / écoles ;
- exigent que les inscriptions finissent au plus tard une semaine après la rentrée pour éviter des apprenants qui viennent vers la moitié de l'année.
- veillent à l'exécution exacte des temps impartis pour chaque activité pédagogique.

### **d) A l'endroit des partenaires sociaux et l'administration publique**

Nous leur suggérons de :

- assurer la formation essentielle et fondamentale de tous les enseignants/animateurs ;

- établir un calendrier national pour les programmes à exécuter au cours de l'année scolaire ;
- avoir un groupe ou une commission nationale chargé de contrôler le respect des clauses établies ;
- avoir au niveau des directions de l'enseignement maternel et primaire une place réservée spécialement pour les archives du P C A et de sa gestion ;
- recyclage des enseignants/animateurs à la fin de chaque année scolaire ;
- fournir de matériels spécialement conçus pour cette cible ;
- une communication au niveau de la population qui ne doit pas être mise à la charge seulement de la mairie ; car au cours de nos enquêtes, nous nous sommes rapprochés de certains citoyens pour leur parler du PCA et ces derniers ont affirmé qu'ils n'ont jamais su qu'il y a un tel projet dans leur commune ;
- la révision de la pratique de la RANV dans les programmes du PCA; car si l'on veut que ces enfants développent vite la compétence langagière, il serait mieux de les amener à parler dans toute circonstance et non de tarder sur le gestuel ;
- la création d'un centre de documentation ou d'une bibliothèque ;
- introduction des techniques audio-visuelles dans l'apprentissage de la langue afin de favoriser l'expression tant au niveau des enseignants qu'au niveau des apprenants ;
- l'établissement d'un programme spécial pour les apprenants qui veulent seulement savoir s'exprimer en français ;
- le financement des compositions surtout la multiplication des épreuves ;
- la campagne de sensibilisation des parents pour maintenir les apprenants à l'école ;
- la construction des salles de classe pour le PCA.

## CONCLUSION

Les résultats auxquels nous avons abouti dans notre recherche ne sont pas reluisants mais sont susceptibles d'être améliorés si nous mettons la main à la pâte. En effet, l'environnement dans lequel les apprenants vivent est favorable à leur L1 ou LM. Quand ils sortent des classes, ils ne parlent que leur LM. Or cette langue n'est pas enseignée à l'école pour que les apprenants puissent faire une certaine comparaison des termes de LM et L2. Ceci handicape la rapidité de l'acquisition des notions de la L2/seconde. Au delà de ces facteurs le processus didactique mis en place est appréciable. Cependant, la pratique doit être revue pour mieux favoriser l'apprentissage / acquisition de la langue. Les outils didactiques ont besoin d'être recyclés pour leur adaptation aux besoins des apprenants du P. C. A. car, le rythme et l'environnement dans lequel se déroule la situation pédagogique ont, et auront toujours une influence sur les apprenants.

Les temps donnés aux activités pédagogiques sont pour la plupart acceptables. La remédiation reste à voir tant à l'école qu'au sein des apprenants pour mieux leur permettre de s'exprimer, de ne plus hésiter lorsqu'ils veulent exprimer leur pensée. Cette remédiation doit couvrir toutes les étapes de la situation pédagogique, de l'oral à l'écrit.

## BIBLIOGRAPHIE

### I- OUVRAGES GENERAUX

- AKOHA, A. B, *Structure générale des langues : français, langues africaines*, OGW Edition, Abomey-Calavi, 2010, 123p.
- BLANCHET, P., MOORE, D., ASSELAHRAHAL, S., *Perspective pour une didactique des langues contextualisées*, France, Edition des archives contemporaines, 2008.
- BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick s/d, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, France, Editions des archives contemporaines 2011.
- BOYER, H., BUIZBACH, M., PENDANX, M, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé international, 1990, 239p.
- CHAMPION, Jacques, *Les langues africaines et la francophonie*, Paris, la Haye, 1974, 344 p.
- CHAUDENSON, R, CALVET, L-J, *Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat*. Paris, L'harmattan, 2001, 290p
- CICUREL, F. *Lecture interactive en langues étrangères*, Collection Autoformation, Paris, Hachette, 1991.
- CUQ J-P, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier, 1996.
- CUQ, J-P., GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaire de Grenoble, 2005, 504p.
- CUQ, J-P, *Le français langue seconde, origines d'une notion et implication didactique*, Paris, Hachette FLE, 1991, 224 p.
- DEROY, Louis, *L'emprunt linguistique*, Belles lettres, Paris, 1956

- DUBOIS, Jean et al, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris, 1994.
- GADO, I., s/d *Stratégies, méthodes et techniques d'enseignement*, Document de formation des SMIN (2007) INFRE.
- GBETO, Flavien, *Les emprunts linguistiques d'origine européenne en fon (Nouveau Kwa, gbè): une étude de leur intégration au plan phonético-phonologique*, Paris, 2002.
- GOLDER, C., GOANAC'H, *Lire et Comprendre, psychologie de la lecture*, 2009, 206 p.
- GOROSCH, Max, POTTIER, B., RIDDY, D. C., *Les langues vivantes et le monde moderne*, AIDELA, Conseil de l'Europe, Education en Europe, 1968
- Loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003 *Portant Orientation de l'éducation national en République du Bénin*. Bulletin d'échange pédagogique N°17 décembre 2004 IFESH-BENIN
- MARCHAND, F, *Pratique de la langue française à l'école. Tome I grammaire, orthographe grammaticale*, Hachette Education.
- MARIN, B., LEGROS, D., *Psycholinguistique cognitive: Lecture, compréhension et production de texte*, De boeck, 2008,
- MARTINET, André, *Eléments de linguistiques générale*, Armand Colin, 1970.
- PUREN, C., BERTOCHNI, P., COSTANZO, E., *Se former en didactique des langues*, éd. Ellypses, 1998, 206p.
- SAUSSURE (de), Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris, 1971.
- TCHITCHI, T.Y, S/d, *Langues et politiques de langues au Bénin*, able Cotonou, 2009, 196 p.
- TEVI-BENISSAN, Anselme, *Réussir l'écriture au CI*, les Editions GAMEELI, Collection les doigts de fée, 2005.

- TISSET, C, *Enseigner la langue française, la grammaire, l'orthographe et la conjugaison à l'école*, Hachette éducation, 2010, 286p.
- WIDDOWSON, H.G, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Edition, Didier, 1991, 182 p

## II- MEMOIRES ET THESES

- AYOWA, Virgile, ADJAMAGBO, Maurice, *Approche par compétence et baisse de niveau en français des apprenants : cas de la circonscription scolaire d'Abomey*, DPSE, FLASH, UAC, 2010.
- DJIHOUESSI C.B, *Le français médium d'enseignement des disciplines scientifiques, techniques et de formation professionnelle en situation unilingue et bilingue: étude de cas et perspectives (le cas du Bénin, du Mali et du Burkina Faso) : Paris III, Sorbonne, 2006, 334 p.*
- DJIHOUESSI, C.B, *Didactique du français et situations d'enseignement apprentissage (cas du Bénin)*. DEA : Paris III, Sorbonne, 1991, 1992, 160 p.
- DOS SANTOS, Crépin, A, *Evaluation des compétences linguistiques en français au Bénin : cas des écoliers du cours Moyen deuxième année (CM2) de la circonscription scolaire de Kpomassè*, DSLC, FLASH, UAC, 2010.
- DOSSOU, Damien, *Problématique de l'acquisition des compétences en communication écrite au regard des objectifs de l'APC : cas des élèves de 4<sup>e</sup> du CEG TOVIKLIN*, DSLC, FLASH, UAC, 2010.
- GBAGUIDI, K.J., *Taxinomie et analyse des erreurs linguistiques des élèves fonphones en apprentissage du français : pour une approche linguistique et pragmatique en didactique des langues*, thèse de Doctorat unique, UAC/FLASH, 2009

- GBESSINON, Emile, H., *Enseignement du français fondamental aux enfants du CNEA : expérimentation d'une approche communicative*, DPSE, FLASH, UAC, 2008.
- KOUASSI, D, *L'évaluation des compétences linguistiques en français au Bénin: le cas des écoliers*, mémoire de maîtrise, DSLC, UAC, 2002.
- M'PO N'CHA, Mouhamadou N'cha, *Bilinguisme français-Baatɔnum : contribution à l'enseignement du français en milieu baatɔnum*. DSLC, FLASH, UAC, 2000
- OÏCHALEKE, Fernand Didier, *Bilinguisme Français Yorùbà, contribution à l'enseignement du français en milieu yorùbà ;* DSLC, FLASH, UAC, 2012.
- ZANNOU, D., Marc Luc, *La formation continue des enseignants du primaire : schéma d'organisation et difficultés de mise en œuvre : cas de la circonscription scolaire de Cotonou Gbégamey*, DPSE, FLASH, UAC, 2008.

### III- ARTICLES

- AKOHA, A.B, « Le français et la promotion des langues béninoises » in *Langage et devenir*, n°9, 1999(a), Décembre, pp7-18, CEBELAE, UNB.
- AKOHA, A.B., « L'immersion linguistique dans les Nouveaux Programmes d'Etudes du français au Bénin : aspects théoriques et méthodologiques » in *Ce que signifie l'enseignement centré sur l'apprenant* (communication 2001).
- BADA, M.D., *Développement des langues béninoises: mythe ou réalité ?* in *Revue Ouest-Africaine des Enseignants de Langues, Littérature et Linguistique (ROADEL)*, Vol.2, N°2, pp.31-44, 2004.
- BADA, M.D., « Evaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone » in *Test d'évaluation des compétences linguistiques en français*, Paris Didier Erudition, 1996, pp 23-29

- BOUTET, J., MAINGUENEAU, D., « Sociolinguistique et analyse de discours : façon de dire, façon de faire », in *Langage et Société*, n° 114, 2005, pp 15-47.
- CAPO, H.B.C, « Enseigner, apprendre ou apprendre, enseigner le /en français en contexte multilingue », in *Cahiers d'Etudes Linguistiques*, n°6 août, 2002, DSLC, pp 21-31.
- CHAUDENSON, R, *Test d'Evaluation des compétences en français*, collection Langue et Développement, diffusion Didier, Erudition 1997, 206p
- CHISS, J.L, « Sciences du langage et didactique des langues: une relation privilégiée », in *Synergies Roumanie* n°4, 2009, pp 127-137
- COSTE, D, « 1940 à nos jours : consolidation et ajustements », in *histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde, le supplément. Recherches et applications*, janvier 1998, pp75-95.
- COSTE, D, « Quelle didactique pour quels contextes ? », in *Enseignement du français au Japon*, n°33, 2005, pp1-14.
- COSTE, D, « Pluralité des langues, diversité des contextes, quels enjeux pour le français », in *Castellotti, V.Chalabi*, 2005, pp11-25,
- LABELLE, M., « Trente ans de psycholinguistique », in *Revue québécoise de linguistique*, vol 30 n°1, 2001, pp155-176.
- OBURA, Anna, *Etude sur la Faisabilité d'un programme de cours accélérés pour les déscolarisés et les non scolarisés 10-17 ans au Bénin*, Mars 2006, Bibliothèque de l'UNICEF.
- ROULET, E, « Des didactiques du français à la didactique des langues » in *Langue française*, N° 82, 1989.pp3-7.
- ZHUYA, Wang « Une pédagogie mettant l'accent sur l'autonomie de l'apprenant » in *Synergies Chine* n°6, Université d'aéronautique et d'Astronautique de Beijing, Chine, 2011, pp 141-149.

#### IV- OUVRAGES SPECIFIQUES

- ABERNOT, Yvan, *Les méthodes d'évaluation scolaire : techniques actuelles et innovations*, Paris, Bordas, 1988, 128 p.
- BESSE, H., *Méthode et pratique des manuels de langue*, Didier-Credif, 1985.
- CHAUDENSON, R, *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistique dans l'espace francophone*, Paris, Erudition, 1995, 267p.
- COURTILLON, J, *Elaborer un cours de FLE*, éd. Hachette, FLE, collection dirigée par Gérard Vigner. Hachette, 2008. 160 p.
- CYR, P, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé international, 1998, 182p.
- GBAGUIDI, K.J., *Comprendre la linguistique pour enseigner le Français et d'autres langues*, Wéziza, Cotonou, 2013.
- GUIMBRETIERE, Elisabeth, *Didactique du français, phonétique et enseignement de l'oral* ; Didier, Hatier, 1994.
- LAURET, B, *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris, Hachette, 2011,192p.
- POTH, J., «Langues nationales et Formations des maîtres en Afrique » in *Etudes et Documents*, n°32, UNESCO, 1990.
- PUREN, Christian, *La didactique des langues Etrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme*, Paris, Ed Didier, 1994, 218 p.
- KRASHEN, Stephen, D., *Principles and practice in second language acquisition*, Prentice, Hall International, 1987
- VIAU, R, *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent (Québec), Ed du Renouveau Pédagogique, 1994
- VIGNER, G, *Le français langue seconde, comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, 2008.

## Annexe 1 :

Guides d'entretiens et d'observation avec les enseignants du PCA

### QUESTIONNAIRE

Après 4ans d'études au Département des Sciences du Langage et de la Communication (DSLCL), il est formel de préparer un mémoire qui sera présenté devant un jury. Pour ce faire, nous avons choisi comme lieu de recherche le(s) centre(s) P.C.A de Bohicon. Pour bien traiter notre sujet, nous implorons votre générosité et amour afin de nous fournir des informations à travers ce questionnaire et nos participations aux activités pédagogiques.

1- Qui est-ce qui finance le(s) projet(s) ou le(s) centre(s)/école(s) ?

.....  
.....

2- Pourquoi cette initiative ? Ou quel est l'objectif visé dans la création de ce(s) centre(s) ?

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

3- Quels sont les apprenants de votre école ? Ou quels types d'apprenants sont dans le(s) centre(s)

.....  
.....

4- Comment ont-ils été sélectionnés pour le(s) centre(s) ?

.....  
.....

5- Quelle est la suivie de ces apprenants ?

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

6-Quels sont les animateurs/enseignants de ce(s) centre(s)/écoles?

.....  
.....

7-Comment ont-ils été formés ?

.....  
.....

8-Quels sont les temps impartis pour chaque activité pédagogique?

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

9-Quels sont les matériels didactiques utilisés dans ce(s) centre(s)/école(s) ?

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

10-Disposez-vous des matériels didactiques?

Oui  Non

11-Disposez-vous des matériels pédagogiques?

Oui  Non

13-Comment motivez-vous les apprenants?

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

14-Les apprenants parlent-ils d'autres langues que le français en classe ou en dehors des classes entre eux?

.....  
.....

15-Est-ce que les manuels des apprenants ont été conçus pour cette cible ou pour un public indéterminé?

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

16-Le cadre d'éducation est-il confortable? Pourquoi?

.....  
.....

17-Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'enseignement /apprentissage?

.....  
.....

18-Comment peut-on rendre plus aisé l'enseignement/apprentissage?

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

19-Si des matériels existent, est-ce que les apprenants s'en sortent?

.....

.....  
.....

20-Est-ce que les apprenants arrivent à s'adapter aux réalités scolaires?

.....  
.....

## Annexe 2

**LASCOLAF** : En juillet 2008 a mis en place une « Etude sur les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone »( nom d'usage LASCOLAF), un projet conjoint de la direction des politiques de développement (DPDEV/ DGCID) du ministère des affaires étrangères et européennes, de l'Agence française de développement, de l'organisation internationale de la francophonie et l'Agence Universitaire de la francophonie (Collectif inter-réseaux en didactique des langues).

L'étude visait plusieurs pays francophone ayant engagé des réformes nationales visant à l'introduction d'une (ou des) langue (s) nationale (s) comme medium d'enseignement dans l'enseignement de base pour favoriser les apprentissages fondamentaux et rendre plus aisée l'acquisition progressive d'une langue de communication internationale.

Le projet LASCOLAF porte sur plusieurs pays : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Niger, Sénégal. A partir de septembre 2008, dans chaque pays, une équipe nationale de chercheurs des pays respectifs (Bénin: Blaise DJIHOUESSI, Issaou GADO; Burkina Faso: Norbert NIKIEMA, Afsata PARE ; Burundi: Maurice MAZUNYA, Raymond KIMANUKA; Cameroun: Barnabé MBALA ZE, Rodolphe WAMBA ; Niger : Maman Malam GARBA, Seydou HANAFIOU ; Sénégal : Modou NDIAYE, Mamadou CISSE) a recueilli des données sur une période de 9 mois et rédigé un rapport abordant les points mentionnés dans le tableau suivant.

## Annexe 2 (suite)

Tableau de la grille de LASCOLAF

	Classe A Lieu et date : Effectif : Niveau : Langue medium Matière et sujet de la leçon :	Classe B Lieu et date : Effectif : Niveau : Langue medium Matière et sujet de la leçon :
<b>1. Les méthodes d'enseignement/apprentissage</b>		
<i>Type transmissif (indices ci-dessous donnent une note agrégé de 0 à 6)</i>		
Le temps de parole du maître est supérieur à celui des élèves		
Le maître pose toujours les questions		
Il n'y a qu'une réponse possible aux attentes du maître		
Il n'ya pas d'interaction élèves-élèves		
Le maître donne d'abord la règle, que les élèves appliquent		
L'activité de l'élève est souvent résumé à la récitation/ répétition de la règle		
<i>Type constructiviste (indices ci-dessous donnent une note agrégé de 0 à 6)</i>		
Le temps de parole des élèves est supérieur à celui du maître		
Les élèves posent des questions		
Le maître prend en compte plusieurs types de réponses		
Il y a des interactions élèves-élèves		
Les élèves construisent une règle à partir des manipulations/observations		
L'élève est amené à réinvestir les règles dégagées		
<b>2. Apprentissage de la langue d'enseignement</b>		
<i>L'enseignement de la langue d'enseignement est-il un enseignement de type communicatif ? (indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 4)</i>		
-apprentissage de la compréhension orale		
-apprentissage de la lecture		
-apprentissage de la production orale		
-apprentissage de la production écrite		
<i>L'enseignement de la langue d'enseignement est –il d'une réflexion sur le fonctionnement (grammatical, linguistique) de cette langue? (indices agrégés ci-</i>		

<i>dessous donnent une note de 0 à 3)</i>		
-activités sur la morphosyntaxe de cette langue		
-activités sur la correction phonétique de cette langue		
-activités sur le lexique de cette langue		
<b>3. Modèles Didactiques: Existe-T-Il Des Liens Entre Les apprentissages En LN Et Les Apprentissage En français ? (indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 3)</b>		
-comparaisons explicites faites entre systèmes		
-analyses d'erreurs des apprenants à partir des différences entre les langues		
-recours à des traductions d'une langue à l'autre		
<b>4. Gestion de l'utilisation des langues dans la classe</b>		
-une seule langue présente dans la communication		
-recours à des emprunts à l'autre langue quand le mot emprunté n'existe pas		
-recours à de l'alternance codique servant à mieux expliquer		
<b>5. Support de l'enseignement</b>		
-un manuel est-il utilisé ?		
-combien d'élèves par manuel pendant la leçon ?		
-combien d'élèves avec le manuel pendant la leçon ?		
-des supports authentiques (journaux, chansons, publicités) sont-ils utilisés ? Si oui, lesquels ?		
-d'autres matériels sont-ils utilisés ? Si oui, lesquels ?		
<b>6. Niveau linguistique du maître dans la langue de scolarisation</b>		
-le maître a t-il la langue de scolarisation comme langue première ?		
-le maître a t-il eu autre formation initiale générale ?		
-le maître a t-il eu un renforcement linguistique dans cette langue ?		
-le maître s'estime t-il bien « armé » pour enseigner cette langue ?		
-le maître s'estime t-il bien « armé » pour enseigner dans cette langue ?		
-dans quel(s) domaine(s) le maître aimerait-il recevoir un appui ?		

**Annexe 3**

**TEST D'ÉVALUATION  
DES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES  
EN FRANÇAIS  
(ENFANTS)**

**FICHE SIGNALÉTIQUE**

NOM :

PRENOM :

DATE ET LIEU DE NAISSANCE :

ADRESSE :

NOMBRE DE FRÈRES ET / OU SŒURS :

ÂGE DES FRÈRES ET SŒURS :

ÉTUDE :

LANGUES PRATIQUES :

## ANNEXE 4

LIEU : centre PCA de Bohicon

Série : ENFANTS

Enquêtés	Compréhension orale sur 100	Production orale sur 100	TOTAL sur 200	Compréhension Ecrite sur 100	Production Ecrite sur 100	TOTAL sur 200	TOTAL sur 400
1.	82	80	162	80	57,75	137,75	299,75
2.	99	91,50	190,50	92	83,5	175,50	366
3.	95	85,50	180,50	88	59	147	327,50
4.	82	79,25	161,50	48	60,50	108,50	269,75
5.	74	77,50	151,50	35	61,50	96,50	248
6.	88	55,50	143,50	75	53	128	271,50
7.	92	74,75	166,75	60	52	112	278,75
8.	88	68,50	156,50	50	49,25	99,25	255,75
9.	78	66,50	144,50	75	50,50	126,50	270
10.	94	77	171	95	56	133	322

11.	86	63	149	72	66	138	287
12.	96	74	170	85	49,50	134,50	304,50
13.	92	86	178	95	73	168	346
14.	92	82,25	174,25	95	73	168	346
15.	92	73,50	165,50	70	56,50	126,50	292
16.	98	74,50	172,50	80	67	147	319,50
17.	96	81	177	95	67,50	162,50	339
18.	90	51,75	141,75	52	51,50	103,50	245,25
19.	82	69,50	151,50	50	46,50	96,50	48
20.	92	72,75	164,75	75	65	140	304,75
21.	94	85,50	179,50	60	65	125	304,50
22.	78	66,50	144,50	65	45,50	110,50	255
23.	82	83	165	40	67,50	107,50	272,50
24.	88	85,50	173,50	95	62	157	330
25.	87	81	168	63	54,50	117,50	285,50
26.	66	88,50	154,50	70	44,50	114,50	269

27.	54	76	130	42	56,50	98,50	228,50
28.	89	64,50	153,50	75	68	143	296,50
29.	74	98	172	67	56	123	295
30.	85	65	150	43	62,50	105,50	255,50
31.	46	76	122	55	47	102	224
32.	70	86,50	156,50	57	54,50	111,50	268
33.	72	68,50	140,50	49	68	117	257,50
34.	65	56	121	66	51,50	117,50	238,50
35.	57	67	124	59	54	113	237
36.	49	73	122	69	43	112	234
37.	59	54,50	113,50	68	45,50	113,50	227
38.	69	81	150	39	59	98	248
39.	76	58,50	134,50	76	86	162	296,50
40.	78	97	175	67	58,50	125,50	300,50
41.	97	90	187	57	35,50	92,50	279,50
42.	76	66,50	142,5	55	65	120	262,5

43.	67	56,50	123,50	43	69	112	235,50
44.	86	72,50	168,50	64	54,50	118,50	277
45.	65	87	152	76	56,50	132,50	284,5
46.	87	73,50	160,50	69	78	147	307,50
47.	86	66	152	45	69	114	266
48.	90	91	181	76	78	154	335
49.	89	97	189	65	52,50	117,50	306,50
50.	76	80	156	57	56	113	269
51.	66	87	153	57	78	135	288
52.	86	79	165	51	45,50	96,50	261,50
53.	76	76,50	152,50	67	58	125	277,50
54.	80	75	155	56	65	121	276
55.	92	73,50	165,50	91	76,50	167,50	333
56.	65	87	152	65	83	148	300
57.	78	67,50	145,50	68	46,50	114,50	260
58.	81	68	149	60	55,50	115,50	264,50

59.	73	52	125	44	51,50	95,50	220,50
60.	58	75	133	57	48	105	238
61.	62	74,50	136,50	74	95	169	305,50
62.	76	88,50	164,50	66	91,50	157,50	322
63.	80	53,75	133,75	61	65,50	126,50	260,25
64.	84	83,50	167,50	70	83,75	153,75	321,25
65.	92	64,50	156,50	38	39,50	77,50	134
66.	74	91	165	75	89	164	329
67.	68	72	140	68	76,50	144,50	284,50
68.	82	74,50	156,50	76	87,75	163,75	319,25
69.	76	68	144	94	95,50	189,50	333,50
70.	80	76,50	156,50	48	57,50	105,50	262
71.	70	69,50	139,50	95	82	177	316,50
72.	75	81	156	72	76	148	304
73.	93	82,50	195,50	82	74	156	351,50
74.	64	58	122	60	77	137	259

75.	78	78,50	156,50	89	93	182	338,50
76.	48	60,75	108,75	59	49,50	108,50	217,25
77.	86	85,50	191,50	90	92,75	182,75	373,25
78.	68	73,50	141,50	67	87	154	295,50
79.	72	62	134	65	46,50	111,50	245,50
80.	78	71,50	149,50	88	79	167	316,50
81.	88	69,50	157,50	66	59,50	125,50	283
82.	68	78,50	146,50	75	97	172	318,50
83.	99	90	189	95	99	194	383
84.	94	59,50	153,50	65	63,50	128,50	282
85.	65	59	124	62	45,50	111,50	235,50
86.	95	68,75	163,75	67	78,50	145,50	309,25
87.	75	79	154	71	63,50	134,50	288,50
88.	74	67	141	72	83	155	296
89.	77	88,50	165,50	84	92,50	176,50	342
90.	84	72,50	156,50	68	67,50	135,50	292

91.	78	85,50	163,50	88	90	178	341,50
92.	47	54,50	101,50	52	38,50	90,50	192
93.	89	90,75	179,75	75	86	161	340,75
94.	59	53,75	112,75	45	41,75	86,75	199,50
95.	69	62,50	131,50	61	56,50	117,50	249
96.	90	84,75	174,75	91	88	179	353,75
97.	76	66,50	142,50	55	81,50	136,50	279
98.	84	89,50	173,50	77	92	169	342,50
99.	48	52,50	100,50	56	78,50	134,50	235
100.	76	96,50	163,50	69	76	145	308,50

# Table des matières

Sommaire .....	ii
Dédicace .....	iii
Remerciement .....	iv
Abréviations, acronymes et sigles.....	v
<b>Introduction</b> .....	1
<b>Chapitre I : Généralités</b> .....	3
1-1- Problématique .....	3
1-2- Cadre théorique .....	4
1-2-1-Orientation théorique .....	4
1-2-2- Revue critique .....	7
1-3-Approches conceptuelles .....	10
1-4-Objectifs et Hypothèses .....	16
1-4-1-Objectifs .....	16
1-4-2- Hypothèses .....	17
1-5-Méthodologie .....	17
1-6 Origine du PCA.....	19
1-6-Cadre d'étude.....	20
<b>Chapitre II : Du dispositif aux interactions en situation pédagogique.....</b>	24
2-1- La formation des enseignants .....	24
2-2 -Les matériels didactiques utilisés .....	25
2-2-1-Les matériels du niveau I .....	25
2-2-2- Les matériels du niveau II .....	27
2-3- Disposition de la salle de classe .....	29
2-4- Organisations des situations d'apprentissages (SA) .....	30
2-5- Relation entre les acteurs et déroulement d'une situation d'apprentissage (SA) .....	31
2-5-1-Relation entre les acteurs .....	31
2-5-2-Déroulement d'une séance/ séquence d'apprentissage .....	34
2-6-La gestion du temps et les matières enseignées .....	36
2-7-La motivation en classe .....	37
2-8-Alternances codiques ou interférences linguistiques .....	39
<b>Chapitre III: PASSATION DU TEST, ANALYSES ET PERSPECTIVES....</b>	42
3-1-2- Passation du test à l'oral.....	42
3-1-2-1- Compréhension orale .....	43
3-1-2-2 Production orale .....	47
3-1-3- Passation du test à l'écrit .....	50
3-1-3-1- Compréhension écrite.....	51
3-1-3-2- Production écrite.....	54
3-2- Etudes de fautes.....	58

3-2-1- Les fautes lexicales.....	58
3-2-2- Les fautes de prononciation.....	59
3-2-3- Les fautes grammaticales.....	60
3-3- Nécessité du développement des compétences et écrites	61
3-3-Perspectives.....	64
<b>Conclusion</b> .....	67
<b>Bibliographie</b> .....	68
<b>Annexe</b> .....	74