



UNIVERSITE D'ABOMEY CALAVI

(UAC)

=*=**



FACULTE DES LETTRES ARTS ET SCIENCES HUMAINES

(FLASH)

=*=**

ECOLE DOCTORALE PLURIDISCIPLINAIRE

« Espaces, Cultures et Développement »

(EDP)

=*=**

MEMOIRE DE DEA

Pour l'obtention du Diplôme des Etudes Approfondies

Filière : Linguistique

Option : Sociolinguistique

THEME

**Conception des manuels scolaires fon et l'introduction
des langues nationales dans le système éducatif formel au
Bénin**

Présenté par :

AYAMOU Paul Honora

Sous la direction de :

Prof. Médard Dominique BADA

Professeur Titulaire des

Universités CAMES

Année Académique 2015-2016

**CONCEPTION DES MANUELS SCOLAIRES FON ET
L'INTRODUCTION DES LANGUES NATIONALES DANS LE
SYSTEME EDUCATIF FORMEL AU BENIN**

SOMMAIRE

Sommaire.....	i
Dédicace.....	ii
Remerciements.....	iii
Sigles et abréviations.....	iv
Résumé.....	v
Introduction générale.....	1
<u>CHAPITRE 1: CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE.....</u>	<u>4</u>
<u>CHAPITRE 2: GENERALITE ET CLARIFICATION COCEPTUELLE</u>	<u>19</u>
<u>CHAPITRE 3: ETAT DES LIEUX DU PROJET DE CMS ET DE L'INASEF AU BENIN.....</u>	<u>44</u>
<u>CHAPITRE 4: ANALYSE DES FORCES ET FAIBLESSES DU PROJET DE CMS FON ET DE L'ILNaSEF AU BENIN.....</u>	<u>58</u>
<u>CHAPITRE 5 : PERSPECTIVE ET RECOMMANDATION.....</u>	<u>72</u>
CONCLUSION.....	86

DEDICACE

- ❖ à mon frère jumeau Zinsou Honoré Pierre AYAMOU et à mon feu père Aimé Denis AYAMOU; qui m'ont laissé en héritage le combat pour la dignité ;
- ❖ à ma mère Angèle ATINMAKAN pour son affection constante et son accompagnement sur le chemin de la connaissance.

REMERCIEMENTS

Nos sincères remerciements vont à l'endroit des personnes ci-après :

- ✓ Professeur Médard Dominique BADA, notre directeur de mémoire, au cœur crédule et d'esprit généreux dont le dévouement a permis d'assurer une rigueur scientifique au présent travail ;
- ✓ le Directeur de l'EDP FLASH-UAC ;
- ✓ le chef de la filière linguistique, gardien de la source intarissable de la connaissance ;
- ✓ les professeurs de l'EDP- FLASH- UAC pour leur attachement au travail bien fait ;
- ✓ Mr Ismaël ADJIBODOU, Docteurs Georges GUEDOU et Blaise DJIHOUESSI, nous vous sommes reconnaissant pour nous avoir aidé dans la documentation de notre recherche ;
- ✓ Tous nos frères et tous nos amis spécialement Anselme AYAMOU, Léandre et Marion ATINMAKAN ;
- ✓ Mme Elizabeth ATINMAKAN et les révérendes sœurs Léontine ;
- ✓ ADJAGODO, Ella LAOUROU pour vos diverses contributions.

SIGLES ET ABREVIATIONS

CEMA : Centre d'Education Multilingue d'AVOGBANNAN

CMS : Conception des Manuels Scolaires

INALA : Institut National de Linguistique Appliquée

DSLC : Département des Sciences du Langage et de la Communication

ELAN : Ecole et Langues Nationales

ILNaSEF : Introduction des Langues Nationales dans le Système Educatif Formel

INALA : Institut National de Linguistique Appliquée

INIREF : Institut International de Recherche et de Formation

MCAAT : Ministère de la Culture, de l'Alphabétisation, de l'Artisanat et du Tourisme

MEMP : Ministère des Enseignements Maternel et Primaire

PAEFE : Programme d'Appui à l'Education des Enfants Exclus de l'Ecole

RESUME

L'utilisation du fongbé dans les écoles béninoises est une réalité qui requiert un savoir-faire sociolinguistique et psychopédagogique. La conception des manuels scolaires qui constitue le chantier le plus entreprenant de part sa subtilité et sa sensibilité s'avère le projet qui a le plus exposé l'état du statut et du corpus du fongbé au Bénin. L'état des lieux dans ce secteur en paradoxe avec le contexte sociolinguistique où la situation des langues nationales en Afrique francophone et au Bénin en particulier s'essouffle dans un usage domestique, imposé depuis l'avènement de l'école formel se révèle tout de même consistant. Il permet d'apprécier aujourd'hui l'effort du MCAAT et du CEMA à concrétiser l'ILNaSEF en faisant du fongbé, une discipline d'enseignement. Le MEMP à travers le projet ELAN, L'INIREF et le PAEFE exposent plutôt une hardiesse qui fait de nos langues nationales un médium d'enseignement. L'étreinte de ces projets révèle les mérites des travaux abattus sur le statut et le corpus du fongbé. Mais les contraintes liées essentiellement aux insuffisances sociolinguistiques étalées par la politique linguistique béninoise qui méprise les langues nationales au profit du français, s'avère une obstruction majeure. Il s'impose alors une réorientation de la politique linguistique où les acteurs de l'école entreprennent la CMS dans une approche plurisectorielle et interdisciplinaire.

Mots clés : Conception, manuel, fongbè, école, Bénin .

Introduction générale

A l'aune de l'évolution du monde, il s'avère davantage évident que toute vision de développement doit promouvoir l'éducation de la société à laquelle elle se rapporte. Cette éducation est conditionnée par un modèle d'enseignement apprentissage pourvu par une école qui se base en amont sur les valeurs de la société et en aval sur les orientations du devenir de cette société. En Afrique, la politique socioéducative aussi formelle soit-elle a vu le jour avec une école née en pleine effervescence de la machine coloniale. Non sans corollaire, cette école a contribué à la formation des élites africaines au service de l'Afrique en méprisant les valeurs fondamentales des sociétés Africaines : leur langue et leur culture.

Ce qui est certain demeure le fait que l'Afrique regorge d'immenses richesses minières et énergétiques pourvues par son sol et son sous-sol. C'est un continent qui brille d'une mosaïque de cultures qui fonde sa vitalité et l'admiration de son peuple. Mais il reste qu'il est empêtré dans le sous-développement malgré les innombrables projets de sociétés réalisés pour assurer son essor scientifique et technique, gage d'un développement harmonieux et durable. Les quelques Etats africains qui connaissent aujourd'hui une certaine émergence sont ceux anglo-saxons dont les colonisateurs ont très tôt fait de leurs langues le vecteur du développement. C'est une situation qui sans doute, laisse planer le constat que le ver est dans le fruit. Une opinion forte agissante d'ailleurs trouve que l'Afrique est malade de ses hommes et de ses institutions, qu'il faille se retourner vers ses valeurs intrinsèques pour entrevoir le développement.

Des chercheurs pour épiloguer sur la situation, ont prouvé en Afrique à travers de nombreuses rencontres, conférences, tables rondes et colloques, que les langues maternelles sont des vecteurs primordiaux consubstantiels du savoir

et donc des outils d'éducation et de développement. La nécessité d'enseigner la langue nationale pour envisager le développement est donc de mise. Une prise de conscience subséquente impose l'enseignement de nos langues à l'école qui promeut nos valeurs culturelles.

Au Bénin, cette option réitérée sans équivoque par tous les gouvernements successifs se traduit aussi bien sur les plans politique, législatif, administratif qu'institutionnel. La concrétisation de ce projet a du coup nécessité un certain nombre de travaux scientifiques et techniques dont notamment la conception des manuels scolaires en langues nationales.

Ce projet socio-éducatif, vise à tout prix, à promouvoir nos langues nationales qui sont pourtant victimes d'une situation impérialiste du colonisateur révélé par BADA (2004) en ces termes : *« pendant la période coloniale, les futures Etats africains s'étaient beaucoup plus occupés de la libération politique et économique que des problèmes linguistiques. C'est au lendemain des indépendances que la promotion des langues et leur utilisation dans l'enseignement ont fait l'objet d'une prise de conscience dans les états africains parce que l'emploi exclusif des langues européennes dans le système éducatif en Afrique n'a pas permis à la grande masse des analphabètes qui ne savent ni lire, ni écrire des langues européennes de déployer leurs potentialités et leurs créativités économiques »*. Il lève ainsi l'équivoque sur l'infortune qu'a connue les langues nationales et qui répercute sur leur utilisation dans l'enseignement. Or, c'est plus qu'une nécessité d'entreprendre l'instruction des béninois dans leurs langues maternelles.

Les acteurs sociaux n'ont cependant pas émoussé leur ardeur à concrétiser diversement l'introduction des langues nationales dans les écoles. Pour certains, il faut que les langues nationales soient de médium d'enseignement, pour d'autres des disciplines d'enseignement. L'exception n'est faite à aucune des langues de post alphabétisation. En conséquence, il se déclenche une

problématique quant à cette option d'utiliser nos langues pas comme de simple vecteur d'une alphabétisation fonctionnelle mais comme un médium des enseignements apprentissages dans le système éducatif formel du Bénin.

Ainsi, pour mieux élucider cette problématique, nous choisissons d'exposer la présente thématique : "Problématique de la conception des manuels scolaires fon et l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel au Bénin ". Dans le cas échéant, nous nous inscrivons dans la dynamique d'asseoir au premier chapitre son cadre théorique et méthodologique, pour ensuite aborder dans le second chapitre le contexte général de l'étude et la clarification de ses concepts ; au troisième et quatrième chapitres exposer respectivement l'état des lieux et l'analyse sur la conception des manuels scolaires et sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel au Bénin enfin au cinquième chapitre, les insuffisances et perspectives y afférentes qui constituent l'ossature de notre recherche.

CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE ET

METHODOLOGIQUE

Nombreux sont ceux qui, aujourd'hui, jugent opportun et utile d'enseigner les langues nationales, en l'occurrence le fongbè, dans les écoles béninoises. Plusieurs sont ceux qui, cependant, n'appréhendent pas la situation problème érigée par le contexte socioéducatif ou la résultante de la conduite d'un pareil projet au Bénin. Le présent chapitre en réponse, se propose d'élucider cette situation problème, de retracer les objectifs et les hypothèses sur une base théorique pour une recherche efficiente conduite selon une méthodologie de recherche que nous établissons. En quoi consiste donc cette problématique ?

I-1 Cadre théorique

I-1-1.Problématique

C'est pour nous plus qu'une exigence épistémologique de reconnaître à l'entame de la présente recherche que notre contribution scientifique doit constituer une alternative au mieux-être de notre société notamment à son devenir social économique et politique. S'inscrivant dans l'optique sociolinguistique, c'est une évidence de la conduire dans le souci d'aménager les langues africaines, en l'occurrence le fongbè, une langue de l'oralité dont l'écriture est récente. Observons que le fongbè constitue un champ d'action pour les chercheurs qui se sont évertués à travers des travaux scientifiques à le décrire, à s'essayer dans la constitution d'une littérature écrite et à le pouvoir des manuels didactiques pour des enseignements apprentissage. Chacun de ces chercheurs y est allé de ses moyens usant des théories qui s'entremêlent et se démêlent. Nous y relevons fondamentalement :

-le débat sur l'opportunité de faire du fongbè tout comme les autres langues nationales une discipline ou un médium d'enseignement ;

-la confrontation de l'usage d'une structure mono linguistique des manuels avec l'option du multilinguisme fon-français ;

-l'exposition du contraste fon-français prêtant franc au conflit ouvert entre la jeune écriture fongbè et le vieil alphabet du français.

Il faut y voir une manière de résorber le déséquilibre social que connaît notre monde par cet acte car, « vaine est la science qui ne guérit les maux des hommes ».

Mais, c'est d'un intérêt pour nous d'appesantir nos réflexions sur l'organisation de notre société béninoise à répondre à l'impératif du développement harmonieux et durable dans lequel se sont engagés les Etats africains qui peinent encore à assurer leur repère. L'école avec son médium et ses attributs pluridisciplinaire, interdisciplinaire et transdisciplinaire, est donc indexée. Et, puisqu'un élément se situe dans un ensemble et s'analyse dans son système, nous trouvons utile de nous inscrire dans une approche interdisciplinaire surtout qu'il s'agit pour nous d'évaluer les potentialités sociolinguistiques et éducatives pourvues par l'école au Bénin.

En effet, nous sommes conscients du fait que la situation socioéducative des pays africains connaît l'exclusion des langues africaines, des médiums et même des modules d'enseignement apprentissage qui garantissent l'instruction, la formation et l'éducation de l'enfant africain. Cette situation en déphasage avec les réels motifs du développement du potentiel humain qui met sur orbite la valorisation des éléments socioculturels, politiques et économiques des sociétés africaines, expose une marginalisation des langues. Ce fait n'est tout de même pas sans déprédation au regard des différents aspects de l'école qui lui donnent une caractéristique de machine de déperdition scolaire où les taux d'échec aux

examens sanctionnant le cursus sont régulièrement au-dessus de 50% amplifiant la marge de l'analphabétisme, qui est au Bénin de 62%. Même si le Bénin s'en est sorti avec une réputation de "quartier latin d'Afrique", c'est sans compter avec le lourd tribut qu'il a payé en promouvant un tel cadre de formation. Or, il est scientifiquement prouvé par tous les pédagogues qu'un savoir est d'autant plus facilement accessible lorsqu'il empreinte une langue quotidiennement pratiquée et parfaitement maîtrisée. Selon BADA (2004), l'enfant réfléchit, compare, évalue et il le fait à travers sa langue maternelle parce que celle-ci constitue la seule possibilité de verbalisation active. Si l'on favorise l'utilisation des langues maternelles à l'école, on offre à l'enfant la possibilité d'exprimer, en toute circonstance, ses intérêts et sa pensée. C'est la langue maternelle qui garantit le décollage intellectuel dès le début de la scolarité. C'est elle qui apporte cet élément fondamental d'équilibre sans lequel il s'atrophie. C'est elle qui lui fournit la possibilité de verbaliser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'entourne.

L'on gagnerait donc à instruire, à former et à éduquer l'individu béninois tout comme africain dans sa langue maternelle.

Imbu de cette évidence, l'Etat béninois conformément aux dispositions légales en vigueur, a entrepris l'ambitieux projet d'introduire les langues nationales dans son système éducatif formel. C'est une audace qui ne se soustrait pas de l'état inconditionné des langues nationales surclassées par le français, depuis l'avènement de l'école au Bénin.

Même si l'ambition de réussir un tel projet anime les partenaires techniques et financiers, les acteurs sociaux et même les cadres politico-administratifs, une question reste toute entière posée par rapport à la disponibilité, l'adéquation des outils pédagogiques et didactiques qui sont les fondamentaux à pourvoir pour la concrétisation de ce projet.

Fafunwa (1990) rapporte à cet effet, que nombre d'études menées sur les échecs scolaires à l'école primaire dans le cadre du Nigéria et ailleurs attribuent ce phénomène d'échec (qui atteint 40 à 60%) à l'introduction prématurée de l'Anglais comme langue d'enseignement à l'école primaire à la formation médiocre des enseignants et aux matériels didactiques insuffisants.

Il est vrai cependant que nul ne doute des compétences des chercheurs linguistes didacticiens et pédagogues qui déjà s'activaient à l'aune des recherches scientifiques à prouver les potentialités des langues béninoises à servir de médium ou de discipline d'enseignement. Mais comment s'y prendre rationnellement pour ne pas tomber dans la case de départ en étant proactif dans la concrétisation de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif béninois ?

Notre curiosité scientifique est donc interpellée. Dans le cas échéant, notre préoccupation à résoudre cette équation nous conduit à réfléchir sur le thème : « problématique de la conception des manuels scolaires fon et l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel au Bénin ».

Une telle réflexion, nous la plaçons au cœur de notre ambition à examiner les potentiels actuels du Fongbè, qui comme le Yoruba connaît un net avantage sur les autres langues de post alphabétisation en cours d'expérimentation par un nombre non moins important de travaux scientifiques effectués dans la langue.

En esquisse à ce procédé qui tente de régler la situation problème sus-évoquée, nous nous établissons d'emblée dans une analyse des différents projets de conception des manuels scolaires mis en évidence par le projet école et langue en Afrique sous la bannière du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire(MEMP). Nous abordons aussi l'initiative du Ministère de la Culture, de l'Alphabétisation, de l'Artisanat et du Tourisme(MCAAT) conforme aux recommandations du forum national sur le secteur de l'éducation de février 2007

ou encore des initiatives d'organisation non gouvernemental tel que l'INEREF, le PAEFE et de GLO-EDUCOM-ALPHA.

Pour ce faire, nous comptons assurer une meilleure conduite du processus de conception des manuels scolaires fon par le présent travail qui répond sans doute à des objectifs que nous nous sommes fixés.

I-1-2. Objectifs de l'étude

En choisissant d'étudier le sujet : « problématique de la conception des manuels scolaires fon et l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel au Bénin », nous visons essentiellement les objectifs suivants :

➤ *Objectif général*

Intégrer dans l'opinion de tout lecteur du présent travail les dispositions théoriques et pratiques indispensables à l'élaboration des manuels scolaires conçus pour rentabiliser le processus d'enseignement apprentissage visant à faire du Fongbè et de toutes autres langues nationales des médiums ou disciplines d'enseignement en rapport avec le contexte sociolinguistique du Bénin.

➤ *Objectifs spécifiques*

-Présenter les caractéristiques du manuel scolaire et les différentes expériences enregistrées au Bénin relatives à la conception des manuels scolaires dans l'optique de faire du Fongbè et de tout autre langue de post alphabétisation un médium ou une discipline d'enseignement apprentissage.

-Relever les mérites, les imperfections et les écueils du projet de conception des manuels scolaires en rapport avec l'introduction des langues nationales dans les écoles actuelles en cours au Bénin.

-Recenser en résolution à la situation problème observée dans ce projet de conception de manuel scolaire, les directives scientifiques et techniques puis des recommandations relatives à l'amélioration de la politique linguistique du Bénin.

Somme toute, nous traduisons par ces objectifs que nous nous sommes fixés, le vœu de voir le Fongbè, tout comme les autres langues de post alphabétisation s'ériger en de véritable support de savoir et de savoir-faire au service du développement harmonieux et durable. En conséquence, notre recherche se base sur des hypothèses, relatives à l'état actuel du projet d'ILNaSEF que connaît le Bénin.

I-1-3. Hypothèse de l'étude

De l'observation de la situation problème, qui propose en appréciation un certain nombre de faits et d'éléments, qui s'offrent à toute analyse, nous nous permettons d'envisager en conséquence, des hypothèses que se chargent de vérifier la présente recherche.

-La conception des manuels scolaires exige, à priori, des principes psychopédagogiques et sociolinguistiques auxquels doivent faire face les différents projets visant à faire d'une langue, comme le Fongbè un médium ou une discipline d'enseignement apprentissage.

-Au regard du profil du Fongbè et de la politique linguistique du Bénin, il se pose à la réalisation de manuel scolaire, des écueils qui porte une entrave à la conduite optimale du processus de conception des manuels capables d'assurer réellement, le transfert du savoir et du savoir-faire, dans les écoles béninoises auxquels font face le projet d'ILNASEF qui effectuent l'introduction des langues nationales dans le système éducatif au Bénin.

-Une contribution scientifique et politique réussie dans une synergie d'action entre les chercheurs, les partenaires sociopolitiques et les décideurs politiques suffisent à impulser un élan politique à l'action qui conduit effectivement à la réussite d'un processus de conception des manuels scolaires.

Ces hypothèses ainsi formulées répondent aux questionnements qui résultent de la problématique régie par la littérature de base que nous avons consultée pour asseoir notre étude.

I-1-4. Revue de littérature

A la lumière de nos réflexions sur la présente thématique relative aux manuels scolaires utiles à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement au Bénin il s'est révélé important de constituer nos raisonnements sur les instructions de certains auteurs. Ceux-ci, pour l'essentielle ont abordé sous divers aspects le développement de cette étude.

NOUDJENOUME et CAPO (2013) fournissent une critique de l'école béninoise à travers l'ouvrage *la ruine de l'école au Benin pourquoi et comment en sortir*. Nous y appréhendons la situation désastreuse du système éducatif du Bénin qui s'étend de l'enseignement maternel à l'enseignement supérieur sans laisser pour compte aucun des niveaux d'instruction intermédiaire. C'est un malaise profond que traverse le cadre d'instruction de formation et d'éducation de l'élite béninoise. Le programme d'étude, le médium d'enseignement et la qualité des outils pédagogiques et didactiques, des enseignements sont en déphasage avec les réels besoins socioéducatifs au Bénin. Tout décryptage fait, nous épousons l'idée que l'école béninoise connaît des maux qui portent une entrave à son essor. Mais, il existe des solutions pour la résolution de cette crise. Il faut penser à un retour de nos valeurs socioculturelles que nous nous devons de promouvoir au Bénin sur l'intégration d'une politique linguistique qui reflète la souveraineté du peuple béninois dans toutes ses composantes intrinsèques et

sociales du genre humain. A dire claire, il s'exige des décideurs politiques et sociaux une instruction des béninois dans leurs langues maternelles.

Pour BADA (2004), la problématique de l'*Introduceur des Langues Nationales dans le système éducatif formel au Bénin : mythe ou réalité*, répond à la critique objective de la politique linguistique du Bénin qui fait le déballage le des écueils qui minent le secteur des promoteurs des langues nationales. Et, par rapport à l'état actuel des langues nationales à servir le médium d'enseignement un doigt accusateur doit être porté en premier lieu sur les colonisateurs de ce pays. Nous admettons à sa suite qu'il reste un chemin à faire pour une réhabilitation du statut et du corpus de nos langues nationales.

BADA (2004) conçoit la procédure scientifique à suivre pour tendre vers une opération socio-éducative où les langues béninoises sont des vecteurs et supports de connaissance scolaire.

Le collectif d'auteurs de l'ouvrage de langue de scolarisation en Afrique francophone (2013) à la suite du professeur BADA enrichit notre appréhension de la situation des langues au Bénin. Cette œuvre qui fait état des expériences de promotion des langues nationales de huit Etats africains situe le projet de scolarisation des béninois avec les différents média servant la transmission du savoir-faire et du savoir-vivre. Nous comprenons du coup que le Bénin n'est pas seul dans le projet d'introduire les langues nationales dans son système éducatif. Mais il reste que nous devons nous appesantir sur ce seul cas dont le rapport général sur l'état actuel des lieux en dit long.

Le MCAAT, par son rapport général sur *ILNaSEF* avisé par les trois ordres d'enseignement, retrace l'état de ce projet au Bénin. Il se lit donc les différentes opérations menées pour la valorisation des langues nationales comme support d'enseignement. Retenons du coup, que beaucoup d'efforts restent à fournir pour la rentabilisation d'un tel projet qui s'annonce plus entreprenant

dans un avenir proche. Il faut noter qu'une part belle est faite aux six langues béninoises de post-alphabétisation.

Ce faisant, des projets d'introduction des langues nationales connaissent le jour avec plusieurs procédés de conception de manuel scolaire. Mais quelle appréhension doit-on avoir de cet outil ?

Le MCAAT à travers son fascicule retient notre attention. Ce fascicule de MCAAT permet d'avoir une définition opératoire de cet outil qui dessert à la fois l'enseignant et l'apprenant. Sur ces lignes le MCAAT nous instruit qu'au-delà d'une définition classique, le manuel scolaire a des caractéristiques et des fonctions fixant le soin qui doit accompagner un tel outil dans un processus d'enseignement apprentissage dans lequel s'illustre aujourd'hui le Fongbè comme médium ou discipline d'enseignement au Bénin. Ceci nous permet de juger encore une fois l'intérêt à faire du fongbè un médium ou une discipline d'enseignement apprentissage dans sa condition actuelle au Bénin.

AKOHA (2010) exhibe les preuves d'une possibilité d'apprendre le fon au Bénin. Ainsi, concevons nous comme lui, que le fon possède une culture phonologique syntaxique et même sémantique quand bien même, son alphabet s'avère récent par rapport au français. Il fait obtenir une importante bibliographie des travaux effectués sur le Fongbè. Retenons pour finir que cette littérature que nous adoptons comme socle de notre travail vient d'une ligne de recherche où les auteurs se sont montrés prolifiques. En conséquence, qu'il nous soit permis d'assumer par-là la quintessence littéraire de notre travail. Nous attendons alors insatiable, la contribution de tous lecteurs pour plus de pertinence afférant à cet ambitieux travail au service du développement du Bénin et de toute l'Afrique que reflète notre présente théorie de base.

I-1-5. Théorie de base de l'étude

Pour son étude, la présente thématique portant essentiellement sur la CMS du Fongbè utilisée à des fins didactiques et pédagogiques dans les écoles béninoises, nous nous situons dans la sphère de la politique linguistique. Il est donc évident que nous prenons comme base théorique la réflexion normative relative à cette discipline scientifique qui relève à notre entendement des sciences de la linguistique.

Pour ce faire, nous faisons référence ici à l'une des récentes théories développées en la matière par HALAOUI (2011) dans son ouvrage *politique linguistique : faits et théorie* paru aux éditions écriture en 228 pages.

HALAOUI (2011), relève en effet que la politique linguistique est l'une des ramifications de la sociolinguistique. A la suite des français CALVET et CHAUDENSON qui considèrent la politique linguistique comme « *un ensemble de choix conscients effectués dans le rapport entre langue et vie sociale* » ; des Canadiens PLOURDES (1985) et TURI comme étant « *une législation linguistique* » ; des travaux de NGALASSO (1986), qui définit la politique comme un « *choix de la langue... dans tel ou tel domaine de la vie nationale* » et enfin comme une décision des « *moyens logistiques à mettre en œuvre pour rendre opérationnels* » les choix ainsi faits ; l'auteur conçoit trois acceptations du concept de la politique linguistique selon les travaux de ces chercheurs. Ainsi respectivement, nous avons l'assertion minimaliste avec les français ; la conception relative à la législation avec les canadiens et déduisons du travail de NGALASSO la plus large du concept de politique linguistique.

L'auteur prend en compte les situations nationales en Afrique pour opposer les approches des pays. Il montre que « *la politique des langues coloniales* » est différente d'un État à un autre. Ainsi, la Côte d'Ivoire et le Cap Vert, par exemple, vont mener une « *politique de confirmation (...) qui perpétue la politique coloniale* » (p. 103). Rien ne sera fait en faveur de la promotion des langues nationales. La langue du colonisateur sera confirmée et confortée dans

tous les domaines de la vie. En revanche, des États comme le Burkina Faso, le Mali, le Niger, tout en acceptant le français comme langue officielle, vont mener une « *politique de modification* » (p. 105), en choisissant la promotion des langues nationales par leur introduction dans le système éducatif et/ou dans les programmes d'alphabétisation. Sur un autre fait linguistique, l'auteur montre les positions variées des pays par rapport à la « *politique des langues africaines* ». Des pays comme le Cameroun ou la Côte d'Ivoire ont eu une « *politique expectative* » vis-à-vis des langues nationales. « *L'État montre un engagement minimal en matière de langue africaine* » (p. 107). Par rapport aux langues nationales, des pays comme le Burkina Faso, le Mali, le Niger et le Tchad ont mené des actions en faveur des langues africaines. L'auteur qualifie cette situation de « *politique linguistique de contribution* » (p. 109). Enfin, certains pays, par nationalisme, ont adopté des « *politiques linguistiques d'engagement* » (p. 110.) Des États comme le Burundi et le Rwanda ont mis de l'avant de véritables moyens (appuis financiers, politiques) pour la promotion des langues africaines. Nous aboutissons donc à la conception théorique que la langue en elle-même n'est pas déviante mais c'est l'action de l'homme sur la langue qui est déviante. La vraie question repose sur la méthode.

I-2- Démarche méthodologique de la recherche

La validité de notre travail scientifique est fonction de l'itinéraire méthodologique des techniques et outils de collecte utilisés. L'itinéraire du présent travail se présente comme suit : la recherche documentaire a permis de disposer d'informations nécessaires pour la triangulation.

I-2.1 Recherche documentaire : sources écrites et sources orales.

Dans le but de circonscrire notre champ d'étude et avoir une idée sur ce qui a été fait déjà dans le domaine de la CMS et de l'ILNaSEF, des documents ont été collectés dans les centres de documentation afin de renforcer celles

obtenues à partir des sources orales. Les données collectées renseignent non seulement sur les procédés de mise en œuvre de l'ILNaSEF mais également sur les normes didactiques, psychopédagogiques et sociolinguistiques en rapport avec les réalités qui constituent le contexte socioéducatif béninois. Le tableau suivant présente les centres parcourus, la nature des documents collectés et les types d'information obtenus.

Tableau I : *Centres de documentation et données collectées*

Centres de documentation	Types de document	Données collectées
Bibliothèque de la FLASH	Mémoire et Ouvrages socio linguistiques /psychopédagogiques	informations d'ordre général et théorique
INALA (institut national de la linguistique appliquée)	Mémoires, thèses et revues sociolinguistiques	Informations d'ordre théorique et méthodologique sur la CMS et l'ILNaSEF
MCAAT /DPLN	Rapport et actes administratifs	Informations spécifiques aux projets de l'ILNaSEF au Bénin
Internet	Etudes, ouvrages spécifiques, rapport et méthodologies.	Informations générales théoriques et spécifiques au thème.

Source : *Données de terrain 2013*

Pour mieux définir la perspective du sujet de recherche, des entretiens ont été faits avec des personnes ressources. Ces dernières ont été identifiées en rapport avec leur niveau d'implication dans le projet de l'ILNaSEF et de la CMS au Bénin. Il s'agit des chercheurs linguistes et pédagogues, des cadres politico-administratifs, des PTF et des enseignants. Ces entretiens, ont rendu disponibles des données essentiellement qualitatives mais également quantitatives sur les représentations socioéducatives, décisions politiques et sur les divers

partenariats techniques et financiers relatifs à l'exécution d'un tel projet au Bénin conformément à la dynamique éducative régionale et internationale. Ils ont aussi permis de mieux comprendre le thème et de mieux circonscrire la perspective de recherche.

I-2-2. Techniques et outils de collectes des données

Le présent travail a une dimension fortement qualitative et renvoie à l'usage des techniques et outils de collecte appropriés. Ainsi, la collecte des données empiriques sur le terrain d'étude s'est faite au bénéfice d'une étude documentaire, d'entretiens individuels et de groupe. Les données ont été traitées dans le logiciel Word. Cette technique a somme toute permis une étude documentaire.

Les exigences de ce sujet renvoient à certaines données repérables au travers des sources écrites. Elles permettent la triangulation avec les données orales pour mieux s'assurer de la validité et de la meilleure exploitation des informations collectées. Dans un premier temps, l'étude documentaire a consisté à consulter les mémoires des aînés, les ouvrages spécifiques et des articles. Cette étape a permis d'établir une problématique de la recherche, de déterminer l'objectif et d'émettre des hypothèses sur la base d'une théorie qui soutend l'étude. Une revue de littérature et la méthodologie d'usage bouclaient ce cadre théorique et méthodologique. Elle a permis dans un second temps de présenter le cadre général et de clarifier les concepts de la thématique objet de la présente étude.

Aussi a-t-elle permis de présenter l'état des lieux du projet de la CMS et celui de l'ILNaSEF qui s'offrent à une analyse subséquente de la situation de ce secteur socioéducatif au Bénin. Des perspectives et recommandations pour un nouvel horizon a du coup été la résultante d'une réflexion profonde afin de

ressortir les traits qui justifient la bienséance d'une CMS qui rentabilise l'ILNaSEF.

Cette technique a sans doute permis une étude documentaire relative à la théorie sociolinguistique développée par NAZAM HALAOUI en 2011 que nous avons contextualisée par des entretiens.

➤ *L'entretien*

Dans le cadre de la collecte des données empiriques, nous avons fait l'usage de l'entretien en tant que technique de collecte de données dans une étude qualitative. Dans le souci de parfaire le processus de collecte des données empiriques, des personnes sont soumises à des entretiens individuels et de groupe. A la première phase, les données ont été produites pour recenser des préoccupations pertinentes et controversées devant servir à la deuxième phase, celle particulièrement réservée aux focus groupe discussion. A cette technique, est associé l'outil correspondant qui est le guide d'entretien composé de la liste des thèmes principaux et sous thèmes à aborder au cours des entretiens au titre de descripteur. Ce dernier a permis d'aborder plusieurs aspects dont les logiques des différents acteurs et leurs représentations. Il a aussi permis de produire les données nécessaires à l'exercice de la vérification des hypothèses de recherche.

➤ *Le questionnaire*

Le questionnaire est utilisé ici pour répondre aux besoins du sujet en matière de données quantitatives. Cette technique est mise en jeu au profit des sages et des jeunes. Les acteurs sociaux enquêtés se sont à travers le questionnaire prononcés sur les expériences vécues ou connues à propos des aspects de l'étude afin de rendre disponibles des tendances dominant ou non suivant les catégories sociales spécifiques.

I-2-3. Population cible et échantillonnage

Le sujet objet de l'étude porte sur les acteurs directement impliqués dans la promotion de l'école béninoise. A ce titre, la collecte des données empiriques, ne pouvant atteindre toute la population, recours a été fait aux procédés d'échantillonnage admis dans les techniques de recherche. A cet effet, les techniques non probabilistes notamment l'échantillonnage à plusieurs degrés ont été mises à profit pour définir l'échantillon de recherche. Il s'agit des techniques d'échantillonnage par boule de neige et de choix raisonné. Elles ont permis de prendre en compte des unités de recherche constituées de deux (2) cadres politiques, de trois (3) partenaires techniques, de vingt-cinq (25) chercheurs, (20) enseignants et (10) apprenants en charge du Fongbè. Ces groupes d'acteurs sont identifiés, pour la plupart, par choix raisonné. Les critères de choix varient en fonction des catégories d'acteurs. Les principaux critères tiennent compte de l'expérience des acteurs, du secteur par rapport à la promotion du Fongbè et de l'école béninoise. A chaque catégorie d'acteurs, est associé, un canevas de débat en termes de types d'informations attendues.

I-2-4. Techniques de traitement et d'analyse des données

Les données collectées sur le terrain sont dépouillées de façon manuelle. Elles ont été catégorisées par thématique et par catégorie d'acteurs. Ces données regroupées sont triangulées. Par cette démarche méthodologique, en définitive, nous atteignons un niveau optimal dans la rigueur d'un raisonnement scientifique les réalités sociolinguistiques relative aux projets de CMS sur le Fongbè au Bénin. Nous formons le lot d'une vérité mutable par de quelconques apports à la présente démarche méthodologique et la base théorique sus exposée.

Mais il reste que ces vérités sont transposées dans une généralité que nous nous devons avant tout de clarifier en rapport avec les différents concepts de la présente thématique.

CHAPITRE II : GENERALITES ET CLARIFICATION CONCEPTUELLE

A la suite du premier chapitre qui expose toute la théorie et la méthodologie adoptée par notre étude, nous entrevoyons ce deuxième chapitre. C'est le lieu où nous comptons établir le contexte général qui est en fait la réalité sociolinguistique, économique et politique que connaît le Bénin, un pays francophone africain. Pour paraître complet sur la perception à avoir sur cette problématique, nous trouvons également opportun de définir chacun des concepts objet de la présente étude. Quelle est alors la consistance de cette généralité ?

II-1. Généralités

II-1-1. La situation des langues en Afrique et au Bénin

II-1-1-1. La situation des langues en Afrique

L'Afrique est un continent pittoresque qui brille de mille feux fort de sa richesse socioculturelle animée par un peuple locuteur d'une quirielle de langues. La plupart des pays africains sont, en conséquence, constitués de plusieurs communautés sociolinguistiques et ou groupes ethniques qu'on peut toutefois assimiler à une multi nationalité de ses Etats.

En effet, l'incidence de l'histoire des Etats africains fait généralement remarquer une politique linguistique qui fait la promotion des langues imposées par l'ancien colon. Ces langues coloniales, de par le statut que leur confèrent les textes fondamentaux de chacune de ces Républiques africaines, sont érigées en langue officielle et servent la vie publique contraignant les langues africaines à une « *fonction domestique* ». Flavien Gbéto (2009: 182)

En conséquence, les langues africaines connaissent un statut marginal et font l'objet d'un mépris politico-administratif et d'ailleurs, très peu de pays africains osent se lancer dans une réforme orthographique préférant se contenter d'un alphabet pour la transcription des langues africaines alors que cette réforme est un facteur indispensable à tout développement conséquent de la langue.

Et, même si l'on remarque un sursaut d'orgueil pour un travail effectué sur certaines langues africaines, cette description linguistique tient souvent compte d'un dialecte qui est le plus souvent admis comme langue standard. De cet effort, des langues individuelles sont, suffisamment, bien transcrites et connaissent une abondance de travaux.

Or, la société africaine est le berceau de l'oralité et donc abonde de textes littéraires de type oral qui ne sont pas passés à l'étape de l'écriture jusqu'à l'heure actuelle pour être pérennisés et vulgarisés.

Loin de tout cela, il apparaît une situation un peu plus objective quant à l'introduction des langues africaines, dans le système éducatif formel en tant que matière et non comme médium d'enseignement.

Concrètement, il est à retenir que ces langues africaines retenues dans le système éducatif, souffre « *d'insécurité linguistique* » selon Flavien Gbéto (2009: P183) « *en ce sens que lorsqu'il y a des réformes, elles sont les premières à sortir du cursus scolaire* ». Ou encore « *lorsque le système scolaire connaît une crise de croissance, ce sont les langues africaines qui sont tout de suite mises en cause dans la baisse de formation des apprenants des langues étrangères* ».

Dans cette dynamique linguistique, l'alphabétisation en français fondamental semble susciter plus d'engouement dans le rang de la population analphabète qui y voit un moyen d'émancipation.

Contrairement aux pays africains, les dragons de l'Asie qui connaissent une croissance économique actuelle ont tôt fait de leurs langues nationales le levier de leur essor technologique et scientifique. Ceux-ci usent toutefois des langues étrangères mais simplement comme des outils d'intégration et de conquête du marché d'échange : une fonction réservée à une minorité d'intellectuelle.

Néanmoins, il est remarqué une certaine politique d'engagement marquée par la mise en œuvre d'un bilinguisme qui associe la langue étrangère officielle à une langue nationale dans ces Etats. Ces Etats tels que le Rwanda, la Namibie, le Burundi, l'Ethiopie qui n'ont pas connus une politique intense de latinisation tout comme le Nigéria ont une orientation politique stratégique qui réduit considérablement l'utilisation des langues coloniales au profit des langues africaines. Dans leur système éducatif, on note que les langues africaines sont utilisées comme langue d'instruction dans l'éducation formelle et non formelle. Et, tout comme la Tanzanie, la Somalie et le Nigéria, ces pays africains connaissent une situation linguistique officielle multilingue, mais pourtant ont essuyé les affres d'une administration coloniale.

Qu'en est-il du Bénin aujourd'hui ?

II-1-1-2. La politique linguistique du Bénin

Le Bénin avec une soixantaine de langues regroupées principalement dans les groupes Kwa subdivisés en sous-groupe Gbé (tous les parlers du continuum dialectal gbé) et édé (le yoruba et ses apparentés) au Sud et au Centre du pays et le groupe gur (regroupant presque tous les parlers du Nord Bénin sauf le dendicine et ses variantes du groupe Songhaï), est un Etat à hétérogénéité linguistique selon Tchitchi (2009: 47) disposant des aires linguistiques homogènes. Ces langues dont la démo-linguistique présente les effectifs ci-après : le fongbe 2.000.000 de locuteurs, le baatonubarum 1.157.187 de

locuteurs, le yoruba 634.183 de locuteurs, le gungbe 569.938 de locuteurs, le ajagbe 538.094 de locuteurs, le wemεgbe 152.156 de locuteurs, le ditamari 140.154 de locuteurs, connaissent une politique linguistique peu attractive.

Selon l'étude réalisée par l'ex-Ministère de la Culture, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales, avec l'appui de l'UNESCO dans le cadre de « Life », pour constater que la fin des années 1960, processus d'alphabétisation ont été caractérisés par diverses perceptions tantôt à prédominance fonctionnelle, tantôt à prédominance instrumentale ou les deux à la fois. Il convient de souligner que la perception initiale, vision fondatrice des premiers cours d'alphabétisation pendant la toute première phase allant des années 1968 au début des années 1970, était caractérisée par des objectifs et contenus fonctionnels. Elle s'établissait dans une perspective d'autonomisation des producteurs de coton et des coopérateurs des périmètres de production de palmier à huile (Agony, Houin-Agamè). Le résultat attendu de ces premiers cours était de faciliter l'acquisition de compétences pratiques qui permettraient aux bénéficiaires de prendre en charge la pesée et la commercialisation du coton et des autres produits agricoles.

On sait cependant que les premières tentatives d'écritures des langues nationales avaient été amorcées dès la seconde moitié du 19^e siècle par les missionnaires catholiques et protestants qui, dans leur élan de prosélytisme religieux avaient réalisé les premiers essais de traduction de la Bible et d'autres messages religieux dans certaines langues du Dahomey (actuel Bénin). Ce travail se poursuit encore aujourd'hui en direction de plusieurs autres langues, et ce en rapport avec les orientations du Concile du Vatican II. Ces tentatives qui relevaient et relèvent encore d'une approche de l'écriture des langues nationales ne s'inscrivent pas dans une perspective de développement et de la connaissance sur ces langues aux fins d'en assurer la promotion comme vecteurs de connaissances outils d'épanouissement culturel et de développement.

Cependant vers la fin de la première décennie post indépendante, la volonté politique d'une revalorisation des langues nationales se manifestera. Elle faisait écho à diverses préoccupations exprimées à travers des mouvements visant soit une quête identitaire et de réhabilitation des cultures africaines bafouées durant la colonisation, ou la défense des intérêts socio-économiques des populations dont une large majorité vivait encore dans l'analphabétisme. Ainsi, on reconnaît que les premières véritables activités d'alphabétisation sont nées des préoccupations ressenties par les populations rurales confrontées aux handicaps de l'analphabétisme. Dans une société béninoise régie par des textes constitutionnels, excepté la charte du 17 mai 1970 ou le texte constitutionnel du régime du Conseil Présidentiel, mentionnent dans leur article premier « *langue officielle (de la République) est le français* ».

En 1972, le début de la période non moins mouvementée avec les mots d'ordre des luttes des organisations anti-impérialistes, l'utilisation des langues locales était devenue une préoccupation sans renier le français comme langue des communications institutionnalisées. Ainsi naquit la Commission Nationale de Linguistique qui n'avait pu être structurée sur la base de la loi de 1901 quand le coup d'Etat militaire du 26 octobre 1972 qui amorce l'implantation, sur le territoire de la République, la Révolution Nationale, démocratie et politique. A cette nouvelle ère, les dispositions et orientations stratégiques de la Commission Nationale de Linguistique (CNL) ont été entérinées par le Gouvernement Militaire Révolutionnaire (GMR). Beaucoup d'autres structures, hormis le CNL devenue le CENALA en 1984 voient le jour. C'est le cas de la Direction de l'Alphabétisation et de la Presse Rurale, la Session des Etudes Linguistiques et de Traduction Orale actuelle Département des Sciences du Langage et de la Communication (DSLCL).

Le DSLCL est un département de la Faculté des Lettres Arts et Sciences Humaines de l'Université d'Abomey-Calavi. Il s'occupe de la formation des

étudiants dans trois options (description linguistique, didactique des langues et du français, communication santé et développement) et constitue de ce fait le vivier des instruments et des acteurs facilitant la promotion des langues nationales au Bénin.

Ces structures ont permis la formation des linguistes pour l'accomplissement des recherches, l'adaptation des langues béninoises au savoir moderne par la création terminologique, l'instrumental de ces langues, l'élaboration de l'Atlas linguistique et sociolinguistique, la détermination du degré de véhicularité des langues.

Cet enseignement de lutter contre l'analphabétisme connaissait en effet des actions suivantes:

-l'introduction en 1973 des langues nationales dans les programmes de formation des enseignants à l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo ;

-la création dès 1974, de la Direction de l'Alphabétisation et de la Presse Rurale ;

-la tenue en 1976 du premier séminaire nationale sur l'Alphabétisation au Bénin ;

-la création en 1980, pour la première fois d'un Ministère de l'Alphabétisation et de la Culture Populaire ;

-la tenue en 1980, du second séminaire national pour l'alphabétisation et la post alphabétisation, au cours duquel fut prise une résolution majeure à savoir la nécessité d'éliminer totalement et en cinq ans l'analphabétisme au Bénin ;

-l'émergence de la Presse Rurale avec l'avènement de nombreux journaux paraissant dans plusieurs langues nationales¹.

Ces actions qui marquaient le mouvement linguistique de 1970 à 1990 étaient accompagnées par un cadre juridique que traduisait les dispositions du discours programme du 30 novembre 1972, le discours d'orientation national du 30 novembre 1974, l'ordonnance 75-30 du 23 juillet 1975 portant loi d'orientation de l'éducation nationale, le décret 75-135 du 23 juin 1975 portant composition, attribution, organisation et fonctionnement des diverses commissions à caractère technique, l'article 3 de la loi fondamentale du 26 août 1977, amendé par la loi constitutionnelle n°84-003 du 5 mars 1984.

La période de 1992 à nos jours :

La promulgation de la loi n°90-32 du 11 décembre 1990 porte le français comme langue officielle, et l'article premier alinéa 5 de cette constitution le stipule ainsi. C'est à travers l'article 11 que les constituants ont cru devoir s'engager sur la voie de la promotion des langues nationales. Et, fort de cela la décision du 15 juillet 1992 au terme de laquelle le gouvernement du Bénin a considéré certaines des langues nationales comme pouvant constituer le véhicule des documents de post alphabétisation et pouvant faire l'objet d'épreuve facultative aux divers examens scolaires et universitaires.

Ainsi soulignons-nous la promulgation de la loi 2003-17 de novembre 2003, portant orientation de l'éducation nationale; cette loi stipule en son article 8 que : *« l'enseignement est dispensé principalement en français, en anglais et dans les langues nationales. Les langues nationales sont utilisées d'abord comme matière et ensuite comme véhicule d'enseignement dans le système éducatif »*. En conséquence, l'école béninoise doit désormais connaître une métamorphose. Ceci est perçu en écho par l'Etat béninois qui organisait en

¹(Kparo, Eumbuke, Imole, mi se nu)

février 2007 le Forum National sur le secteur de l'Education au Bénin. Ce forum réitère dans ses actes les dispositions pratiques de la loi portant orientation de l'Education Nationale. Cette politique linguistique qui révolutionne l'éducation béninoise pose comme question de l'heure la stratégie adaptée au contexte béninois pour l'introduction des langues nationales. Mais est-ce que cette politique linguistique a-t-elle réellement d'impact sur l'école béninoise ? Une question qui reste toute entière posée quand on sait que depuis la rentrée académique 2013-2014 une volte-face fut opérée. C'est l'ère d'une instruction des apprenants béninois dans leurs langues maternelles sous la houlette du MEMP à travers le projet Elan Afrique Bénin. Mais avant tout, précisons cette question tout en la restaurant dans son contexte géographique, économique et sociopolitique.

II-1-1-3. L'école au Bénin

Le bienfait apporté par la colonisation au Bénin reste l'avènement de l'écriture. Il a permis d'instituer une situation de classe où l'enseignant s'inscrit dans un contrat pédagogique avec son apprenant sur des enseignements apprentissage formalisé par une école. Il s'étend sur un cursus maternel, primaire, secondaire et supérieur. Cette école a permis au Bénin d'enregistrer en 2015, deux cents onze milles cinquante un (211051) candidats au CEP, cent soixante-quatorze milles huit cent quarante (174840) au BEPC et cent seize milles huit cent soixante-cinq (116865) au BAC. Ces différents effectifs, nous les devons tant aux privés laïques qu'aux confessions religieuses qui contribuent au côté de l'Etat, à l'animation d'une scolarisation dans les multitudes écoles primaires, collèges, et lycées réparties sur toute l'étendue du territoire. Ces initiatives qui animent une formation classique, technique et professionnelle trouvent leur relai dans les huit universités publiques et près d'une centaine d'universités privées. Ce cadre socio-éducatif entend donc répondre à l'impératif d'assurer une éducation au savoir et au savoir-faire à tous fils et filles

d'une commune nation béninoise. Mais il se révèle que cette institution est une douche écossaise dans laquelle végètent ses usagers.

Manque d'infrastructures (salles de cours et laboratoires), manque de personnels enseignants qualifiés font le lot d'une misère que connaît l'apprenant béninois. En conséquence, des mouvements de débrayage sont légion pour tenter d'améliorer les conditions d'étude au Bénin en bouleversant la qualité de cette école au rendement mitigé. Ceci amplifie du coup le constat qu'un large effectif d'apprenants est victime d'une distorsion sociale mise en branle par la politique y afférente. Le français comme médium d'enseignement n'est pas épargné par cette critique qui entrevoit de reformer le système éducatif. CAPO et NOUDJENOUME (2013) à ce sujet, parlent plutôt d'une ruine de l'école béninoise.

Une vue panoramique de l'école béninoise fait d'ailleurs observer les tars d'une politique socio-éducative que connaît l'école depuis son avènement à la fin du XIX^{ème} Siècle. Reconnaissons ici que l'émergence de l'élite de cette école n'a été l'effet de l'arbre qui cache la grande forêt de misère. Hormis la pléthore en effectif des classes, constatons la paupérisation des usagers de cette institution républicaine à travers ses mesures et réformes imposées paradoxalement contre le cours des réalités socioculturelles, économiques et politiques des différentes nationalités qui composent l'Etat Béninois.

De manière diachronique, rappelons que depuis l'avènement de la colonisation, a pris corps au Dahomey actuel Bénin l'école formelle de formation de l'élite béninoise. Le premier gouverneur de l'AOF détenait les motifs et les objectifs d'une telle école qu'il avait décrétée pour desservir la France métropolitaine. Ses programmes d'étude et sa ligne de conduite ont réussi à former les premiers instituteurs et fonctionnaires des administrations des colonies françaises d'Afrique. Elle fit son petit bonhomme de chemin avec

un cortège de misère et de mépris des réelles aspirations de la société béninoise, dahoméenne d'alors.

A l'indépendance du Dahomey est née une illusion qui voyait un peuple épris de liberté, de souveraineté et de développement formé et éduqué par une école reflétant cette aspiration. C'est l'époque « grosse tête DOSSOU-YOVO ». Son insuccès dans le courant politique que connaît le Bénin après les années 60 laissait place à l'école nouvelle.

L'école nouvelle forte des dispositions du gouvernement militaire révolutionnaire de 1972 à 1989 a reçu un souffle culturel endogène. On connaît alors une promotion des langues nationales par l'école béninoise. Tout comme ce régime l'école nouvelle s'est essoufflé dans une dérision étalée au fil du temps.

Avec l'avènement du renouveau démocratique le Bénin a opté pour une école promue par les nouveaux programmes d'étude. C'est l'ère de l'approche par compétence. Elle a cours jusqu'à nos jours. Avec la loi cadre de l'éducation de 2003 les différents fora de 2007 et de 2014 organisés sur le secteur de l'éducation au Bénin il est clairement affiché par les politiques et acteurs sociaux en charge de l'école une introduction de nos langues nationales comme support et médium d'enseignement. Ce projet, cela va s'en dire est diversement apprécié. Si le Béninois se retrouve aujourd'hui instruit à partir de la rentrée de 2014 dans sa langue maternelle, du moins dans les langues du post alphabétisation sous l'impulsions du projet élan, il est resté latent de vif remous résultant des tentacules d'hésitation et d'inspiration qui se sont très tôt révélés. Pourtant nous avons à faire à une réalité socioéducative qui met sur orbite les réels idéaux du développement. Le français, à ce prix, doit perdre sa notoriété absolue de médium d'enseignement qui reléguait le Fongbè malgré son niveau de véhicularité relative à son utilisation sur le territoire béninois. Il le contraint du coup à un simple usage domestique. Il se pose de ce fait toute une

problématique par rapport à la formation des apprenants dans une dynamique socioculturelle qui opère le développement de la société béninoise.

II-1-2. Présentation de la République du Bénin

II-1-2-1. Présentation géographique

Autrefois appelé Dahomey, depuis la période coloniale, le Bénin est un petit pays d'une superficie de 114.763Km² dont le territoire est formé d'une étroite bande de terre orienté perpendiculairement à la côte du golfe de Guinée qui se dresse comme un poing sur 6° dans l'hémisphère nord, le long de la frontière occidentale du grand Nigeria. Il est limité au nord par le Burkina-Faso et la République du Niger, à l'est par la République fédérale du Nigeria et à l'ouest par la République du Togo avec un littoral long de 124 km. Il s'étend du Nord au Sud sur une longueur d'environ 672Km et atteint une largeur de 324Km en son point le plus large. Sa latitude relative (entre 200 et 400 m), mise en évidence par les modestes chaînes de l'Atakora (600m) et les multitudes de collines ici et là surtout dans la partie centrale, ne tâchent en rien la variété de ses paysages floristiques baignant dans des nuances climatiques humides au Sud et sèche au Nord, mais toujours chaudes. Le Bénin est membre du Conseil de l'Entente, de la Communauté Economique de l'Afrique de l'ouest (CEAO), de la Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) et de l'Union Africaine ; sa capitale (politique) est Porto-Novo, Cotonou étant la capitale économique. Il bénéficie de plusieurs programmes régionaux, notamment le programme ECOPAS (Parc W) avec les pays voisins, l'appui à l'OHADA, le programme d'appui à l'amélioration de l'état sanitaire des produits de la pêche dans les Etats ACP, le Programme d'Appui Régional à l'Intégration (PARI) et le programme de Renforcement de l'Indépendance Vaccinale en Afrique (ARIVA).

Célèbre comptoir de la côte des esclaves, colonie française créée le 22 juin 1894, ce pays a une histoire assez riche, et tire son nom de la rencontre de diverses cultures originales dont la synthèse fait partie de la brillante civilisation du Bénin. La population béninoise est composée de plus de vingt différents groupes socioculturels ayant chacun son histoire. Le patrimoine historique culturel et artistique légué par différentes civilisations est jalousement conservé au Bénin, qui constitue aujourd'hui l'un des rares pays de la côte Ouest Africaine à disposer de vestiges historiques, de palais richement décorés, de demeures à caractère féodal.

L'agriculture constitue la base de l'économie de ce pays. C'est une agriculture extensive à production essentiellement vivrières et emploie près de 56% de la population active. Le secteur industriel, embryonnaire au début des années 1960, est caractérisé depuis lors par l'essor d'industries légères et la mise en place de certaines structures industrielles. Tout ceci est complété par un secteur informel important difficile à évaluer.²

II-1-2-2. Evolution et contexte politiques

En 1851, la France signa un traité commercial et d'amitié avec le chef de Xogbonu, vassal du roi Glèlè du Danxomé, qui régna de 1858 à 1889. Par les traités de 1868 et de 1878, la région de Kutonu, située entre Gléxwé, comptoir portugais, et Xogbonu, fut cédée à la France. En 1883, le roi de Xogbonu, souhaitant se protéger des visées expansionnistes du « Danxomé », signa un traité de protectorat avec la France. Gbehénzin, Successeur de Glèlè, tenta de reconquérir la région occupée par les Français. Mais, en 1892, il fut mis en déroute, prit le maquis, puis se rendit au conquérant français en janvier 1894; il fut déporté en Martinique et les établissements français furent regroupés au sein de la colonie du Danxomé. Dans le Nord, le royaume bariba de Nikki, qui avait

²KolawoléSikirou Adam: 2009, *le Bénin en Afrique et dans le monde: données géographiques, historiques, économiques et socioculturelles*, langue et politique de langue au Bénin. Cotonou, Ed Ablodé 2009.

atteint son apogée aux Nigériens d'Ilorin, opposa une vive résistance à la colonisation française.

En 1899, le Dahomey fut intégré à l'Afrique Occidentale Française (AOF) (empire colonial). Ses frontières furent fixées en accord avec la Grande-Bretagne établie au Nigéria, et l'Allemagne présente au Togo. Durant l'entre-deux-guerres, le Dahomey, où la scolarisation, grâce aux missions religieuses, était importante, notamment dans le Sud, fut l'un des principaux foyers politiques et intellectuels de l'AOF. Quelques partis politiques furent fondés dès cette époque, tandis que se développait une presse d'opposition au système colonial. Rallié à la France libre durant la seconde guerre mondiale, le Dahomey devint un Etat autonome au sein de la communauté française en 1958. Le pays accéda à l'indépendance le premier Août 1960 et entra, le mois suivant, aux Nations Unies.

Depuis son indépendance, le Dahomey a connu une histoire politique mouvementée. Les douze premières années furent marquées par une instabilité chronique, les anciennes élites coloniales, pour la plupart originaire du Sud, se disputent le pouvoir, ce qui a favorisé Hubert Maga devenu premier président de la République du Dahomey. En 1963, l'armée força Hubert Maga, premier Président du Dahomey indépendant, à démissionner; quatre coups d'Etat furent perpétrés durant les six années qui survirent. En 1970 un conseil présidentiel de trois membres prit le pouvoir, suspendit la constitution et ces membres assumèrent alternativement la présidence. En 1972, le Commandant Mathieu Kérékou destitua le conseil présidentiel et devenait le chef d'un Etat auquel il voulut donner peu à peu une orientation marxiste-léniniste. En 1975, pour réduire, semble-t-il, le poids politique du Sud, le nom de Dahomey fut symboliquement abandonné pour celui de Bénin, du nom du royaume qui s'était autrefois épanoui au Nigéria voisin. De même, Kérékou, pour réduire les forces obscurantistes, interdit le vodou, la religion traditionnelle bien implantée dans le

Sud. Une nouvelle constitution, instaurant un régime à parti unique, fut promulguée en 1977. La même année, une tentative de coup d'Etat appuyée par des mercenaires échoua et durcit davantage le régime. Les trois anciens présidents, emprisonnés en 1973, furent libérés en 1981.

Elu président par l'assemblée nationale révolutionnaire en 1980, réélu en 1984, Kérékou échappa à trois tentatives de coups d'Etat en 1988. Durant les années quatre-vingts, la situation économique du Bénin n'avait cessé de se dégrader tandis que se durcissait la répression des organisations de lutte anti-impérialistes et forces juvéniles. En 1987, un plan du FMI imposa des mesures drastiques : prélèvement supplémentaire de 10% sur les salaires, gel des embauches, mise en retraite forcée. Un nouvel accord avec le FMI, en 1989, sur un programme d'ajustement des structures économiques, provoque une grève massive des étudiants et des fonctionnaires, réclamant le paiement des salaires et des bourses. Les troubles sociaux et politiques conduisirent Kérékou à renoncer à l'idéologie marxiste-léniniste et à accepter l'instauration d'une conférence nationale, réunissant les représentants des différentes convoitises politiques, des associations de développement.

Un gouvernement de transition, mis en place en 1990, ouvrit la voie au retour de la démocratie libérale et du multipartisme en application des conclusions et des recommandations des forces vives de la nation. Le premier ministre Nicéphore Soglo, battit Kérékou à l'élection présidentielle de mars 1991. Il rétablit le vodou pour se concilier les pouvoirs traditionnels et fit du 10 janvier de chaque année la journée nationale de vodou. Cependant, les ajustements structurels et la compression des dépenses publiques recommandées par le FMI ravivèrent le mécontentement. Après avoir perdu sa majorité au sein de l'assemblée nationale, le président Soglo, accusé de népotisme par ses adversaires fut battu par Mathieu Kérékou à la présidentielle de mars 1996. Le Bénin, qui sut, en 1990, donner l'exemple du retour pacifique au multipartisme,

est aussi fasciné par l'alternance. Les élections législatives de mars 1999 donnèrent à une voix de majorité la victoire à la Renaissance du Bénin (RB).

En mars 2001 Mathieu Kérékou fut réélu Président de la République avec 84,06%. Arrivé en tête du premier tour, face à son prédécesseur Nicéphore Soglo, Il fut confronté au désistement de ce dernier. Ainsi qu'à celui des deux candidats suivants, qui qualifièrent le scrutin de « mascarade ». Agé de 67 ans, il entama donc un second mandat consécutif dans des conditions fragiles alors que le pays continuait à connaître de grandes difficultés économiques.

Après les deux mandats de Kérékou (1996-2001 et 2001-2006) les élections de mars 2006 ont porté au pouvoir le Dr Boni Yayi plus de 75% des suffrages contre environ 25% pour le Me Adrien Houngbédji. Boni Yayi fait apparaître une nouvelle classe politique, entamait de nombreux chantiers pour redresser le pays. Il sut résister à une forte opposition parlementaire et se fait réélire pour un second mandat de cinq ans au premier tour des élections de mars 2011.

II-1-2-3. Contexte socioculturel

Le Bénin est habité par une multitude de groupes socioculturels qui se répartissent au point de vue linguistique en trois grands groupes comme nous l'avons sus-énoncés.

Le trait commun à toutes les formes d'organisation de ces groupes est la cellule familiale qui est à la fois unité de production, de consommation et d'intégration sociale. Son organisation est fondée d'une part sur le besoin de développement de l'individu en harmonie avec le milieu naturel et d'autre part, sur le souci de la conservation du groupe social. Tout est mis en œuvre pour que tout déséquilibre constitue assez rapidement un nouvel équilibre.

Avec les changements économiques qui s'opèrent continuellement depuis la période coloniale et l'urbanisation de ces dernières décennies, la cellule familiale subit de profondes mutations. La famille élargie cède de plus en plus sa place à la famille nucléaire et ses fonctions traditionnelles sont de plus en plus abandonnées. Il s'agit d'une rupture sociale qui se traduit essentiellement par le déclin progressif des solidarités, de l'autorité parentale, des valeurs morales et éthiques. Cependant, le Béninois reste toujours profondément religieux. Au plan de la croyance trois courants de pensées religieux dominent le pays : les religions traditionnelles, le Christianisme et l'Islam.

II-1-2-4. Population et articulations économiques

L'effectif de la population béninoise a évolué à un rythme soutenu. En 1910, le Bénin comptait 878.000 habitants. Cette population est passée, en 1950 de 1.528.000, à 2.106.000 habitants en 1961. Ensuite à 3.331.210 habitants en 1979 et 4.915.555 habitants en 1992. Sur la base de cette évolution, on constate que la population du Bénin a connu une augmentation du taux d'accroissement de 1,8% entre 1910 et 1950 à 2,8% entre 1979 et 1992. Les données de recensement de 2002 indiquent que cette population est passée à 6.769.914 habitants et serait de 9.033.000 habitants en 2009.

Les structures par sexe et par âge présentent deux caractéristiques essentielles : une population jeune et à dominance féminine. Le rapport de masculinité est de 94,6 hommes pour 100 femmes. Près de la moitié de la population est âgée de moins de quinze (15) ans.

Sur le plan économique, le Bénin est l'un des pays les plus pauvres d'Afrique. Selon les estimations de la banque mondiale, le Produit National Brut (PNB) s'élevait, en 2000, à environ 2.000.000.000 de Dollars, soit un revenu annuel moyen par habitant de 370 dollars. L'économie, informelle ou non, dépend essentiellement de l'agriculture et du commerce transfrontalier avec le

Nigéria. Comme dans les autres pays de la zone franc, la dévaluation du franc C.F.A, en janvier 1994, a surtout affecté les revenus des populations urbaines.

L'agriculture, première activité économique, contribue pour 35% au PNB et emploie 56% de la population active. De nombreux Béninois, dans les régions les plus reculées du Nord, vivent exclusivement de la culture de subsistance. Environ 90% de la production agricole sont fournis par de petites exploitations. Maïs, manioc, sorgho, igname, mil, patate douce, arachide et haricot constituent les cultures vivrières les plus cultivées. Les cultures d'exploitation, principalement pratiquées, comprennent le palmier, le cocotier, le café, le cacao, dans le Sud du pays, le coton et l'arachide dans le Centre et Nord.

Le Bénin, comptant 3.000.000 d'hectare de forêts a peu développé la sylviculture. La quasi-totalité des 4,7 million de stères de bois coupés chaque année est utilisée comme bois de chauffe. De même, la majeure partie de poissons pêchés dans les rivières, les lacs et les lagunes³ est destinée à la consommation intérieure. La pêche en mer est peu pratiquée par manque d'équipement.

Le pays importe globalement deux fois plus (en valeur) qu'il n'exporte. Les exportations sont principalement constituées des produits dérivés du palmier à huile, du sucre, du cacao et du coton. Il importe des vêtements, des produits de première nécessité et des machines. Ces principaux partenaires commerciaux sont: la France, le Portugal, l'Allemagne, les Etats Unis et les pays Asiatiques.

La filière coton constitue la base de l'économie rurale et agro-industrielle au Bénin. Sa contribution, en termes de valeurs ajoutées, est estimée à 13% du PIB. Elle représente entre 70% et 80% de la valeur totale des exportations et 35% des rentrées fiscales (hors domaines).

³ Fleuves : Ouémé, Mono, Couffo, Niger, Pendjari

Lacs : Ahémé, Nokoué, Toho

Lagunes : Lagune de Porto-Novo,

La production du coton a connu une très forte croissance au Bénin passant de 89.000 tonnes de coton-graine en 1985/86 à 340.000 tonnes en 1996/97, soit une augmentation de 35% par an en moyenne sur 11 ans. Après, elle a continué à accroître vers 400.000 tonnes de coton-graine en 2001/02 et en 2003/04, mais à un taux de décroissance très modeste de 2,5% par an en moyenne. Le Bénin compte plusieurs zones agro écologiques dont les limites varient en fonction des critères de zonage. Sur la base des ensembles agro climatiques, pédologiques et phytosanitaires, on distingue grosso modo deux zones de productions cotonnières : la zone Nord (Atakora, Donga, Alibori, Borgou) et la zone Centre (Colline, Zou, Mono, Couffo, Ouémé, Atlantique). Les recommandations techniques du CRA-CF correspondent à ces deux zones.

Au cours de ces 10 dernières années, la production dans la zone Nord a plus que triplé, en passant de 99.177 tonnes en 1991 à 346.258 tonnes en 2002. La zone Centre triplait, elle aussi sa production en passant de 46.951 tonnes de coton-graine en 1991 jusqu'à 125.000 tonnes et 130.000 tonnes respectivement en 1998/99 et 1999/00. La production a, par la suite, chuté en 2002/03 à 48.322 tonnes. Les raisons avancées pour ce réculé de la production dans la zone Centre sont :

- les perturbations climatiques sur plusieurs campagnes ;
- le manque de rigueur dans la gestion des Groupements Villageois (GV) de la zone Centre entraînant de sérieux problèmes de trésorerie des GV et de l'endettement des producteurs individuels ;
- l'inefficacité des traitements sur les populations d'insectes typiques de cette zone.

En ce qui concerne l'apport du coton dans la formation du revenu agricole, le coton est de loin la culture de rente la plus importante au Bénin. Il procure aux producteurs agricoles de la zone Nord du Bénin environ 2/3 à 3/4 de

leurs revenus monétaires. Dans le Centre du Bénin où l'importance du coton est moindre, les revenus cotonniers représentaient en 2001/02 toujours 1/3 à la moitié des revenus monétaires, selon les conditions d'accès aux marchés pour d'autres spéculations tel que le maïs, le niébé, l'arachide, la noix d'acajou, le charbon de bois, etc....

Par rapport aux revenus, le coton, le maïs, le niébé et les autres spéculations représentent respectivement 68%, 14%, 3% et 14% dans la zone du Nord contre respectivement 41%, 26%, 13% et 19% dans la zone Centre⁴.

La motivation paysanne pour cultiver le coton se base sur les revenus que l'on peut y tirer. Le coton n'est pas la culture la plus rentable mais il permet aux producteurs de disposer d'un revenu monétaire en gros.

Le Bénin dispose d'environ 6787 km de réseau routier parfois difficilement praticable en saison des pluies. A partir de la grande artère qui longe la côte, les routes relient Cotonou et Porto-Novo aux villes du Centre et du Nord comme Natitingou et Parakou, terminus de la ligne du chemin de fer de Cotonou (environ 580 km de long). Cotonou, le grand Port du Bénin, est aussi celui du Niger, du Burkina, du Mali, etc, pays enclavés qui y font transiter une grande partie de leurs importations et exportations transportées par camions jusqu'à Cotonou, où se trouve l'aéroport international.⁵

II-2. Clarification conceptuelle

Pour cerner la présente thématique , il nous revient essentiellement de clarifier les concepts suivants : conception, manuel scolaire, introduction , langue et éducation et au préalable le Fongbè.

⁴Source: agba et odoun-ifa, 2002.

⁵KolawoléSikirou Adam: 2009, *le Bénin en Afrique et dans le monde: données géographiques, historiques, économiques et socioculturelles*, langue et politique de langue au Bénin. Cotonou, Ed Ablodé 2009.

II-2.1- Le Fɔngbè

Le Fɔngbè (nom local : Fɔngbè) ou fon est une langue véhiculaire employée au Bénin et au Nigéria. A l'instar du guin, de l'évé et du phlaphéra elle est une langue du groupe kwa du sous-groupe gbé. Elle a fait l'objet de plusieurs études linguistiques (phonologie lexicale et syntaxe). Le fon est pratiqué au Bénin par près de 50 % de la population, principalement dans le sud et le centre du pays. C'était la langue officielle de l'ancien royaume du Dahomey (Danxomé). Aujourd'hui elle est utilisée par les radios et télévisions publiques et privées du Bénin. Elle est employée dans les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Au Nigéria elle est utilisée dans le sud-ouest sous sa variante dialectale goungbé. Le Fɔngbè se caractérise par une phonologie et une tonologie complexes. Les tons jouent un rôle important car, souvent, les racines des mots sont monosyllabiques et donc de nombreuses séries homophoniques ne se distinguent que par le ton.

En outre, il n'y a pas de distinction morphologique entre racines "verbales" et racines "nominales". La morphologie du Fɔngbè est très réduite. De plus « l'écriture du fɔngbè est inspirée de celle du français et de l'alphabet phonétique international, elle présente par ailleurs l'avantage de respecter le principe qui consiste à transcrire un phonème par un seul graphème distinct » AKOHA (2010). Les mots se forment dans leur grand nombre par composition. Il n'existe pas de genre grammatical. Enfin, la structure syllabique est ouverte du type CV, CVCV.

Il fait aujourd'hui l'objet d'un important travail de conception de manuel scolaire pour son introduction dans le système éducatif formel au Bénin.

II-2.2-Manuel scolaire

Outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans le processus d'apprentissage. Il possède plusieurs caractéristiques :

- peut remplir plusieurs fonctions associées aux apprentissages ;
- peut porter sur différents objets d'apprentissage ;
- peut proposer différents types d'activités susceptibles de favoriser l'apprentissage.

Ces caractéristiques varient selon l'utilisateur concerné : la discipline et le contexte dans lequel on élabore le manuel. A cet égard, la distinction stricte entre le manuel de l'élève et le manuel de l'enseignant est obsolète. Le manuel de l'élève remplit certaines fonctions lorsqu'il est dans les mains de l'élève (transmettre des connaissances). Mais en remplit d'autres lorsqu'il est dans les mains de l'enseignant. (Par exemple aidé à faire évoluer sa pratique pédagogique). De la même manière, un manuel destiné à l'enseignant pourra permettre à celui-ci de mieux gérer ces cours, et proposera tout en même temps des pistes de travail permettant à l'élève d'intégrer ces acquis. Il est dès lors, plus correcte de porter un regard sur l'importance des manuels scolaires à travers ses fonctions selon qu'elles soient relatives à l'élève ou à l'enseignant, et cela quelque soit le destinataire premier du manuel.

Certains manuels scolaires ont des fonctions spécifiquement orientées vers les apprentissages scolaires, d'autres permettent d'établir un lien entre ces apprentissages scolaires et la vie quotidienne ou encore la (future) vie professionnelle. Ainsi, on retrouve l'importance du manuel de l'élève à travers les fonctions suivantes : fonction de transmission de connaissance, fonction de développement de capacité et de compétence, fonction d'évaluation de l'acquis, fonction d'aide à l'intégration de connaissance des acquis, fonction de référence, fonction d'éducation sociale et culturelle; à travers des fonctions

relatives à l'enseignant : fonction d'information scientifique et générale, fonction de formation pédagogique liée à la discipline, fonction d'aide à l'apprentissage et à la gestion des cours, fonction d'aide à l'évaluation des acquis .

L'importance de certains manuels peut être visible à travers des outils d'évaluation proposés tant à l'élève qu'à l'enseignant. Ces outils devraient concerner les différents aspects de l'évaluation, y compris la pratique évaluation formative en aidant par exemple à analyser l'erreur et en proposant des pistes de remédiations en fonction de celles-ci. Les manuels ont donc des spécificités selon les réalités psychopédagogiques, quitte aux acteurs de l'école béninoise d'en assurer la valeur pour envisager la connotation de l'introduction des langues nationales que nous sommes appelés à cerner.

II.2.3-Introduction

La polysémie de ce mot le rend complexe et peut semer de confusion . Mais retenons dans le présent contexte l'accession originelle qui signifie l'action d'introduire . Selon le dictionnaire « Le Petit Larousse Compact (2004 : 557) » , introduire signifie « faire entrer , pénétrer une chose dans une autre . Faire adopter par l'usage. Faire entrer illégalement , clandestinement quelque chose en un lieu » . L'introduction se rapporte donc à l'action de faire entrer , pénétrer les langues nationales dans le système éducatif formel ou encore faire adopter l'usage des langues nationales par ce système soit légalement ou clandestinement voir illicitement comme médium ou discipline d'enseignement déterminant le statut de la langue. Mais il est complexe en soi et il faut le cerner à tout prix.

II.2.4-Langue

La langue est un élément de communication. Un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une communauté. Etant l'objet de la linguistique, elle est un système organisé de signes et est constituée de

mots. Ce système se crée le plus souvent de façon naturelle, spontanée et permet aux hommes de communiquer entre eux . Selon le dictionnaire Larousse le Grand Format (1998 : 586), «c'est un système de signes verbaux propres à une communauté d'individus qui l'utilise pour s'exprimer et communiquer entre eux ». Pour F. de Saussure dans "Cours de Linguistique Général (1972 : 25) , « elle est à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires adoptées par un corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus » et constitue de ce fait l'outil de première socialisation de l'homme . Le dictionnaire Hachette Encyclopédique (1998 : 1057) la définit comme « un ensemble de signes linguistiques et de règles de combinaison de ces signes entre eux , qui constitue l'instrument de communication d'une communauté donnée ». Elle exerce à la fois un charme et un pouvoir sur la façon de penser et les mentalités de la communauté qui la parle et sur chaque membre de cette communauté. Ce qui fait dire à Herder et Humboldt qu'elle est « une forme de pensée » autrement dit , selon André Martinet (1970 : 20) , c'est « un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse différemment dans chaque communauté en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression Phonétique ».

Elle revêt un caractère pluriel de par sa forme (le dialecte , le parler , le patois , ...) et est pluriel en elle-même et se prête à une classification par critère affectif (langue maternelle , langue seconde) soit par critère territorial (langue nationale , langue étrangère) ou encore par critère politique (langue officielle).

Langue nationale : elle est celle qui nous intéresse ici. Elle signifie la langue d'une nation ou d'une nationalité. Elle se rapporte par exemple au français parlé en France par les Français ou encore au Fongbè parlé par les

Fon au Bénin . Elle s'oppose au concept de langue étrangère qui signifie une langue importée d'ailleurs dans une communauté linguistique. C'est le cas des langues coloniales en l'occurrence du français au Bénin. Le baatonubarum est une langue étrangère à la communauté fon mais partageant la même nation béninoise , elles sont toutes deux des langues nationales béninoises . A la suite du comité technique créé par arrêté N° 175 MCAPLN/DC/SGM/CTAPLN/CTJ/DRFM/DPLN du 20 août 2010 chargé de l'identification des langues nationales d'intercommunication, nous considérons comme langue nationale « les langues des communautés historiquement attestées sur le territoire défini de la République du Bénin ».

II.2.5-Education

Selon le dictionnaire Hachette (2000 : 601) le mot éducation signifie : « action de développer les facultés morales, physiques et intellectuelles; son résultat» . Elle est le mécanisme mis en place pour la transformation de l'homme en vue de le rendre social et sociable . Selon le petit Larousse Compact (2004 : 363) l'éducation est «l'action d'éduquer, de former, d'instruire quelqu'un; manière de faire comprendre, de dispenser, de mettre en œuvre cette formation ». Elle est également selon le même dictionnaire « une initiation à un domaine particulier de connaissance et est aussi un ensemble des acquisitions morales, intellectuelles, culturelles de quelqu'un ».

L'éducation peut en effet s'étendre au quotidien dans l'usage domestique qu'on qualifie d'éducation informelle ou dans un atelier ou autre structure similaire de formation non réglementée officiellement qu'on qualifie d'éducation non formelle ou dans un cadre scolaire ou universitaire officialisée sur initiative privée ou publique qu'on désigne d'éducation formelle . Cette dernière fait appel à la terminologie éducation nationale.

Education nationale et permanente : elle est l'ensemble des services chargés de l'organisation , de la direction et de la gestion de tous les établissements de l'enseignement public et du contrôle de l'enseignement privée . Qui promeuvent l'enseignement, qui est dispensé tout au long de la vie professionnelle.

Au Bénin , l'éducation nationale et permanente est assurée par les enseignements : maternel et primaire, secondaire technique et professionnel, supérieur et de la recherche scientifique .

Comme on peut le constater, la notion du manuel scolaire varie selon qu'elle est relative à l'élève ou à l'enseignant. Ces quelques éléments permettent de retenir que le manuel scolaire est un outil efficace, indispensable permettant d'accroître la qualité des apprentissages des élèves qui les utilisent. Cet outils à la fois pédagogique et didactique est conçue au Bénin pour faire du fongbe une langue de scolarisation (médium ou discipline, enseignement-apprentissage). La réalité est que le contexte sociolinguistique du Bénin à l'instar des pays francophone africain par rapport au statut des langues national n'est guère relisant. Mais utiliser un manuel scolaire ne signifie pas nécessairement déboursier un entrain économique des caisses du Bénin dont l'état de pauvreté s'expose à perte de vue dans un état de sous-développement. Ce n'est pas parce qu'un enseignant utilise un manuel qu'il ne peut pas partir des situations de vie des enfants et de la vie de classe. Le manuel n'est qu'un outil au service des apprentissages. Libre à chacun de l'utiliser de la manière qui lui parait la plus approprié pour assurer l'efficacité des apprentissages de ses élèves comme l'indique l'état des lieux de la CMS et de l'ILNaSEF que nous connaissons du Bénin actuelle.

CHAPITRE 3 : ETAT DES LIEUX DU PROJET DE CMS ET DE L'ILNaSEF AU BENIN

En réponse à la crise que connaît l'école béninoise, nous notons des efforts considérables de réformer l'éducation béninoise. Des chercheurs, des acteurs sociaux en renfort aux décideurs politiques se sont donnés et livrent encore à une instruction des apprenants béninois dans leur langue nationale. Il y trouve la panacée pour réduire la déperdition scolaire, la promotion de l'excellence et la formation d'une main d'œuvre conçue pour un développement harmonieux et durable. Cependant, diversement pensé et diversement mis en œuvre, ce projet d'ILNaSEF et de CMS connaît une fortune plurielle que présente l'état des lieux (le Fongbè comme un curriculum d'enseignement et le Fongbè comme un médium d'enseignement).

III-1. Etat des lieux sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel : ILNaSEF

III-1-1. Au plan législatif

L'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel (ILNaSEF) est soutenue par un certain nombre de dispositions législatives et réglementaires. Il s'agit notamment de :

-La constitution du 11 décembre 1990 qui stipule en son article 11 : « *toutes les communautés composant la nation béninoise jouissent de la liberté d'utiliser leur langue parlée et écrite et de développer leur propre culture tout en respectant celle des autres. L'Etat doit promouvoir le développement des langues nationales d'intercommunication.* » ;

-la loi n° 91 du 25 février 1991 portant charte culturelle du Bénin prescrit de « préparer et mettre en œuvre des réformes nécessaires à l'introduction progressive et méthodique des langues nationales dans l'enseignement » ;

-l'ordonnance n° 75-30 du 23 juin 1975, portant loi d'orientation de l'éducation nationale modifié plus tard en loi numéro 2003-017 du 11 novembre 2003 qui stipule en son article 8 : « l'enseignement est dispensé en français, en anglais et en langues nationales. Les langues nationales sont utilisées d'abord comme matière et ensuite comme véhicule d'enseignement dans le système éducatif. En conséquence, l'Etat doit promouvoir les recherches en vue d'élaborer des instruments pédagogiques pour l'enseignement des langues nationales dans le système éducatif depuis l'école maternelle jusqu'à l'université » ;

-les souscriptions du Bénin à la déclaration du principe de Genève de 2003 et à l'agenda de Tunis en 2005 qui mettent un accent particulier sur l'utilisation des langues maternelles dans le système éducatif formel.

III-1-2. Au plan politique

Au plan politique, l'ILNaSEF se fonde sur un certain nombre d'orientations nationales précisées dans divers documents. Il s'agit notamment :

-du discours programme du 30 novembre 1972 qui révèle déjà la vision de l'Etat de rompre avec « le carcan d'étouffement de nos valeurs nationales que constitue l'école traditionnelle » et de « revaloriser nos langues nationales » ;

-de la lettre de politique éducative (2012) qui entrevoit l'amélioration de la qualité et de la pertinence des programmes par l'introduction des langues nationales qui devrait largement faciliter l'éveil des enfants ;

-de la Déclaration de Politique Nationale d'Alphabétisation et d'Education des Adultes (DEPOLINA) de 2001 dont la version révisée de 2011

stipule : « en 2020, les populations actives du Bénin sont suffisamment autonomisées pour prendre une part active à l'effort national de développement grâce à une alphabétisation de développement, avec un accent particulier sur l'alphabétisation des femmes et des jeunes filles qui constituent environ 52 % de la population » ;

-du Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education (PDDSE) adopté en 2006 et actualisé en 2011 qui a relevé certaines insuffisances de la DEPOLINA telles que l'absence de liens avec les politiques suivies tant dans le système formel que dans les autres politiques sectorielles de développement ;

-de la Stratégie de Croissance et de Réduction de la Pauvreté (SCR) 2011-2015, faisant du renforcement du capital humain un axe stratégique qui passe par la promotion d'une éducation de développement prenant en compte tous les ordres d'enseignement (primaire, secondaire, supérieur et alphabétisation) et le renforcement de la formation professionnelle ;

-du forum national sur le secteur de l'éducation de 2007 qui a permis de passer en revue les problèmes de notre système éducatif en général et de façon particulière les difficultés liées à la question de l'ILNaSEF. Il a aussi mis au point un chronogramme/planning de mise en œuvre du projet de l'ILNaSEF ;

-de la Politique Nationale de Promotion du Genre (PNPG) de 2008 qui énonce la vision y relative comme suit : « à l'horizon 2025, le Bénin est un pays où l'égalité et l'équité favorisent la participation des hommes et des femmes aux prises de décisions, l'accès et le contrôle des ressources productives en vue d'un développement humain durable » ;

-du rapport LASCOLAF intitulé « Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action ». Ce rapport fait ressortir les difficultés de mise en œuvre et de consolidation des processus de

réformess'agissant des orientations et des pratiques en matière de scolarisation dans huit pays francophones sélectionnés.

III-1-3. Au plan administratif et institutionnel

Le système éducatif béninois comprend : le Ministère des Enseignements maternel et Primaire (MEMP), le Ministère de l'Enseignement Secondaire de la Formation Technique et Professionnelle (MESFTP), le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) et le Ministère de la Culture et du Tourisme (MCT). Au sein de chaque ministère se trouvent des structures dont les principales missions et attributions renvoient à la question des langues nationales. Au MEMP, il s'agit du service d'ILNaSEF et de la Commission Technique d'Intervention Spécialisée(CTIS) des langues nationales sous tutelle de l'Institut National de la Formation et de la Recherche en Education(INFRE). Au MESRS, nous avons l'Institut National de Linguistique Appliquée (INALA, ex-CENALA) ; le Département des Sciences du Langage et de la Communication (DSLCC) ; la Direction Générale de la Recherche Scientifique et Technique (DGRST).Au MCAAT, on peut citer la Direction de la Promotion des Langues Nationales(DPLN), le Secrétariat Technique Permanent de la Commission Nationale de Pilotage de l'Introduction des Langues Nationales dans le Système Educatif Formel(STP/CNP/ILNaSEF), une commission interministérielle composée des représentants de tous les ordres d'enseignement ; l'ex-Projet d'Introduction des Langues Nationales dans le Système Educatif Formel (P/ILNaSEF) ; le Fonds d'Aide à l'Alphabétisation et à l'Education en Langues Nationales (FAAELN) ; la Direction de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes (DAEA) ; la Direction du Contrôle de la Qualité des Enseignements et des Innovations Pédagogiques (DCQEIP).

III-1-4. Au plan opérationnel

Pour la mise en œuvre de l'ILNaSEF des actions stratégiques ont été menées. Ce sont entre autres :

-l'ancienne expérience de l'introduction des langues nationales au Centre d'Eveil et de Stimulation de l'Enfance (CESE) ;

-l'élaboration du plaidoyer pour l'introduction des langues nationales ;

-les séances de sensibilisation et de plaidoyer à l'endroit des différents acteurs du système éducatif pour les informer sur le bien-fondé du projet ;

-la formation des enseignants à l'enseignement-apprentissage des langues nationales par le MEMP ;

-le lancement officiel à la rentrée 2013-2014 de la phase expérimentale de l'ILNaSEF par le MEMP ;

-les descentes sur le terrain pour le suivi-évaluation des trente écoles expérimentales par le MEMP et le MCAAT ;

-l'élaboration du plan stratégique d'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel par le MEMP et le MCAAT.

Intéressons-nous, à présent, à l'état des lieux sur la confection des manuels.

III-2. Etat des lieux sur la confection des manuels en langues nationales

III-2-1. L'expérience du MCAAT

En dehors du cadre institutionnel, politique, législatif et réglementaire qui régit l'ILNaSEF, la conception des manuels scolaires demeure une étape très importante de ce processus. En effet, elle est un soubassement de la noble ambition de faire de nos langues des véhicules du savoir. Cette étape de

conception est le résultat d'un long parcours technique constitué de plusieurs sous-étapes. Il s'agit de :

L'évaluation du potentiel didactique existant, la définition du cadre conceptuel d'élaboration des programmes, la formation des concepteurs, l'élaboration des programmes, la rédaction des manuels, la traduction et la contextualisation des manuels.

L'évaluation du potentiel didactique existant

Des équipes techniques constituées ont collecté des données sur le potentiel didactique existant. Ces données ont fait l'objet d'un dépouillement et d'une analyse assortis d'un rapport d'évaluation dudit potentiel.

La définition du cadre conceptuel d'élaboration des programmes

Un comité technique a élaboré sous la forme d'un cahier de charges les grandes articulations pour l'élaboration des programmes d'enseignement des langues nationales dans le système éducatif formel. La même équipe s'est chargée de concevoir les modules de formation des rédacteurs/concepteurs et de rédiger des documents de référence et d'organisation pratique de l'atelier de formation.

La formation des concepteurs

Les rédacteurs/concepteurs, des personnes ressources des questions linguistiques, sont formés sur les aspects techniques spécifiques à l'élaboration des programmes d'enseignement des langues nationales dans le système éducatif formel.

L'élaboration des programmes

Des programmes sont élaborés pour le démarrage de la phase expérimentale conformément aux recommandations du forum national sur le secteur de l'éducation de 2007.

La rédaction des manuels

Les manuels sont rédigés en français conformément aux classes retenues lors du forum national 2007 sur le secteur de l'éducation et aux programmes précédemment élaborés.

La traduction et la contextualisation des manuels

Les manuels élaborés sont traduits dans les six langues de post-alphabétisation (aja, baatonou, dendi, ditammari, fon, yoruba) retenues pour la phase expérimentale et sont contextualisés dans chacune de ces langues.

III-2-2. L'expérience de ELAN Afrique-Bénin/ MEMP

Le projet ELAN (Ecole et Langues Nationales) dont le protocole d'accord entre l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et le MEMP a été signé en janvier 2012 a suivi les étapes suivantes dans le processus de conception des manuels scolaires en langues nationales : a) évaluation du potentiel didactique existant, b) identification des concepts de base de données et élaboration d'outils pour l'enquête dialectologique, c) élaboration des bi grammaires, d) évaluation du référentiel de compétences en langue (première année), e) élaboration des curricula contextualisés de la première année, f) élaboration des manuels de lecture et de mathématiques en langues nationales au CI.

III-2-3. L'expérience de l'INIREF

L'INIREF depuis son existence en 1999, a toujours œuvré pour la promotion d'une éducation axée sur les valeurs socioculturelles des nationalités béninoises. Au profit de celle-ci, des universités populaires sont organisées pour l'instruction des apprenants béninois directement dans leur langue maternelle. Le cas qui retient le plus notre attention est celle de la nationalité Aizo où les acteurs ont concrétisé sous la houlette de Voyemè, une instruction des adultes et des enfants Aizo.

L'élaboration et la mise en œuvre de cette stratégie pour l'instruction en langue maternelle au Bénin par l'INIREF relève essentiellement des fondements d'ordre idéologique, politique et scientifique.

L'humanisme intégral et absolu qui proclame la primauté de l'Homme sur le monde et sa capacité à le dominer, est principalement l'idéologie qui soutend fondamentalement toute la pensée de l'INIREF.

A priori, la rationalisation de l'épistémologie justifie le bien fondé de tout raisonnement scientifique et la déontologie des actions de l'Homme placé au centre de la nature.

Les fondements politiques de la présente stratégie sont ceux défendus par les thèses de Pascal Fantodji sur l'idéale politique d'une République démocratique et souveraine.

Pour cette réforme :

- il s'est agit en réalité de faciliter l'accès de tous et de chacun à la science au dernier cri dans leur langue maternelle ;
- il s'est agit d'instruire les détenteurs de la culture en même temps qu'elle enseigne la culture.

-il s'est agit d'enseigner les humanités au béninois à travers les expériences connues dans le monde et les progrès des sciences et techniques.

Sa fonction essentielle est de libérer les nationalités de la précarité à travers une instruction dynamique d'épanouissement. C'est concrètement une réforme élaborée sur deux étapes (l'instruction des adultes puis l'instruction de tous les apprenants dans nos langues maternelles) qui prévoit une révolution socioéducative.

Cette étape de la stratégie marque en fait la première action fondamentale pour une inscription en langue maternelle.

Elle est conçue pour la formation des professeurs et les instituteurs des enseignements secondaire et primaire en activité et en retraite pour assurer l'alphabétisation en langue nationale des adultes analphabètes dans leur région territoriale, dans nos langues nationales. Ces enseignants à leur tour avant d'assumer cette fonction, sont tous alphabétisés et instruits des richesses des langues nationales. .

Il s'en suit une phase décisive de la formation des formateurs.

Elle vient après la précédente phase et s'intéresse à la formation des leaders de nos collectivités locales qui sont : les amanɔ, les hunnɔ, les bokonɔ, nos rois probes et tous les détenteurs de la culture béninoise.

Cette formation en effet à pour base pédagogique et didactique les réalités des cultures béninoises et s'inscrit dans une durée de 3 ans échelonnés sur deux cycles en cinq modules chacun :

Cycle I

Module 1 : Système d'information et système INIREF

Module 2 : Unicité du genre homo en une seule espèce

Module 3 : Brève histoire des peuples du Bénin

Module 4 : Hygiène et secourisme

Module 5 : Alphabétisation.

Cycle II

Module 1 : Langue et épistémologie

Module 2 : Méthodologie et représentation de l'information ;

Module 3 : Calcul ;

Module 4 : Méthode philosophique ;

Module 5 : Approfondissement de la langue.

Par ailleurs ce programme d'urgence qui en même temps instruit, les adultes a mis à l'œuvre les pédagogues, les linguistes appuyés par divers chercheurs scientifiques pluridisciplinaires pour la réalisation des manuels pédagogiques et didactiques qui ont servi à instruire les apprenants dans leur langue maternelle

Cette situation finalise l'émancipation des nationalités béninoises. Elle est caractérisée par l'enseignement du savoir et du savoir faire dans la langue maternelle de l'apprenant. Un enseignement basé sur des manuels pédagogiques et didactiques entièrement rédigés dans la langue maternelle de l'apprenant et assurant la liaison entre la tradition et la modernité.

III-2-4. L'Expérience du glo-éducom alpha

Cette initiative est l'œuvre d'une équipe de chercheurs et d'enseignants sous la direction de l'ex président de la MILNaSEF, le docteur Georges A.G. GUEDOU. Le Centre d'Education Multilingue d'Avogbana (CEMA) dans la commune de Bohicon est sis à la résidence fermière Navitin du Professeur Dah

GUEDOU et s'occupe de l'éducation des enfants et l'alphabétisation des adultes. Pour la phase expérimentale des deux premières années académiques 2009-2010, 2010-2011, ce centre dispose de six salles de cours plus un laboratoire de langues. Il compte deux enseignants, l'un au CI avec douze élèves et l'autre au CP avec douze élèves aussi. Ces deux enseignants sont aidés dans leur mission d'un maître alphabétiseur. Le programme d'enseignement du CEMA est conforme aux programmes d'études et d'alphabétisation en vigueur au Bénin avec une ouverture sensible et prioritaire sur les cultures et les langues maternelles des apprenants. Avec la méthode Globale – communication – Education, les cours se déroulent simultanément en français et en fon avec un peu d'anglais et l'initiation à l'informatique.

Conscient donc que tout développement ne peut se passer de l'éducation en langues maternelles et pour rendre effective la décision de l'Etat béninois d'introduire les langues nationales dans le système éducatif formel conformément aux lois constitutionnelles et au forum sur l'éducation au Bénin, LABODIL ECAB-BENIN propose une méthode dénommée Approche Multilingue Globale.

Par définition, l'Approche Multilingue Globale est fondée sur une communication éducative globale pour éviter un retour précoce à l'analphabétisme. Elle est appelée globale parce que, d'une part elle porte sur les acteurs cibles (enseignants, apprenants, parents) dans toutes leurs dimensions sociales, culturelles et psychologiques et prend en compte les vrais problèmes du développement durable fondamentalement endogène d'autre part. Elle est également une approche qui relie la pédagogie à l'andragogie afin d'éviter le grand fossé éducatif qui existe entre les parents et les enfants.

L'Approche Multilingue Globale est caractérisée par l'enseignement simultané en langues maternelles et étrangères, le multilinguisme intégral (LM-LE), l'implication des parents à tout le processus, lien entre l'éducation des

parents à tout le processus, l'apprentissage simultané de la langue et la culture, la libération de la communication devenue ainsi plus spontanée, plus réaliste et concrète, l'équité entre les genres.

Contenu du programme de l'approche multilingue globale

Pour un développement endogène global, l'alphabétisation doit être en symbiose avec l'école. Ainsi, selon l'approche multilingue globale qui permet à l'apprenant d'être encré dans le système de l'approche par compétence, il faut au sein de chaque village des espaces Alpha – Langues ; c'est-à-dire un centre d'alphabétisation, une école et un foyer central. La méthode vise une approche essentiellement systémique entre la scolarisation des enfants et l'alphabétisation-éducation des adultes.

Dans le foyer central, il sera organisé des activités culturelles, artistiques,... réunissant les adultes et les enfants de manière à améliorer l'efficacité interne : enraciner l'école dans son contexte culturel et socio-économique.

Dans le centre d'alphabétisation, il sera dispensé des cours de niveau 1, 2 et 3 de l'école primaire de sorte qu'en trois ans les apprenants (adultes) puissent avoir le niveau du Certificat d'Etudes Primaire (CEP). Cela étant, les programmes d'alphabétisation tiennent compte des activités des apprenants. Ce centre est animé par un maître alphabétiseur.

Dans l'école, l'enseignement des connaissances générales et des compétences pratiques est fait en langue Maternelle, Langue Régionale, Langue Etrangère (Anglais, français). Tout ceci sera renforcé par l'initiation à l'informatique, autre langue aujourd'hui incontournable. Ainsi dans une approche de bilinguisme symétrique fon français nous avons dans la conception de ces manuels une liste de mot à orthographier par l'apprenant et une liste de

mot vedette en ce qui concerne la lecture et l'écriture dont nous plaçons l'exemple du CI en annexe au document.

III-2-5-L'expérience du PAEFE

Au niveau du secteur privé, il y a également HELVETASONG qui s'intéresse, à travers son projet PAEFE (Programme d'Appui à l'Education et à la Formation des Enfants exclus du système éducatif formel), à l'ILNaSEF à travers le boo, le peulh, le yoruba et le baatonum dans le département du Borgou. La conception des manuels pouvant permettre la transmission du savoir dans ces langues se fait de la manière suivante.

Deux équipes de techniciens sont mises en place. Une première équipe composée de conseillers pédagogiques béninois et des techniciens de Solidar Suisse (Burkina Faso). La seconde équipe est constituée de linguistes et de maîtres alphabétiseurs béninois. Cette équipe est supervisée par les professeurs de linguistique du Burkina-Faso. A ce jour, plusieurs manuels sont confectionnés dans ces langues. Il s'agit de la grammaire comparée langue nationale-français ; du manuel de lecture- écriture-expression de l'élève ; du guide de lecture- écriture-expression du maître ; de la grammaire de la langue dans la langue pour l'enseignant, d'une part, et celle pour l'apprenant, d'autre part ; du manuel de lecture 3^{ème} année pour l'apprenant et du guide de l'enseignement de français 3^{ème} année pour l'enseignant. Remarquons que ce projet à l'instar des précédents bénéficie d'un dispositif structurel et organisationnel qui se rapporte à l'étroit législatif et politique statuant la République du Bénin.

Malgré cette volonté politique clairement exprimée à travers ce dispositif institutionnel, juridique, politique et opérationnel, l'introduction des langues nationales est encore à ses débuts d'expérimentation dans le système scolaire où l'enseignement est dispensé quasi exclusivement en langue française et ne prend en compte que les autres langues étrangères comme langues secondes. Le

parcours de la phase expérimentale est jalonné d'insuffisances qui offrent de la matière à l'analyse objective de chacune des opérations de ce projet.

CHAPITRE 4 : ANALYSE DES FORCES ET FAIBLESSES DU PROJET DE CMS FON ET DE L'ILNaSEF AU BENIN

L'éducation pour tous préoccupe sans doute tous les acteurs de l'école béninoise. Mais, réussir à faire de ce concept une réalité à travers l'utilisation du Fongbè comme médium ou curriculum d'enseignement n'est encore pas gagné. Le présent chapitre en dit d'ailleurs long.

IV-1. Les mérites du projet

IV-1-1 La finalité du projet

A la lecture des différents projets sus-présentés dans le cadre de la conception des manuels scolaires pour l'ILNaSEF en cour d'exécution au Benin, nous notons des mérites inhérents à leurs différents procédés mis en œuvre pour la poursuite effective de leurs objectifs respectifs d'une telle situation. Il saute à première vue la finalité de ces projets qui parait, dans l'ensemble, unanimes. C'est la promotion de l'excellence au sein des apprenants béninois à travers une réforme socio-éducative produite à partir de leur langue maternelle. Elle fait, en effet, état d'une volonté manifeste de voir épanouir l'écolier béninois par une instruction et une formation aux savoirs et connaissances transmises par leurs langues maternelles respectives admises comme discipline ou médium de l'enseignement-apprentissage.

Du MCAAT (une des initiatives étatique) à l'étape actuelle, nous lisons le prix accordé à l'utilisation de nos langues nationales dans nos écoles comme discipline d'enseignement-apprentissage. Il répond à l'évidence d'un impératif

d'asseoir une éducation de l'enfant à travers l'enseignement du trésor socioculturel que supporte la langue qu'il pratique au quotidien le mieux et qui répond à ses besoins réels de communication dans la société à laquelle il s'identifie. Les manuels scolaires, sont en conséquence conçus pour assurer une acquisition et une appropriation des lettres de la langue maternelle en même temps que l'acquisition et l'appropriation de ces vertus afférentes à son épanouissement et à son émancipation. Cet état de chose influe sur le mieux-être de la société béninoise. Cette vision sans doute est reprise à quelques nuances près par les autres projets.

Le projet glo-educom-alpha à travers ses centres d'éducatives multilingues d'Avogbana et de Tindji traduit en réalité, à l'instar du MCAAT, une instruction des apprenants aux savoirs et connaissances en Fongbè : langue maternelle de ces apprenants. Certes, nous sommes dans un cadre d'éducation multilingue (Français fon anglais) dès déjà le cours d'initiation (CI). Mais les concepteurs des manuels du Fongbè se situent dans une approche holistique qui vise à créer un raccourci de l'acquisition de savoirs et connaissances et leur réinvestissement dans le quotidien de ces apprenants. Ceux-ci, locuteurs du Fongbè vivent du coup, une situation socioéducative dans laquelle l'école et la société se complètent mutuellement.

Le PAEFE se révèle une initiative qui inscrit les langues nationales comme une solution proactive pour résorber la déperdition scolaire qui a cours aujourd'hui au Bénin. L'intérêt de cette expérience ressort le bien fondé de l'utilisation de la langue maternelle de l'apprenant béninois pour lui transmettre un savoir et connaissance dans un environnement de confiance ou il assure lui-même son épanouissement. Rigueur est donc de mise dans la conception des manuels scolaires des langues Bo, Peulh et BatonouBaarum.

Le processus de conception de ces manuels bénéficie, du coup, d'une expertise scientifique disposée par des professeurs linguistes et maîtres

alphabétiseurs locuteurs des langues d'usage dans ce projet. C'est une réalité qui illustre les potentialités des langues nationales que supporte un discours pédagogique et didactique. Les promoteurs qui connaissent du succès à travers l'augmentation du nombre des écoles Barka, animent une opinion sur la possibilité d'entreprendre l'instruction et la formation des apprenants du système éducatif formel dans nos langues nationales. Cette idée connaît un écho favorable du «PROJET ELAN AFRIQUE-BENIN ».

Le MEMP qui expérimente depuis 2014 par l'entremise du « PROJET ELAN AFRIQUE-BENIN », l'utilisation du Fongbètout comme les autres langues de post-alphabétisation comme médium d'enseignement dans les écoles primaires revêt à plus d'un titre du mérite pour sa finalité. Notons ici que cette initiative répond aux besoins de réformer l'école béninoise par apport à son médium d'enseignement et tout autre facteur contraire aux idéaux d'une école de développement. La conception des manuels scolaires puise de cette politique linguistique qui tend vers une généralisation de l'usage des langues béninoises comme véhicule et moteur d'une éducation au Bénin. A ce prix, ces manuels sont entièrement rédigés dans les langues cibles pour transmettre le savoir aux apprenants : une réclamation de l'INIReF datant officiellement de Février 2007.

Au forum national sur le secteur de l'éducation de Février 2007, la CSTB portait en motivation le projet de l'INIReF sur la réforme du système éducatif béninois. Cette réforme éducative traduit les vœux d'une instruction des apprenants béninois dans leur langue maternelle. C'était un souhait réalisé sur la nationalité Ayizo dont les manuels ont été rédigés en conséquence pour transmettre tous les savoirs dans la langue Ayizo sous la houlette de Agossou Carles VOYEME. Ce projet tout comme les autres précédant, met en exergue les potentialités des langues nationales à supporter un discours pédagogique et didactique conçu pour faire acquérir et approprier l'enseignement-apprentissage dans les domaines de la vie.

IV-1-2. La mise en évidence des potentialités des langues nationales.

Que nous nous retrouvions dans le cadre d'une introduction de la langue comme discipline d'enseignement expérimenté par le MCAAT, le « PROJET GLO-EDUCCOM-ALPHA » ou encore dans un cadre d'expérimentation de la langue comme médium d'enseignement, la conception des manuels nécessite toujours l'exploration du corpus de la langue.

Il est aisé de constater en effet, que la source de tout document en général et d'un manuelscolaire en particulier renvoie auxdispositions phonologiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques etdu lexique de la langue. Ceci dit, que les différentes expériences de conception de manuels scolaires fon par exemple nous ont permis de connaître l'état de la description du Fongbè . Il va s'en dire que cette opération a puisé préalablement le stock de son alphabet et l'orthographe standard éventuellement adoptée à cette fin.

Doit-on nous attarder de faire une idée sur l'usage des textes de l'oralité qui abondent dans ces langues? C'est le support de la grande littérature, de la réelle mémoire socioculturelle véhiculée par chacune des langues africaines. Ainsi, il est évident que ces différents projets ont rendu compte de ces évidences qui nous ont mis en présence de différentes limites de nos langues nationales. S'il est vrai qu'elles sont aujourd'hui en rade des terminologies scientifiques, techniques et technologiques à transmettre comme savoirs aux apprenants, c'est sans occulter le statut attribué à la langue depuis l'avènement de l'école au Bénin.

La légitimité d'un projet d'ILNaSEF au Bénin plus que probant n'échappe pas cependant au fait que la loi cadre du Bénin en son article premier, en son alinéa 5 : « La langue officielle est le Français ». Et, même si en son article 11 on y voit une exigence de l'Etat à entreprendre la valorisation des langues

nationales, l'ILNaSEF reste quelque peu une entorse à la constitution révélée par les prérogatives légales dont un tel projet doit se prévaloir. Hormis ce statut de nos langues qui suscite débat, notons que nous avons également hérité de ce projet la révélation du dispositif matériel (logiciels, imprimerie, édition), personnel et structurel entrant en ligne de compte pour la concrétisation d'une instruction des apprenants béninois dans leur langue maternelle dans leur zone de résidence. Mais il reste et demeure que le projet de conception des manuels scolaires surtout fon relatif aux caractéristiques modernes constitue un problème qui se pose aujourd'hui par acuité. Nous y décelons d'ailleurs un nombre important d'insuffisances.

IV-2-Insuffisances

Le projet ILNaSEF tel qu'il est conçu et mené aujourd'hui comporte assez d'insuffisances susceptibles de compromettre sa pérennisation. Il s'agit de :

- l'inexistence des décrets d'application des lois relatives à l'ILNaSEF ;
- l'absence d'un document de politique linguistique adopté par l'Etat béninois ;
- les conflits d'attribution entre les structures de coordination de l'ILNaSEF ;
- le manque d'unicité d'action et d'harmonisation des actions ;
- l'absence d'une option claire sur le type de bilinguisme scolaire : au niveau de l'expérience du MCAAT par exemple, les langues nationales sont utilisées en tant que matières, conformément aux recommandations du Forum ; tandis que d'autres expériences, notamment celle d'Elan-Afrique/MEMP, les utilisent comme véhicules d'enseignement ;
- l'expérimentation de plusieurs options sur le même territoire national ;

-l'inexistence d'une normalisation et d'une standardisation des orthographes des langues nationales ;

- l'insuffisance de rigueur observée dans la relecture des manuels scolaires confectionnés en langues nationales, ce qui entraîne la présence de beaucoup d'erreurs et de fautes dans ces manuels édités ;

- l'inexistence d'un programme de formation adapté aux traducteurs pour permettre à ces derniers d'être à la hauteur du travail de traduction en langues nationales ;

-l'inexistence d'une académie chargée des questions de terminologie, de métalangue et d'orientation scientifique sectorielle ;

-l'insuffisance des ressources financières ;

-l'insuffisance de sensibilisation à l'endroit des populations ;

-la résistance des députés à la modification et au vote des lois relatives au statut des langues nationales et à leur introduction.

IV-3. Les écueils de la CMS fon et de l'INASELF au Bénin

IV-3-1. La question de la qualité des manuels scolaires

Le manuel scolaire est le déterminant du processus didactique et pédagogique à mettre en œuvre pour la transmission des savoirs et connaissances par l'enseignant à l'endroit de l'apprenant. C'est donc un document sensible qui constitue le tenant et l'aboutissement de l'enseignement-apprentissage. Sa qualité à ce prix, fait objet d'une préoccupation méticuleuse du concepteur de l'ouvrage.

Une délicatesse est d'ailleurs à remarquer.

Lorsque nous avons à faire à un manuel, nous avons à faire à un modèle ou à un guide d'enseignement-apprentissage soit qu'on se retrouve en posture d'enseignant ou à un substitut de son enseignant quand on est apprenant. Les erreurs dans ce document constituent un écueil à l'enseignement-apprentissage surtout quand on se retrouve dans une situation d'apprentissage des normes, des connaissances et d'une langue.

Malencontreusement, nous constatons quelques incorrections dans les documents édités pour servir de manuels scolaires aux petits apprenants du cours d'initiation des écoles servant des champs d'expérimentation de l'enseignement du Fongbè au Bénin. C'est une réalité qui n'épargne aucun des projets qui ont réalisés des manuels pour l'enseignement. Ceci à première vue anime une inquiétude par rapport à la bonne marche des activités pédagogiques et didactique rentabilisant le projet d'introduction du Fongbè comme curriculum ou médium. Remarquons que le Fongbè est une langue dont la spécificité par rapport au français s'illustre par l'usage des tons qui affectent à la fois le sens et la forme des mots de la langue. Une permutation ou un mauvais usage de ces tons est à la source d'une perturbation du message livré. Nous n'occultons pas les autres types d'erreurs diversement relevés dans la présentation de ces manuels. Hormis cette situation-problème touchant le cours de l'ILNASEF au Bénin se dresse aussi la divergence des options de ces différents projets engagés dans l'ILNASEF qu'il mérite pour nous de souligner.

IV-3-2. La divergence des options pédagogiques des projets de l'ILNASEF

A l'issue de la présentation des différents projets de conception de manuels scolaires en langue nationale pour l'ILNaSEF au Bénin, nous notons deux options majeures : une première qui entrevoit l'utilisation du Fongbè comme curriculum d'enseignement-apprentissage dans les écoles promues par le

MCAAT et le projet GLO-EDUCOM-ALPHA, une seconde qui assure l'instruction des apprenants béninois dans leur langue maternelle portée par l'INIREF le projet ELAN-AFRIQUE/BENIN et le PAEFE.

Ces options concentrent chacune dans leur procédé des marges de manœuvre financière et technique qui s'effritent dans un regain de compétence et d'efficacité des différents projets. Il se lit en conséquence un déficit d'atout d'une nature ou autre à chacun des projets mis en œuvre pour l'ILNaSEF au Bénin. Ces options autant qu'elles sont pourtant contraintes à des réalités sociolinguistiques que nous enregistrons au Bénin en rapport avec une politique faite sur la langue fon.

IV-4-Les contraintes de la conception des manuels scolaires fon et l'ILNASEF au Bénin

IV-4-1 .La question du corpus

Au-delà des mérites et des insuffisances constatées, nous avons remarqué des facteurs contraignant le projet de conception des manuels de la langue fon à un état substantiellement dérisoire. Notons ici en premier le corpus de langue qui s'apparente au morceau crucial de la politique linguistique pour la valorisation d'un tel projet au Bénin.

Déjà en 1952 le professeur CANAME-GRIAULES soulevait le problème de l'emploi des langues maternelles dans l'enseignement et le professeur Maurice HOUIS (1953), lui conseille du tact dans une réponse : "équivoque sur l'enseignement en langues africaines".

Cette question qui s'intéresse à la langue elle-même en tant que matière travaillée pour servir de véhicule de savoir tant traditionnel que moderne fait appel à la connaissance scientifique et technique pourvu par les linguistes et les pédagogues. C'est le déterminant majeur de la qualité du manuel scolaire

élaboré pour répondre aux sollicitations didactiques et pédagogiques des acteurs de l'école. Il constitue l'élément qui détermine les travaux relatifs à la structure et à l'articulation des manuels et tout le travail de vulgarisation situé en amont et en aval y afférant : la formation du formateur, le mode d'utilisation des manuels dans la tenue de la classe, l'acquisition et l'évaluation des savoirs et connaissances, le suivi et le complément de l'environnement de l'école.

Concrètement, il s'agit de l'outillage de Fongbè par rapport aux différents objets de l'enseignement-apprentissage et la métalangue de référence que se charge de résoudre la terminologie dans ces différents projets. Puisque le Fongbè a servi jusque là à un usage domestique des besoins en communication de ces locuteurs, c'est plus qu'une évidence qu'à l'actuelle étape du présent projet que le stock des termes disponibles aux besoins de la pédagogie et de la didactique au service de la transmission des savoirs empiriques et traditionnels. S'il est vrai que le Fongbè connaît d'importants travaux scientifiques, quant à sa description, seule une académie de la langue Fongbè doit être envisagée pour juguler une telle question.

IV-4-2. Une terminologie sur le Fongbè

Le travail terminologique constitue le principal moyen d'outillage d'une langue. Il induit une situation de cause à effet en matière d'utilisation de la langue pour servir comme un médium de communication pour le développement de la société. Ceci est d'autant plus évident pour l'enseignement des connaissances et savoirs qui fait appel à un usage transversal et pluridisciplinaire de la langue car à l'école on enseigne tout et on apprend tout à travers la langue utilisée comme véhicule de l'enseignement apprentissage. Au présent cas, nous faisons allusion à la langue fon sujette à une entreprise terminologique.

Cette entreprise selon TCHITCHI (1990) se situe à trois niveaux :

-l'exploitation du vocabulaire de base qui regroupe les termes que les usagés du Fongbè utilisent en fonction des expériences de chacun des locuteurs ;

-la néologie faisant appelle à une spécialisation des chercheurs à identifier le domaine scientifique du concept qui se propose de définir et d'élaborer en tenant compte du système de formation des thèmes du Fongbè. Le terminologue (linguiste de formation) doit s'accompagner, à ce niveau du service du spécialiste de chaque discipline qui lui permet de lever toutes ambiguïtés sur le terme en création ;

-l'emprunt qui participe aussi à l'enrichissement lexical de la langue mais dont l'usage excessif appauvrit la langue. C'est donc un travail réticulé qui réclame de la part de son acteur un certain nombre de soins normatifs dans la rédaction d'une fiche terminologique.

La fiche terminologique, en effet, répond dans la logique de la recherche indiquée dans cette discipline à la disposition des éléments qui y configurent. Au nom de ces éléments nous avons, respectivement, la vedette ou l'entrée suivie de sa classe grammaticale du domaine ou de son sous-domaine, la définition de cette vedette l'illustration ou l'exemple, l'équivalent dans une autre langue et enfin la date de rédaction de cette fiche terminologique.

Il va s'en dire donc que la qualité du travail terminologique effectué sur le Fongbè conditionne la potentialité de cette langue à assurer une instruction, une formation, et une éducation des apprenants béninois. Une implication de tous les chercheurs que se soit linguiste, pédagogue ou autres, autour d'une ambitieuse entreprise de terminologie sur la langue fon est donc à faire valoir. La situation contraire que nous connaissons actuellement par rapport à l'usage de la terminologie par les acteurs de médias à savoir les journalistes fon, les communicateurs et prédicateurs en Fongbè n'augure pas d'un présage qualitatif de cette langue. Mais avant cette option terminologique il importe de s'intéresser

à la standardisation du Fongbè qui constitue un des nœuds gordiens à défaire pour assurer la bonne marche du processus d'utilisation du Fongbè dans l'enseignement.

IV-4-3. La standardisation du Fongbè

Un autre préalable à l'utilisation du Fongbè dans les écoles béninoises, est la standardisation de cette langue même si elle connaît aujourd'hui un processus de standardisation mis en œuvre par les médias et les différents clergés par l'apparition de la première bible traduite en fon (2014).

Selon BADA (2004), « par standardisation, on entend le processus par lequel on arrive à une forme standard de la langue, c'est-à-dire les différents mécanismes et les différentes techniques mis en œuvre pour l'émergence d'une variété spécifique d'un continuum dialectale comme la variété préférée de la communauté linguistique ». Par forme standard donc, on entend une forme codifiée d'un continuum dialectal par la majorité de la communauté linguistique à qui elle sert de médium. En ce qui concerne la langue fon, le modèle de standardisation ne prend en compte que les parlers mahi, kpassè, et abomey. Quand bien même il doit desservir aussi les locuteurs des parlers tchi, ouémè, aïzo, et ko.

Capo (1988) dans *Reconnaissance du Gbe*, attire notre attention sur « le fait même qu'après l'établissement des atlas linguistiques de nos pays, nous ne pouvons toujours pas répondre avec précision à la question du nombre de langues et souligne la nécessité de la standardisation ». Cette question est perçue sous trois angles :

IV-4-4. L'orthographe

Ce n'est qu'après l'identification correcte d'une langue qu'on peut valablement discuter de sa codification. Les questions orthographiques peuvent

êtré discutées en rapport avec le standard de base. Le Fongbè est confronté à de sérieux problèmes orthographiques. L'on peine encore à le doter d'une seule orthographe standard (tout en tolérant d'autres orthographes à des fins spécifiques). Bien que l'accord ne soit fait entre les spécialistes sur la conceptualisation d'une orthographe optimale, à la suite de CAPO, notre point de vue, est qu'au sein du contexte actuel des langues nationales pour être efficace, puissant, moderne et stable, le système orthographique de la langue fon doit être morpho phonémique, pan dialectal et cohérent pour que l'orthographe soit pan-dialectal, tous les dialectes (connus) de la langue doivent être pris en compte au moment où l'on met au point le système orthographique pour qu'il puisse résorber les correspondances inter dialectales et les particularités dialectales. L'orthographe doit être cohérente en ce sens qu'il faut une systématisation de certaines règles qui rendrait le système orthographique simple et pratique à tel point que sa logique interne puisse être différente de la logique interne d'une forme dialectale.

IV-4-5. L'orthophonie

Si toute langue est définie comme un ensemble de dialectes ... susceptible d'être dotées d'un même système orthographique, il y a nécessité de rendre explicite la prononciation de référence, autrement connu « prononciation reçue » ou « prononciation centrale », tout au moins pour ceux dont il ne s'agit pas de la langue première. Tous ces problèmes techniques relatifs à la standardisation mettent en exergue les besoins suivants :

-description systématique de tous les parlers d'une région géographique, et leur comparaison pour arriver à l'identification opérationnelle des langues et de leurs dialectes ;

-recherche sociolinguistique pour identifier dans quelle direction rechercher le standard de base ;

-la mise sur pied de commission de langue et leur dotation en ressources humaines adéquates.

L'idéale serait que l'enseignement effectif d'une langue nationale ne démarre qu'après la publication de certains documents fondamentaux élaborés par la commission nationale de cette langue

IV-4-6. Le statut actuel du Fongbè

Si on excepte la charte du 7 mai 1970 où le texte constitutionnel du régime du conseil présidentiel et de façon précise, l'ordonnance n° 70-34-CP du 7 mai 1970, tous ces autres textes constitutionnels de 1959 à 1970, mentionnent en leur article premier que « la langue officielle (de la république) est le français ». L'acte premier de la colonisation française est de déclarer le français comme langue nationale dans les colonies. Conséquemment, depuis le décret de 1896 du gouverneur général de l'Afrique occidentale française (AOF) dont faisait partie la colonie du Dahomey, sur l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement à l'échelle fédéral de l'AOF, jusqu'à la réforme de 1945 en passant par celle de 1903, 1918, 1924, il est mentionné que la seule langue d'enseignement est le français.

Après l'indépendance du Dahomey en 1960, la langue française est restée comme médium de la science et de la technique comme l'illustre TCHITCHI et allié (2009 :11).

Il existe encore au Bénin une discrimination à l'endroit du Fongbè et des autres langues nationales. Le Fongbè n'est pas encore perçue comme une langue à part entière malgré son caractère véhiculaire. Compte tenu de ces situations confuses, il devient évident que l'enseignement en Fongbène saurait connaître du succès à moins qu'on accorde à cette langue le statut de "langues à part entière" et qu'on la déclare officiellement langue de culture, d'administration et d'enseignement. Mais au préalable il convient de cerner la dialectique

langue/dialecte que nous impose la procédure qui conduit à légitimer un Fongbè standard comme médium d'enseignement.

IV-4-7. La dialectique langue/ dialecte

On entend souvent demander : Quelle dichotomie y a-t-il entre une langue et un dialecte ? Du point de vue politique, on pourrait répondre que la langue est officiellement reconnue comme l'idiome national, tandis que le dialecte ne reçoit pas cette consécration. Mais une telle définition éliminerait le gallois et le breton en France par exemple et tolérerait que le français comme langue au Bénin.

Du point de vue théorique, on pourrait dire que la langue est une forme de parler qui a donné vie à une littérature ; le dialecte n'en dispose pas.

Cette situation confuse montre que la première étape vers la standardisation du Fongbè consiste en la démarcation et l'identification des langues, c'est-à-dire à dresser une liste exhaustive des dialectes (connus) de chaque continuum dialectal et le terme "dialecte" pour désigner chacun des membres constitutifs du continuum dialectal. Ainsi, en se basant sur Capo (1989), on parlera de la langue gbe, du dialecte eve du gbe, du dialecte gen du gbe, etc. Il convient de souligner que c'est d'abord des critères linguistiques qui doivent être utilisés pour identifier les langues. Abor(1997) sur les traces Capo indiquera que la langue fon peut regrouper les dialectes Mahi, kpassɛ, Agbomeɛ et même gun : une classification partagée par un courant de linguistes béninois.

Il revient donc à dire que le projet de CMS fon qui conditionne l'INaSELF du Fongbè au Bénin est une discipline multidimensionnelle et plurisectorielle. Le stade actuel du Fongbè mérite alors un travail scientifique et politique intervenant à chaque niveau de cet ambitieux projet. Sur ce, le présage relevant des perspectives et recommandation qui répondent à l'évidence de ce secteur, peut s'apprécier dans l'élan de reformer l'éducation au Bénin.

CHAPITRE V : PERSPECTIVES ET SUGGESTIONS

Les précédents chapitres ont exposé dans leur ensemble les différentes caractéristiques d'un projet de conception des manuels scolaires conformes aux réalités d'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel que connaît actuellement le Bénin. Suite à cet aspect de la question le présent chapitre en réponse à la situation problème constatée, propose les réalités d'une situation optimale que doit connaître une école béninoise au service de l'épanouissement et de l'émancipation des peuples acteurs du développement. Nous voudrions exposer ainsi ici dans un premier temps les marges de manœuvres sociolinguistiques, pour une éducation de développement au Bénin, dans un second temps des solutions et recommandations pour une introduction des langues maternelles en générale et le Fongbè en particulier par des manuels scolaires conçus selon des normes requises par la politique linguistique et socioéducative au Bénin.

V-1-Perspectives.

V-1-1. Pour une école de développement au Bénin

V-1-1-1.L'école béninoise et les langues nationales

Malgré le désir poussé des colons, à faire des béninois des assimilés de la France ; force est de constater que les fonfonnes restent foncièrement attachés à leur langue. Mais paradoxalement l'école au Bénin a toujours exclu les langues béninoises. Et depuis, nous observons une décadence socio éducative que nous dénonçons ici en substance de la déclaration de AKOHA (2009).

À l'origine de l'école, était l'école coloniale qui interdisait, pour des raisons idéologiques évidentes, l'usage des "langues autochtones" à l'école

même à des fins d'illustration. Les Béninois de cette génération se souviennent encore de la pratique du « signal tristement célèbre », qui consistait à punir physiquement et psychologiquement tous les élèves qui par réflexe parlaient une langue béninoise dans les enceintes de l'école.

L'enfant qui rentrait à l'école, quel que soit son âge, est directement mis en contact avec la langue française et son écriture; ainsi commence le processus de dépersonnalisation, insidieux et long que les militants de la décolonisation appelleront « aliénation culturelle ». Le choc brutal provoqué par l'usage exclusif du français dans ces conditions n'est pas sans conséquences psychologiques et sociales. Les enfants « rebelles » ou « récalcitrants » qui n'arrivaient pas à supporter ce choc psychologique et la frustration, désertaient l'école, certains après plusieurs « redoublements de classes ». Ces enfants étaient systématiquement présentés comme « inintelligents », « médiocres ».

Quant aux enfants qui supportaient, pour diverses raisons, le dressage colonial de l'école, la société leur conférait de la valeur : ils étaient qualifiés « d'intelligents », de « civilisés » et le degré de leur « civilisation » était mesuré par le régime colonial à l'aune du temps qu'ils ont « passé sur les bancs » et des diplômes qui l'ont sanctionné : l'ascension sociale par le canal de l'administration d'Etat leur était garantie. Pour les Béninois de l'époque, l'importance de cet appât (qui en moins d'une génération pouvait faire de l'enfant d'un pauvre paysan de brousse un haut fonctionnaire, un akowe) valait bien le sacrifice de la docilité à l'école qui excluait les langues et les cultures béninoises. La voie est ainsi libre pour le reniement de soi, le mépris des valeurs culturelles béninoises.

1- Construire une représentation correcte des principes de la morale et du civisme (morale individuelle et vie sociale) ;

2-Elaborer une explication des historiques et des phénomènes géographiques en relation avec la société et le territoire (société, environnement et géographie) ;

3-Interpréter le patrimoine culturel de son milieu et de sa région (langue et culture).

C'est dans ce contexte que l'école coloniale au Bénin a formé une élite béninoise que le colonisateur envoyait partout en Afrique (AOF et AEF) servir dans l'administration coloniale.

Comme les jeunes Etats africains avaient besoin de ressources humaines pour asseoir leurs administrations, ils décidèrent de généraliser la scolarisation, de « démocratiser l'accès à l'école », c'est-à-dire aux enseignements primaires et secondaires. Il fallait favoriser l'accès du plus grand nombre possible d'enfants à l'école. Mais les moyens financiers faisant cruellement défaut, tous les Etats africains y compris le Bénin prirent alors l'habitude de demander et d'obtenir de l'aide, assortie de conditionnalités, de la communauté internationale, des Bailleurs de fonds pour la scolarisation à 100% des enfants de l'Afrique. Mais la croissance démographique et les contre-performances des économies africaines pour cause de mal gouvernance auront au fil des ans, des conséquences graves qui affaibliront considérablement les systèmes éducatifs. Dans un contexte international marqué par des progrès enregistrés dans les sciences de l'éducation et la nécessité de procéder à des réformes profondes à la lumière de la nouvelle vision de la pédagogie, la crise des systèmes éducatifs africains prend des proportions préoccupantes.

Il n'y a donc pas lieu de « jeter le bébé avec l'eau de bain » comme certains le préconisent, en prononçant une condamnation sans appel et nuance des Nouveaux Programmes d'Etudes, et en réclamant leur « abandon pur et simple ». Cette attitude participe objectivement du rejet de la théorie des

sciences de l'éducation qui sous-tend les NPE, théorie dont le condensé est dans « l'approche par compétence ». Les difficultés qu'a connues la mise en œuvre des NPE au Bénin et qui expliquent les résultats mitigés obtenus sont liés essentiellement aux conditions de leur mise en application : accroissement de la pauvreté, classe à effectifs pléthoriques, manque de formation des enseignants qui ne se sont pas réellement appropriés aux NPE, réduction drastique des heures de cours annuels pour faire des grèves, insuffisance d'infrastructures scolaires et des matériels pédagogiques etc.

Ce n'est donc pas les fondements théoriques et méthodologiques de l'option pédagogique des NPE qui sont en cause. Ne pas le reconnaître d'abord avant toute recherche de solution, c'est objectivement prêcher le retour à la situation pédagogique post-quanté, même si, en le faisant, on réclame avec insistance « l'enseignement des langues béninoises tout de suite comme véhicules du savoir ». L'utilisation des termes enseignement ou instruction ne laisse aucun doute sur le retour envisagé à la pédagogie de grand père, la méthode directe au service d'une acquisition et d'une accumulation rabelaisienne du « savoir ». C'est ignorer que l'éducation citoyenne s'opère plus par la façon d'apprendre que par la somme des savoirs acquis ; c'est du moins ce que nous enseignent les sciences de l'éducation.

L'objectif est d'abord louable parce qu'il repose sur une base théorique claire, « l'approche par compétence ». Il est ensuite louable parce qu'il met fin au mythe du tout français et offre la possibilité aux enseignants et élèves d'utiliser librement et utilement les langues béninoises dans les classes en contexte pédagogique comme véhicule de savoir. Avec une telle disposition, il revient aux enseignants, à leur corps de contrôle, et aux chercheurs de donner un contenu à cet enseignement et d'adapter ce contenu éducatif aux besoins de chaque niveau (primaire, secondaire et supérieur). Il leur revient aussi le devoir d'uniformiser la méthode à utiliser pour atteindre les objectifs de chaque niveau,

avec les langues béninoises et dans les langues béninoises. C'est ce qui n'a pas été fait et ce n'est pas de la faute des enseignants : ils n'ont jamais été sollicité par les concepteurs des NPE pour formaliser le domaine « langue et culture » comme matière d'enseignement au même titre que les autres.

Dans la réalité, concrètement sur le terrain, aux heures prévues pour le domaine « langue et culture » les enseignants laissent les enfants à eux-mêmes, souvent sans directives ; certains prétextant qu'ils ne maîtrisent pas la langue maternelle des élèves, d'autres que leurs élèves ne parlent pas tous la même langue béninoise. Certains ont cependant tenté et réussi de faire intervenir, à ces heures, des personnes ressources du milieu pour traiter avec les élèves, dans la langue du milieu, des sujets variés liés à la langue et à la culture en général. C'est pour combler ce déficit que le Forum de 2007 a opté pour l'enseignement des langues béninoises comme matière en adoptant un chronogramme pour sa mise en application.

Paradoxalement, si dans sa majorité, cette élite était acquise à l'idéologie de la « mission civilisatrice de la colonisation », c'est le contraire qui serait étonnant ; l'écrivain Paul HAZOUME en est le prototype, il a cependant conservé l'usage et la maîtrise quasi parfaite des langues béninoises : les membres de cette élite étaient de parfaits bilingues voire plurilingues. Ils n'avaient pas rompu le contact avec les cultures béninoises que véhiculaient ces langues. Ce paradoxe s'explique par le fait qu'à l'époque, les africains commençaient l'école à un âge avancé, à 8 ans, à 10 ans voire à 12 ans. A ces âges, les mécanismes linguistiques sont déjà complètement installés chez l'enfant africain et son intégration socioculturelle à sa communauté achevée. Dans ces conditions, le choc, même brutal provoqué par l'imposition d'une langue étrangère exclusive comme le français est amortie ; il est vécu comme une « épreuve initiatique », une de plus...Mais ce n'est malheureusement pas le cas de la grande majorité des « appelés ».

Venu après l'échec de « l'Ecole nouvelle » du régime révolutionnaire béninois, le Bénin du Renouveau Démocratique a très vite adhéré à l'idée de la réforme du système éducatif. Les structures mises en place à cet effet ont conçu et mis en route les Nouveaux Programmes d'Etudes avec pour boussole l'Approche Par Compétence. Mais les Nouveaux Programmes d'Etudes (NPE), quand bien même elles s'inscrivent dans la démarche de l'approche par compétence qui prône une interaction dynamique entre l'école et le milieu qu'elle est appelée à transformer, n'offrent qu'un strapontin aux langues et cultures béninoises ; mais c'est toujours mieux que rien. En effet dans l'enseignement primaire les NPE prévoient un champ de formation « Education Sociale » correspondant à trois domaines de compétence auxquels sont fixés trois objectifs (du CI au CM2) :

-que l'école béninoise ne reflète pas la société multilingue qu'est le Bénin ;

-que les acteurs de l'école béninoise résistent à mettre en œuvre les innovations pédagogiques découlant des nouvelles découvertes scientifiques enregistrées par les sciences du langage et de la communication et dans les sciences de l'éducation. C'est une situation qui est encore latente quand une hardiesse aujourd'hui de l'Etat béninois pense en revanche qu'il faut une inscription des apprenants dans leurs langues maternelles. Le projet élan en fait d'ailleurs son exercice expérimental. On entend alors faire de nos langues le véhicule de l'enseignement apprentissage laissant en entier la priorité aux valeurs sociales et intrinsèques. Nous remarquons donc une orientation nouvelle de la conduite d'une politique de développement mise en orbite par l'école béninoise.

V-1-1-2. La question du Développement au Bénin

Depuis son accession à la souveraineté, le Bénin est confronté à la conduite d'un projet de développement. Le génie béninois a tout de même étalé des compétences dictées à plusieurs Etats qui sont redevables des succès de leur organisation structurelle et fonctionnelle. Mais force est de constater que la population béninoise reste fortement paupérisée par un système économique d'un pays sous-développé et lourdement endetté. Ceci repose la problématique du développement dans une approche définitoire au Bénin. Le développement selon A. Mahtar M'BOM 1980, « ... le développement ne peut-il être compris que comme l'épanouissement progressif des virtualités créatrices du corps social, comme un processus aux enracinements multiples, intégrant toutes les significations de la vie et vise, par où chaque communauté exprime son génie propre en s'ouvrant à celui des autres et où chaque personne, chaque catégorie professionnelle, participe activement à l'effort général et en partage les fruits.

Il ne peut donc se réduire seulement à un ensemble de pratiques économiques. Et si la croissance des ressources matérielles est l'un des principaux objectifs, elle n'en est pas le seul. Un développement réel implique le déploiement conjugué de plusieurs facteurs : de structures productives épousant les aspirations de chaque peuple et respectant les équilibres essentiels entre les fins et les moyens ; d'une culture, dont la sève doit nourrir et vivifier toutes les branches d'activité sociale ; d'une technologie pleinement maîtrisée et porteuse des éléments indispensables d'innovation ; d'un système d'éducation, qui prépare chacun, à chaque étape de son existence ; à assumer les articulations de la tradition et du progrès, de l'apprentissage et de la production, des aspirations personnelles et des exigences nationales ; d'un réseau de communication permettant un échange libre et équilibré d'information, entre les hommes et entre les nations émanant des autres, en même temps que de leur transmettre les siens propres .»

Il faut donc à tout Etat une synergie d'action de toutes les institutions chargées de promouvoir les politiques du développement. L'école, la langue et la culture du peuple doivent être par ricochet (sans être dissocié l'une de la mesure de l'autre), le fer de lance de décisions politiques portant les projets de promotion de l'excellence au Bénin. Cette conception bat en brèche l'appréciation de la qualité de l'école en se référant à la capacité des apprenants à faire preuve d'une maîtrise de la langue française. C'est malencontreusement ce qui est le plus indexé par l'opinion dans la crise que connaît l'école béninoise. La politique linguistique dans sa forme actuelle est donc indexée en conséquence.

V-1-2. Pour une politique explicite du Fongbè au Bénin

Toute entreprise de ce genre, pour réussir, ne peut se faire que dans le cadre d'une politique linguistique explicite. Dans ce cadre, capo (1988) s'est permis de mettre en exergue certains points dont toute politique linguistique doit tenir compte :

Nos politiques linguistiques devraient accorder un statut officiel aux langues africaines et déclarer les langues européennes comme langues d'information plutôt que langues de communications quotidiennes. C'est la première étape positive pour désigner nos langues nationales et leur accorder quelques prestiges.

Les départements actuels de linguistiques et ou des langues africaines de nos universités devraient se transformer en institut de langues africaines orientés vers :

-la définition et la démarcation de nos langues sur des bases claires mettant au point les critères devant aider à classer un parlé donné comme dialecte d'une langue donnée ;

-des recherches intensives sur la phonologie, la morphologie, la syntaxe et le lexique des langues individuelles dans le but de le pourvoir d'orthographe standard ;

-des recherches approfondies sur les moyens et procédés d'innovations lexicales de chaque langue dans le but de moderniser ces langues ;

-l'enseignement des usages et du système orthographique et langue donnée à des cadres locuteurs de ces langues pour qu'ils les utilisent dans l'exercice de leur profession ;

-la production d'ouvrage dans chaque langue pour tous les cycles scolaires et pour toutes les disciplines ;

-Les langues nationales doivent être traitées comme des facteurs puissants d'unité et non comme des barrières. Ce pendant pour rentabiliser leur utilisation comme médium ou discipline nous trouvons nécessaire de tenir compte des critères pour l'élaboration d'un manuel scolaire de bonne facture.

V-1-3. Critères de qualité d'un manuel

Ces critères proposent une synthèse originale de recommandations émises dans la documentation scientifique jugeant de la sensibilité de ce document et de ses rapports qu'il entretient avec l'apprenant : l'innocent en quête du savoir et de connaissance. Soulignons ici que cette substance didactique est puisée essentiellement de F.M. Gérard intitulé « Les manuels scolaires d'aujourd'hui, de l'enseignement à l'apprentissage » et l'article de Th. Gilbert, B. Jadin et N. Rouche intitulé « Qu'est-ce qu'un bon manuel de mathématiques ? »

Un bon manuel scolaire doit :

- 1) être fiable

Il ne peut contenir la moindre erreur de contenu. Il doit être rigoureusement exact.

-2) être lisible

Il doit être adapté aux élèves auxquels il se destine. Les explications doivent être claires, suffisantes sans pour autant être superfétatoires. Il doit pouvoir être lu -et donc compris- par l'élève seul, en pleine autonomie, voire par ses parents.

-3) être didactique

Fruit d'une réflexion épistémologique, il doit tenir compte des difficultés des élèves, et respecter une logique et une progression dans la présentation des matières (cohérence horizontale), ainsi qu'établir des liens entre les savoirs. Il doit tenir compte de la psychologie et des différents types et niveaux d'intelligence des élèves en proposant différents niveaux d'explications et de difficultés des exercices (sans omettre de donner les réponses aux questions). Il doit par ailleurs développer des compétences chez l'élève, c'est-à-dire : susciter le questionnement et la recherche, éveiller la curiosité ; rendre l'élève actif (lui permettre de construire son savoir) ; organiser des situations problèmes ; offrir du sens aux élèves ; créer des obstacles, mais ne pas décourager ; offrir des matériaux (documents...) sur lesquels l'élève va pouvoir exercer son esprit critique ; permettre une évaluation de l'apprentissage par l'élève.

-4) être conçu et rédigé par une équipe pluridisciplinaire

Il doit être l'œuvre d'une équipe constituée de trois catégories de professionnels : des gens de terrain (enseignants, inspecteurs), des experts de la matière (professeurs d'université, chercheurs), des spécialistes de l'apprentissage (pédagogues, didacticiens). Un directeur de collection doit assurer la cohésion entre manuels couvrant un même cycle.

-5) permettre une cohérence verticale (entre différentes années d'un même cycle)

Il doit couvrir tout un cycle des études et donc s'inscrire au sein d'une collection complète.

-6) permettre une grande liberté d'utilisation

Il doit rester « ouvert », c'est-à-dire qu'il ne doit pas enfermer l'utilisateur dans un parcours obligatoire. Il faut pouvoir naviguer selon les besoins et trouver des réponses aux questions que l'élève se pose.

-7) être expérimenté et adapté à la variété des élèves

Il doit avoir été préalablement testé auprès d'échantillons représentatifs de la diversité des élèves. Le manuel ne s'adresse pas à l'élève moyen, mais à toutes les catégories d'élèves, des plus faibles aux plus forts.

-8) éviter l'excès de contenus (la gloutonnerie disciplinaire)

Mieux vaut voir moins de matière, mais qu'elle soit mieux expliquée. Mieux vaut deux étalons qu'un éléphant !

-9) être présenté de manière claire, pratique et agréable

Il doit utiliser les visuels (schémas, histogrammes, dessins, photos...), et soigner la lisibilité typographique, séparer clairement les différentes parties et utiliser un système de repérage rapide. Ne pas oublier les « indispensables » : une synthèse à la fin de chaque chapitre, une présentation des objectifs globaux (en introduction) et des objectifs particuliers (en début de chaque chapitre), un glossaire (très important), un index conceptuel et onomastique, une table des matières et une explication des liens entre parties, faire des rappels ou renvois de matières si nécessaires. La facilité d'utilisation du manuel (format, praticité) et sa robustesse ne doivent pas être négligées.

-10) respecter le droit et la morale

Il doit respecter les prescrits légaux et ne pas véhiculer des valeurs immorales ni des stéréotypes, bêtes par définition.

Pour envisager un essor social économique et politique du Bénin, des réformes de forme et de fond sur nos langues se révèlent donc opportunes. Dans cet effort scientifique et politique aucune de nos langues ne doit être laissée pour compte. Songeons y bien, le Fongbè dans sa forme actuelle pose d'énormes

problèmes de par son lexique à pourvoir une terminologie et une métalangue qui facilite un savoir et un savoir-faire dans les écoles au Bénin. Doit-on parler d'un aménagement linguistique aux vœux de voir lever l'équivoque d'une contribution proactive des chercheurs linguistes et autres acteurs de la langue ? C'est certain, il ne suffit pas d'être locuteur fon pour enseigner le fon ou en Fongbè sur ce nous formulons les recommandations et approches de solutions y afférentes :

- multiplier les séances de communication et de sensibilisation en vue d'informer amplement la base sur l'esprit et le contenu des différentes activités liées à l'ILNaSEF ;

- renforcer la collaboration entre les acteurs impliqués en vue d'une meilleure évolution du processus ;

- faire des plaidoyers et lobbying à l'endroit des décideurs politiques pour une législation en faveur de l'ILNaSEF ;

- élaborer un programme de formation des traducteurs en langues nationales ;

- mettre plus de rigueur dans la relecture des manuels scolaires confectionnés en langues nationales pour éviter les erreurs et les fautes ;

- procéder à une normalisation et à une standardisation des orthographes des langues nationales ;

- faire une option éclairée sur le type de bilinguisme scolaire en s'inspirant des expériences qui sont considérées comme une réussite aussi bien sur le territoire national qu'à l'échelle africaine ou internationale, l'option retenue peut aboutir à une révision des recommandations du forum relatives au type de bilinguisme et doit être applicable sur toute l'étendue du territoire national ;

-élaborer et mettre en œuvre un programme de recherche conséquent pour accompagner l'ILNaSEF ;

-créer une académie chargée des questions de terminologie, de métalangue et d'orientations scientifiques sectorielles ;

-faire adopter en conseil des ministres le document de politique linguistique déjà élaboré ;

- inciter l'Etat à l'allocation de ressources financières significatives à l'ILNaSEF ;

-faire un plaidoyer pour convaincre et motiver les Partenaires Techniques et Financiers (PTF) à plus d'engagement par rapport au financement de ce secteur.

V-2. Suggestions

-multiplier les séances de communication et de sensibilisation en vue d'informer amplement la base sur l'esprit et le contenu des différentes activités liées à l'ILNaSEF ;

-renforcer la collaboration entre les acteurs impliqués en vue d'une meilleure évolution du processus ;

-faire des plaidoyers et lobbying à l'endroit des décideurs politiques pour une législation en faveur de l'ILNaSEF ;

- élaborer un programme de formation des traducteurs en langues nationales ;

- mettre plus de rigueur dans la relecture des manuels scolaires confectionnés en langues nationales pour éviter les erreurs et les fautes ;

- procéder à une normalisation et à une standardisation des orthographe des langues nationales ;

- faire une option éclairée sur le type de bilinguisme scolaire en s'inspirant des expériences qui sont considérées comme une réussite aussi bien sur le territoire national qu'à l'échelle africaine ou internationale, l'option retenue peut aboutir à une révision des recommandations du forum relatives au type de bilinguisme et doit être applicable sur toute l'étendue du territoire national ;

-élaborer et mettre en œuvre un programme de recherche conséquent pour accompagner l'ILNaSEF ;

-créer une académie chargée des questions de terminologie, de métalangue et d'orientations scientifiques sectorielles ;

-faire adopter en conseil des ministres le document de politique linguistique déjà élaboré ;

- inciter l'Etat à l'allocation de ressources financières significatives à l'ILNaSEF ;

-faire un plaidoyer pour convaincre et motiver les Partenaires Techniques et Financiers (PTF) à plus d'engagement par rapport au financement de ce secteur.

Conclusion

En résolution, à la situation problème observons que le manuel scolaire joue un prépondérant rôle dans l'enseignement d'une langue comme le Fongbè au Bénin. Ceci nous fait dire comme le philosophe Alain : «lire c'est (alors) penser». Somme toute, mépriser la CMS, n'est-ce pas refuser la structure et le travail des générations passées comme si le savoir n'était pas la reconstruction amplifiée des savoirs transmis ? Il n'est pas pensable d'apprécier la littérature sans livre ... pourquoi découvrir la science sans organisation, l'histoire sans repère temporel, la grammaire sans référent ? Enseignants et apprenants y trouveront différentes pistes structurées pour mieux maîtriser leurs découvertes : une information nouvelle, une aide à la structuration, des exercices d'approfondissement, des prolongements ludiques... et il n'y a pas de raison que cela les empêche de créer leur propre repère avec leurs mots personnels. Mais tous les manuels ne sont pas à mettre dans le même panier. Un ouvrage de référence comme un dictionnaire ne peut pas être strictement comparé à un cahier d'activité. Une grammaire structurée en fonction de l'apprentissage, ne peut être assimilée à un manuel qui proposerait un cheminement didactique avec des situations d'apprentissage, pour découvrir progressivement le fonctionnement linguistique d'une langue. Pour éviter d'enfermer les enseignants et les élèves dans une démarche unique et linéaire, les auteurs de manuel Fon ont envisagé ceux-ci comme des outils aux services des apprentissages, en proposant des pistes diverses selon les différents moments de l'apprentissage et les besoins éducatifs.

Reconnaissons de cette réalité pro-active que la culture aux merveilles de l'écriture est le socle du développement. Cette mémoire vive du peuple traduit la réalité du quotidien de l'apprenant et ne s'enseigne, en prédilection, que par la langue qui la véhicule. Ce fait est d'autant plus intéressant qu'il réussit à bâtir un homme développé au service du développement de son pays. Ce

développement est rendue possible par un épanouissement et une émancipation de l'individu pourvu par sa langue. Ce qui revient à dire que la langue est tout et tout est dans la langue.

Fort de cela, le Bénin s'est engagé dans un processus d'introduction des langues nationales en se dotant d'un impressionnant dispositif législatif, institutionnel et administratif retracé par la présente étude. Ceci a permis au MCAAT d'évoluer dans les travaux de conception pour parvenir à l'étape de contextualisation des manuels en langues nationales conformément aux orientations du forum national sur le secteur de l'éducation en février 2007. Quant au MEMP, à travers le projet ELAN-Afrique/Bénin, les manuels scolaires sont déjà élaborés et l'introduction des langues nationales dans le système éducatif est à sa phase d'expérimentation. Cependant, il est à faire remarquer que ce processus de conception des manuels scolaires et d'introduction des langues nationales dans le système éducatif présente un certain nombre d'insuffisances; écueils et même de contraintes relatives aux corpus et aux statuts du Fongbè tel édifié par la politique linguistique du Bénin. En réponse quelques perspectives ont été envisagées pour pallier, dans une certaine mesure, lesdites insuffisances. L'enseignement du Fongbè au Bénin n'est donc pas une fatalité. Il est même le tenant et l'aboutissant du développement de la société béninoise diagnostiqué comme une question d'être des citoyens. Mais jusqu'à quand pourra-t-on résister à une politique qui priorise l'accroissement de l'économie au détriment d'une révolution socio-éducative décrétée par les dirigeants du Bénin ?

Toutefois, nous pensons que l'utile aujourd'hui est d'aménager le fon comme une discipline d'enseignement et l'agréable sera de le conditionner comme un médium à une échéance prochaine soigneusement préparée.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ✚ AKOHA A. B.(1999), *le français et la promotion des langues béninoises*, langage et pédagogie N°9, Cotonou, p 6-18 p.
- ✚ AKOHA A. B. 2002. Langues nationales et recherches scientifiques au Bénin, IN Actes des Premières Journées Scientifiques Internationales de l'UNB (ras .par H.B.C. CAPO et C.GNANVO, Abomey –Calavi : Université Nationale du Bénin) , p 12-22 p.
- ✚ AKOHA A. B.(2009), *Quelle stratégie pour l'introduction des langues nationales dans l'enseignement au Bénin ?*, Langue Africaine dans l'enseignement au Bénin, Problèmes et Perspective, N°9, Cotonou (Pub Labo Gbé),p 128-147 p
- ✚ AKOHA A. B.(2010), *Ecrire et lire la langue fon*, Cotonou Ed CAAREC, 118 p
- ✚ AKOHA A. B.(2011), *Structure générale des langues françaises, langues africaines*, Cotonou, Ed OGW, 134 p.
- ✚ BADA M. D. (2004), *Développement des langues béninoises : mythe ou réalité ?* Revue ouest- africaine des enseignants de langue, littérature et linguistique (ROADEL) Porto-Novo les éditions de l'INFRE, p 31-44 p
- ✚ BADA M.D. 2009. Enseignement des langues à l'UAC : bilan et perspectives, IN Langues Africaines dans l'enseignement au Bénin : problèmes et perspectives, p 26 -39 p.
- ✚ BADA M.D. Développement et Adaptation des Langues Béninoises aux savoirs modernes IN Langues et Politique de Langues au Bénin, ed Ablodé, Cotonou, p 89-104 p.
- ✚ CENALA. (1992), *Politique d'utilisation des langues nationales dans le système éducatif au Bénin*, Cotonou

- ✚ CAPO H.B et TCHITCHI Y. T.(2009), *langue et politique de langue au Bénin*, Cotonou, Ed Ablodé, 194 p.
- ✚ CAPO, GBETO et HOUANNOU. (2009), *langues Africaines dans l'enseignement au Bénin: Problèmes et perspectives*, N°9, Cotonou, (Pub Labo gbé).
- ✚ CSTB.(2007), *Mémoire de la Confédération Syndicale des Travailleurs du Bénin*, Cotonou, inédit.
- ✚ FANTODJI P.(2005a.)*Programme politique, économique et social d'urgence pour la République du Bénin selon le parti communiste du Bénin*, Cotonou : édition provisoire
- ✚ FANTODJI P.(1999) Introduction aux Humanités, Bulletin d'information INIREF 3,p48-51p
- ✚ FANTODJI P.(1998), *Maitriser le savoir: pourquoi et comment ?* Communication à un colloque international organisé par Afrique Synthèse, Paris: éd librairie Jeunesse de Monde. p17-28p
- ✚ GBEGNONVI R.(1999), *la Nation*, du jeudi 07 janvier, Cotonou, 5 p.
- ✚ GBETO F.(2009), *pour une politique hardie d'introduction des langues africaines à l'école au Bénin*, Langue Africaine dans l'Enseignement au Bénin, Problèmes et Perspectives N°9 (Pub Labo Gbé), Cotonou, p 182-211 p.
- ✚ Gérard.F.M. et Roegiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : Editions de Boeck Université
- ✚ GUEDOU G.(1986), *Langue africaine et développement*, Langage et pédagogie N°6, Cotonou. Les Droits de l'Homme et la constitution béninoise du 11 décembre 1990: 2005, ONG/ la C.EV.
- ✚ Kolawolé A.S.(2009), *le Bénin en Afrique et dans le Monde: données géographiques, historiques, économiques et socioculturelles, langue et politique de langue au Bénin*, Cotonou, Ed Ablode,p 13-30 p.

- ✚ Kétéélé J.M. et Roegiers, X. (1993). *Méthodologies du recueil d'informations*. Bruxelles : Editions de Boeck Université.
- ✚ Maliki, A. (2003). *Le vocabulaire pédagogique et de l'alphabétisation*, Inédit.
- ✚ MARTINET A.(1970), *Elément de linguistique générale*, Paris, université Paris V.
- ✚ M'BOW Mahtar A. (1980), *Allocution à la 11^e session extraordinaire de l'Assemblée générale des Nation Unies*, pour un autre dialogue entre les nations, New York.
- ✚ MILNASEF Bénin.(2008), *Projet de document d'orientation générale*, Cotonou SAUSSURE (de) Ferdinand: 1972, *Cours de Linguistique générale*.
- ✚ Ministère des Enseignements Maternel et Primaire [MEMP]. (2013). *Rapport général d'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel*. Inédit.
- ✚ Ministère de la Culture, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales [MCAPLN]. (2012). Des spécifications des manuels scolaires pour un meilleur résultat de leur évaluation. Inédit.
- ✚ Ministère de la Culture, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales [MCAPLN, (2012) : *Le manuel scolaire dans la mise en œuvre d'un programme d'étude : cas de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel*. Inédit.
- ✚ Ministère de la Culture, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales [MCAPLN], (2013) : *Stratégie globale pour l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel*. Inédit
- ✚ NAZAME H.(2011) : *Politique linguistique: faits et théorie Paris*, Ed écriture, 228 p.

- ✚ NOUDJENOUME et CAPO. (2013): *La ruine de l'école au Bénin pourquoi et comment en sortir* Cotonou Ed INIREF, 143 p.
- ✚ SINDETE, AHOSSI et ZINZINDOHOUE. (2009), *l'INIREF et l'instruction en langues maternelles au Bénin*, Langue Africaine dans l'Enseignement au Bénin N°9, Cotonou (Pub Labo Gbé), p 80-97 p.
- ✚ TCHITCHI Y. T.(2003), Editorial, *l'Education béninoise nouvelle formule organe d'information des acteurs de l'école*, Cotonou, p1-5 p.
- ✚ TCHITCHI Y. T.(2009), profils linguistiques et sociolinguistiques du Bénin, Langue et politique de langue au Bénin, Cotonou, Ed Ablode, p 31-56 p.
- ✚ TCHITCHI Y. T, DANHOUNDO F., YEBOU E. et HOUESSO V.(2009), *Regard diachronique sur la promotion et la valorisation des langues nationales au Bénin de 1960 à nos jours*, Langues Africaines dans l'Enseignement au Bénin, Problèmes et Perspectives, N°9, Cotonou (Pub Labo Gbé),p8-25 p.
- ✚ Dictionnaire Larousse le Grand format: (1998: 586)
- ✚ Dictionnaire Hachette Encyclopédique: (1998:1057)
- ✚ Dictionnaire Le petit Larousse Compact: (2004: 557)

ANNEXE

Ministère de l'Enseignement Maternel et Primaire.

.....

**TABLEAU DE LA STRUCTURE PILOTTE D'EXPERIMENTATION DU FONGBE
DANS LES ECOLES DU PROJET ELAN AFRIQUE BENIN**

<i>Départements</i>	<i>Communes</i>	<i>Ecoles</i>	<i>Enseignants</i>	<i>Contacts</i>
<i>Atlantique</i>	<i>Ouidah</i>	<i>Agbanou/A</i>	<i>TAMADAHO Désiré</i>	96 09 61 71
			<i>SOGLO Bertin</i>	95 64 56 52
			<i>MEDOATINSA Wilfrid</i>	95 54 93 38
			<i>CODO Coovi Eugène</i>	97 36 58 62
<i>Ouémé</i>	<i>Adjarra</i>	<i>Honvié/A</i>	<i>AKLE H. Albert</i>	97 06 94 75
			<i>HOTEGNI S. Gilbert</i>	97 77 65 21
			<i>AZAGBEDE Philibert</i>	97 19 70 67
			<i>GODONOU Sylvain</i>	97 31 87 97
<i>Zou</i>	<i>Abomey</i>	<i>Gbèkon Hounli/</i>	<i>SOSOUHOUNTO E. Emma</i>	97 63 93 42
			<i>ASSOGBA Cyprien H.</i>	95 16 58 91
			<i>AHOUANWATO Dominique</i>	25 8795 29
			<i>AIGNON D. Justin</i>	
<i>Collines</i>	<i>Savalou</i>	<i>Zounzonkanmè</i>	<i>AVOHOU D. Rigobert</i>	95 00 76 10
			<i>GBAGUIDI Sabain</i>	97 31 90 29
			<i>TOFFOHOSSOU M. Bertrand</i>	94 27 37 72
			<i>GOMADJE Lucien</i>	95 89 96 47
<i>Atlantique</i>	<i>Allada</i>	<i>Glotomey / A</i>	<i>ZINHOUI NON S. A. Jonas</i>	97 13 87 10
			<i>ADJOVI Atanguy</i>	95 17 15 88
			<i>DJOGBENOU Fabien</i>	95 92 79 73
			<i>HOUNDJEMON H. Wilfried</i>	97 89 51 67 64 06 13 24

Source : Recherche de terrain 2014

TABLE DES MATIERES

Sommaire.....	i
Dédicace.....	ii
Remerciements.....	iii
Sigles et abréviations.....	iv
Résumé.....	v
Introduction	1
<u>CHAPITRE1</u> : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE.....	4
<i>I-1</i> Cadre théorique.....	4
I-1-1 Problématique.....	4
I-1.2 Objectifs de l'étude.....	7
I-1.3 Hypothèse de l'étude.....	9
I-1.4 Revue de littérature.....	9
I-1.5 Théorie de base de l'étude.....	12
I-2 Méthodologie de la recherche.....	14
I-2.1 Recherche documentaire : Sources écrites et sources orales.....	14
I-2.2 Technique de collecte des données.....	16
I-2.3 Population cible et échantillonnage.....	17
I-2.4 Technique de traitement et analyse des données.....	18

<u>CHAPITRE2</u> : GENERALITE ET CLARIFICATION COCEPTUELLE	19
II-1 Généralité.....	19
II-1.1 Généralité des langues en Afrique et au Bénin.....	19
II-1.1.1 La situation des langues en Afrique.....	19
II-1.1 .2 La politique linguistique du Bénin.....	21
II-1.1.3 L'école au Bénin.....	26
II-1.2 Présentation de la République du Bénin.....	29
II-1.2.1 Présentation géographique.....	29
II-1.2.2 Evolution et concept politique.....	30
II-1.2.3 Contexte socioculturel.....	33
II-1.2.4 Population et articulation économique.....	34
II-2 Clarification conceptuelle.....	37
II-2.1 Le Fongbè.....	37
II-2.2 Manuel scolaire.....	39
II-2.3 Introduction.....	44
II-2.4 Langue.....	44
II-2.5 Education.....	46
<u>CHAPITRE 3</u> : ETAT DES LIEUX DU PROJET DE CMS ET DE L'INASEF AU BENIN.....	48
III-1 Etat des lieux sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel : ILNaSEF.....	48

III-1.1 Au plan législatif.....	48
III-1.2 Au plan politique	49
III-1.3 Au plan administratif et institutionnel.....	51
III-1.4 Au plan opérationnel.....	52
III-2 Etat des lieux sur la confection des manuels en langues nationales	52
III-2.1 Expérience du MCAAT.....	52
III-2.2 L'expérience d' ELAN Afrique-Bénin /MEMP.....	54
III-2.3 L'expérience de l'INIREF.....	55
III-2.4 L'expérience du glo-éducom-alpha.....	57
III-2.5 L'expérience du PAEFE.....	60
CHAPITRE 4 : ANALYSE DES FORCES ET FAIBLESSES DU PROJET DE CMS FON ET DE L'ILNaSEF AU BENIN.....	62
IV-1 Les mérites du projet.....	62
IV-1.1 La finalité du projet	62
IV-1.2 La mise en évidence des potentialités des langues nationales.....	65
IV-2 Insuffisances.....	66
IV-3 Les écueils de la CMS fon et de l'ILNaSEF au Bénin.....	67
IV-3.1 La question de la qualité des manuels scolaires.....	67
IV-3.2 La divergence des options pédagogiques des projets de l'ILNaSEF.....	68

IV-4 Les contraintes de la conception des manuels scolaires.....	69
IV-4.1 La question du corpus.....	69
IV-4.2 Une terminologie sur le Fongbè.....	70
IV-4.3 La standardisation du Fongbè.....	72
IV-4.4 L'orthographe.....	72
IV-4.5 L'orthophonie.....	72
IV-4.6 Le statut actuel du Fongbè.....	74
IV-4.7 La dialectique langue/dialecte/.....	75
<u>CHAPITRE 5 : PERSPECTIVES ET SUGGESTIONS</u>	76
V-1 Perspectives.....	76
V-1.1 Pour une école de développement au Bénin.....	76
V-1.1.1 L'école béninoise et les langues nationales.....	76
V-1.1.2 La question du développement au Bénin.....	82
V-1.2 Pour une politique explicite du Fongbè au Bénin.....	83
V-1.3 Critère de qualité d'un manuel.....	84
V-2 Suggestions.....	88
Conclusion.....	90
Références bibliographiques	
Annexe	
Table des matières	