



RÉPUBLIQUE DU BÉNIN

UNIVERSITÉ D'ABOMEY-CALAVI



FACULTÉ DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES

MÉMOIRE DE MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE ET SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

***Option* : SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Filière : PSYCHOPÉDAGOGIE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

THÈME

LES LANGUES NATIONALES A
L'ÉCOLE BÉNINOISE : ENJEUX
D'UNE INNOVATION PÉDAGOGIQUE
MAJEURE

Réalisé et présenté par :

Calixte Y. Worou CHAFFA

Sous la direction de :

Prof. Jean-Claude HOUNMENO

Maître de Conférences des Universités

2014

AVERTISSEMENT

La Faculté des lettres, Arts et Sciences Humaines (FLASH) n'entend donner ni approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire. Ces opinions doivent être considérées comme propres à l'auteur.

In memoriam

A la mémoire de mon Père Abel OrimadégunChaffa WOROU

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail de recherche, nous tenons à exprimer nos sincères et chaleureux remerciements à tous ceux qui d'une manière ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de la présente œuvre.

Mes remerciements vont particulièrement à l'endroit :

- ✓ De mon maître de mémoire Prof. Jean Claude HOUEMENOU, Maître de Conférences des Universités.
- ✓ De ma mère Agnès BALOGOUN
- ✓ Des membres de l'Association "IRETI - TCHATCHOU" pour leur soutien et leur fraternité.
- ✓ De mes amis, des collègues et mes compagnons de l'université
- ✓ De ma famille WOROU
- ✓ De mon grand frère Félix Akinro WOROU pour son soutien moral et matériel.
- ✓ De Madame Baké MERE épouse FRACE Directrice à l'EPP Tchatchou quartier B
- ✓ De mes femmes : Hortense DJAGOUN, Blandine AKAKPO
- ✓ De tous mes enfants

Ce travail est le couronnement de leurs efforts

Sigles et Abréviations

CESE : Centre d'Éveil et de Stimulation de l'Enfant

ELM : École et Langue Maternelle

ELAN : École et Langue Nationale

RPB : République Populaire du Bénin

DPE : Direction Provinciale de l'Enseignement

MSP : Modèle de Sortie Précoce

MS :Modèle Soustractif

MST : Modèle de Sortie Tardive

MA : Modèle Additif

OIF : Organisation Internationale de la Francophonie

LASCOLAF : Langue de Scolarisation en Afrique Francophone

MEMP : Ministère de l'Enseignement Maternelle et Primaire

ADEA : Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique

SOMMAIRE

Avertissement.....	2
Dédicace	3
Remerciements.....	4
Sigles et Abréviations.....	5
Sommaire.....	6
INTRODUCTION GENERALE.....	8
PREMIÈRE PARTIE : Cadre général et démarche méthodologique.....	11
Chapitre1 : Cadre général.....	12
1- Problématique.....	12
2- Revue littéraire.....	13
3- Les orientations actuelles.....	18
4- Les facteurs justificatifs de l'introduction de langues maternelles dans L'enseignement formel.....	19
5- Genèse de l'ELAN, son contenu et ses objectifs.....	23
6- Objectif général de l'étude.....	25
7- Hypothèses.....	25
8- Clarification conceptuelle.....	26
Chapitre2 : Démarche méthodologique.....	32
1 - Étude documentaire.....	32
2 - Étude Empirique.....	33
DEUXIEME PARTIE : Résultats de l'étude.....	39
Chapitre1 : Description des données.....	40
1- Présentation des résultats.....	40
1-1 Durée moyenne de la scolarité selon le moderne linguistiques.....	41
1-2 Taux de réussite	42
1-3 Rangs occupés par les meilleurs de chaque groupe.....	43

1-4 Plus forte moyenne annuelle	43
1-5 Taux de redoublement	45
1-6 Taux d'abandon	46
Chapitre2 : Analyse des données et suggestion.....	47
1- Analyse et Interprétation des résultats.....	47
2- Discussion	51
3- Suggestions.....	61
CONCLUSION GENERALE.....	64
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	67
ANNEXES.....	69

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION

Introduire les langues nationales dans un système éducatif formel relève de l'ordre naturel des choses si l'on retient que l'école africaine doit être le prolongement et le reflet de la vie africaine en même temps qu'elle cherche à synthétiser et à résoudre les problèmes dans le mode de vie africain. Au regard de cette assertion, la question « Pourquoi introduire les langues nationales dans le système éducatif formel ? » est sans fondement. C'est le contraire qui aurait étonné. La vraie question qui mérite attention est : pourquoi avoir exclu les langues nationales du système éducatif formel ? Autrement dit, comment explique-t-on l'exclusion des langues nationales à travers l'histoire de l'éducation nationale béninoise ? Aujourd'hui, la majorité des pays africains essaient de trouver une stratégie efficace qui leur permettrait de passer d'un système d'enseignement hérité de l'époque coloniale à un enseignement davantage axé sur la transformation et culturellement plus pertinent qui intègre les valeurs des langues africaines, le cadre socioculturel et linguistique des populations ainsi que leurs besoins en matière d'enseignement.

A l'image de ces pays africains, le Bénin amorce une fois encore l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel. Ceci grâce au projet ELAN-Afrique et quelques institutions internationales. En effet l'enseignement en langue nationale était déjà expérimenté au Bénin dans la période Marxiste-léniniste (1972 à 1989) au CESE car l'idéologie était d'avoir : une éducation globale qui permettrait à l'enfant de se développer harmonieusement sur le plan sanitaire, psychomoteur, intellectuel et socio-affectif. Elle doit être réalisée par le milieu, dans le milieu, pour le milieu et avec les moyens du milieu. C'est-à-dire mettre en place un système où famille et population seraient très impliquées où l'on privilégierait la culture du milieu.

Les objectifs seraient d'initier l'enfant à sa langue maternelle, à découvrir son milieu, à l'aimer et à le respecter.

Cette expérience de CESE des années 1980 nous permettra d'analyser l'impact des langues nationales dans le cursus scolaire en comparant la moyenne de scolarité, le taux de réussite, le taux d'abandon, le rang des élèves ayant fait la maternelle avant d'aller au CI (modèle linguistique de sortie précoce) et ceux n'ayant jamais fait le CESE avant de commencer le CI (modèle linguistique soustractif).

De chacun des modèles : soustractif, sortie précoce, sortie tardive et additif, nous allons voir par le résultat de notre recherche lequel des modèles serait le mieux approprié au système éducatif béninois.

**1^{ère} Partie : CADRE GÉNÉRAL ET
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE**

CHAPITRE 1 : CADRE GENERAL DE L'ETUDE

1- PROBLEMATIQUE

Le système éducatif du Bénin traverse actuellement une crise marquée notamment par une mauvaise rétention dans le système (fort taux de déperdition scolaire) et des difficultés très fortes en matière de qualité et d'équité ; une inadéquation entre la formation et les besoins du marché de l'emploi ; un grand écart entre la culture de l'école et celle du milieu qui abrite l'école. C'est dans ce contexte qu'on observe généralement trois types de politiques d'utilisation des langues nationales dans les pays africains et arabes qui ont été colonisés : la politique de facilitation de la communication, la politique de nationalisation de la langue d'enseignement et enfin la politique de satisfaction des revendications nationalistes. Toutes ces trois politiques partent du constat suivant lequel les systèmes éducatifs des anciennes colonies ont bâti leur ossature autour de l'utilisation de la langue du colonisateur, à savoir : le français, l'anglais, l'espagnol ou le portugais, comme langue d'enseignement. Une langue bien entendue étrangère à l'apprenant qui ne comprend pas suffisamment les contenus éducatifs qui sont véhiculés par ce médium.

Si enseigner une langue, c'est enseigner la culture qu'elle véhicule et si l'inadaptation de nos systèmes éducatifs aux véritables besoins et réalités du continent est à la base de son sous-développement, force est de reconnaître que l'un des problèmes majeurs qui minent le système éducatif béninois reste sans conteste la prééminence du français, à la fois langue officielle et surtout langue de scolarisation. Cette prépondérance du français par rapport aux langues nationales n'est pas sans conséquences majeures, même si, en soi, les langues nationales ne sauraient constituer un obstacle à l'apprentissage du français. Bien au contraire, il est possible et même souhaitable que les apprenants puissent mobiliser et projeter leurs compétences et leurs connaissances liées à la première

langue (langue nationale), dans la perspective d'un meilleur apprentissage de la seconde (langue étrangère).

C'est pourquoi lors du Forum des Etats Généraux sur l'Education en 2007, tous « les participants ont été unanimes pour reconnaître la pertinence et l'urgence de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel. Ils ont souligné qu'aucun peuple n'a réussi à se développer sans prendre appui sur ses langues et sa culture. »

Les questions fondamentales de notre recherche se formuleront comme suit : la scolarisation de l'enfant dans sa langue maternelle est-elle gage de l'apprentissage réussi ? Autrement dit est-ce que le fait d'enseigner en langue maternelle suppose que nous avons la garantie de la réussite sociale des apprenants ? Quel modèle linguistique doit-on choisir pour obtenir les meilleurs résultats ?

2- REVUE DE LITTERATURE

2-1 Les politiques d'utilisation des langues nationales

2-1-1 La politique de facilitation de la communication

Elle est fondée sur le principe suivant lequel la communication de la connaissance en particulier, la communication en général, sont largement facilitées par l'utilisation d'une langue comprise par l'interlocuteur, qu'il soit enfant ou adulte. Elle implique par conséquent le remplacement, durant les premières années d'enseignement, de la langue coloniale par la ou les langues nationales, dans le but principal d'aboutir à une meilleure communication de la connaissance enseignée. Elle vise à faciliter la communication de la connaissance enseignée, et donc à générer de bons résultats exemple du Bourkina-Faso.

2-1-2 La politique de nationalisation de la langue d'enseignement

Elle repose sur le fondement théorique selon lequel les langues doivent pouvoir bénéficier des mêmes statuts et fonctions qui étaient reconnus pendant la colonisation à la langue de la puissance de tutelle.

Elle consiste au remplacement pur et simple, mais de façon progressive, de la langue étrangère comme langue d'enseignement par la ou les langues nationales
Exemple de la Mauritanie

2-1-3 La politique de satisfaction des revendications nationalistes

Elle procède du principe d'égalité de toutes les langues. Dans cette politique, la langue de la puissance de tutelle est considérée à la fois comme langue étrangère et symbole de la colonisation. Or, elle est notamment utilisée comme langue d'enseignement alors que la ou les langues nationales qui sont d'ailleurs constitutives de l'identité nationale, sont délaissées et ne jouissent d'aucune fonction honorable exemple du Sénégal.

2-2 Bref aperçu historique d'introduction de la langue maternelle dans l'enseignement formel

Dès 1960, les jeunes états africains récemment indépendants se sont fixés comme objectif l'éducation universelle à l'horizon 1980, idée reprise par les Conférences de Jomtien en 1990 et de Dakar en 2000. Mais la finalité de l'Éducation universelle, telle que conçue par les leaders africains de l'époque, ne répondait véritablement pas aux réalités des pays du tiers monde, d'où un bilan plus que décevant, aggravé par l'utilisation exclusive d'une langue doublement étrangère sur le plan linguistique et culturel. Après la reconnaissance par l'UNESCO du droit d'éducation et d'alphabétisation en langues nationales, des campagnes d'alphabétisation de grande envergure ont été entreprises un peu partout en Afrique : Mauritanie, Sénégal, Tanzanie, Nigeria (1970), Mali (1985),

Zimbabwe(1988), etc. En Afrique du Sud, par exemple, en 1990, un programme bilingue de transition prévoyait le remplacement de la langue maternelle comme langue d'instruction par l'anglais dès la troisième année de l'enseignement primaire. Au Burkina Faso, des campagnes intensives d'alphabétisation dénommées « Alpha commando » et « Alpha bantaare » ont été organisées de 1984 à 1987.

Au Bénin, on note une utilisation exclusive du français dans l'éducation formelle, contrairement à l'éducation non formelle qui privilégie les langues Nationales. Notre préoccupation porte essentiellement sur le système formel qui consacre cette sorte de rupture linguistique entre le milieu originel de l'enfant et l'école. Cette discontinuité est à la base des dysfonctionnements de notre système éducatif où le français jouit d'un statut privilégié, en dépit des conséquences liées à cette prééminence.

2-3- Le statut du français au Bénin

Depuis la période coloniale à nos jours, le français est à la fois la langue officielle et la langue d'enseignement au Bénin, alors même que le pays compte plus d'une quatre-vingtaine de langues nationales dont les plus connues sont le yoruba, le ditamari, le fon, le dendi, le bariba, l'Adja, le lokpa, waama, le goun et le fulfulde. Bien que la Loi portant orientation de l'éducation nationale (2005) insiste sur le fait qu'au Bénin, « les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales », le français occupe tout le champ pédagogique au détriment des langues nationales, reléguées dans les arrières-cours linguistiques, notamment dans l'éducation non formelle (famille et les ateliers d'apprentissage). De notre avis, nul doute que cette hégémonie du français pourrait être préjudiciable au développement des capacités affectives et cognitives du jeune écolier africain. Généralement issu d'un milieu analphabète et, de surcroît, étranger à la langue et à la culture occidentales, ce dernier

éprouve un sentiment de désarroi dès son premier contact avec l'école, notamment sous sa forme « classique », responsable de la plupart des problèmes culturels, pédagogiques, politiques, idéologiques et économiques de nos Etats. La dégradation de nos langues, il faut en convenir, date de l'époque coloniale où, subtilement, l'idéologie prédominante commençait par les humilier en les baptisant « langues indigènes » ou « vernaculaires », avant de les enterrer définitivement grâce à une interdiction formelle grossièrement imaginée et symbolisée : c'est l'origine du fameux et de l'affreux signal, accompagné d'une sanction punitive à l'encontre des écoliers fautifs, c'est-à-dire ceux surpris en flagrant délit d'usage de leur langue maternelle! Et dire que nous y avons cru! Certains intellectuels africains se sont même laissé convaincre de la pauvreté et de l'incapacité de nos langues à traduire des concepts scientifiques et à s'intégrer ainsi dans la communauté universelle des langues et des sciences, ce qui n'est pas du tout du goût de Cheik Amadou. Diop (1979 ; p. 418) qui estime que « rien ne nous empêche d'introduire dans les langues africaines, des concepts et des modes d'expression capables de rendre les idées scientifiques et philosophiques du monde moderne ». Notre attitude négative envers nos langues, tant que nous ne voulons pas les utiliser, renchérit Bangbose (1991), est un frein à notre développement.. Il ne s'agit pas pour nous de nier les énormes difficultés qui sous-tendent cette problématique. Mais, reconnaissons-le, l'école classique est à la base du démantèlement du tissu social africain du fait de sa grande capacité de dépaysement, d'aliénation et de déculturation. Ce n'est sûrement pas le héros de *L'Aventure ambiguë*¹, le jeune Diallobé Samba Diallo qui prétendra le contraire ! N'empêche, à en croire La Grande Royale, personnage mythique de la même « aventure », l'école moderne reste un « mal nécessaire » qui permettra sans doute aux africains de « lier le bois au bois »

¹ Cheick Amidou Kane (1961) : *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard.

dans la perspective d'une éducation interculturelle qui tienne compte du nouveau contexte de la mondialisation.

2-4- Historique des CESE

A l'issue des travaux de la commission nationale de réforme, l'ordonnance n°73/30 portant la loi d'orientation de l'éducation nationale est promulguée le 23 juin 1975. L'enseignement maternel y est mentionné parmi les structures, l'ordonnance stipule : « l'enseignement maternel dure en principe deux ans. L'enfant y entre à l'âge de trois ans et en sort en principe à l'âge de cinq ans. L'éducation est donnée en langue maternelle. Cet ordre d'enseignement comporte essentiellement les activités et des disciplines d'éveil en liaison avec le milieu » A partir de cette date l'éducation préscolaire va amorcer fermement sa marche en avant. En 1979, ouverture d'une école nationale de formation ENA-CESE (Ecole Nationale d'Animateurs de Centre d'Eveil et de Stimulation de l'Enfant) des enseignants responsables de l'éducation de l'enfant (un, presque dans chaque district du pays). C'est une éducation qui doit se réaliser dans le milieu, par le milieu avec le milieu et pour le milieu.

Le programme serait basé sur la participation des familles afin de les sensibiliser par l'action au besoin des enfants et à leur responsabilité d'éducateur. C'est ainsi qu'en 1980, les CESE ont ouvert leur porte dans chaque district du pays où les enfants sont confiés à un animateur appartenant à la communauté et aidé par un éducateur.

2-5- Le rôle décisif des CESE dans la vie des petits Béninois

Que représentent les CESE au regard des profanes ? Un lieu où les enfants passent du bon temps, jouent, chantent, mangent et dorment tandis que les parents vaquent à leurs occupations, rien de plus.

Or les CESE constituent le passage en douceur de la famille à la société, du foyer à l'école. L'enfant apprend à se séparer de ses proches, il s'initie à la vie avec d'autres enfants, d'autres adultes, il élargit son cercle de relation. Lors des enquêtes réalisées par OPDM (Opération Planification du Développement d'Enseignement Maternel), en juillet 1982 à août 1983, les parents des enfants ayant fréquenté le CESE ainsi que les enseignants et les directeurs des écoles de base les ayant reçus se sont exprimés unanimes à leur propos : les enfants venant du CESE s'adaptent plus facilement à l'école comparativement à ceux qui n'y sont par allés. Ils se révèlent beaucoup plus sociables, s'expriment de manière aisée. Ils ont acquis pour la plupart une grande autonomie. Ils sont curieux, posent d'innombrables questions et ont soif d'apprendre. Ils se révèlent plus « dégourdis », possèdent une plus grande maîtrise de leur corps, ils sont plus habiles manuellement. Ils savent écouter et mener à bien ce qu'ils entreprennent. La plupart des enfants qui sortent du CESE ne sont pas seulement prêts pour l'école, ils sont aussi des enfants épanouis, à l'aise, heureux de vivre dans leur milieu qu'ils ont appris à découvrir, à aimer, et à respecter.

2-6 Les orientations actuelles

Aujourd'hui, les différentes orientations prises par les pays africains après l'indépendance font ressortir une convergence dans les politiques adoptées par beaucoup de pays francophones (y compris le Mozambique) et anglophones pour aller vers ce que nous appelons de « programmes bilingues de transition avec sortie précoce ». Cela signifie que l'on quitte rapidement l'ELM pour passer à un médium d'instruction qui peut être le français, l'anglais ou le portugais.

Il existe quelques exceptions à ce modèle : on relève des initiations où une seule langue africaine est utilisée pendant tout le cycle primaire (Tanzanie) et même jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire (Somalie). On recense aussi

des tentatives d'utilisation de plusieurs langues africaines pendant huit années de scolarité (en Guinée Conakry durant la période de Sékou Touré et en Afrique du sud sous le régime de l'apartheid). Ces exemples montrent qu'il est techniquement possible d'utiliser les langues africaines jusqu'à la fin de l'éducation primaire et au-delà. Et que, même si peu de ressources financières ont été investies dans le processus, l'ELM peut être mise en place pour éviter les échecs massifs.

La recherche d'une coordination méthodologique dans l'enseignement des langues maternelles se justifie pour de multiples raisons.

Le psychopédagogue aura sans doute tendance à considérer que les raisons d'ordre pédagogique, didactique et psychologique se suffisent largement à elles-mêmes, mais les arguments d'ordre économique, culturel et politique n'en sont pas moins pertinents pour le responsable de l'aménagement linguistique et méritent, à ce titre, d'être également pris en considération.

2-7 Les facteurs justificatifs de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel

2-7-1 Les raisons pédagogiques

La psychopédagogie nous enseigne que l'enfant appréhende les apprentissages dans leur globalité. C'est d'ailleurs cette constatation qui justifie en grande partie la recherche de l'interdisciplinarité dans les programmes scolaires. Créer une cloison étanche entre les apprentissages linguistiques revient par conséquent à nier l'exigence psychopédagogique car c'est bien le même enfant qui est au contact des deux langues. C'est bien le même maître qui les enseigne dans la même classe, à l'intérieur de la même école, en fonction des mêmes objectifs éducatifs. Tout l'environnement pédagogique milite donc en

faveur d'une harmonisation et d'une recherche des convergences pédagogiques dans l'approche de la langue maternelle et d'une langue étrangère.

2-7-2 La raison didactique

L'apprentissage d'une langue étrangère subit inévitablement l'influence des habitudes liées à la langue maternelle, que celle-ci soit ou ne soit pas enseignée à l'école. On a beaucoup insisté sur les phénomènes d'interférence qui se produisent d'une langue à l'autre mais il ne faut pas oublier que les habitudes liées à la langue maternelle peuvent se révéler bénéfiques lorsque (par le jeu des parallélismes) elles rendent plus facile l'acquisition de la langue seconde. Le maître peut alors s'appuyer sur les similitudes entre les deux systèmes et exploiter ainsi les phénomènes de transfert d'une langue à l'autre, même s'il lui faut veiller par ailleurs à réduire les interférences. Il est donc tout à fait possible (en lecture par exemple) de partir des lettres et des assemblages de lettres déjà connus par l'enfant pour faciliter et accélérer la maîtrise du déchiffrage dans une autre maîtrise du déchiffrage dans une autre langue d'enseignement, à condition langue d'enseignement, à condition.

2-7-3 La raison psychologique

Le caractère équilibré d'un bilinguisme scolaire tient au fait que chaque terme linguistique bénéficie d'une considération égale à l'intérieur du système éducatif. Or, que se passe-t-il dans la pratique ?

L'expérience montre bien que la langue maternelle reste souvent le parent pauvre du binôme. Non seulement les maîtres et les élèves ne lui accordent pas toujours l'importance qu'elle mérite mais elle est généralement confortée dans un statut inférieur par le système lui-même puisqu'elle est rarement obligatoire aux épreuves des examens et concours d'Etat. La langue maternelle prend ainsi peu à peu aux yeux de l'enfant et de ses parents une valeur sociale inférieure à

celle dont bénéficie la langue étrangère de grande diffusion internationale. Le conflit linguistique dégénère facilement en conflit psychologique parce que l'usage plus ou moins officiel d'une langue suppose une référence permanente à une gamme de valeurs extralinguistiques d'ordre intellectuel, moral et affectif. Insensiblement, l'enfant s'habitue à marquer d'un coefficient péjoratif tout ce qui touche au patrimoine linguistique originel.

La mise en place d'une méthodologie convergente et complémentaire est susceptible de remédier au profond désarroi de l'enfant en substituant des rapports d'interdépendance et d'égalité aux rapports de fausse hiérarchie voire de confrontation. La recherche d'une coordination véritable dans les apprentissages linguistiques contribue donc à créer la dynamique d'un bilinguisme scolaire attractif et non conflictuel qui limite, voire élimine, toute forme d'aliénation.

2-7-4 La raison économique

Dans les classes surchargées, triste apanage des pays du Tiers Monde (et d'un nombre toujours croissant de pays industrialisés...), le maître éprouve bien des difficultés à traiter l'intégralité du programme d'activités arrêté en début d'année scolaire. L'introduction du bilinguisme à l'école entraîne une nouvelle surcharge des horaires déjà à la limite de la saturation.

La recherche de convergences pédagogiques et la coordination des apprentissages linguistiques font gagner un temps précieux en permettant au maître d'éviter les redites et de limiter les répétitions qui deviennent inéluctables dès lors que chaque enseignement est considéré isolément. Certains apprentissages déjà acquis dans la langue première peuvent ainsi être transférés tels quels dans l'approche de la langue seconde. La capacité de déchiffrer, par exemple, se réfère à un savoir-faire qui est acquis une fois pour toutes. L'enfant

qui aura fait cet apprentissage par le biais de sa langue maternelle n'aura aucune difficulté à transférer sa technique dans une autre langue et quand les mécanismes sont en place, le réinvestissement est automatique (à condition, bien entendu, que les deux langues conservent des dispositions graphiques et linéaires similaires.) En décloisonnant les progressions d'apprentissage et en les restructurant dans une perspective d'interdisciplinarité, on favorise l'émergence de programmes cohérents, progressifs, bien échelonnés, d'où se trouvent exclues toutes les redondances et on procède en définitive à une économie de temps et d'efforts qui peuvent être réinvestis dans d'autres activités substantielles.

2-7-5 La raison politique et culturelle

Ce n'est pas faire preuve d'un prosélytisme déplacé que d'attirer l'attention sur la remarquable convergence de point de vue de presque tous les Gouvernements qui se sont prononcés sans ambiguïté, et en de nombreuses occasions, pour le dialogue des cultures et pour l'enrichissement mutuel entre la francophonie, l'anglophonie, le lusophonie etc... Et ce que d'aucuns appellent déjà l'africophonie ou la créolophonie. Le discours politique se déclare résolument en faveur de toutes les initiatives qui tendent à privilégier les rapports de complémentarité et d'assistance mutuelle au détriment des rapports d'indifférence, de concurrence ou d'opposition. La recherche de convergences pédagogiques et d'une coordination didactique entre les langues nationales et les autres langues d'enseignement, s'inscrit donc dans le droit fil de ces recommandations puisqu'elle vise à concrétiser, dans le domaine précis de l'enseignement des langues, les intentions politiques maintes fois exprimées par des voix autorisées et à créer ce bilinguisme ou ce plurilinguisme de synergie au service de l'apprenant.

3- GENESE DU PROJET ELAN SON CONTENU ET SES OBJECTIFS

3-1 Genèse

ELAN défini comme Ecole et Langues Nationales en Afrique est une initiative de 8 pays africains désireux d'utiliser les langues africaines dans leur système éducatif selon des modalités, des programmes et des rythmes divers mais à partir d'un certain nombre de principes communs. Pour cela, ils ont réalisé un guide par une petite équipe de 4 concepteurs puis amendé par une vingtaine de représentants, membres du CSI-ELAN et représentants 8 pays : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Niger, Mali, RDC (République Démocratique du Congo), Sénégal.

En effet, cette projet qu'est « ELAN- Afrique » est née de la volonté commune de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) de l'Agence Française de Développement (AFD) et du Ministère des Affaires Etrangères Européens de la France de se mettre ensemble pour d'une part, appuyer les huit pays d'Afrique subsaharienne, pour la conduite de réformes nécessaires à l'usage croissant de l'utilisation conjointe des langues africaines avec le français dans l'enseignement primaire et d'autre part, créer au sein de l'espace francophone un dispositif international de capitalisation, d'échanges d'expériences, de formation au service de l'enseignement bilingue dans les pays africains.

Lancée sur la base de l'Etat des lieux réalisés dans le cadre des études de LASCOLAF (Langue de Scolarisation en Afrique Francophone) et des acquis des études antérieures, L' ELAN- Afrique a été construite à partir des besoins exprimés par le Ministère de l'Education Nationale (MEMP) pour le Bénin des 8 pays bénéficiaires auxquels la maîtrise nationale du projet est dévolue. Ces besoins concernent, plus particulièrement ***l'institutionnalisation d'un enseignement primaire bilingue de qualité.***

C'est dans ce cadre, qu'a eu lieu sur autorisation du conseil des Ministres, le 24 Janvier 2012 à Paris, la signature du protocole d'accord entre l'OIF et le MEMP en présence du représentant personnel du chef de l'Etat.

3-2 Contenu

L'initiative propose des principes didactiques auxquels il appartiendra à chacun des 8 pays de voir desquelles manières ils pourront être mis en pratique. L'initiative ne se substitue pas aux programmes en vigueur mais plutôt de sa mise en cohérence avec ceux-ci, avec les supports d'apprentissage présents dans la classe en faisant le point sur ce qui est déjà prévu, pratiqué ou disponible. Elle détermine ce qu'il faut introduire, produire, amener pour la pratique des principes. Elle a pour ambition de recevoir et de compléter pour les maitres afin de leur donner des outils concrets pour faire la classe sur les éléments suivants :

- ✓ Compétences et ressources en lecture-écriture ;
- ✓ Activités de classe ;
- ✓ Supports de classe ;
- ✓ Planification trimestrielle.

3-3 Objectifs.

- ✓ L'approche conçue dans le cadre du programme ELAN vise à :
 - Promouvoir et introduire progressivement l'enseignement bilingue au primaire ;
 - Favoriser l'accès de tous les enfants béninois à une éducation primaire de qualité ;
 - Améliorer les capacités de communication orale et écrite, dans les deux langues ;

- Améliorer les résultats scolaires dans les autres disciplines où le rôle des langues est important;
- Créer un nouveau comportement pédagogique pour les maitres ;
- Créer une classe riche, vivante centrée sur l'enfant ;
- Faire comprendre à l'élève pourquoi il faut apprendre à lire et à écrire ;
- Permettre à l'élève de se servir de la lecture-écriture dans toutes les disciplines ;
- Permettre un apprentissage bilingue d'une langue nationale (L1) et du français (L2)

4-OBJECTIFS DE L'ETUDE

4-1 Objectif général

Il s'agit pour nous d'analyser l'impact de la scolarisation en langue maternelle sur l'apprentissage des enfants béninois.

4-2 Objectifs spécifiques

- Comparer le parcours scolaire de deux sous groupes d'apprenants : l'un qui a été préscolarisé en langue nationale avant la scolarisation en français au primaire et l'autre qui a été directement scolarisé en français.
- Identifier le modèle linguistique le mieux adapté au système éducatif béninois.

4-3-HYPOTHESES

- Hypothèse n°1

- L'utilisation des langues locales constitue un facteur déterminant de la qualité des apprentissages : elle accroît l'efficacité, réduit le taux des abandons et les redoublements, améliore les résultats de l'apprentissage.

- Hypothèse n°2

- Le modèle additif serait le mieux adapté aux systèmes éducatifs béninois.

5- CLARIFICATION CONCEPTUELLE

Afin d'éviter toute ambiguïté concernant les différentes expressions utilisées dans ce travail de recherche, il convient de définir avec précision les termes suivants: langue maternelle, langue étrangère, langue de l'école, lexique, bi-plurilinguisme, efficacité, modèle soustractif, modèle de sortie précoce, modèle de sortie tardive et modèle additif, animateur, éducateur.

5-1 Langue maternelle.

Définir l'expression, langue maternelle, est un acte assez complexe. Il n'existe pas une définition à proprement parler de cette notion, puisque les éléments qui permettent de la définir peuvent varier selon les expériences d'un individu. Définir, *langue maternelle*, revient à s'interroger sur la représentation qu'en ont les individus. C'est le cas de Louise Dabène qui, après avoir mené une enquête en Touraine, prétend qu'un grand nombre de personnes interrogées ont rencontré des difficultés à définir cette expression. De ce point de vue, expliquer cette notion mérite de s'attarder sur plusieurs critères.

Louise Dabène et Danièle Moore proposent, dans un premier temps, de réfléchir sur l'étymologie de cette expression. En ce sens, la langue maternelle serait liée à la langue de la mère. Mais dans certaines familles, la mère s'adresse à l'enfant dans une autre langue (langue du père, langue de lieu de résidence...). Ainsi, la langue maternelle renvoie, d'une manière plus générale, à la langue de la sphère familiale.

Ce premier critère de réflexion peut être mis en correspondance avec l'ordre d'acquisition de la langue maternelle. Ainsi, il est légitime d'associer également la langue maternelle avec la langue acquise en premier. Jean-Pierre Cuq parle de *langue première*. De ce fait, la langue maternelle serait donc la langue acquise naturellement et celle que l'on maîtriserait le mieux.

Toutefois, il n'est pas rare de rencontrer des individus pour qui la langue première n'est pas celle qu'ils utilisent le plus souvent, et donc celle qu'ils parlent couramment. La langue première est certes la langue apprise la première, mais n'est pas assurément la mieux maîtrisée.

De cette façon, la langue maternelle pourrait être aussi considérée comme *la langue de référence*, c'est à dire la langue à laquelle un individu s'identifiera le plus et, la plupart du temps, celle qu'il utilisera le plus souvent.

Pour notre travail de recherche, nous envisagerons la langue maternelle comme la L1, la langue acquise en premier par les élèves.

5-2 Langue de scolarisation

L'expression, *langue de scolarisation*, est apparue dans les années 1970. Elle est le fruit d'une prise de conscience concernant les différentes variétés du français au sein d'une société.

Ainsi, la langue de scolarisation correspond à une langue à part entière. Il serait donc inexact de confondre la langue maternelle des élèves avec la langue de scolarisation. Le registre de langue utilisé à l'École et par l'École est particulier et répond à un certain nombre de normes. De plus, aujourd'hui, il est de plus en plus courant d'accueillir des enfants, issus de l'immigration ou non, dont la langue maternelle est différente de la langue de l'école.

Le français, langue de l'école, a un double statut: le français comme langue de communication où tous les apprentissages s'effectuent en français, et le français comme discipline enseignée.

Le français est donc une langue apprise au sein des classes, visant l'acquisition de compétences phonologiques, graphiques, syntaxiques, orthographiques et lexicales. Ces compétences sont d'ailleurs réparties de façon progressive dans les nouveaux programmes de l'école primaire. Le français est

ainsi perçu comme une langue d'intégration et de socialisation dans un contexte scolaire. De cette façon, la langue apprise à l'école peut concerner:

- *Des élèves dont la langue d'origine est différente de celle de l'école: parler de certains milieux sociaux.*
- *Des élèves en situation d'apprentissage du français, langue seconde.*

Mais de quelle variété du français s'agit-il réellement d'enseigner?

A l'école élémentaire, il s'agit de faire découvrir aux élèves les divers registres du français à travers des textes écrits, mais également par le biais de différentes situations de communication. Toutefois, la variété du français utilisée à l'école, en tant que langue de scolarisation, tend à donner les moyens aux élèves de prendre connaissance et de respecter, à l'écrit comme à l'oral, les normes du français dit *standard*. L'apprentissage de la langue de l'école est un processus continu et progressif pour les élèves qui débute dès l'école maternelle.

Michèle Verdelhan précise que grâce à la langue de l'école, les élèves vont s'approprier :

- *Des connaissances sur le monde.*
- *Des connaissances sur la/les langue(s).*
- *Des modes de raisonnement, de pensée et des méthodes.*
- *Des attitudes, des comportements, des points de vue.*

En ce sens la langue de l'école constitue non seulement une discipline à part entière, mais celle-ci est le support d'apprentissage et d'assimilation de grands domaines d'apprentissages scolaires. La langue de l'école est à la fois objet et outil d'apprentissage.

5-3 Langue étrangère

Selon J.P. Cuq, une langue étrangère pourrait se définir, de façon relative, comme *toute langue qui n'est pas maternelle*. Contrairement à la langue maternelle, il semble que l'apprentissage d'une langue étrangère nécessite un

apprentissage dit conscient et n'est, en aucun cas, la langue acquise la première. Une langue étrangère peut être acquise, à tout moment de la vie, en contexte homoglotte ou hétéroglotte, et peut s'adresser à un public captif ou non captif.

Une langue est dite *étrangère* pour différentes raisons: les différences linguistiques, l'éloignement géographique, l'écart culturel, le niveau de maîtrise, etc.

Pour ce travail de recherche, nous nous intéresserons plus particulièrement aux langues vivantes étrangères enseignées à l'école élémentaire. Depuis les programmes de langues étrangères ou régionales à l'école primaire. L'enseignement d'une langue vivante étrangère est non seulement une langue, mais aussi une discipline enseignée à part entière.

5-4 Bi-plurilinguisme :

Dans l'adjectif bi-plurilingue, le préfixe bi désigne le fait que l'élève est exposé à deux langues dans le système éducatif, le préfixe pluri-indique que le système gère plus de deux langues. Il peut arriver que dans certains pays, des élèves soient exposés à plus de deux langues.

5-5 Modèle soustractif

C'est un système d'enseignement hérité de l'époque coloniale qui consiste à enseigner uniquement la langue du colonisateur à savoir : le français, l'anglais ou le portugais comme langue de l'école.

5-6 Modèle de sortie précoce

C'est un système d'enseignement dans lequel on enseigne une langue maternelle pour une courte durée (2 à 3 ans) puis transition vers la langue étrangère qui devient le médium d'instruction. C'est-à-dire que l'on quitte

rapidement pour passer à l'enseignement d'une langue étrangère comme langue de l'école.

5-7 Modèle de sortie tardive

C'est un système d'enseignement qui consiste à enseigner une langue maternelle L1 pendant six à sept ans puis L2 comme medium d'instruction. Ce système est dit tardif parce que l'on quitte tardivement avant de commencer par enseigner la langue étrangère.

5-8 Modèle additif

Dans ce système l'utilisation de L1 langue maternelle s'ajoute à L2 langue étrangère (bilingue) ou à plusieurs autres langues (multilingue) et consiste à enseigner la langue maternelle pendant toute la scolarité plus L2 comme matière par un bon enseignant ou bien la langue maternelle comme langue d'enseignement pendant six ans et un enseignement de qualité de la langue internationale L2 comme matière puis un programme basé sur l'emploi de deux langues : la moitié des disciplines continue à être enseignée dans L1, l'autre moitié en L2.

En somme on peut définir le modèle additif comme :

Deux mediums (L1 pour 6 ans, L1 + L2 à partir de la 7ème année

- L1 medium pendant toute la scolarité + bon enseignement de L2 comme matière.

5-9 Efficacité

C'est la qualité de ce qui est efficace, la productivité, le rendement or ce qui est efficace est ce qui produit l'effet attendu. L'efficacité est donc la qualité de ce qui produit un rendement attendu. D'un groupe de 25 enfants au maximum ils sont formés par les animateurs.

5-10 Lexique

Le terme « lexique » auquel nous nous intéressons pour notre recherche peut se définir comme « l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique d'un groupe social professionnel, classe d'âge, milieu ou d'un individu ». Autrement dit-il, s'agit d'amener les apprenants à comprendre et à utiliser aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, des mots qu'ils rencontreront dans les situations de communication dans leur environnement proche. Ainsi l'acquisition du lexique passe par des activités en contexte et se réfère à des besoins quotidiens et familiers.

CHAPITRE 2 : DEMARCHE METHODOLOGIQUE

1- ETUDE DOCUMENTAIRE

Dans le cadre de la rédaction de ce travail de recherche nous avons consulté les documents de types historiques tels que : les registres d'appel, les registres matricules enseignants/ élèves et les listes des résultats de fin d'année, des modules de formation, des CCS- CP- RUP et Co- RUP conçues et réalisées par Fast- TRAK / FCB Déc. 2013.

En outre nous avons utilisé les ouvrages généraux comme le Dictionnaire universel Hachette Edicef, dictionnaire didactique de français langue étrangère et seconde P 15 de CUQ (J.P.).

De plus les ouvrages spécialisés de POTH (J) 1997 intitulé l'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle, CIPA , MONS, Guide pratique de Linguapax n° 4 et de KANE Cheick Amadou (1961) l'aventure Ambiguë Paris, Julliard, AC.C.T C.I.A.V.E.R, 1988, *Langues africaines et enseignement du français, innovations et expériences*, Paris, Saint- Ghislain, AC.C.T C.I.A.V.E.R, 1984, *Le français en question. Enseignement du français en milieu multilingue*, Paris, Saint- Ghislain, (présenté par M. COUEZ et M. WAMBACH), BOGUA (M.), 1984, *La promotion de la langue maternelle en tant qu'instrument de l'éducation et de la culture, Le Mois en Afrique, n° 215- 216*, CASTELLOTTI (V.) 2001 ; *La langue maternelle en classe de langue étrangère. Didactique des langues étrangères*, CLE international RENARD, (R.) PERAYA, (D.), 1986, *Langues africaines et langues d'enseignement. Problématique de l'introduction des langues nationales internationales de phorétique Appliquée*, Paris, Mons, ROULET, (E.), 1980, *Langues maternelles et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Hatier, Paris, TITONE (R.), 1977, *L'enseignement d'une seconde langue en milieu plurilingue et multilingue*, UNESCO, Paris ont été à contribution.

Ensuite les revues et articles sont consultés à savoir : la lettre de l'ADEA, Avril, juin- 2005 de Katheen Hengh, de Yaya Satina et HASSANA Alidou ; bulletin officiel N° 4 du 29 Août 2002 France. Puis Afriquinfos sept 2013 introduction des langues nationales au Bénin.

Et enfin les mémoires de Masters 2 par claire ZANNI : développer une compétence plurilingue en classe de langue vivante étrangère à l'école élémentaire, HAIDARA, introduction des langues Nationales au Mali nous ont été utiles aussi l'article 11 de la constitution du 11 Décembre 1990 et de l'article 08 de la loi d'orientation de l'éducation du 1^{er} Novembre 2003, les extraits du forum National sur l'éducation, nous ont permis d'illustrer ce travail de recherche. Notons que nous avons tiré des idées, des expressions dans d'autres documents qui seront retrouvés dans la bibliographie.

2- ETUDE EMPIRIQUE

Faut-il le rappeler, la présente étude sur l'introduction des langues nationales dans l'enseignement est une étude exploratoire.

2-1 Cadre géographique de l'étude

Les investigations en vue de la collecte des données ont été réalisées suivant l'acteur concerné en deux milieux différents : en milieu institutionnel et en milieu extra-scolaire. Pour ce qui concerne le milieu institutionnel, les investigations ont été menées dans la commune de Tchaourou, plus précisément au CESE-centre, à l'EPP-centre A et à la circonscription scolaire de Tchaourou. En effet, Tchaourou est une commune du département du Borgou, elle est la plus vaste commune du Bénin. Tchaourou ville se situe à 50km de Parakou. La langue la plus parlée est le Tchabè (Yoruba).

A Tchaourou, le CESE-centre est entre la recette-perception et le palais royal sur la voix de la mairie à 150m de la voix inter-état. Il est créé en 1980, alors que l'EPP-centre A est la plus ancienne et la grande école de Tchaourou. On y retrouve les groupes A, B, C, D, E. Elle est à 350m de la voix inter-état dans le quartier Challa. Le choix des sites et des lieux d'enquête a été guidé en grande partie en fonction de l'enseignement en langue Tchabè au CESE en 1980 et l'EPP-centre était la seule école proche du CESE.

2-2 Type et méthodes de l'étude

2-2-1 Type de recherche

« La recherche exploratoire a pour but de générer des hypothèses, c'est-à-dire d'examiner un ensemble de données afin de découvrir quelles relations peuvent y être observées, quelles structures peuvent y être construites. Elle cherche à voir quels énoncés pourraient être formulés d'un objet problématique. »² Ainsi, la présente recherche n'est pas une étude exhaustive. Elle pose en effet si on utilise tel instrument dans des conditions précisées, on pourrait alors obtenir des résultats qui peuvent se présenter (interprétation des données). Elle conduit donc le chercheur à collecter des données de terrain suivant une méthode décrite et un échantillonnage.

Aussi, les résultats de l'étude ne sauraient être extrapolés à d'autres échelles, populations ou localités. Néanmoins, ils peuvent contribuer à formuler ou orienter d'autres hypothèses de recherche sur le même sujet.

2-2-2 Population cible et échantillonnage

² Jean-Marie VAN DER MAREN, 2004, Méthodes de recherche pour l'éducation, éditions De Boeck Université, 2^e tirage, p. 191.

Comme indiqué précédemment, il s'agit plutôt d'un groupe cible pour une étude de nature plus qualitative que quantitative. Si ce groupe cible devrait être assimilé à un échantillon, cet échantillon appartiendrait aux groupes des échantillons non probabilistes qui sont encore appelés *échantillons empiriques ou raisonnés*. Ainsi, le groupe cible de notre étude s'apparente plutôt à un échantillon accidentel.

BELANGER (1977) rappelle également que la méthode non probabiliste consiste à « choisir les cas que l'on considère typiques de la population à laquelle on s'intéresse, en postulant que les erreurs de jugement dans la sélection auront tendance à s'annuler les unes après les autres. Il n'existe aucun moyen de déterminer la probabilité pour chaque élément d'être inclus dans l'échantillon et aucune certitude que tous les éléments aient une chance quelconque d'être inclus. Pour les échantillons non probabilistes, il n'y a pas de règle pour décider de la taille ». En somme, le groupe cible de l'étude est constitué de quarante apprenants dont vingt ayant fréquenté le CESE en 1980 à Tchaourou et vingt n'ayant jamais fait le CESE avant de commencer la première année de base en 1982 à Tchaourou.

2 2-3 Collectes des données

L'étude se base essentiellement sur deux types de données. Il s'agit des entretiens et des données historiques collectées dans les archives de la circonscription scolaire de Tchaourou, école maternelle centre de Tchaourou et de l'école primaire publique de Tchaourou centre A, de leur pratique, des perceptions et attentes à ce sujet. La collecte des données quantitatives et qualitatives s'est réalisée en deux phases. La première a été faite, lors de la formation des enseignants expérimentateurs du projet qui s'est déroulée en septembre 2013 à Parakou, avec notre participation effective. La seconde phase

s'est déroulée à la rentrée scolaire en octobre où nous avons consulté quelques documents historiques.

2-2-4 Limites de la démarche méthodologique

Suivant l'hypothèse générale et la procédure d'échantillonnage, notre étude comporte un certain nombre de limites. La première limite réside dans le fait qu'il est difficile dans la réalité d'arriver à isoler le seul effet de l'introduction des langues maternelles dans l'enseignement formel pour améliorer les résultats scolaires. Cette dernière dépend de plusieurs autres facteurs socio-psychologiques ou institutionnels. En fait, les différents facteurs de réussite ou d'échec s'interagissent et sont pour ainsi dire presque inextricables dans la réalité.

La seconde limite de notre démarche méthodologique réside dans le fait que l'étude, en raison des contraintes décrites ci-dessus, n'a pas pu se réaliser sur un échantillon statistiquement représentatif.

2-2-5 Variables de l'étude

Les variables et les indicateurs élaborés sont : *durée moyenne de la scolarité, taux de réussite au CEFEB, taux de redoublement, taux d'abandon, rang occupé par les meilleurs de chaque groupe, plus forte moyenne annuel de la première en sixième années*. Des indicateurs ont été dérivés de ces variables.

2-2-6 Instruments de recherche

Notre recherche comporte des instruments : un questionnaire destiné aux responsables de l'introduction des langues nationales en éducation formelle lors de la formation des enseignants expérimentateurs à Parakou.

Autres questionnaires ont été administrés de façon directe en dialogue avec les directeurs des écoles ciblés et aussi la consultation des documents

historiques. Ce choix s'explique par le fait que nous avons voulu obtenir des données plus fiables.

2-2-7 Déroulement de la collecte de données

- Pré-test

Pour le questionnaire destiné aux responsables de l'introduction des langues nationales bien avant la rentrée scolaire 2013-2014, nous avons administré le questionnaire au chef service national de l'introduction des langues, au directeur départemental de l'alphabétisation et au coordinateur des ONG qui s'occupent de l'alphabétisation ayant des informations sur le projet. Ceci nous a permis de recevoir certaines informations utiles.

- Enquête proprement dite

En ce qui concerne la consultation des documents historiques : registre matricule des élèves et des enseignants, registre d'appel de chaque cours du CI au CM2.

Notre entretien avec l'inspecteur et le conseiller pédagogique, nous a permis de noter les avantages de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel et pour avoir les autorisations administratives nécessaires.

2-2-8 Techniques de traitement de données

La consultation des documents historiques a été dépouillée de façon quantitative sous le logiciel SPSS, version 17.0. Les résultats ont été organisés en tableaux et graphiques.

Pour les deux *focus groups*, des données ont été recueillies et transcrites. Après des relectures et la mise en commun des données collectées entre le chercheur, le traitement pour chacun des deux focus groups a consisté à rechercher la compréhension générale du sujet d'étude par l'acteur ; à rechercher

les unités de signification à travers les propos avancés; à analyser en profondeur les unités de signification dans le contexte et à faire une synthèse des analyses faites des unités.

2-2-9 Technique d'interprétation des résultats

Dans l'interprétation, nous nous sommes préoccupés de montrer à partir de l'analyse des données quantitatives et qualitatives :

- que l'introduction des langues nationales dans l'enseignement améliore les résultats scolaires des apprenants et réduit les taux d'abandon et de redoublement.
- que le modèle choisi par le projet Elan serait le mieux adapté pour l'éducation du Bénin.



**DEUXIEME PARTIE : RESULTATS DE
L'ETUDE**

CHAPITRE 1 : DESCRIPTION DES DONNEES

Dans cette partie nous allons comparer le parcours scolaire des apprenants MSP et les apprenants MS par les variables suivantes : la durée moyenne de la scolarité, le taux de réussite, le taux de redoublement, le taux d'abandons, rangs occupés par les meilleurs élèves et les plus fortes moyennes annuelles

1. PRESENTATION DES RESULTATS

Tableau récapitulatif

Année de scolarité	MSP	MS	T	P MSP	P MS	R MSP	R MS	AB MSP	AB MS
CESE	20	-	20	-	-	-	-	-	-
1ere année	20	20	40	18	15	02	03	00	02
2 ^{ème} année	17	16	33	15	11	02	03	01	03
3 ^{ème} année	15	11	26	14	05	01	03	00	02
4 ^{ème} année	13	06	19	10	03	01	03	02	00
5 ^{ème} année	10	03	13	02	01	05	02	03	00
6 ^{ème} année	02	01	03	01	01	01	00	00	00

Source : registres d'appel(1982-1988)

T= Total ; P= Passe ; R= Redouble ; AB= Abandon

Ce tableau présente le parcours scolaire des deux sous -groupes : MSP et MS.

Des quarante apprenants de la première année (vingt de chaque sous –groupe), il y a seulement 33 qui sont allées en 2^{ème} année, 18 de MSP et 15 de MS. Vingt – six de ces trente- trois apprenants passe en 3^{ème} année (15 de MSP et 11 de MS). Parmi ceux –ci 19 vont en 4^{ème} année (14 de MSP et 5 de MS). En 5^{ème} année, on trouve treize apprenants (10 de MSP et 3 de MS). En fin 3 vont en 6^{ème} années (2 de MSP et 1 de MS).

1-1 Durée moyenne de la scolarité selon le modèle linguistique

1-1-1 Durée moyenne de la scolarité du modèle de sortie précoce

Durée de scolarité	Nombre d'élèves
6 ans	2
7 ans	8
8 ans	6
Abandon	4

Source : registres d'appel (1982-1988)

Cette durée moyenne de scolarité concerne les vingt enfants ayant fréquenté la maternelle en 1980 à Tchaourou.

De ces vingt enfants deux sont parvenus en sixième année à six ans de scolarité. Huit ont doublés une fois, six deux fois et les quatre autres ont abandonnés ou continués ailleurs. La durée moyenne de ce groupe est de sept ans.

1-1-2 Durée moyenne de la scolarité du modèle soustractif

Durée de scolarité	Nombre d'élèves
6 ans	1
7 ans	6
8 ans	6
9 ans	2
Abandon	5

Source : registres d'appel (1982-1988)

Cette durée moyenne de scolarité concerne les vingt enfants n'ayant jamais fréquenté le CESE avant de commencer la première année de l'école de base en 1982 à Tchaourou.

De ces vingt enfants un seul est arrivé en sixième année à six ans de scolarité. Six ont doublés une fois, six deux fois, deux trois fois et les cinq autres

ont abandonné ou continué ailleurs. La durée moyenne de ce groupe est de sept ans et demi voir huit ans de scolarité.

On peut déjà observer que le groupe d'apprenants du modèle de sortie précoce a effectué globalement un parcours scolaire plus efficace que celui du modèle soustractif, même si les différences de performance entre les deux groupes ne sont pas énormes.

1-2 Taux de réussite

Tableau de taux de réussite

Année de scolarité	Passe en classe supérieure MSP	Taux de réussite en % MSP	Passe en classe supérieure MS	Taux de réussite en % MS
1 ^{ère} année (82-83)	18	94.73	15	83.33
2 ^{ème} année (83-84)	15	93.75	11	84.61
3 ^{ème} année (84-85)	14	92.85	05	60
4 ^{ème} année (85-86)	10	90.90	03	50
5 ^{ème} année (86-87)	02	28.57	01	33.33
6 ^{ème} année (87-88)	01	50	01	100

Source : registres d'appel (1982-1988).

1-2-1 Taux de réussite au CEFEB

Pour le modèle linguistique de sortie précoce, des deux élèves parvenus en sixième année en 1988, un seul est admis, donc le taux de réussite est de 50% pour le modèle de sortie précoce. Le seul élevé ayant fait la sixième année en 1988 est déclaré admis donc un taux de réussite de 100% pour le groupe soustractif.

1-2-2 Taux de réussite du modèle sortie précoce

Comme l'indique le tableau, le taux de réussite de MSP (Modèle de Sortie Précoce) est plus élevé de la première année à la quatrième année. Ce taux diminue progressivement de la première année à la quatrième année de 94,73% à 93,75%, 92,85% puis 90,81%. Il chute brusquement en cinquième année à 28,57% et augmente légèrement à 50% en sixième année.

1-2-3 taux de réussite du modèle soustractif

Comme l'indique le tableau, le taux de réussite de modèle soustractif est en dent de scie. De 83,33% en première année, monte légèrement à 84,61% en deuxième année, rechute à 60%, en troisième année 50% et 33,33% en quatrième année et cinquième année mais remonte d'un seul coût à 100% en sixième année.

1-3 Rangs occupés par les meilleurs de chaque groupe

Tableau de rangs occupés par les meilleurs,

Année de scolarité	Rangs occupés MSP	Rangs occupés MS
1ère année	Tb 2, B6	Tb0, B03
2 ^{ème} année	Tb 3, B4	Tb1, B2
3 ^{ème} année	1 ^{er} , 3 ^{ème} , 4 ^{ème}	2 ^{ème}
4 ^{ème} année	1 ^{er} , 3 ^{ème} , 4 ^{ème} , 5 ^{ème}	2 ^{ème} , 10 ^{ème}
5 ^{ème} année	8 ^{ème} , 11 ^{ème}	12 ^{ème}
6 ^{ème} année	11 ^{ème}	23 ^{ème}

Source : registres d'appel (1982-1988)

Comme l'indique le tableau ci-dessus de la première année en deuxième année les enseignants ont choisi de donner la mention au lieu de la notation en chiffre ce qui fait que nous avons en première année comme meilleurs rangs occupés par les élèves de notre groupe cible deux personnes qui ont la mention très bien pour le modèle de la sortie précoce alors que personne n'a la mention très bien dans le système soustractif. La mention bien est obtenue par six élèves pour MSP et deux élèves pour MS en deuxième année. En troisième année la première et la troisième place sont occupées par des apprenants de MSP alors que la deuxième place est occupée par un apprenant de modèle soustractif. En quatrième année le premier, le troisième, le quatrième et le cinquième rang sont du côté du modèle de sortie précoce or le deuxième, dixième et le treizième sont occupés par les apprenants de MS. En cinquième année, la huitième et la onzième place à ceux de MSP puis douzième et seizième pour MS. En sixième année l'élève de MSP a occupé onzième rang et l'élève de MS a occupé les vingt troisième rangs.

1-4 Plus fortes moyennes annuelles de chaque groupe

Pour le modèle de sortie précoce, la mention très bien représente la plus forte moyenne en première année et deuxième année alors que pour MS seul en deuxième année que nous avons la mention très bien, en première année la mention bien.

En troisième année et en quatrième année pour MSP nous avons 82.50 ; 81 et 86.50 ; 81.50 alors que nous avons pour MS 82 ; 72 et 84 ; 69.50.

En cinquième année nous avons 83 ; 80 pour les meilleurs de MSP et 74 ; 70 pour MS.

En sixième année la forte moyenne est 86.5 ; 57 pour MSP et 64 pour MS voir le tableau ci-dessous.

Tableau de moyenne annuel

Année de scolarité	Moyenne annuel MSP	Moyenne annuel modèle soustractif
1ere année	Tb	B
2 ^{ème} année	Tb	Tb
3 ^{ème} année	82.50 ; 81	82 ; 72
4 ^{ème} année	86.5 ; 81,5	84 ; 69.5
5 ^{ème} année	83 ; 80	74 ; 70
6 ^{ème} année	86.50 ; 57	64

Source : registres d'appel (1982-1988)

1-5 Taux de redoublement

Tableau taux de redoublement

Année de scolarité	Taux de redoublement MSP en %	Taux de redoublement modèle soustractif en %
1ere année	10.52	16.66
2 ^{ème} année	6.25	11.11
3 ^{ème} année	14.28	30
4 ^{ème} année	9 .09	50
5 ^{ème} année	74.42	66.66
6 ^{ème} année	50	00

Source : registres d'appel (1982-1988)

De première année en quatrième année le taux de redoublement de MSP est faible par rapport au taux de redoublement de MS mais à partir de la cinquième année nous avons observé le contraire c'est-à-dire le taux de redoublement de MSP est très élevé que celui de MS

1-6 Taux d'abandon

Tableau taux d'abandon

Année de scolarité	Taux d'abandon MSP en %	Taux d'abandon modèle soustractif en %
1ere année	0.5	10
2 ^{ème} année	5.88	18.75
3 ^{ème} année	00	18.18
4 ^{ème} année	15	00
5 ^{ème} année	30	00
6 ^{ème} année	00	00

Source : registres d'appel (1982-1988)

De première en troisième année le taux d'abandon de MSP est faible par rapport à celui de MS, de quatrième année en cinquième année le taux d'abandon est plus élevé pour MSP alors que celui de MS est nul. En sixième année le taux d'abandon est nul dans les deux groupes.

CHAPITRE 2 : ANALYSE DES RESULTATS ET SUGGESTION

1- ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

1-1 Avantage de la langue maternelle au CESE

Durant leur séjour au CESE, les enfants passent d'une exploration motrice et sensorielle (visuelle, tactile, olfactive) de l'écrit à une attitude plus socialisée, plus intellectuelle. Petit à petit, à la faveur des multiples expérimentations, ils établissent des repères d'espace et de temps, découvrent le caractère conventionnel de l'écrit.

La diversité des activités motrices et manuelles les amène à une certaine maîtrise du geste requis par l'acte graphique. Parallèlement à cela, ils augmentent leur capacité d'abstraction qui développe leur langage. Cette conquête au langage, indispensable pour aborder l'écrit témoigne à la fois des progrès mentaux des enfants et de leur épanouissement social et culturel : c'est le langage qui fournit la possibilité d'exprimer et de construire la pensée.

Grâce au maniement constant, dans des circonstances multiples et variées du vocabulaire et des structures de la langue, la pensée des enfants s'affine, se précise et s'enrichit. Cela, d'autant mieux que les langues utilisées au CESE sont celles du milieu. Elles sont le garant d'une éducation qui se veut authentiquement béninoise. Elles assurent une intégration harmonieuse des enfants dans leur culture, favorisent l'installation d'un réseau de communication efficace entre l'enfant, ses pairs, les éducateurs, les animateurs, les familles et les autres membres de la communauté. Elle répond au besoin d'expression et de créativité des enfants indispensables à l'établissement d'une personnalité équilibrée. La pleine possession des langues du milieu sert de tremplin, à l'apprentissage d'autres langues. Elle facilite leur acquisition et optimise les performances (des expériences ont montré que des enfants qui possèdent bien

leur langue maternelle apprennent plus aisément une seconde langue et même obtiennent de meilleurs scores dans la seconde langue que ceux qui n'en possèdent qu'une seule).

Elle évite le semi-linguisme c'est à dire l'incapacité de s'exprimer et de communiquer correctement dans quelque langue que ce soit (commencer une phrase dans une langue et la terminer dans une autre ou employer des mots d'une langue étrangère pour remplacer ceux de sa langue que l'on ne connaît pas par exemple).

L'utilisation des langues du milieu ne confère pas à elle seule l'identité culturelle des CESE. Loin d'être des institutions idéalisées, spécialisées dans l'éducation des trois à cinq ans, les CESE sont en relation directe avec l'environnement habituel des enfants. Les activités s'appuient d'ailleurs sur la découverte de cet environnement et de la vie qui l'anime. Il fait largement appel aux richesses du patrimoine : des contes, des histoires, de proverbes, de chansons, de danses ou de jeux.

Si quatre ans après l'utilisation des langues maternelles au CESE pour une courte durée de deux ans et avec l'âge de ces enfants (3 – 5 ans) l'effet positif continu de se faire sentir alors les élèves expérimentateurs (5 à 8 ans) de l'introduction des langues nationales sentiront plus ces effets positifs car leurs âges leur permettront de comprendre plus les apprentissages et vont mieux les apprendre, comme l'affirme Brigit Broch – UTNE, chercheuse Norvège : « les élèves apprennent mieux ce qui leur est appris, or il est un fait que beaucoup d'élèves africains ne comprennent pas ce qui leur est dit ».

Cette mal compréhension des apprentissages par les élèves à cause de l'utilisation des langues peu familières oblige à recourir à des méthodes inefficaces et magistrales qui ruinent les efforts des enseignants et ceux des

élèves. Les enseignants monopolisent le temps de parole devant les élèves silencieux ou passifs, des méthodes pédagogiques peu efficaces : répétition collective, rabâchage, apprentissage par cœur, mémorisation ou interrogation téléguidée sont utilisés. Cette situation explique largement l'inefficacité des écoles et la médiocrité des résultats scolaires des élèves. En somme, plus la durée d'utilisation des langues maternelles est longue plus les impacts positifs se font sentir (Voir Annexe iii et iv pour les rangs occupés par les meilleurs et les plus fortes moyennes obtenues en quatrième année).

1-2 Impact des langues maternelles sur la qualité de l'éducation et les résultats des apprentissages

D'après les travaux de recherche de notre étude ,les résultats des évaluations conduites dans plusieurs classes (CI, CP, CE1 CE2) révèlent d'une part, que les élèves qui étudient dans leur langue maternelle réussissent mieux que ceux qui fréquentent les écoles traditionnelles où l'enseignement est dispensé en français, d'autre part, que la transition de la langue nationale vers le français s'opère normalement.

D'autres études, notamment celles conduites dans le cadre de la durée moyenne de la scolarité, révèlent que les élèves des modèles de sortie précoce où la langue maternelle est aussi la langue d'enseignement, surpassent les autres : sept ans contre huit ans pour la durée moyenne de la scolarité de modèle soustractif. Les recherches menées en particulier dans six classes caractérisées par de bonnes performances en matière de fortes moyennes annuelles obtenues dans le groupe MSP. Les meilleurs rangs sont occupés par les apprenants de MSP. Tout ceci amène à proposer l'amorce de la scolarisation en langue maternelle.

Toutes ces recherches et ces études tendent à indiquer que la scolarisation en langues nationales, en particulier durant les premières années de la scolarité,

mérite d'être encouragée comme stratégie d'amélioration de la réussite des élèves. L'école s'en trouvera plus appréciée par les élèves et leurs parents, du fait de son ancrage et des résultats positifs qu'elle produira sur les plans académique et socioculturel

Il est également vérifié que la scolarisation en langue nationale contribue à faciliter l'accès à l'école pour certains enfants et à diminuer les taux de redoublement et d'abandon scolaire dès les premières années de scolarisation. En fait, le système éducatif n'est pas que le point de départ d'un dialogue culturel plus juste. Il est aussi le fondement d'une participation accrue au processus démocratique et à la vie socio-économique en général. La problématique de l'utilisation des langues maternelles dans l'enseignement devrait donc être abordée dans le cadre plus large de la question de la démocratisation de l'éducation et du droit à une éducation de qualité. L'engagement des Etats et de la communauté internationale de conjuguer les efforts en vue d'assurer à tous les enfants du monde une éducation de qualité se traduit par, d'une part, l'obligation d'accroître l'offre éducative, d'autre part, de garantir la qualité de l'éducation offerte. Parmi les facteurs de qualité de l'éducation figure le cheminement harmonieux des élèves dans les systèmes éducatifs, ce qui suppose notamment une diminution des redoublements et une réduction des taux d'abandon. Ainsi, l'éducation en langue maternelle est en ce sens souvent invoquée comme l'un des facteurs permettant d'assurer, au moins partiellement, une meilleure qualité de l'éducation et la maintenance des enfants à l'école.

L'idée maîtresse que nous défendons est que la langue et la culture sont indissociables. De ce fait, la valorisation du patrimoine culturel et son enrichissement avec le développement scientifique et technique correspondent à une dimension clé du développement. Les populations, en particulier les jeunes, ayant besoin d'une identité culturelle conforme aux valeurs fondamentales de

leur société d'appartenance, mesurent ainsi toute l'importance de la langue nationale dans l'enracinement de l'individu dans sa propre culture, dans l'affirmation et le vécu de son identité culturelle³.

2- DISCUSSION

2-1 Evaluation des hypothèses

Grâce aux multiples données recueillies, nous avons constaté que les meilleurs résultats sont obtenus par le biais du modèle de sortie précoce. La maîtrise d'une première langue améliore les performances dans la seconde quand les deux langues sont suffisamment valorisées. En d'autres termes, la première langue maîtrisée a un effet stimulateur sur l'acquisition de la seconde, les langues nationales sont des outils qui facilitent l'apprentissage puisque l'utilisation évite la rupture brutale entre la langue de la famille et celle utilisée à l'école. Elle facilite également le contact entre les élèves et leur parent n'ayant pas été scolarisés, c'est à dire que l'utilisation des langues nationales permet l'intégration entre l'école et le milieu, conformément aux principes de méthodes actives. On peut démystifier l'enseignement et assurer un développement harmonieux de la société entière.

Les langues nationales véhiculent incontestablement des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, des savoir-agir endogènes que constituent d'alimenter au quotidien les acteurs de développement de notre pays.

Ainsi que l'intitulé de l'étude l'évoque, l'hypothèse n°1 de l'étude qui dit que l'introduction des langues améliore les résultats, réduit le taux de redoublement, a postulé l'existence d'une influence positive de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel sur les élèves et sur leurs résultats.

³ Formes sociales et formes d'écoles

Effectivement, à l'issue de la vérification, cette hypothèse est confirmée. Malgré le succès et l'avancé du modèle de sortie précoce et tardive par rapport au modèle soustractif, notre étude a montré la limite de ces modèles, car quelques années après la sortie de l'ELM, les résultats baissent, le taux de réussite est très faible par rapport au système soustractif, le taux de redoublement s'élève. Pour corriger cette situation déplorable, il faut donc continuer et non arrêter brusquement et rapidement l'enseignement de la langue Maternelle. Cela montre que le modèle additif serait le mieux adapté dans le système éducatif béninois ce qui prouve aussi que l'hypothèse n°2 est confirmées.

Mais il ne faut pas croire qu'en apprenant à écrire et à lire en langue maternelle, tous les problèmes seront résolus par miracle. Au contraire, il faut mettre en place de nombreuses activités variées tout au long de la journée, de la semaine, des mois pour que l'enfant progresse dans la lecture et l'écriture.

2-2 EXPERIENCES DES AUTRES PAYS

2-2- 1 Expériences nationales et sous régionales

❖ Premier exemple : le cas du Niger

Au Niger où il a été expérimenté le modèle dit successif dans lequel il est fait usage d'une langue nationale comme langue d'enseignement pendant les premières années du cycle, le français lui succédant seulement dans la même fonction pendant les dernières années, les élèves obtiennent de meilleures performances. Les performances comparées des écoles expérimentales et traditionnelles en 1985 font ressortir les résultats suivants :

Tableau 1

Résultats Ecoles	Promotion en %	Redoublement en %	Abandon en %
Expérimentales	99	1	0
Traditionnelles	75.39	15.98	8.63

Source : MEBA, Niger 2003.

❖ **Deuxième exemple : le cas du Burkina Faso**

Au Burkina Faso, un test administré aux élèves de l'école classique ayant 4 ans et 3 mois de scolarité entièrement en français, et à ceux de l'école bilingue ayant seulement 2 ans et 3 mois de scolarité, dont six mois d'utilisation du français comme langue d'enseignement, a donné les résultats suivants.

Les quatre écoles classiques ont obtenu des résultats compris entre 3,44% et 40,90% de taux de réussite tandis que les deux écoles bilingues ont enregistré un taux de réussite compris entre 68% et 76,66%.

Mieux, ces écoles bilingues ont pu passer en juin 1998 le Certificat d'études primaires (CEP) avec un taux de succès de 52,83% avec seulement deux ans et demi de français. En termes de comparaison, le taux de réussite des écoles classiques était 42%. De 1998 les épreuves sont entièrement en Français mais les résultats confirment la supériorité des écoles bilingues, et ceci avec un enseignement de plus courte durée comme le montre le tableau 2 ci-dessous :

Tableau 2 : évolution comparée des taux de succès au CEP des écoles primaires bilingues par rapport à la moyenne nationale

Années	Moyenne Nationale	Moyenne écoles bilingues
1998	42	52.83
2002	61.8	85.02
2003	70.01	68.21
2004	73.73	94.59
2005	69.01	91.14

❖ Troisième exemple : cas de Zambie

En 1998, la Zambie a introduit un programme visant à améliorer les très faibles niveaux de lecture et d'écriture constatés dans le primaire. Primary Reading Program (PRP) a commencé sous une forme pilote avec le cours Breakthrough to Literacy (BTL) qui avait pour ambition d'apprendre à lire et à écrire dans une langue familière. Vingt cinq écoles et deux districts (Kasama et Mungwi) ont bénéficié de la première expérience. Evaluée en 1999, celle-ci a été considérée comme une réussite : les niveaux d'alphabétisation atteignaient 64% et les enfants de 2^{ème} année parvenaient à un niveau de lecture équivalant supérieur à leurs homologues de 4^{ème} année qui n'avaient pas bénéficié du programme BTL.

En 2003 et en 2004, à la suite du succès enregistré, le programme de lecture du primaire a été étendu à l'ensemble du pays. Les résultats au texte de lecture et d'écriture administrés en 1999, avant le démarrage du programme, et de nouveau en 2002, font ressortir une évolution spectaculaire tant pour l'anglais et pour les langues Zambiennes. Voir tableau 3 ci-dessous :

Tableau3 : Résultats moyens dans les langues zambiennes en première année.

Province	Centrale	Copperbelt	Est	Luapula	Tuesak	Nord	Nord-Ouest	Sud	Ouest
1999	2.2	1.7	1.6	1.7	2.7	3.8	3.4	0.8	0.4
2002	12.1	19.7	20.9	17.7	24.1	15.4	15.4	7.2	7.8

Les résultats sont mesurés en bande de lecture échelonnées de 0 à 24 indiquant jusqu'où un élève est parvenu.

❖ **Quatrième exemple : cas du Mali**

Le Mali a débuté en 1979 l'utilisation des nationales dans l'enseignement, avec l'ouverture de quatre écoles en langue Bamana. Encouragé par les résultats positifs obtenus, le ministère de l'éducation a étendu l'expérimentation à trois d'autres langues nationales : Fulfudé, le Songhoï et le Tamashéq. Ces premières expériences, globalement positives ont montré leurs limites, notamment les difficultés rencontrées lors du transfert des compétences acquises en langue maternelle vers le français à partir de la troisième année. Ainsi, en 1987 une nouvelle démarche pédagogique dénommée pédagogie convergente a été expérimentée. Cette démarche pédagogique « amène les enfants à une appropriation de la langue maternelle qui doit leur permettre ensuite de suivre le même cheminement pour l'acquisition d'autres langues » (Wambach M. 1995). A partir de 1994, la pédagogie convergente a été étendue progressivement aux autres écoles. Aujourd'hui sur les treize langues nationales, onze ont été introduites dans l'enseignement formel et utilisent, comme méthode d'enseignement la pédagogie convergente.

En pédagogie convergente, la langue maternelle est à la fois medium et matière d'enseignement dans les deux premières années d'enseignement. Le français est introduit en 2^{ème} année sous forme d'expression orale à concurrence de 25% du temps global d'apprentissage. En 3^{ème} et 4^{ème} année, 75% de l'horaire est réservé à l'apprentissage du français. En 5^{ème} et 6^{ème} année la répartition du temps de travail est de 50% pour la langue maternelle et la langue seconde. Les évaluations menées par l'Institut Pédagogique National (IPN), en 1997, 1998 et 1999 ont toutes conclu à la supériorité de la pédagogie convergente sur l'enseignement classique. En outre, les résultats de l'examen d'entrer en 7^{ème} année obtenus entre 1994 et 2002 montrent chaque année des taux de réussite nettement meilleurs chez les élèves ayant bénéficié d'un enseignement basé sur la pédagogie convergente (à l'exception de 1995) voir le tableau ci-après.

Tableau 4 de réussite des élèves aux examens d'entrer en 7^{ème} année, par année au Mali.

Année	Taux de réussite élève des écoles PC (%)	Taux de réussite des élèves classiques (%)
1994	56.52	40.62
1995	37.64	42.34
1996	75.75	54.26
1997	50.00	36.89
1998	71.95	48.30
1999	78.75	49.13
2000	68.57	52.34

Source : statistique du ministère de l'éducation national (MEN) du Mali

Ces exemples que l'on peut multiplier à loisir tendent à démontrer que la concordance entre la langue d'enseignement et la langue parlée par les élèves est une variable importante de réussite scolaire.

2-2-1 Les modèles dans le contexte africain

L'étude conduite par l'ADEA, l'IUE et la GTS a analysé d'une part l'ensemble des résultats obtenus par la recherche sur les différents modèles de politiques linguistiques en éducation dans les pays africains, d'autre part les études longitudinales effectuées en Amérique du nord au cours des deux dernières décennies. Les résultats obtenus montrent clairement ce que les planificateurs en éducation peuvent attendre des différents modèles (confère le tableau ci-dessous).

Seules les recherches récentes nous ont permis de mieux appréhender ce que l'on peut attendre des différents modèles. Tandis que beaucoup de spécialistes en éducation croyaient jusqu'alors que 2 à 3 années d'ELM / L1 suffisaient, nous savons aujourd'hui grâce aux multiples données recueillies, que 3 années ne sauraient suffire et que les meilleurs résultats scolaires sont obtenus par le biais de modèle que l'on désigne sous le terme de « modèles additifs » bilingue (ou multilingue) donc trois modèles peuvent, en gros, convenir au contexte scolaire africain voir béninois :

Modèle 1 : la langue maternelle comme langue d'enseignement pendant au moins 6 ans et un enseignement de qualité de langue internationale L2 en tant que matière. Puis un programme basé sur un emploi de deux langues : la moitié des disciplines continue à être enseignées dans la langue maternelle, l'autre moitié en L2.

Modèle 2 : la langue maternelle comme langue d'enseignement jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire et un enseignement de qualité de la L2 uniquement comme discipline.

Modèle 3 la langue maternelle comme langue d'enseignement durant les premières années suivie d'un passage progressif à une autre langue africaine largement utilisée dans la communauté (Yoruba, hausa, igbo, au Nigeria ; Setswana au Botswana ; Fon, Yoruba au Benin) on peut y ajouter de la langue internationale sous réserve que cet enseignement soit assuré par des enseignants spécialisés afin de garantir un bon niveau de compétence dans cette langue. A partir de 8^{ème} année :

- a) soit la langue africaine continue à être la principale langue d'enseignement tandis que la langue internationale est enseignée en tant que matière par des spécialistes
- b) soit une moitié des matières est enseignée dans la langue africaine et l'autre moitié dans la langue internationale (emploi de deux langues d'enseignement.)

en conclusion les résultats de la recherche montrent que le Bénin se doit de définir une nouvelle politique en matière de langue (s) d'enseignement pour parvenir à une bonne maîtrise des compétences dans au moins deux langues : une langue africaine et une langue internationale pour une durée d'au moins des six ans.

2-2 Un aperçu des modèles utilisés et leurs résultats

Tableau: notes attendues (matière) dans des écoles en fonction du modèle des langues d'instruction utilisé

70						
60					+	+
50				+	+	+
40			+	+	+	+
30		+	+	+	+	+
20	+	+	+	+	+	+
10	+	+	+	+	+	+
0	+	+	+	+	+	+
%	L2, medium unique	L1, pour 2-3 ans puis L2	L1, pour 2-3 ans, puis L2 comme	L1 pour 6/7 ans puis L2 comme	L1 + L2 à Deux mediums (L1 pour 6ans,	L1 medium pendant toute la scolarité +
Type de modèle	Soustratif	Sortie précoce transitionnelle	Sortie précoce transitionnelle	Sortie tardive transitionnelle	Additif	Additif

2-3 Un enseignement en ELM de 3-4ans est insuffisant

Quand l'UNESCO a publié son rapport en 1953 et au cours des 40 années, la plupart des experts en matière des langues et d'éducation sur le continent pensaient que les modèles de sorties précoce réussiraient et que les enfants seraient capables de passer à la langue internationale au niveau de la quatrième année de scolarité un très grand programme en matière de langue(s) d'enseignement sur cette conviction et des évaluations sérieusement conduites sur les acquisitions des élèves entre la première et la troisième année montrent

en effet que beaucoup d'élèves ont progressé. Cependant, les données issues d'étude menée à la fois en Afrique dans des contextes de bilinguisme ou de multilinguisme font ressortir que pour presque tous les programmes correctement financés, les élèves font des progrès entre la 1^{ère} et la 3^{ème} année. Afin de vérifier l'efficacité des programmes à moyen ou à long terme sur les résultats scolaires des enfants, il faut cependant évaluer les résultats au cours des années qui suivent le passage de l'ELM à la langue internationale. Les différences de résultats à moyens et à long terme commencent par devenir une évidence à partir de la 4^{ème} année et demeurent importantes jusqu'à la fin du cycle primaire. Les résultats scolaires des élèves ayant subi une scolarité avec sortie précoce de l'ELM commence à baisser au cours des 4^{ème} et 5^{ème} années, et au niveau 6 ils sont incapables de suivre le rythme des élèves pour lesquels le programme ELM a été poursuivi jusqu'à la fin du cycle primaire.

Depuis le début des années 70, on doute de l'efficacité du modèle de sortie précoce dans les pays comme le Nigeria. Dans ce pays, le projet aujourd'hui célèbre l'enseignement primaire sur 6 ans (où Yoruba est utilisé comme medium d'enseignement) a prouvé qu'après 6 années d'ELM, assorti d'un enseignement adéquat de l'anglais en tant que matière, les élèves avaient de meilleurs résultats que leurs pairs dans toutes les disciplines ; malheureusement, la majorité des élèves qui suivaient le modèle de sortie précoce (3 années dans la langue maternelle, puis transition vers l'anglais Comme langue d'enseignement) n'ont pas ces meilleurs résultats. Malgré le caractère impopulaire du programme Sud africain de 8 années d'ELM, les résultats scolaires ont augmenté de façon régulière de 1955 à 1976. En 1976, le taux de réussite à l'examen de fin d'étude à l'issue des 12 années était de 84% pour les enfants africains, et le taux de réussite en anglais était proche de 80%. En 1976, une révolte estudiantine a contraint le gouvernement sud africain à modifier sa politique en matière d'enseignement et l'ELM a été réduit à 4 années, suivi d'un passage à l'anglais

comme langue d'enseignement. Une baisse régulière des résultats chez les élèves africains a été constatée à partir de ce moment là qui s'est traduite notamment par des taux de réussite 44% à l'examen de fin d'étude en 1992 et de 38.5% en langue anglaise. Les exemples nigérien et sud africain sont la démonstration que les élèves obtiennent de meilleurs résultats en anglais et dans d'autres disciplines quand ils ont suivi au moins 6 à 8 ans d'ELM, assorti d'un bon enseignement de langue nationale en tant que matière.

3-Suggestions

Nous rappellerons quelques unes des propositions faites au terme du Forum 2007 autour de l'introduction des langues maternelles dans le système formel à cet effet. Ces propositions sont très proches de celles faites par le professeur HASSANA Alidou⁴ dans son article « Optimiser l'éducation bilingue » publié dans la Lettre de ADEA⁵.

- 1.** Former prioritairement tous les enseignants, depuis la maternelle jusqu'à l'université, à la lecture et à l'écriture dans leurs langues maternelles en vue de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel au BENIN conformément aux décisions administratives adoptées par le conseil des Ministres en sa séance du mercredi 15 juillet 1992, (communication n° 886 /92). Cette formation ne pourra excéder la durée d'une semaine, malgré l'envergure nationale de l'opération. La période à choisir sera celle des congés. forte déperdition scolaire et de la croissance numérique rapide de ces enfants de la rue.
- 2.** Alphabétiser les enfants de la rue afin de les amener à lire et à écrire dans leurs langues maternelles, capacités indispensables pour leur ascension

⁴ Hassana Alidou, professeur associée, International Teacher Education and Cross Cultural Studies, Alliant International University, Etats Unis.

⁵ La lettre de ADEA, avril-juin 2005, volume 17, n°2.

professionnelle dans les métiers qu'ils embrasseront et pour leur réinsertion dans le système éducatif formel. Ceci pour tenir compte de la Envisager dès maintenant, la formation d'un nombre suffisant de didacticiens pour des recherches actions pertinentes pour la réussite à moyen et à long termes de l'opération à enclencher.

3. Installer le Conseil National de l'Education et le doter de moyens appropriés pour lui permettre de jouer efficacement son rôle d'organe de contrôle, de promotion, et de coordination de l'ensemble du système éducatif national tel que prévu par la Loi d'Orientation de l'Education Nationale .
4. Appliquer progressivement et méthodiquement les différents textes réglementaires relatifs à l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel et pour un développement durable.
5. Aider les structures éditoriales de notre pays à avoir une maîtrise du marché du livre et s'approprier celui des langues nationales ce soutien peut être mobilisé à travers les actions suivantes :
 - développer des bibliothèques scolaires et communautaires et inscrire des livres de lecture de littérature en langue nationale dans les listes officielles des livres agréés.
 - Développer des espaces culturels de promotion des livres en langue nationale.
 - Contribuer au renforcement des capacités éditoriales des maisons d'édition nationale : formation, facilité d'acquisition des équipements d'édition et d'impression, allègement fiscaux...
 - Mettre en place de facilités fiscales incitatives telles que l'exonération de taxe d'importation des intrants liés à la fabrication de livre ou à toutes autres œuvres culturelles.
 - Créer un fond de soutien à l'édition dans les langues nationales

6 - Introduire les langues nationales dans l'enseignement formel à laide du modèle linguistique additif.

7- Multiplier les séances de communication et de sensibilisation en vue d'informer amplement les populations à la base sur l'esprit et le contenu des différentes activités liées à l'introduction des langues afin d'éviter les contestations dans certaines localités.

8- Prendre à tant toutes les dispositions en vue de rendre disponibles les fonds nécessaires pour l'exécution des tâches programmées.

9- Améliorer la collaboration entre les acteurs impliqués pour éviter les incompréhensions entre les cadres du MEMP et ceux de la MCAAT.

10- Transférer le département de l'alphabétisation dans les ministères de l'enseignement.

11- Gérer techniquement l'affectation des enseignants selon la langue parlée et écrite.

12- Revoir à la baisse l'emploi du temps de la RANV (Réponse Active Non Verbale) car les parents ont déjà fait ce travail à la maison.



CONCLUSION GENERALE

Conclusion

En somme, au cours de ce travail de recherche et d'analyse, notre ambition était de nous s'interroger sur l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel au Bénin en concentrant notre attention sur l'impact de cette innovation sur les apprenants et le choix du modèle.

Ainsi sur ce plan, les résultats appréciables des enfants qui ont passé par le CESE de Tchaourou en 1980 nous ont-ils permis de relever les avantages qui prennent en compte nos possibilités réelles. Ces avantages se résument aux points suivants : la rapidité de l'apprentissage de l'élève, la facilité de l'acquisition des apprentissages, la socialisation facile, la grandeur de l'autonomie, le développement de l'esprit de travail en équipe, la facilité de l'expression orale, la liberté d'expression, l'amélioration du taux de réussite, La prise d'initiative, la réduction de la déperdition scolaire, les renforcements des relations famille-écoles, la valorisation de la langue maternelle de l'enfant pour ne citer que ceux là.

D'ordinaire, le résultat recherché est la maîtrise de la lecture, de l'écriture de ces langues, l'accès aux savoir - endogènes, le savoir-être africain et l'amélioration de la connaissance de soi et de la société qu'on ambitionne de transformer par un transfert réussi et efficient de technologie pour un développement durable.

Pour approfondir une fois encore plus notre recherche, il aurait bien évidemment été plus confortable d'accorder plus de temps aux années d'utilisation de nos langues nationales avant de faire la transition vers le français. C'est justement à ce niveau qu'intervient la notion du modèle additif qui est le mieux approprié au système éducatif béninois, car la recherche a clairement établi les limites des modèles de sortie précoce tout comme les

modèles de transition. Malgré leur succès et malgré surtout leur indéniable avancée par rapport au modèle soustractif, sont loin d'atteindre les résultats par le modèle additif.

Face à l'ampleur des défis et l'urgence de la tâche, un net tournant s'impose. Il est de déterminer comment utiliser et maximiser les avantages du bi-multilinguisme qui constitue la norme pour faire un nouveau bond qualitatif décisif.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ❖ AC.C.T C.I.A.V.E.R, 1988, *Langues africaines et enseignement du français, innovations et expériences*, Paris, Saint- Ghislain,.
- ❖ AC.C.T C.I.A.V.E.R, 1984, *Le français en question. Enseignement du français en milieu multilingue*, Paris, Saint- Ghislain, (présenté par M. COUEZ et M. WAMBACH).
- ❖ BABALO LA Clément, 2002 mémoire de maitrise en linguistique, problématique d'intégration des langue nationale dans le système éducatif
- ❖
- ❖ BOGUA (M.), 1984, *La promotion de la langue maternelle en tant qu'instrument de l'éducation et de la culture*, *Le Mois en Afrique*, n° 215-216.
- ❖ CASTELLOTTI (V.) 2001 ; *La langue maternelle en classe de langue étrangère. Didactique des langues étrangères*. CLE international
 - ❖ CUQ (J.P.) 2003, *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. CLE international
 - ❖ DABENE (L.), 1987, *Langue maternelle, langue étrangère ; quelques réflexions* dans les langues modernes.
 - ❖ DRABO (H.), 1985, *Les langues nationales dans l'enseignement, pour ou contre ; analyse et suggestion*, Ouagadougou, ECAP.
 - ❖ DUMONT (P.), 1983, *Le français et les langues africaines au Sénégal*, paris, Karthala.
 - ❖ ERN (P.), 1989, *L'enseignement dans les pays pauvres : modèles et proposition*, paris, l'Harmattan.
 - ❖ GENOUVRIER (E.), 1972, *Quelle langue parler à l'école ? Propos sur la norme du français*

- ❖ HIMA, (A.), 2007, Intervention de la CONEMEN sur le thème : *Intérêt et importance des langues nationales dans l'enseignement*, Kaduna.
- ❖ MOORE (D.), 2006, Plurilinguisme et école *Langue et apprentissage des langues*. Didier.
- ❖ OUEDRAOGO (S.-S.), 2001, *Langues nationales et enseignement : l'éducation bilingue au secours de l'école burkinabè*, Ouagadougou, ECAP.
- ❖ POTH (J.), 1997 l'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle CIPA. Mons/ Guide pratique linguapax n°4
- ❖ RENARD, (R.) PERAYA, (D.), 1986, Langues africaines et langues d'enseignement. Problématique de l'introduction des langues nationales internationales de phorétique Appliquée, Paris, Mons.
- ❖ ROULET, (E.), 1980, Langues maternelles et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée, Hatier, Paris.
- ❖ TITONE (R.), 1977, L'enseignement d'une seconde langue en milieu plurilingue et multilingue, UNESCO, Paris.

ANNEXES

Liste complète de la troisième année (84- 85)

01	1	Aboudou Amina	
02	2	Adam Rabatou	
03	3	" Rabatou	
04	4	Adje' Apouda	
05	5	" Leonard	
06	6	Ali Yavoukou	
07		" Teibou	
08	7	Alaba Rosami	
09	8	Atakpa David	
10	9	Bio Sawé Yaya	
11	10	Boni Bénilé	
12	11	Boukari Abimantou	
13	12	Chaffa Alice	-
14	13	" Koélie	
15	14	Boussari Amadou	
16	15	Cogo Marie	+ -
17	16	Dakpansa Thomas	
18	17	Daouda Latifou	
19	18	Dedjou Augustin	
20	19	Dramame Abibou	
21	20	Imoran Mousaïhou	
22	21	Issa J Zakary	
23	22	Kochomi Y. Baptiste	
24	23	Moussa Bari Kérou	
25	24	Moussé Mohamed	
26	+	Ngoumou Mamadou	
27	25	Okélie Victoire	
28	26	Claye' Abimantou	
29	27	Olakoi J. Gérard	+ -
30	28	Oloukou Modouké	
31	29	Orou Bero Latifou	- - + + -
32	30	Orou Youra Zakary	+ +
33	31	Orou Akoko Fidié	+ -
34	32	Owotché Kadou	+ +
35	33	Teibou Aliou	-
36	34	" Kouhoum	+ - + +
37	35	Gidi Boursamantou	
38	36	Pinabio Soumanou	
39	37	Tore' Souéhou	
40	38	Yaisouba Djibrila	
41	39	Yakouba Imakou	
42	40	Yai Yiscard	

Pourcentage de classes

Résultat de la quatrième année (85- 86)

ANNÉE SCOLAIRE 1985-

DDE - TCHAOUROU
EB TCHAOUROU - Centre
CLASSE: 4^{ème} ANNEE

CONTROLE FINAL

Ordre	Nom et Prénoms	Dictée	Questions	Exp - écriture	Éveil / A	Éveil / B	Lecture	Chant - Poés	Desin	Calcul	Écriture	TOTAL	RANG
1	Abou Kadri	00	06,5	09	6,5	7	6	8	3	00	6	52	16 ^{ème}
2	Abou Noumaoui	06	03	09	5,5	8	7	5	3	12	6	64,5	9 ^{ème}
3	Aboudou Amina	00	06	09	6	9,5	8	8	7	05	7	69,5	7 ^{ème}
4	Aboudou Rafiou	00	05,5	03	5,5	7	6	6	3	04	4	43	26 ^{ème}
5	Adjé Afouda	00	04	06	5,5	9,5	7	6	7	10	4	59	13 ^{ème}
6	Adjé Léonard	05	05	10	6,5	8	8	8	7	12	7	76,5	5 ^{ème}
7	Alouba Assani	00	02	06	2	20,5	7	8	4	00	6	37,5	27 ^{ème} EX
8	Atakpa David	06	06	10	8	9	8	8	9	12	5	81	4 ^{ème}
9	Biaou Lolange	00	02	05	1,5	6	5	7	3	04	4	37,5	27 ^{ème} EX
10	Biaou Labine	00	03	03	4,5	6	7	6	3	12	3	47	21 ^{ème}
11	Boukari Bagabi	00	03	10	6,5	9,5	6	7	8	10	5	65	8 ^{ème}
12	Boukari Aistatou	07	04	10	10	10	7	8	3	08	7	84	2 ^{ème}
13	Boukari Abidou	01	05,5	09	8	7	5	8	3	08	6	60,5	12 ^{ème}

Résultat de la quatrième année (85- 86) suite

14	Ennye zira	00	04,5	03	7	0,5	4	6	7	14	7	22	312
15	Falyaon chitrine	00	00	03	0	0	2	6	3	05	3	22	312
16	Demede akiville	00	05,5	10	7,3	9	1	6	3	07	6	61	711
17	Glança Isiakou	00	0,5	02	3	0,5	2	6	7	04	5	30	292
18	Monatjo Palantine	06	08	10	7,5	5	7	7	3	13	5	72,5	62
19	Kodoni Jean	00	01,5	06	7,5	5,5	7	6	4	08	6	51,5	172
20	Chouwa Savikoua	05	03	10	10	5	6	7	3	10	5	64	102
21	Chouwa' chakamed	08	06,5	10	10	7	7	7	4	14	8	81,5	32
22	Creu Boro Seflou	00	05,5	10	07	2	5	8	3	00	4	44,5	242
23	Creu Boro Sangabi	00	05	08	2,5	6	7	8	7	04	4	51,5	172
24	Creu Gaura Tchakane	00	00	00	00	1	3	5	7	06	5	27	302
25	Clayi chikotou	07	03	09	05	5,5	4	6	3	09	5	49,5	202
26	Clouki Gerael	02	08	08	8	5	5	7	3	04	4	54	152
27	Godi Monanaton	00	03	10	6	4	6	6	3	10	3	51	192
28	Sinako Bourmanou	00	08	06	6	3,5	2	5	6	04	4	40	272
29	Toré Gouékon	09	09	09	8,5	10	7	7	7	12	8	86,5	122
30	Yacoubou abou	00	01,5	09	4	8	4	7	3	04	3	46,5	222
31	Yacoubou Sibida	00	01	06	2,5	7	8	8	5	02	6	45,5	232
<u>Sont comprise :</u>		<u>31</u>											
<u>Sont la moyenne :</u>		<u>13</u>											
			<u>pourcentage de réussite :</u>										
			<u>41,33%</u>										

Liste complète de la cinquième année (86- 87)

(1) Indiquer ici le quantième du mois pour chaque jour de classe, le premier jour de classe du mois étant porté à la colonne qui lui est affectée dans le premier semaine.

N° Matricule	Age	Scolarité	NOMS ET PRENOMS des élèves Nombre des élèves inscrits à chaque jour de classe du mois	INDICATION DES ABSENCES POUR CHAQUE JOUR															
				à chaque															
				L	M	J	V	S	L	M	J	V	S	L	M	J	V	S	
1574	11a	7a	ABOU Kadri																
1757	12a	7a	ABOUADOU Aminata																
	12a	7a	ABOUADOU Rafiou																
	12a	7a	ADAM Abdoulaye																
1593	12a	7a	ADAM Tomclaton																
1610	13a	8a	ADJE Afeouda																
1603	11a	5a	ADJE Leonard																
	13a	8a	ALABA Ragack																
	11a	5a	ASSOUNA Inoussa																
1689	13a	8a	BAH CHABI Mawmami																
1005	12a	7a	BIADOU Sabine																
1697	12a	6a	BOUKARI Aissaton																
	13a	7a	BOUKARI Rasaki																
1590	12a	6a	BOUSSARI Amidou																
1574	11a	8a	CHAFFA Fita																
1613	12a	6ans	SABO O. Inoussa																
1645	12a	7ans	HOUNGBO Blanche																
	12a	6a	KOCHONI Jean																
	11a	5a	KOUAGO J. Pierre																
1663	13a	7a	MAMA F. Abdoulaye																
	13a	7a	MOUSSA A. Massane																
1604	13a	7a	MOUSSA Benikissou																
1746	14a	5a	MOUSSE Mohamed																
1742	13a	7a	MOUSSE Rafiou																
1695	11a	5a	OLAYE Aissaton																
	13a	7a	SABIMINA Cyrigue																
	12a	6a	SABIMINA Hyacinthe																
	13a	7a	SAMON Thiesson																
1635	13a	7a	SINAGHISIRE Louis																
	11a	5a	TURE Souley																
	12a	6a	YACOUBOU Abou																
1580	11a	6a	YACOUBOU Gibrila																

Présences possibles

Présences effectives

Absences du mois

Liste complète de la sixième année (87- 88)

ours 6^e année 87- 88

INDICATION DES ABSENCES POUR CHAQUE JOUR DE CLASSE
 Le premier jour de classe du mois étant porté à la colonne qui lui est affectée dans la première semaine.

DIVISION

No Matricule	Age	Scolaire	NOMS ET PRÉNOMS des élèves		INDICATION DES ABSENCES POUR CHAQUE JOUR DE CLASSE														
			Nombre des élèves inscrits à chaque jours de classe du mois.		L	M	J	V	S	L	M	J	V	S	L	M	J	V	S
	13		Abou	J. Rafiou															
	12		Aboudou	Rafiou															
	13	/	Abdoulaye	Namadou															
	13		Adam	Adinatore															
	14		Adam	Amplidatore															
	12		Adje	Leonard															
	12		Adouma	Inoussa															
	13	/	Aissa	Marcelline															
	12		Baourou	Houdou															
	11		Biam	Inoussa															
	11	/	Pilcomor	Bouraima															
	11		Bérati	Isabelle															
	11	/	Bitocha	Ghénif															
	12	/	Bori Bata	Isabirou															
	12		Boukari	Namadou															
	12	/	Bouraima	Hominatore															
	12		Bagbati	Moudachirou															
	12		Diado	Imereu															
	12		Diado	Ghédere															
	13	/	Domidjo	Blandine															
	13		Fambette D.	Vincent															
	12		Kama	Abdoulaye															
	12		Koussa	Allassane															
	12		Koussa	Boubissou															
	12		Koussa Z	Moudachirou															
	11		Kouss	Arissatou															
	12		Kouss D. E.	Razaki															
	11	/	Kouss Ch.	Réné															
	12		Kabimina	Gyriague															
	11		Kinagnissas	Louis															
	11		Koussifou	Tekim															
	11		Koussou	Madinatore															

Résultat de la sixième année (87- 88)

NOM DES ÉLÈVES OBSERVATIONS	Dictée		Questions	Calcul	Rédaction ou Exposé Ecrite	Etude de Texte	Ecriture ou copie	Dessin	Eveil (A)	Eveil (B)	Lecture	Chant Poésie	Animation Sportive	TOTAL	MOYENNE	Classement
	Nbre/fautes	Notes														
	20	00		00	06	17,5		06	10,5	10	7	7	15	63		25 ^e
	15	00		00	05	12		04	05	06	7	7	14	60		27 ^e
	5	00		18	10	16,5		05	11	07	8	8	16	106,5		3 ^e
	19	00		06	05	12		04	05,5	06	8	7	12	66		21 ^e
	18	00		00	05	12		06	01,5	07	8	7	12	58,5		28 ^e
	26	10		08	05	13		04	07	07	8	7	12	86,5		11 ^e
	9	00		07	05	15		04	04,5	05,5	7	8	0	61		26 ^e
	6	00		07	06	19,5		06	03,5	10,5	8	8	0	68		18 ^e
	22	00		00	06	10		05	05	03,5	7	6	16	65		22 ^e
	5	00		08	06	15,5		05	11,5	10	7	8	18	91		6 ^e
	6	00		19	06	26		04	16	15	8	2	14	115,5		2 ^e
	7	00		05	06	10,5		05	03	10,5	8	8	16	61		23 ^e
	3	08		00	05	25,5		05	13	06,5	8	8	16	104,5		4 ^e
	4	04		18	07	27		07	19,5	13	7	8	14	123		10 ^e
	21	00		10	05	16		07	12	14,5	7	8	12	88,5		10 ^e
	11	00		10	06,5	21		06	06,5	11,5	8	8	13	91,5		7 ^e
	13	00		-	-	-		-	-	-	-	-	-	-		-
	13	00		05	06	17		04	00,5	10	7	7	17	73,5		14 ^e
	11	00		00	06	15		04	06	10,5	8	8	12	75,5		13 ^e
	10	00		10	06	14		05	07,5	08,5	8	9	15	76		12 ^e
	26	00		06	07	18		04	13	12	7	8	12	90		8 ^e
	8	00		00	-	-		-	-	-	-	-	-	-		-
	12	00		05	06	14		07	12,5	11,5	8	7	0	71		15 ^e
	9	00		00	05	09		05	01	10	8	8	18	64		28 ^e
	18	00		00	05	14		06	09	14	8	8	13	67		19 ^e
	20	00		01	06	10		04	02	04	8	8	11	57		29 ^e
	20	00		00	06	11		06	06	06	7	8	15	71		15 ^e
	17	00		26	07	21		05	08	13	8	8	0	96		5 ^e
	16	00		01	05	14		06	06	05,5	7	8	14	66,5		20 ^e
	11	00		01	05	13		05	07	11,5	8	7	12	69,5		17 ^e
	10	00		20	06	13		04	04	11	8	8	16	90		8 ^e
Ont composé																
29																
Ont eu la moyenne																
02																
Pourcentage																
06,89%																

Echantillon CESE Année 80- 82

- ✓ **ABOUDOU Amina**
- ✓ **ADAM Rafatou**
- ✓ **ADJE Léonard**
- ✓ **ATTAKPA David**
- ✓ **BONI I. Alimatou**
- ✓ **BOUSSARI Amidou**
- ✓ **CHAFFA Alice**
- ✓ **KOTCHONI Jean Baptiste**
- ✓ **MOUSSE Mohamed**
- ✓ **OLAYE Aïssetou**
- ✓ **OROUGOURA Zacharie**
- ✓ **OROU Mako Fidèle**
- ✓ **SIDI Ibourana**
- ✓ **SABI Bio**
- ✓ **SINABIO Soumanou**
- ✓ **TORE Souèbou**
- ✓ **YACOUBOU Djibrila**
- ✓ **YACOUBOU M. Zaharayaou**
- ✓ **YAÏ Giscard**
- ✓ **YAÏ Goslin**

Legendre

- ✓ **MSP**

Echantillon 1^{ème} Année 82- 83

- ✓ ABOUDOU Amina
- ✓ ADAM Rafatou
- ADJE Afouda
- ✓ ADJE Léonard
- ALOBA Razack
- ALI Yacoubou
- ALOBA Assani
- ✓ ATTAKPA David
- AKPOTI Amidou
- BODA Edith
- ✓ BONI I. Alimatou
- ✓ BOUSSARI Amidou
- BOUKARI Aïsssetou
- BIO SAWE Yaya
- ✓ CHAFFA Alice
- CHAFFA Noëlie
- DAPANON Thomas
- DRAMANE Abibou
- ✓ KOTCHONI Jean Baptiste
- KPASSI Valerie
- MOUSSA Barikissou
- ✓ MOUSSE Mohamed
- OGBONIKIN Mohamed
- OBALOU Victoire
- ✓ OLAYE Aïsssetou
- OROU BORO Latifou
- ✓ OROU Mako Fidèle
- ✓ OROUGOURA Zacharie
- SESSOU Roland
- ✓ SIDI Ibourana
- ✓ SABI Bio
- ✓ SINABIO Soumanou
- TCHAFFA Dimon
- ✓ TORE Souèbou

- ✓ YACOUBOU Djibrila
- YACOUBOU Issakou
- ✓ YAÏ Giscard
- ✓ YAÏGoslin
- ZACHARIE M. Abibatou
- ✓ YACOUBOU Zaharayaou

Legendre

- ✓ **MSP**
- **MS**

Echantillon 2^{ème} Année 83- 84

- ✓ ABOUDOU Amina
- ✓ ADAM Rafatou
- ADJE Afouda
- ✓ ADJE Léonard
- ALI Yacoubou
- ALOBA Assani
- ✓ ATTAKPA David
- BIO SAWE Yaya
- ✓ BONI I. Alimatou
- BOUKARI Aïssatou
- ✓ BOUSSARI Amidou
- ✓ CHAFFA Alice
- CHAFFA Noëlie
- DAPANON Thomas
- DRAMANE Abibou
- ✓ KOTCHONI Jean Baptiste
- KPASSI Valerie
- MOUSSA Barikissou
- ✓ MOUSSE Mohamed
- OGBONIKIN Mohamed
- OBALOU Victoire
- ✓ OLAYE Aïssatou
- OROU BORO Latifou
- ✓ OROU Mako Fidèle
- ✓ OROUGOURA Zacharie
- SESSOU Roland
- ✓ SIDI Ibourana
- ✓ SINABIO Soumanou
- ✓ TCHAFFA Dimon
- ✓ TORE Souèbou
- ✓ YACOUBOU Djibrila
- YACOUBOU Issakou
- ✓ YAÏ Giscard

Legendre

- ✓ MSP
- MS

Echantillon 3^{ème} Année 84- 85

N ⁰ d'ordre	Nom et Prénoms	
01	✓ ABOUDOU Amina	
02	✓ ADAM Rafatou	
03	▪ ADJE Afouda	
04	✓ ADJE Léonard	
05	▪ ALI Yacoubou	
06	▪ ALOBA Assani	
07	✓ ATTAKPA David	
08	▪ BIO SAWE Yaya	
09	▪ BOUKARI Assétou	
10	✓ CHAFFA Alice	
11	▪ CHAFFA Noëlie	
12	✓ BOUSSARI Amidou	
13	▪ DAKPANON Thomas	
14	▪ DRAMANE Abibou	
15	✓ KOTCHONI Jean	
16	▪ MOUSSA Barikissou	
17	✓ MOUSSE Mohamed	
18	▪ OGBONNIKAN Mohamed	
19	✓ OLAYE Aïssatou	
20	▪ OROU BORO Latifou	
21s	✓ OROUGOURA zacharie	
22	✓ SIDI Ibourana	
23	✓ SINABIO Soumanou	
24	✓ TORE Souébou	
25	✓ YACOUBOU Djibrila	
26	✓ YAÏ Giscard	

Legendre

- ✓ MSP
- MS

Echantillon 4^{ème} Année 85- 86

N ^o d'ordre	Nom et Prénoms	
01	✓ ABOUDOU Amina	
02	▪ ADJE Afouda	
03	✓ ADJE Léonard	
04	▪ ALOBA Assani	
05	✓ ATTAKPA David	
06	▪ BOUKARI Aïssatou	
07	✓ BOUSSARI Amidou	
08	✓ CHAFFA Alice	
09	✓ KOTCHONI Jean Baptiste	
10	▪ MOUSSA Baulaïssou	
11	✓ MOUSSE Mohamed	
12	▪ OROU BORO Latifou	
13	✓ OROUGOURA Zakarie	
14	✓ OLAYE Aïssatou	
15	✓ SIDI Ibouranatou	
16	✓ SINABIO Soumanou	
17	✓ TORE Souébou	
18	✓ YACOUBOU Djibrila	
19	✓ YAÏGiscard	

Legendre

- ✓ MSP
- MS

Echantillon 5^{ème} Année86- 87

- ✓ ABOUDOU Amina
- ADJE Afouda
- ✓ ATTAKPA David
- ✓ ADJE Léonard
- BOUKARI Aïssatou
- ✓ BOUSSARI Amidou
- ✓ KOTCHONI Jean Baptiste
- MOUSSA Barikissou
- ✓ MOUSSE Mohamed
- ✓ OLAYE Aïssatou
- ✓ SIDI Ibourana
- ✓ TORE Souèbou
- ✓ YACOUBOU Djibrila

Legendre

- ✓ MSP
- MS

Echantillon6^{ème} Année 87- 88

- ✓ ADJE Léonard
- MOUSSA Barikissou
- ✓ OLAYE Aïssatou

Legendre

- ✓ MSP
- MS

TABLE DES MATIÈRES

Avertissement.....	2
Dédicace	3
Remerciements.....	4
Sigles et Abréviation.....	5
Sommaire.....	6
INTRODUCTION GENERALE.....	8
PREMIÈRE PARTIE : Cadre général et démarche méthodologique.....	11
Chapitre1 : Cadre général.....	12
Problématique.....	12
Revue de la littérature.....	13
2-1 Les politiques d'utilisation des langues nationales.....	13
2-1.1 La politique de facilitation de la communication.....	13
2-1-2 La politique de nationalisation de la langue d'enseignement.....	14
2-1-3 La politique de satisfaction des revendications nationalistes.....	14
2-2 Bref aperçu historique.....	14
2-2 Le statut du français au Bénin.....	15
2-4 Historique des CESE.....	17
2-5 Le rôle décisif des CESE dans la vie des petits béninois.....	17
2-6 Les orientations actuelles.....	18
2-7 Les facteurs justificatifs de l'introduction des langues maternelles dans l'enseignement formel.....	19
2-7-1 La raison pédagogique	19
2-7-2 La raison didactique	20

2-7-3	La raison psychologique	20
2-7-4	La raison économique.....	21
2-7-5	La raison politique et culturelle.....	22
3-Genèse de l'ELAN, son contenu et ses objectifs.....		23
3-1Genèse.....		23
3-2	Contenu.....	24
3-3	Objectifs.....	24
4-	Objectifs de l'étude.....	25
4-1	Objectif générale.....	25
4-2	Objectifs spécifiques	25
4-3	Hypothèses.....	25
5-	Clarification conceptuelle.....	26
5-1	Langue maternelle.....	26
5-2	Langue de scolarisation.....	27
5-3	Langue étrangère.....	29
5-4	Bi-plurilinguisme.....	29
5-5	Modèle soustractif.....	29
5-6	Modèle de sortie précoce.....	30
5-7	Modèle de sortie tardive.....	30
5-8	Modèle additif.....	30
5-9	Efficacité.....	30
5-10	Lexique.....	31
Chapitre2 : Démarche méthodologique.....		32
1-	Étude documentaire.....	32
2-	Étude Empirique.....	33

2-1	Cadre géographique de l'étude.....	33
2-2	Type et méthodes de l'étude	34
2-2-1	Type de recherche.....	34
2-2-2	Population cible et échantillonnage.....	35
2-2-3	collectes des données	35
2-2-4	Limites de la démarche méthodologique.....	36
2-2-5	Variables de l'étude.....	36
2-2-6	Instruments de recherche.....	36
2-2-7	Déroulement de la collecte de donnée	37
2-2-8	Techniques de traitement de données.....	37
2-2-9	Technique d'interprétation des résultats.....	38
	 DEUXIEME PARTIE : Résultats de l'étude.....	 39
	Chapitre1 : Description des données.....	40
	1- Présentation des résultats.....	40
1-1	Durée moyenne de la scolarité selon le modèle linguistique.....	41
1-1-1	Durée moyenne de la scolarité du modèle de sortie précoce.....	41
1-1-2	Durée moyenne de la scolarité du modèle soustractif.....	41
1-2	Taux de réussite.....	42
1-2-1	Taux de réussite au CEFEB.....	43
1-2-2	Taux de réussite du modèle de sortie précoce.....	43
1-2-3	Taux de réussite de modèle soustractif.....	43
1-3	Rangs occupés par les meilleurs de chaque groupe.....	43
1-4	Plus fortes moyennes annuelles de chaque groupe.....	44
1-5	Taux de redoublement.....	45

1-6 Taux d'abandon.....	46
Chapitre2 : Analyse des Résultats et suggestion	47
1- Analyse et Interprétation des résultats.....	47
1-1 Avantage de la langue maternelle au CESE.....	47
1-2 Impact des langues maternelles sur la qualité de l'éducation et sur les résultats des apprentissages.....	49
2-Discussion.....	51
2-1 Évaluation des hypothèses.....	51
2-2 Expériences des autres pays	52
2-2-1 Expériences nationales et sous régionales.....	52
2-2-2 Les modèles dans le contexte africain.....	57
2-2 Un aperçu des modèles utilisés et leurs résultats.....	59
2-3 Un enseignement en ELM de 3-4 ans est insuffisant.....	59
3-Suggestions.....	61
CONCLUSION GENERALE.....	64
REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUES.....	67
ANNEXES.....	69
TABLE DES MATIERES.....	85