UNIVERSITE D'ABOMEY- CALAVI (UAC)

****

ECOLE DOCTORALE PLURIDISCIPLINAIRE

« ESPACES, CULTURES ET DEVELOPPEMENT »

AD MAJOREM SCIENTIAE GLORIAM
Pour la plus grande gloire de la science

****

Thèse de doctorat de l'Université d'Abomey-Calavi

Domaine : Sciences de l'Education et de la formation

Mention : Sciences de l'Education

Spécialité : Analyse et évaluation des systèmes éducatifs

Analyse comparée de manuels de langues au Cours d'Initiation au Bénin : vers la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles en contexte scolaire multilingue

---

Présentée et soutenue publiquement, le 12 septembre 2019 par **Kocou Prosper Tonato**

Sous la direction de **M. Abdel Rahamane Baba-Moussa**, Professeur Titulaire des Universités (CAMES)

Membres du Jury

Président
M. Gabriel C. BOKO, Professeur Titulaire de psychopédagogie, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)
Rapporteur
M. Abdel Rahamane BABA-MOUSSA, Professeur Titulaire en Sciences de l'Education, Université d'Abomey-calavi (Bénin)
1er Examinateur
M. Yaovi Toussaint TCHITCHI, Professeur Titulaire de linguistique, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)
2ème Examinateur
M. Moussa DAFF, Professeur Titulaire de linguistique, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal)
3ème Examinateur
M. Sena Yawo AKAKPO-NUMADO, Professeur Titulaire en Sciences de l'Education, Université de Lomé (Togo)

Année académique : 2018-2019

Sommaire

Introduction..... 19

Partie 1 : Apprentissage des langues en contexte béninois : Historique, législation, approche théorique et méthodologique..... 25

Chapitre 1 : Contexte historique, législatif et institutionnel d'apprentissage des langues au Bénin 25

1.1 Cadre légal et institutionnel de réglementation du statut et d'enseignement des langues au Bénin 25

1.2 L'école béninoise et les langues 34

1.3 Les programmes d'études et le guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue de la lecture-écriture, des boussoles pour l'enseignement des langues nationales..... 46

1.4 La politique nationale du livre scolaire au Bénin 52

Chapitre 2 : Cadre conceptuel..... 58

2.1 Problématique du manuel scolaire comme support didactique et artefact culturel ……..58

2.2 Le plurilinguisme, un concept usité en didactique des langues et des cultures ... 73

2.3 La notion de culture et de langue..... 80

2.4 Notion de valeurs 86

Chapitre 3 : Vers la construction du modèle d'analyse 90

3.1 Essai de présentation des langues nationales cibles..... 90

3.2 L'intercompréhension et l'approche interculturelle : deux approches plurielles pour un travail simultané sur les langues nationales..... 104

3.3 Historique des démarches d'analyse des manuels scolaires 118

3.4 Démarche d'analyse..... 122

Chapitre 4 : Corpus et méthode d'investigation 126

4.1 Présentation du corpus 126

4.2 L'analyse de contenu comme méthode d'analyse 135

4.3 Application de la démarche d'analyse de Bardin au corpus 142

4.4 Difficultés rencontrées 149

Partie 2 : Analyse du contenu du manuel de français et des manuels en langues nationales 151

Chapitre 5 : Le contenu du manuel de français en question 151

5.1 Identité et caractérisation dans le manuel de français 151

5.2 Tradition et modernité dans le manuel de français 163

5.3 Les valeurs dans le manuel de français 175

Chapitre 6 : Le contenu du manuel de fɔngbè en question 188

6.1 Identité et caractérisation dans le manuel de fɔngbè 188

6.2 Tradition et modernité dans le manuel de fɔngbè 196

6.3 Les valeurs dans le manuel de fɔngbè 208

Chapitre 7 : Le contenu du manuel de dɛndi en question 216

7.1 Identité et caractérisation dans le manuel de dɛndi 216

7.2 Tradition et modernité dans le manuel de dɛndi 221

7.3 Les valeurs dans le manuel de dɛndi 227

Chapitre 8 : Le manuel de yoruba en question 235

8.1 Identité et caractérisation dans le manuel de yoruba 235

8.2 La tradition et la modernité dans le manuel de yoruba 242

8.3 Les valeurs dans le manuel de yoruba 256

Chapitre 9 : Le manuel de ajagbè en question 265

9.1 Identité et caractérisation dans le manuel de ajagbè 265

9.2 La tradition et la modernité dans le manuel de ajagbé 271

9.3 Les valeurs dans le manuel de ajagbè 278

Chapitre 10 : Regard croisé sur les manuels 287

10.1 Le manuel scolaire entre éducation traditionnelle et éducation de type moderne 287

10.2 Le manuel scolaire entre enracinement socioculturel et ouverture à la diversité culturelle 291

10.3 Vers une didactique de l'ouverture aux autres..... 296

10.4 Limites de la recherche 303

Conclusion 305

Références bibliographiques 309

ANNEXES 328

In mémorium

A ma sœur aînée Adéline Tonato, en souvenir de ses encouragements.

Dédicace

A mes parents Michel et Adjoua ainsi qu'à ma tendre Murielle de Dieu et à notre fille Mahé pour leur cœur aimant.

Remerciements

A l'issue de ce travail, nous exprimons nos profondes gratitudes à toutes les personnes qui, de diverses manières, ont contribué à sa réalisation. Ainsi, nous adressons nos reconnaissances :

- au Professeur Abdel Rahamane Baba-Moussa, pour sa rigueur scientifique, ses orientations, son soutien permanent et ses encouragements ;
- à l'Union Africaine, pour le programme de bourse d'études Mwalimu Nyerere dont elle nous a fait bénéficier tout au long de notre formation doctorale ;
- au Professeur Maxime da Cruz, pour le soutien et l'accompagnement permanents ;
- au Professeur Gabriel Boko, pour les efforts personnels et permanents consentis en vue de la formation de jeunes chercheurs ;
- au Professeur Patrick Houessou, pour son accompagnement permanent ;
- au Professeure Geneviève Lameul, pour sa contribution à ce travail
- au Docteur Clarisse Napporn dont le soutien et les conseils ont toujours été pour nous de véritables renforçateurs ;
- aux Docteurs, Marie-Sévérin Kinhou, Florentine Houedénou, Jean Tossou Tata, Serge Attenoukoun, Justin Ayelo, Martial Folly, Antoine Hounhouènou, Bernadin Dossa, Valentin Zannou, Prudence Mignawandé, Débora Hounkpè ainsi qu'autres enseignants des départements de Psychologie et des Sciences de l'Education et de la Formation, pour leurs conseils et encouragements ;
- à mes beaux parents, Clotilde T. Guidi et Iréné K. Assogba Wounon ainsi qu'à ma belle sœur Nadège Josine pour leur soutien ;
- à Monsieur Albert Gbaguidi et Monsieur Bangaly Sidibé, pour leur soutien ;
- aux sieurs Mama Yola kpara, Gauthier Zomahoun, Coovi Edah, Augustin Adjassoho, André Aïna, Isaac Fagnon, Misbahou Bouraïma, pour la traduction des différents manuels ;
- à monsieur Grabriel Ametossina et à ses enfants Sidoine, Patrice, Ignace, Hubert, Serges, Odette et son époux, pour leur soutien et leurs encouragements ;
- à nos amis Jean-Luc, Eric, Nocalbert, Maurice, Bilkis, Victor, Modeste, Roch, Max, Eunice, Mélodie, Raissa, Leila, Amandine, Ildevert, Salman, pour leur soutien de toute sorte ;
- à nos frères et sœurs Rose, Ignace, Martin, Simone, Bernard, Roland, Marthe, Léandre, Wilson, pour l'amour et l'affection dont ils ne cessent de nous gratifier.

Liste des sigles et acronymes

AA	:	Approche Actionnelle
AC	:	Approche Communicative
AFD	:	Agence Française de Développement
AUF	:	Agence Universitaire Francophone
BEPC	:	Brevet d'Etudes du Premier Cycle
CAP	:	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CEBELAE	:	Centre Béninois des Langues Etrangères
CECR	:	Cadre Européen Commun de Référence
CEMA	:	Centre d'Edition des Manuels d'Alphabétisation
CE.NA.LA[1]	:	Centre National de Linguistique Appliquée
CEP	:	Certificat d'Etudes Primaire
CE1	:	Cours Elémentaire première année
CESE	:	Centres d'Eveil et de Stimulation de l'Enfant
CFDT	:	Compagnie Française des Textiles
CI	:	Cours d'Initiation.
CNL	:	Commission Nationale de Linguistique
CNPILNSEF	:	Commission Nationale de Pilotage de l'Introduction des Langues Nationales dans le Système Educatif
CNPMS	:	Centre National de Production de Manuels Scolaires
CTIS	:	Commissions Techniques d'Interventions Spécialisées
DEA	:	Diplôme d'Etudes Approfondies
DL	:	Dimension Linguistique
DS	:	Dimension Situationnelle
DT	:	Dimension Textuelle
DSLC	:	Département des Sciences du Langage et de la Communication
DTI	:	Diplôme de Technicien Industriel
EA	:	Education Artistique
ELAN	:	Ecole et Langue Nationale
ENI	:	Ecole Normale d'Instituteurs

[1] Le CENALA est actuellement dénommé Institut National de Linguistique Appliquée (INALA).

EPS	:	Education Physique et Sportive
ES	:	Education Sociale
EST	:	Education Scientifique et Technologique
IFADEM	:	Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres
INFRE	:	Institut National pour la Formation et la Recherche en Education
INIREF	:	Institut International de Recherche et de Formation
L1	:	Langue première
L2	:	Langue seconde
MEMP	:	Ministère des Enseignements Maternel et Primaire
MA	:	Méthode Active
MAO	:	Méthode Audio-Orale
MD	:	Méthode Directe
MT	:	Méthode Traditionnelle
NTIC	:	Nouvelle Technologie de l'Information et de la Communication
OFA	:	Office Franco-Allemand
OIF	:	Organisation Internationale de la Francophonie
ONU	:	Organisation des Nations Unies
P	:	Prédicat
S	:	Sujet
SI	:	Système International d'unités
SGAV	:	Structuro-Globale Audio-Visuelle
SMA	:	Société des Missions Africaines
SONADER	:	Société Nationale de Développement Rural
TIC	:	Technologie de l'Information et de la Communication
UNESCO	:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
URSS	:	Union des Républiques Socialistes Soviétiques
USA	:	United States of America
V	:	Verbe

Liste des tableaux

Tableau 1 : Critères d'appréciation des manuels 56

Tableau 2 : Quelques exemples tonales dans les langues cibles 91

Tableau 3 : Différents types d'énoncés en fɔngbè 96

Tableau 4 : Le verbe et les verbants 99

Tableau 5 : Le nominal et les nominants 101

Tableau 6 : Répartition des unités d'apprentissage en fonction des thèmes et des textes du manuel de français 127

Tableau 7 : Répartition des unités d'apprentissage en fonction des thèmes et des textes du manuel de fɔngbè 130

Tableau 8 : Répartition des unités d'apprentissage en fonction des thèmes et des textes du manuel de ajagbè 131

Tableau 9 : Répartition des unités d'apprentissage en fonction des thèmes dénombrés dans le manuel de yoruba 133

Tableau 10 : Répartition des unités d'apprentissage en fonction des thèmes et des textes du manuel de dɛndi 134

Tableau 11 : Catégorisation des méthodes d'analyse de contenu 139

Tableau 12 : Contenu d'enseignement en première année de langue 145

Tableau 13 : Occurrences des types de textes dans le manuel de français 181

Tableau 14 : Récapitulatif des questions de compréhension du manuel de français en fonction des indicateurs des valeurs d'ordre intellectuel 185

Tableau 15 : Occurrences des types de textes dans le manuel de fɔngbè 211

Tableau 16 : Récapitulatif des questions de compréhension du manuel de fɔngbè en fonction des indicateurs des valeurs d'ordre intellectuel 213

Tableau 17 : Occurrences des types de textes dans le manuel de dɛndi 230

Tableau 18 : Récapitulatif des questions de compréhension du manuel de dɛndi en fonction des indicateurs des valeurs d'ordre intellectuel 233

Tableau 19 : Occurrences des types de textes dans le manuel de yoruba 259

Tableau 20 : Occurrences des types de textes dans le manuel de ajagbè 283

Tableau 21 : Récapitulatif des questions de compréhension du manuel de ajagbè en fonction des indicateurs des valeurs d'ordre intellectuel 285

Liste des images

Image 1 : La famille de Béré (Extrait du manuel de français, p.8) 152

Image 2 : Une nouvelle naissance (Extrait du manuel de français, p.27) 158

Image 3 : Préparation d'une boisson de santé (Extrait du manuel de français, p.122) 158

Image 4 : Maman au chevet de Aladi (Extrait du manuel de français, p.127) 159

Image 5 : Au marché (Extrait du manuel de français, p. 50 et 51)..... 159

Image 6 : Maman et les travaux ménagers (Extrait du manuel de français, p.51 et 124) 159

Image 7 : Béré fait sa toilette (Extrait du manuel de français, p.134 et 135)..... 160

Image 8 : Vendeuses de pain et gateau non protégés (Extrait du manuel de français, p.114 et 115) 160

Image 9 : Les membres de la famille de Béré (Extrait du manuel de français, p.22) 161

Image 10 : Un conte au clair de la lune (Extrait du manuel de français, p.138)..... 162

Image 11 : Le chat voleur (Extrait du manuel de français, p.38)..... 164

Image 12 : Collection de chapeaux (Extrait du manuel de français, p.142)..... 165

Image 13 : Moyen de transport commun (Extrait du manuel de français, p.89 et 92)..... 166

Image 14 : Comment faire sa toilette ? (Extrait du manuel de français, p.135)..... 166

Image 15 : La technologie (Extrait du manuel de français, p. 75 et 131) 167

Image 16 : Le téléphone fixe (Extrait du manuel de français, p. 74)..... 168

Image 17 : Vendeuse de gâteau (Extrait du manuel de français, p.114) 168

Image 18 : Lieux et infrastructures en ville et au village (Extrait du manuel de français, p.88)169

Image 19 : Extrait de la conversation entre Dossa et Madina (Extrait du manuel de français, p. 87) 170

Image 20 : L'école de Madina (Extrait du manuel de français, p. 93)..... 171

Image 21 : La maison de papa (Extrait du manuel de français, p. 19)..... 171

Image 22 : Apperçu de l'intérieur de la maison de papa (Extrait du manuel de français, p. 18) 172

Image 23 : L'anniversaire de Nékima (Extrait du manuel de français, p. 71) 172

Image 24 : A l'école (Extrait du manuel de français, p. 59 et 63) 173

Image 25 : Aux abords de la voie (Extrait du manuel de français, p. 142) 174

Image 26 : Métier de cordonnerie (Extrait du manuel de français, p.66 et 67)..... 174

Image 27 : Le forgeron (Extrait du manuel de français, p. 69) 175

Image 28 : Le coucher du soleil en ville (Extrait du manuel de français, p. 148)..... 180

Image 29 : Siká dans les travaux ménagers (Extrait du manuel de fɔngbè, p.10 et 12)..... 188

Image 30 : Les élèves dans leur uniforme kaki (Extrait du manuel de fɔngbè, p. 26 et 30) 189

Image 31 : Les élèves en classe (Extrait du manuel de fɔngbè, p. 38)..... 190

Image 32 : Les élèves jouent au « bùùntú » dans la cour de l'école (Extrait du manuel de fɔngbè, p. 41) 192

Image 33 : Les élèves jouent dans la cour de l'école (Extrait du manuel de fɔngbè, p. 42 et 44) 192

Image 34 : Les enfants pendant les fêtes (Extrait du manuel de fɔngbè, p. 84 et 88) 193

Image 35 : La collectivité des « agudanu » (Extrait du manuel de fɔngbè, p.3)..... 194

Image 36 : L'infirmière et la coiffeuse (Extrait du manuel de fɔngbè, p.56 et 76)..... 195

Image 37 : « axɔ́sú » (Extrait du manuel de fɔngbè, p.18)..... 196

Image 38 : séance de prière des musulmans (Extrait du manuel de fɔngbè, p.86)..... 197

Image 39 : Des dindons tués pour la fête (Extrait du manuel de fɔngbè, p.94) 198

Image 40 : Arrivée d'un groupement de femme à une fête (Extrait du manuel de fɔngbè, p.92) 199

Image 41 : Un train (Extrait du manuel de fɔngbè, p.92)..... 199

Image 42 : Un groupe folklorique (Extrait du manuel de fɔngbè, p.83) 200

Image 43 : Salutation (Extrait du manuel de fɔngbè, p.6)..... 200

Image 44 : Les gardiens de la tradition (Extrait du manuel de fɔngbè, p.6 et 78)..... 201

Image 45 : Les styles vestimentaires (Extrait du manuel de fɔngbè, p.36 et 90)..... 201

Image 46 : Une école et un centre de santé (Extrait du manuel de fɔngbè, p.23 et 54) 202

Image 47 : A la douche (Extrait du manuel de fɔngbè, p.42 et 64)..... 203

Image 48 : Lavage de mains (Extrait du manuel de fɔngbè, p. 66)..... 203

Image 49 : Cour de récréation (Extrait du manuel de fɔngbè, p. 48)..... 204

Image 50 : La vendeuse de haricot et le commerçant (Extrait du manuel de fɔngbè, p. 24, 70 et 78) 205

Image 51 : Les métiers manuels (Extrait du manuel de fɔngbè, p. 72, 74, 76 et 80) 206

Image 52 : Un garage de mécanique auto (Extrait du manuel de fɔngbè, p. 69) 207

Image 53 : La famille de Bubakar (Extrait du manuel de dɛndi, p. 3)..... 216

Image 54 : Bubakar et son fils Biɔ sur le chemin de l'école (Extrait du manuel de dɛndi, p. 7) 217

Image 55 : Maman met l'enfant au dos (Extrait du manuel de dɛndi, p. 42)..... 218

Image 56 : Tamiimu sous la pluie (Extrait du manuel de dɛndi, p. 32) 219

Image 57 : Les élèves jouent au jeu de marelle (Extrait du manuel de dɛndi, p. 12)..... 219

Image 58 : Moments festifs (Extrait du manuel de dɛndi, p. 30 et 40) 221

Image 59 : Instruments traditionnels de musique (Extrait du manuel de dɛndi, p. 12 et 26).... 222

Image 60 : Objet, outil et habitat traditionnel (Extrait du manuel de dɛndi, p. 12 et 26)..... 223

Image 61 : Ecole et atelier artisanal (Extrait du manuel de dɛndi, p. 8 et 22)..... 224

Image 62 : Un mur (Extrait du manuel de dɛndi, p. 42)..... 225

Image 63 : Yóbu, le vendeur de chapeaux (Extrait du manuel de dɛndi, p. 24) 225

Image 64 : Le tisserand (Extrait du manuel de dɛndi, p. 21) 226

Image 65 : Le couturier et le coiffeur (Extrait du manuel de dɛndi, p. 30 et 36) 226

Image 66 : A la boutique (Extrait du manuel de dɛndi, p. 26) 226

Image 67 : Campagne de salubrité (Extrait du manuel de dɛndi, p. 44) 228

Image 68 : Lavage des mains (Extrait du manuel de dɛndi, p. 18) 229

Image 69 : Les loisirs (Extrait du manuel de yoruba, p. 34, 35, 36) 237

Image 70 : La famille Ali (Extrait du manuel de yoruba, p. 3) 238

Image 71 : Papa et maman (Extrait du manuel de yoruba, p. 4) 239

Image 72 : Wòsílà, la vendeuse de fromages (Extrait du manuel de yoruba, p. 56) 242

Image 73 : Un incendie (Extrait du manuel de yoruba, p. 38) 242

Image 74 : La fête des « égúngún » à Sakété (Extrait du manuel de yoruba, p. 72) 244

Image 75 : Au spectacle de « káletà » (Extrait du manuel de yoruba, p. 77) 244

Image 76 : Un mouton sacrifié pour la fête (Extrait du manuel de yoruba, p. 77) 244

Image 77 : Le fa (Extrait du manuel de yoruba, p. 14) 245

Image 78 : Tètèdé mange le piron avec la sauce (Extrait du manuel de yoruba, p. 16) 246

Image 79 : Tètèdé mange du maïs préparé (Extrait du manuel de yoruba, p. 40) 246

Image 80 : Un champ de manioc et un champ de maïs (Extrait du manuel de yoruba, p. 28 et 67) 247

Image 81 : L'igname (Extrait du manuel de yoruba, p.58) 247

Image 82 : Embarquement pour Parakou (Extrait du manuel de yoruba, p. 42) 248

Image 83 : Délé s'amuse sous un oranger. (Extrait du manuel de yoruba, p. 62) 249

Image 84 : La maison et ses entrées (Extrait du manuel de yoruba, p. 14, 16, 24) 249

Image 85 : Les différentes parties du corps humain (Extrait du manuel de yoruba, p. 1020, 24, 38, 50, 52, 58, 80) 250

Image 86 : A l'école (Extrait du manuel de yoruba, p.13, 18, 30) 250

Image 87 : Le vannier et le couturier (Extrait du manuel de yoruba, p. 20 et 62) 252

Image 88 : Atelier de soudure (Extrait du manuel de yoruba, p. 66) 252

Image 89 : la boutique de aláajà et la vendeuse de chaussures (Extrait du manuel de yoruba, p. 66 et 68) 253

Image 90 : A la pêche (Extrait du manuel de yoruba, p. 26)..... 254

Image 91 : A la prison (Extrait du manuel de yoruba, p. 70)..... 257

Image 92 : Lavage des mains (Extrait du manuel de yoruba, p. 48)..... 258

Image 93 : Une partie de football (Extrait du manuel de ajagbè, p. 68, 94) 267

Image 94 : Rôles des femmes dans le manuel de ajagbè (Extrait du manuel de ajagbè, p. 16, 20, 50) 269

Image 95 : Rôles des hommes dans le manuel de ajagbè (Extrait du manuel de ajagbè, p. 24, 28, 40, 64, 80, 90) 270

Image 96 : Les hommes et les activités physiques (Extrait du manuel de ajagbè, p. 78 et 82). 270

Image 97 : Les tam-tams (Extrait du manuel de ajagbè, p. 74 et 98)..... 271

Image 98 : Le cauris et la calebasse (Extrait du manuel de ajagbè, p. 30 et 32)..... 272

Image 99 : L'enfant mange du maïs préparé (Extrait du manuel de ajagbè, p. 84) 274

Image 100 : La maison de papa (Extrait du manuel de ajagbè, p. 60, 100) 275

Image 101 : A la campagne (Extrait du manuel de ajagbè, p.14, 28, 74) 277

Image 102 : Vinyɔwu est en train de planter un arbre (Extrait du manuel de ajagbè, p.4) 279

Image 103 : Entretien des dents (Extrait du manuel de ajagbè, p.56)..... 280

Image 104 : Biographie langagière des personnages du manuel de français (Adaptée de l'image extraite à la page 7 du manuel de français, MEMP, 2009) 298

Liste des figures

Figure 1 : Correspondance entre les trois dimensions de Capucho (2008) et les neuf domaines de connaissances de Doyé (2005) en intercompréhension 116

Figure 2 : Textbooks at the core of a process: from national program (prescribed curriculum) to school practices 121

Figure 3 : Impact of school practices in textbook design 121

Figure 4 : Manuel, support didactique et artefact culturel 123

Figure 5 : Déroulement d'une analyse de contenu 143

Résumé

Le manuel scolaire fait partie des matériels didactiques les plus privilégiés à l'école primaire au Bénin. C'est l'ouvrage le plus souvent disponible pour l'enseignant et l'apprenant. En l'absence de chaînes éditoriales comme dans les pays industrialisés, sa production est souvent l'œuvre d'individus ou de groupes d'individus, en l'occurrence les enseignants, les conseillers pédagogiques ou les inspecteurs d'enseignement. Ne disposant le plus souvent pas des compétences requises et du profil adéquat en la matière, le contenu des manuels qu'ils produisent présente souvent des insuffisances par rapport aux objectifs d'enseignement/apprentissage et aux compétences attendues des apprenants.

La présente recherche prend en compte le manuel de français CI et quatre manuels édités pour l'apprentissage des langues nationales au Cours d'Initiation. Chacun des quatre manuels en langue nationale est destiné à l'apprentissage d'une langue nationale choisie selon différentes aires linguistiques. L'objectif visé est d'analyser le contenu de ces manuels, en vue de déterminer les types de connaissances et les valeurs morales, civiques, intellectuelles, socioculturelles qu'ils véhiculent. Pour ce faire, nous avons procédé à l'analyse du contenu desdits manuels. Concrètement, nous avons conjointement recouru à l'analyse d'énonciation et à l'analyse structurale pour appréhender le sens caché des textes. Les résultats obtenus montrent que les manuels en langues nationales, comparativement au manuel de français ne favorisent pas la construction d'une identité collective. Chacun d'eux met davantage l'accent sur des connaissances en lien avec le milieu pour lequel il est destiné, sans véritablement ouvrir l'apprenant sur d'autres horizons. Toutefois, les manuels en langues nationales pris ensemble permettent d'appréhender la diversité culturelle qui caractérise le Bénin. L'analyse des différents manuels offre des perspectives pour une didactique des pluralismes ou de l'ouverture aux autres.

Mots clés : Manuel en langues nationales, régionalisation de l'enseignement, compétences plurilingues, compétences pluriculturelles.

Abstract

The textbook is one the privileged educational materials used in primary school in Benin. It's the most available work for the teacher and the learner. In case of the absence of editorial production line as in industrialized countries, its production is often the works of an individuals or groups of individuals, in this case teachers, teaching advisors or teaching inspectors. Having not most of the time required competences and the appropriate profile in the field, they produce textbooks that often reveal inadequate contents compared with the teaching / learning objectives and the expected competences from learners.

The current research work takes into account one French textbook and four edited textbooks for the learning of national languages in the first year of primary school. Each of the four textbooks in national languages is designed for the teaching of a chosen national language according different cultural areas. The aim here is to analyze the content of these textbooks, in order to define the types of knowledge and moral, civic, intellectual, sociocultural values they convey. For that reason we have carried out implicit and explicit analysis of the content of these textbooks. In concrete terms we have simultaneously resorted to statement and structural analyses to grasp the hidden meaning of the text. The results show that the textbooks in national languages comparatively to the one in French do not favour the building of a collective identity. Each of them lays more emphasis on knowledge in link with the area for which it is designed, without opening really the learner to other horizons. However, the textbooks in national languages taken together allow to grasp the cultural diversity that characterizes Benin. The analysis of the different textbooks offers perspectives for a didactics of pluralisms or of the opening to others.

Key words: Textbooks in national languages, regionalization of teaching, plurilingual competences, pluricultural competences.

Sɛsinxwena

Sukulu we wema e nyi wema vivɛɖe le taji na sukulu dokɔ tɔnye le Benɛ. Omɔ hunhun we wema ɖe wɛ enyi na cica kpo sukuluvi na ɖo. Kena okan cica emɔhatɔn ɔn le oto ke ɖo ŋukɔn yiyiye mɛ ɔ, wema xin wiwasi nɔ ve nyi ɛmɛ ɖokpo we odan alo ogbɛ kpikpli ɖokpotɔn, odan xin wiwasi nɔ xinnɔnyi taŋu do cicaye ji, sukulu we okplangbe dotɔye kpo cicaye we ogaye. Maɖo onu nyinyɔ le omɔ e mɔhatɔn nu ɔ, sɔkundo exin wu nukplan ɛmɛ we wema xin ɔ onu susu nɔ jɛ odo le wemaye me, ɖo ye ɔn nɔ va kpɔn ŋudoye onukpikpan ke na nukplanviye onɔte kpɔn nɔ mɛ.

Nuɖo kikan emɔhatɔn na xinnɔnyi do flasegbe we wema oxɔ ɖokpo mɛ tɔn ji kpo wema ɛnɛ ke kundo mía we tomɛgbe kpikpan we titɔ eji. Ðokpo ɖokpo wema ɛnɛ xinye ke nyi mía we tomɛgbetɔn, ye swiɛ na mía we tomegbe kpinkplan sɔkundo ogbe kpinkplan we wemakunye ji. Ɖudo ke ye kpɔn nɔ wɛ nyi byo ye na jro onu ke le wema ye mɛ kpɔn, ado kpewu kpɔn onu nyinyɔ, kplangbe dido, hame ninɔ, onunyinyɔ sukulutɔn, kpo kɔnu miatɔn we walɔ ke na ye nɔ zanye. Na do waii mi ɖo na kan nudo sɔn onu ke le wema e mɔhatɔnye mɛ. Do gbɔn ovo mi nɔ kpɔkpɔ bo kan nudo ɖo, on uke le hwihwla le onuwinwlan mɛ. Gbéta ke mi kpɔn ɖoxlɛ́ nɔ byo nukplan ɛmɛ wema mia we tomɛgbe kpinkplantɔn, kpo flasegbe we zemaye ɔn nan a mi twe do kpɔkpɔ. Ðokpo ɖokpo wema xinye tɔn nɔ ɖo ɛkpɛn do nyɔna, onunyinyɔ, sɔ kundo kansin kemɛtɔn ye nyi ye ji e ɔn nan a ŋukɔn yiyi nɔnɔ onyi na nukplanviye le akpa buye ji. E le emɔ ganke mia we tomɛgbe kpinkplan wemaye sɔ ca do okpɔ, nɔ na na ye nɔ nyɔ ovo tintɔn ke le kɔnuye mɛ nɔ ɖo Benɛ xlɛ ɔ. Onumɛ yiyi na nukplan ɛmɛ we wema vovoeye nɔ na ŋukɔn yiy wu onukpinkplan susuye kpo omɔ hunhun na gbokpweye.

Oxokun ke le tajiye: Tomiatɔn we ogbe kpinkplan wema, kansinmɛ we onukpinkplan, ɖo onu nyinyɔ le ogbe susumɛ, ɖo onu nyinyɔ le kɔnu susuye mɛ.

Introduction

La nécessité d'apprendre nos langues à l'école et d'en faire des médiums d'enseignement a conduit, depuis l'année académique 2013-2014, au démarrage de la phase expérimentale de l'enseignement des langues nationales dans l'enseignement primaire au Bénin. Le point de départ de ce projet remonte à bien d'années.

Le 30 novembre 1972, le chef de l'Etat du régime révolutionnaire a présenté dans son discours programme l'obligation et l'urgence d'instituer un système éducatif démocratique et patriotique au service du peuple. Dans la logique de cette déclaration, il a été pris le 23 juin 1975 l'ordonnance n°75-30 portant Loi d'orientation de l'Ecole Nouvelle. En son article premier, il est spécifié que :

> *L'Ecole Nouvelle est intégrée au milieu social. Elle constitue un centre promoteur du développement qui favorise la participation de tous à la production. Elle doit sauvegarder les valeurs culturelles nationales*.

A travers cette disposition, le régime révolutionnaire entendait remettre en cause le modèle scolaire hérité de la colonisation qui ne calque pas avec les réalités sociales et culturelles du pays. Pour ce faire, l'article 7 de ladite ordonnance stipule que :

> *Les langues nationales doivent être introduites progressivement dans l'enseignement, d'abord comme matières d'enseignement au même titre que les autres disciplines, ensuite comme véhicules du savoir*.

Depuis lors, l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel est devenue une préoccupation majeure. Celle-ci est prise en compte par plusieurs textes et lois, notamment la Loi n°91-006 du 25 février 1991 portant charte culturelle en République du Bénin et la Loi n°2003-17 du 11 novembre 2003 portant orientation de l'éducation nationale en République du Bénin, rectifiée par la loi n°2005-33 du 06 octobre 2005. Ces lois ainsi que d'autres ont favorisé la prise d'initiatives en l'occurrence le recours à la langue maternelle des enfants en petite section de l'école maternelle, la composition d'épreuves facultatives dans les langues nationales aux examens nationaux, l'adoption d'une stratégie d'introduction des langues nationales dans le système éducatif lors du forum national sur le secteur de l'éducation tenu à Cotonou du 12 au 16 février 2007 puis la phase expérimentale de l'enseignement des langues nationales en cours dans les écoles pilotes depuis 2013.

Cette expérimentation a démarré sur décision du conseil des ministres n°17/DCM/SGG du 30 mai 2013. Le ajagbè, le baatɔnum, le dɛndi, le ditammari, le fɔn et le yoruba sont

les six langues nationales choisies en fonction des aires linguistiques où elles ont le plus grand nombre de locuteurs. Actuellement, le nombre des langues nationales introduites à l'école est porté à dix. Le fulfuldé, le gɛn, le gun et le yom sont les quatre langues nationales rajoutées.

En effet, certaines personnes refusent d'abandonner leur langue pour apprendre une autre, en raison de leur attachement à leurs valeurs culturelles. Fort de ces sentiments,

> *[…]il apparaît difficile de choisir, pour l'activité scolaire, une langue locale consensuelle sans alimenter des frustrations, des sentiments d'infériorité ou de supériorité déjà fort exacerbés par les vieilles rivalités tribales et interethniques* (Boko, 2007, p.22).

Par ailleurs, on note le scepticisme des populations sur la capacité des langues nationales à favoriser leur épanouissement et le développement de la nation. A cet effet, les voix les moins soupçonnées n'hésitent pas à proclamer qu'il y a trop de langues nationales et aucune d'elles n'est capable d'enseigner les sciences et les techniques modernes en vue du développement (da Cruz, 2009 ; Akoha, 2010).

La difficulté à opérer un choix unique pour tous a donc conduit à une régionalisation de l'enseignement des langues nationales. Or, les travaux préparatoires du deuxième forum national organisé sur le secteur de l'éducation, du 17 au 19 décembre 2014, ont révélé l'inexistence d'un programme spécifique pour l'enseignement des langues nationales à l'école. Du coup, les programmes mis en œuvre dans les écoles pilotes sont calqués sur ceux en vigueur dans les écoles classiques où la langue de scolarisation est le français. D'après Duverger (2007), cette approche actuelle et très fréquente consiste à prendre comme trame de travail le programme officiel national et, pour chaque thématique, on fait des ajouts, des incises, des ouvertures, etc.

Des manuels scolaires sont ainsi élaborés pour chaque langue choisie selon le modèle du manuel français. Mais, en absence d'une vision[2] nationale bien précise sur la place et le rôle des langues nationales dans l'éducation et d'un programme bien défini pour l'enseignement de ces langues, quel contenu a été donné à chacun des manuels en langues nationales édités pour les différentes aires linguistiques ?

[2] L'un des objectifs spécifiques du deuxième forum national organisé sur le secteur de l'éducation a été de *« Clarifier la vision nationale sur la place et le rôle des langues nationales dans l'éducation »*.

Signalons à juste titre que *« dans de nombreux pays, toute liberté est laissée aux auteurs et aux éditeurs de publier des manuels, même s'ils ne respectent que peu ou prou le programme officiel »* (Gerard & Roegiers, 2009, p.33). En outre, chaque langue constituerait une « vision du monde » (Noyau, 2014).

> *Certes, on ne peut réduire le fonctionnement social ou scolaire à la langue et aux échanges verbaux des sujets parlants. Mais la structure sociale et ses différents modes de représentations résident déjà dans le sens des mots, dans les schémas langagiers, manifestations patentes des normes sociétales et des intérêts intériorisés* (Boko, 2007, p.21).

Dans cette optique, la régionalisation de l'apprentissage des langues nationales favorise-t-elle la construction d'une identité collective, voire nationale ? Pour répondre à cette interrogation, la présente recherche vise à cerner les enjeux culturels et interculturels dans les manuels en langues nationales.

En tant qu'outil de construction d'identité et de formation des mentalités collectives, est-ce que les manuels renforcent les connaissances des enfants de leurs milieux ? Favorisent-ils l'ouverture à la diversité culturelle et linguistique ? D'abord, la présente recherche vise spécifiquement à déterminer les types de connaissances et les valeurs véhiculées dans les différents manuels. Ensuite, elle permet d'appréhender la conformité du contenu de ces manuels aux valeurs et normes prescrites dans les programmes d'études. Enfin, elle vise à comparer les connaissances et valeurs véhiculées dans le manuel de français et dans les différents manuels en langues nationales.

Le manuel scolaire s'y prête particulièrement, car il est *« le principal outil de transfert du contenu des programmes vers les enseignants, les élèves et les parents »* (Vanier, 1997, p.4). De plus, il rend compte des connaissances officiellement reconnues qu'une société souhaite transmettre à ses futurs citoyens en vue de les préparer à leurs futurs rôles en son sein (Pingel, 2013).

Dans la présente recherche, le manuel scolaire est non seulement considéré comme un support didactique mais surtout comme un artefact culturel susceptible de favoriser la construction d'une identité collective ou d'induire un repli identitaire. Cette hypothèse s'inscrit dans la logique de l'affirmation de Pingel (2013) à propos des manuels de langue. D'après cet auteur, ceux-ci reflètent les traditions qu'une société a forgées au cours des décennies ou des siècles. Ils contribuent à bâtir l'estime de soi de chaque individu, mais délimitent également les frontières de chaque société. Ils véhiculent un

nombre considérable d'informations sur le pays dont la langue est étudiée. C'est pourquoi affirme-t-il : *« […] l'analyse des éditions régionales permet d'obtenir un aperçu intéressant de la diversité et du pluralisme culturels d'un pays donné »* (2013, p.82).

Ces différentes affirmations fondent notre hypothèse principale. A partir de celles-ci, nous retenons trois hypothèses spécifiques dans le cadre de la présente recherche. La première stipule que les manuels en langues nationales traduisent les réalités socioculturelles des aires linguistiques où ils servent de support didactique. La deuxième précise que les manuels en langues nationales participent à la délimitation des frontières des aires linguistiques. La troisième hypothèse spécifie que l'analyse des manuels en langues nationales permet d'obtenir un aperçu de la diversité culturelle du pays.

Notre corpus est constitué à partir des manuels de fɔngbè, de ajagbè, de dɛndi, de yoruba et de français du Cours d'Initiation. Ces manuels ont fait l'objet d'analyse de contenu. Pour ce faire, nous avons recouru conjoinctement à l'analyse de l'énonciation et à l'analyse structurale. Elles ont été appliquées au corpus conformément aux étapes d'analyse de Bardin (2013).

La démarche d'analyse adoptée est inspirée du modèle de Bruillard (2005). Elle met les manuels en lien avec les programmes d'études. Les liens directs et indirects entre le manuel scolaire et les différents acteurs de son système (enseignants, élèves et parents) ne sont pas considérés. Les liens indirects qu'il établit avec les pratiques scolaires et les connaissances scientifiques ne sont pas non plus pris en compte. En d'autres termes, les manuels analysés sont considérés dans le cadre de cette recherche comme des supports de recheche et non comme des objets de recherche (Louichon, 2015 ; Bishop, 2015). Notre démarche d'analyse est principalement soutenue par deux approches plurielles : l'approche interculturelle et l'intercompréhension entre les langues. Les détails concernant nos choix théoriques figurent dans les chapitres 2 et 3 de la première partie de ce travail. Celle-ci présente dans son dernier chapitre l'approche méthodologique.

Elle comporte au total quatre chapitres. Le premier chapitre propose un exposé sur l'apprentissage des langues en contexte béninois du point de vue historique historique et législatif. Il débute par une cartographie des langues nationales. Celle-ci permet d'afficher les différentes aires linguistiques homogènes. Il se poursuit avec les textes

officiels régissant les rapports entre les langues en contact. Il s'en est suivi la présentation du statut officiel de celles-ci. Les éléments mis en exergue concernant la politique linguistique béninoise ont suscité des questionnements sur l'opportunité de la régionalisation de l'enseignement des langues nationales dans un contexte de circulation des langues et de brassage interculturel.

De plus, le premier chapitre a permis d'aborder la place et le rôle des langues dans les trois ordres d'enseignement composant le système éducatif formel. Il fait aussi un point des initiatives prises en faveur de l'enseignement des langues nationales. Ce chapitre expose enfin le contenu des programmes d'études et celui du guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue de la lecture-écriture élaboré dans le cadre du projet Ecole et Langue Nationale (ELAN). A cet effet, il met d'une part en évidence les valeurs prescites par les programmes d'études. D'autre part, il permet de cerner dans le guide, les orientations didactiques susceptibles de déterminer le contenu des manuels en langues nationales. La politique nationale du livre scolaire au Bénin y est également abordée. Il présente globalement les grandes orientations de cette politique ainsi que les critères d'appréciation des manuels scolaires. Ces critères permettent d'évaluer les manuels scolaires de la conception à l'exploitation. Les critères de distribution ne sont pas explicités dans la politique. Celle-ci met en revanche l'accent sur leur conformité à certaines normes et valeurs.

Le deuxième chapitre porte d'une part sur le manuel scolaire. Il permet de retracer l'évolution de sa terminologie dans le temps. Il présente également ses différents critères et fonctions. Par ailleurs, il sert à poser la problématique de la recherche. Il justifie en dernier ressort l'intérêt accordé au manuel scolaire à l'ère du numérique.

D'autre part, ce chapitre a permis de clarifier et d'opérationnaliser quelques concepts manipulés à savoir : multilinguisme, plurilinguisme, compétences plurilingues et pluriculturelles, langue et culture, éducation et valeurs.

En somme, la première partie du travail expose le cadre légal et institutionnel d'apprentissage des langues au Bénin. Elle consacre ses deux derniers chapitres à la démarche d'analyse ainsi qu'aux éléments méthodologiques.

La deuxième partie du travail comporte six chapitres. Les cinq premiers chapitres exposent chacun le contenu des différents manuels expertisés. Ils présentent les

connaissances et valeurs recensées dans les différents manuels. Par ailleurs, chacun d'eux aborde systématiquement l'identité et la caractérisation, la tradition et la modernité et les valeurs véhiculées dans chaque manuel. Le dernier chapitre révèle ce qui ressort de la comparaison du contenu des manuels. Il partage en perspectives quelques réflexions visant une didactique de l'ouverture aux autres. Les limites de la recherche conclurent ce chapitre.

Partie 1 : Apprentissage des langues en contexte béninois : Historique, législation, approche théorique et méthodologique

Cette première partie permet d'abord de circonscrire la recherche dans son contexte. Elle décrit le contexte linguistique et la politique linguistique du pays. Elle présente aussi la place et le rôle des langues à l'école avant d'exposer le contenu des programmes d'études, du guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue de la lecture-écriture et de la politique nationale du livre scolaire. Elle décline ensuite les éléments centraux de notre cadre théorique. Enfin, elle explicite la démarche méthodologique.

Chapitre 1 : Contexte historique, législatif et institutionnel d'apprentissage des langues au Bénin

Dans ce chapitre, le contexte d'apprentissage des langues est abordé à travers la politique linguistique du Bénin, la place et le rôle des langues dans le système éducatif formel, le contenu des programmes ainsi que la politique des livres scolaires.

1.1 Cadre légal et institutionnel de réglementation du statut et d'enseignement des langues au Bénin

A ce niveau, nous présentons la politique linguistique du Bénin en mettant essentiellement l'accent sur les langues en contact, les lois qui régissent leur rapport et leur statut officiel. Ceci a permis de relever quelques aspérités liées à la régionalisation de l'apprentissage des langues nationales.

1.1.1 Cartographie des langues nationales

Le Bénin fait partie des pays d'Afrique Occidentale à forte hétérogénéité linguistique (Djihouéssi & Gado, 2010). Les langues nationales béninoises sont généralement estimées à une cinquantaine. Toutefois, Capo (2009) précise qu'il y a 63 parlers. D'après cet auteur, les parlers désignent *« tout système de communication oral auquel les locuteurs donnent un nom. Certains de ces parlers sont considérés techniquement comme membres d'une seule langue ou d'un continuum dialectal, auquel cas ce sont des dialectes pour lesquels on précisera toujours le nom de la langue »* (Capo, 2007, p.32). Ceux-ci sont répartis en trois groupes.

Le groupe *"Kwa"* regroupe les langues parlées dans la région méridionale et au centre du pays. Il est subdivisé en deux sous-groupes *« ɛdɛ »* et *« gbè »*. Le yoruba et tous les dialectes apparentés (ɛdɛ nago, ɛdɛ ica, ɛdɛ ifɛ, ɛdɛ idaaca, etc.) constituent le sous-groupe *« ɛdɛ »*. Le sous-groupe ou continuum *« gbè »* comporte entre autres : ajagbè, ayizɔgbè, fɔngbè, gungbè, saxwɛgbè, maxigbè, wacigbè, tɔligbè, tɔfingbè, xwlagbè, gɛngbè (Tchitchi, 2009).

Les locuteurs du fɔngbè sont majoritaires dans les départements du Zou, des Collines, de l'Atlantique et du Littoral[3], etc., au sud et au centre du pays. Dans ces régions se rencontrent aussi majoritairement les locuteurs d'èdèyoruba, plus précisément dans les départements du Plateau et des Collines. Le département du Couffo, excepté certains villages où le fɔngbè est aussi parlé, est occupé par les locuteurs d'ajagbè. Ceux qui parlent le gungbè sont localisés dans le département de l'Ouémé au sud du Bénin. Il y a aussi les communes de Dangbo, d'Ajohun et de Bonou qui constituent l'aire linguistique du wemɛgbè (Tchitchi, 2009).

Au nord, les locuteurs du baatɔnum peuplent les départements du Borgou, de l'Alibori et de l'Atacora. Le ɖitammari est majoritairement parlé dans l'Atocora et dans les communes de Wɛsɛ et de Savɛ, respectivement situées au nord et au centre du pays. Soulignons que la plupart des langues parlées dans la partie septentrionale du pays se classent dans le groupe des langues dites *« gur » ou « voltaïques »*. Les deux premiers groupes sont les plus dominants. Le troisième groupe dit *« autre »* regroupe les quelques langues de la partie septentrionale qui ne sauraient entrer dans aucun des deux groupes précédents (Djihouessi & Gado, 2010).

La carte linguistique du Bénin qui figure en annexe (p.369) permet de mieux situer les langues nationales par rapport aux communautés linguistiques où elles sont majoritairement parlées.

[3] Le département du littoral se limite à Cotonou, ville cosmopolite, où se rencontrent la plupart des groupes linguistiques du territoire national.

Cette carte montre qu'il existe des aires linguistiques homogènes au Bénin. Ce sont :

> *des espaces géographiques et linguistiques à l'intérieur desquels les communautés acquièrent une facilité de communication en raison de ce que la première langue des enfants qui y sont nés est la même, même si à des endroits précis, celle-ci prend une coloration géographique locale sans pour autant déteindre notamment sur l'intercompréhension ; sans minimiser le sentiment linguistique du locuteur, fortement ancré dans la mentalité des usagers [...]* (Tchitchi, 2009, p.42).

La délimitation des aires linguistiques obéit au même principe que celle des frontières géographiques. D'une part, on peut parler d'« endofrontières » linguistiques pour désigner les limites linguistiques internes, à l'échelle d'un pays. D'autre part, il existe les « exofrontières » linguistiques pour caractériser les frontières linguistiques externes, celles héritées traditionnellement de la colonisation et transmises de façon intergénérationnelle. Dans les deux cas, la délimitation des frontières linguistiques découle de la quantité et de la nature des adhésions individuelles et socialisées d'une communauté (Viaut, 2004). Toutefois, la présente recherche considère les « endofrontières » linguistiques. La gestion des langues au sein de ces différentes aires linguistiques est régie par un ensemble de textes et de lois qui fondent la politique linguistique du pays.

1.1.2 Les textes officiels en matière de politique linguistique

La politique linguistique d'un pays est traduite par un ensemble de choix conscients déterminant les rapports entre les langues dans les différentes sphères de la vie sociale. Au Bénin, les mesures, les projets et stratégies visant à régler le statut et la forme des langues se fondent sur deux lois fondamentales.

La première, la Loi n° 90-32 du 11 décembre 1990 portant Constitution du Bénin dispose en son article 11 que :

> *toutes les communautés composant la Nation béninoise jouissent de la liberté d'utiliser leurs langues parlées et écrites et de développer leur propre culture tout en respectant : celles des autres. L'Etat doit promouvoir le développement de langues nationales d'Intercommunication*.

Cette Loi garantit la gestion *in vivo* et *in vitro* du plurilinguisme (Calvet, 1993). En effet, le premier alinéa de cet article donne plein droit aux diverses communautés linguistiques et aux familles de perpétuer leur langue et leur culture, de résoudre leurs problèmes de communication au quotidien dans le respect des autres cultures. C'est

donc grâce aux communautés que les langues sont préservées d'une mort naturelle dans l'immédiat (Tchitchi, 2009). Elles agissent sur les langues de façon naturelle et spontanée face à un problème de communication. Elles contribuent à l'enrichissement naturel des langues avec l'apport spontané d'expressions ou mots nouveaux (Haloui, 2011).

La gestion *in vitro* du plurilinguisme est assurée par l'Etat. Son intervention sur les pratiques sociales se traduit par des décisions officielles (Calvet, 1993). Elle se traduit aussi par la création de structures, le financement de travaux de recherche sur les langues. A titre illustratif, nous avons la création de la Commission Nationale de Linguistique (CNL) devenue le Centre National de Linguistique Appliquée (CENALA) puis l'Institut National de Linguistique Appliquée (INALA). Les linguistes contribuent également à la gestion *in vitro* du plurilinguisme. A l'instar des chimistes et des biologistes, ils travaillent sur les langues et font des propositions en vue de régler les problèmes d'ordre linguistique. Toutefois, le choix et l'application des conclusions de leurs recherches incombent généralement aux politiques (Halaoui, 2011).

La seconde loi fondamentale régissant le cadre légal et institutionnel de promotion des langues béninoises est la Loi n° 91- 006 du 25 février 1991 portant Charte Culturelle en République du Bénin. Elle dispose que :

> *L'Etat béninois, tout en assurant une égale promotion à toutes les langues, doit préparer et mettre en œuvre des réformes nécessaires à l'introduction progressive et méthodique de ces langues dans l'enseignement*.

Cette Loi s'inscrit dans la logique du Discours-Programme de 1972 et des dispositions de la Loi n° 90-32 du 11 décembre 1990 portant Constitution au Bénin. L'article 17 de la Charte Culturelle stipule que *« l'Etat béninois reconnaît l'impérieuse nécessité de développer les langues nationales, vecteurs de nos cultures et instruments privilégiés du développement culturel et social »*. L'alphabétisation reste l'un des moyens privilégiés pour parvenir à ces fins. Ceci est explicité par les articles 18, 19 et 20 de ladite Charte.

> *L'alphabétisation et l'éducation des adultes au Bénin sont un facteur important de démocratisation et un moyen irremplaçable pour l'exercice complet du droit de chaque citoyen à l'éducation et au développement* (article 18).
>
> *L'Etat béninois s'engage à œuvrer, par tous les moyens, à l'éradication de l'analphabétisme sous toutes ses formes* (article 19).
>
> *L'Etat béninois assure l'alphabétisation et l'éducation des adultes, avec le concours d'organismes nationaux, étrangers et internationaux »* (article 20).

La volonté et l'engagement des dirigeants politiques et des décideurs à promouvoir les valeurs culturelles et les langues béninoises sont également traduits par l'adhésion 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 (Dossou-Ahoué, 2014). L'expérimentation en cours pour l'introduction des langues nationales à l'école vise sans doute à honorer ces engagements et à être conforme aux dispositions des deux Lois fondamentales qui régissent la politique linguistique au Bénin. Elle cadre également avec la déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (ONU, 2007). Celle-ci stipule en son article 13 que les Etats prennent des mesures efficaces pour garantir aux peuples autochtones le droit de revivifier, d'utiliser, de développer et de transmettre aux générations futures leur histoire, leur langue, leurs traditions orales, leur philosophie, leur système d'écriture et leur littérature, ainsi que de choisir et de conserver leurs propres noms pour les communautés, les lieux et les personnes. Toutefois, en encrant l'individu dans son milieu et dans son environnement, l'école ne devrait-elle pas aussi favoriser son ouverture à la diversité linguistique et culturelle caractéristique du monde ? Ce questionnement s'avère d'autant plus important, vu que les deux Lois prônent la promotion de toutes les langues nationales et cultures propres dans le respect de la différence. Les langues nationales bénéficient d'une certaine reconnaissance sur le plan législatif. Qu'en est-il alors de leur statut officiel ?

1.1.3 Le statut officiel des langues

D'après Halaoui (2001, p.32), *« l'identification d'une langue nationale consiste en la formulation du nom de cette langue et en l'attribution à elle du statut de langue nationale »*. Dans la plupart des Constitutions des pays africains, *« l'expression langue nationale »* conférée aux langues africaines n'a pas le sens de *« langue officielle »* ; c'est-à-dire la langue utilisée à l'échelle nationale dans l'administration et les transactions commerciales (Ouedraogo, 2000). Elle est plutôt préférée à l'expression « langue indigène » qui a une connotation péjorative. Il s'agit par conséquent d'un statut honorifique reconnu par la Constitution aux langues ethniques (Kedrebeogo, 2003 cité par Yola Kpara, 2014).

Depuis la Constitution du 28 février 1959, c'est le français qui a été proclamé langue officielle. D'après l'article 1er de la Loi n° 90-32 du 11 décembre 1990 portant Constitution du Bénin, le français est la langue officielle. Il demeure l'outil privilégié des communications institutionnalisées (Tchitchi, 2009). C'est la langue utilisée dans l'administration et à l'école. Les langues nationales quant à elles sont utilisées comme un moyen de communication à travers les frontières linguistiques du pays. Elles ont une large diffusion pour des raisons historiques et économiques (da Cruz, 2009). Parmi les langues nationales, il en existe qui ont acquis le statut de langues d'intercommunication. D'après le relevé des décisions du conseil des ministres en date du 15 juillet 1992, le fɔngbè, l'ajagbè, le èdɛ̀yoruba, le dɪ̨tammari, le dɛndicinɛ et le baatɔnumbarum constituent des langues d'intercommunication. D'après Bada (2009), on peut associer à ces dernières le gungbè et le gɛngbè. Tchitchi (2007) énumère trois critères permettant de caractériser les langues d'intercommunication. Il s'agit de l'étendue de l'espace géographique occupée par leurs locuteurs, le degré d'intelligibilité réciproque et le poids de la démolinguistique.

En contexte multilingue, l'identification des langues est souvent perçue comme une menace à la cohésion sociale et à l'unité nationale. Du coup, elle reste insuffisante dans l'ensemble des Etats francophones (Haloui, 2001). En effet, les dirigeants politiques et les décideurs africains sont conscients des équilibres géolinguistiques précaires hérités de la colonisation (Moussirou-Mouyama, Maiga & Mallam Garba, 2014). Ainsi, ils ont pour politique linguistique de maintenir les langues existantes telles quelles, de peur de créer de nouveaux problèmes en cherchant à en modifier le statut, le rôle et la place (Ouedraogo, 2000). Par exemple, les langues d'intercommunication sont reconnues par la Constitution de 1990. Cependant, les pères de la Loi Fondamentale ont évité de les nommer, laissant le soin à ceux qui sont chargés de la mettre en œuvre et de les identifier (Yola kpara, 2014).

> *Plus le plurilinguisme des Etats était fort et complexe, moins les langues nationales étaient reconnues. Il y a là une des raisons de l'exclusion des langues nationales, qui était soit invoquée par les gouvernants, soit sous-jacente à leurs décisions dans ce domaine »* (Halaoui, 2001, p.36).

Ceci ne facilite pas particulièrement le choix des langues nationales à introduire à l'école. L'option faite par le Bénin est la régionnalisation de l'enseignement des langues

nationales. Quelle lecture peut-on en faire dans un contexte de circulation et de brassage interculturel ?

1.1.4 Circulation des langues et brassage interculturel, source d'instabilité et de reconfiguration des « endofrontières » linguistiques

Les aires linguistiques contribuent à définir les communautés, mais elles sont sans frontières étanches. *« A la fois présence et absence, montrée ou occultée, la frontière, selon les places et les désirs d'appartenance des uns et des autres, est une sorte de mise en abîme des effets d'identification des locuteurs »* (Canut, 2004, p.95). La plupart des Etats africains au Sud du Sahara présentent des contextes fortement marqués par le multilinguisme, le mixage ou le métissage culturel (Sawadogo, 2016). Plusieurs communautés linguistiques partagent un même espace géographique, et ceci du nord au sud. La croissance démographique, l'urbanisation rapide, les mobilités académiques et professionnelles accentuent davantage le brassage interculturel. Les mariages mixtes favorisent également l'interpénétration des groupes socio-culturels (CENALA, 2003). A l'évidence,

> *la circulation des individus dans l'espace géographique et social semble être devenue un incontournable : si l'on ne se déplace pas, ce sont les autres qui viendront à nous, que ce soit physiquement ou par le biais des technologies de l'information […]* (Lemaire, 2014, p.42).

D'après Elbaz (2005), l'« envie de partir » tenaille toujours de nombreux humains. La recherche de nouveaux horizons est encore une « frontière » importante de notre imaginaire. Peu importe le motif, la mobilité favorise l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. Elle engendre de nouveaux systèmes linguistiques, de nouveaux contacts et des modes d'organisations sociales spécifiques (Bulot & Messaoudi, 2003).

Toute langue, aussi bien répandue que minoritaire, peut être partout de nos jours, même si ce n'est, quantitativement et fonctionnellement, pas comparable (Viaut, 2004). Ceci résulte du brassage des peuples et il importe de le souligner pour comprendre la problématique du médium d'enseignement en contexte multilingue (Djihouéssi, 2009). C'est à juste titre que le Secrétaire Général de la Francophonie, Abdou Diouf, fait remarquer, tout en s'interrogeant, qu'

> *[...] en Afrique, les langues étaient allées plus vite que les hommes sur la voie de la convergence et de la rencontre des cultures puisqu'elles se mêlent déjà dans des pratiques individuelles et collectives. Pourquoi l'école échapperait-elle à cette loi sociale ?* (Maurer, 2010, p.2).

Pour lui, le temps du dialogue est arrivé entre les langues et les cultures à l'école et en dehors de l'école. Et ceci est d'autant vrai que,

> *par la simple présence des enfants, l'école se voit conférer un caractère " plurilingue et pluriculturel" qui n'est malheureusement pas toujours reconnu comme tel par ses acteurs dont les représentations tendent souvent à renvoyer à un idéal fortement monolingue* (Simon & Sandoz, 2008, p.266).

Dans un espace de mobilité des langues et des cultures, n'est-il pas nécessaire que l'école favorise le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles ? La régionalisation de l'enseignement des langues nationales y contribue-t-il ? En effet, *« les publics de l'institution éducative, aujourd'hui, se caractérisent d'abord par leur variété, la co-présence d'appartenances (sociales et historiques multiples, la coexistence d'identités à la fois communes et différentes »* (Abdallah-Pretceille & Porcher, 2001, p.6). L'hétérogénéité qui règne dans les lieux du savoir est potentiellement un atout exploitable grâce à des approches didactiques qui sont susceptibles de valoriser et développer des répertoires langagiers, culturels et identitaires pluriels (Lemaire, 2014). La diversification des échanges internationaux, voire nationaux, enrichit non seulement les compétences dans tous les secteurs professionnels, mais crée surtout une société composée de profils atypiques (bagages langagiers, profils linguistiques, économiques et culturels différents, attentes particulières) qu'il importe de prendre en compte dans les différents dispositifs, notamment les instituts, les écoles et les universités proposant l'apprentissage des langues (Carafa, 2016). *« L'école est donc devenue aujourd'hui un lieu de préparation de l'enfant à l'intégration à la double civilisation locale et universelle, grâce aux différents modes de communication linguistique auxquels elle permet d'accéder »* (Boko, 2007, p.20).

Inscrire les élèves dans cette logique, revient non seulement à développer chez eux la conscience qu'ils appartiennent à un ensemble planétaire mais aussi à leur donner les moyens intellectuels de maîtriser cette situation. La finalité serait l'atteinte de la cohésion éducative. Celle-ci passe à la fois par une orientation vers autrui et une pleine conscience de soi (Abdallah-Pretceille & Porcher, 2001). Du reste, ces enjeux devraient

être un impératif, surtout s'ils s'inscrivent dans la logique des textes officiels qui régissent la politique linguistique du pays.

Le premier chapitre présente globalement la situation linguistique du Bénin. Il met l'accent sur les langues nationales en présence. Celles-ci déterminent des aires linguistiques homogènes. Leur statut ainsi que leur gestion sont réglementés par des textes officiels. Ceux-ci fondent l'expérimentation en cours dans les écoles pilotes. Ces dernières sont réparties en fonction des « endofrontières » linguistiques. Ce qui implique une régionalisation de l'enseignement des langues nationales.

Ce chapitre interroge également sur l'opportunité d'enseigner les langues nationales selon les aires linguistiques dans un contexte de mobilité et de brassage interculturel. Si l'expérimentation en cours pour l'introduction des langues nationales à l'école s'avérait concluante au point d'aboutir à la généralisation de l'enseignement des langues nationales dans le système éducatif formel, les langues nationales choisies pourraient acquérir un statut officiel. Car, elles pourraient jouer le rôle d'intégration verticale (Ouedraogo, 2000). Mais, cela nécessiterait des textes de lois et de véritables stratégies pour valoriser leur utilisation dans la vie politique, économique, administrative et sociale du pays. Leur statut et leur fonction seraient ainsi améliorés (Yola Kpara, 2014). Ce changement modifierait radicalement la perception que chacun a d'elles (Akoha, 1999). Celles qui ne sont pas introduites auront vraisemblablement moins de droit et de visibilité que celles introduites à l'école. Par ailleurs, on pourrait se demander la langue dans laquelle l'enfant poursuivra ses études, lorsqu'il serait constamment amené à changer d'aires linguistiques.

En conclusion, la régionalisation des langues nationales laisse une fenêtre ouverte vers un futur où le combat de survie des langues nationales risque de se mener sur deux fronts. D'un côté, il y aurait les langues étrangères contre les langues nationales et de l'autre, les langues nationales entre elles. Qu'en serait-il de la diversité linguistique et du « vivre ensemble » ? La sauvegarde de ce riche patrimoine et de la cohésion sociale nécessite la promotion de pratiques innovantes et progressives. C'est la raison pour laquelle Delors (1996) affirme que l'amélioration de la qualité de l'instruction contribue aussi à jeter les bases nécessaires pour apprendre à vivre ensemble. Ceci implique une évaluation des programmes éducatifs favorables à l'utilisation des langues nationales en contexte scolaire multilingue.

1.2 L'école béninoise et les langues

Dans un premier temps, nous mettons l'accent sur la place et le rôle des langues dans le système éducatif. Dans un second temps, la présentation du contenu des programmes d'études et du guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue de la lecture-écriture fait suite au récapitulatif des initiatives en matière d'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel. En dernière position, nous abordons la politique du livre scolaire au Bénin.

1.2.1 Place et fonctions des langues dans le système éducatif béninois

Le Bénin dispose de plusieurs structures d'accueil et de formation. Toutefois, son système éducatif est très souvent ramené aux trois ordres d'enseignement qui relèvent de l'éducation formelle. De ce fait, l'éducation non formelle prise en charge par les structures d'alphabétisation et d'éducation des adultes reste moins visible. Et pourtant, elles sont reconnues comme faisant partie du secteur de l'éducation depuis le premier forum organisé sur le secteur de l'éducation en 2007 au Bénin (Baba Moussa, 2017). Signalons aussi qu'une nouvelle architecture a été adoptée pour le système éducatif. Celle-ci comporte l'éducation de base holistique, pour les apprenants de moins de 15ans ; la post-éducation de base arrimée à l'alphabétisation et l'éducation des adultes puis à l'enseignement supérieur et la recherche scientifique (Baba-Moussa *et al*, 2018). Toutefois, il reste à la viabiliser et à l'opérationnaliser. Par conséquent, nous présentons l'ancienne architecture qui est toujours en vigueur, en mettant l'accent sur les trois ordres d'enseignement constitutifs du système scolaire et universitaire.

Le système scolaire est constitué des deux premiers ordres d'enseignement. L'enseignement du premier degré vise à :

> *assurer l'acquisition des savoirs fondamentaux, nécessaires à la poursuite d'une formation permanente et d'un développement de l'être humain d'une part, l'insertion dans la vie active de la communauté et dans le monde du travail d'autre part, notamment lorsque l'école primaire constitue de fait un cycle terminal* (Actes des Etats Généraux de l'Education, 1990, p.54).

Il débute à 3 ans par la petite section de la maternelle et finit en principe à 5 ans par la section des grands. En première année, l'enseignement préscolaire est censé être dispensé exclusivement dans une langue nationale. Ce n'est qu'en deuxième année que certaines activités d'expression orale et de pré-mathématique devraient être menées en

français. Toutefois, dans la plupart des écoles maternelles, ou du moins toutes, le français est la langue privilégiée pour les deux années. Dès lors, l'enfant est amené à se défaire précocement de sa langue maternelle et/ou des langues apprises dans son milieu de vie. Les écoles maternelles qui optent pour l'enseignement précoce du français, voire de l'anglais, sont les plus cotées par les parents. Pour la plupart, la qualité de l'enseignement s'évalue par rapport au degré d'éveil des enfants ainsi qu'à leur capacité à communiquer convenablement au moyen de la langue française. L'enseignement préscolaire n'est ni obligatoire, ni sanctionné par un diplôme. Les enfants qui en sont bénéficiaires commencent l'école primaire à 5 ans. Ceux qui n'en ont pas bénéficié sont censés accéder à l'enseignement obligatoire à partir de 6 ans. Pour cette catégorie d'enfants, l'apprentissage du français commence avec l'inscription en première année de l'école primaire ; la majorité de ceux-ci ayant déjà appris une ou plusieurs langues de leur milieu. Le nouveau règlement intérieur n°0548/MEMP/DC/SGM/DEP/SP des écoles primaires du 26 mars 2018 stipule en son article 59 que *« l'école doit assurer la promotion et l'utilisation de nos langues nationales, de la langue des signes, de l'écriture braille ».*

L'enseignement primaire dure normalement 6 ans. Il est possible de redoubler deux fois, ceci porte la scolarité à 8 ans au maximum. Les élèves qui réussissent aux examens nationaux organisés pour ce premier ordre d'enseignement obtiennent le Certificat d'Etudes Primaire (CEP). Ils accèdent alors au deuxième ordre d'enseignement subdivisé en deux cycles, avec une filière générale et une filière technique et professionnelle.

Le premier cycle de l'enseignement secondaire dure 4 ans. Il est sanctionné par le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC), pour les élèves qui ont suivi un enseignement de type général, et le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP), pour ceux inscrits dans une filière technique ou professionnelle. Il est possible de faire un premier cycle général et de continuer dans l'enseignement technique et professionnel, mais la réciproque est moins évidente. Le second cycle dure 3 ans. Ceux qui suivent un enseignement général obtiennent au terme de leur cursus le Baccalauréat (A, B, C, D). Quant aux élèves inscrits dans les filières techniques et professionnelles, il est délivré le Baccalauréat (G1, G2, G3, E et F) et/ou le Diplôme de Technicien Industriel (DTI). La mission de l'enseignement secondaire est :

> *d'assurer à l'élève une formation générale de qualité, de lui faire acquérir le savoir, le savoir-faire et le savoir être de manière à développer chez lui les aptitudes physiques et manuelles, la curiosité, le sens de l'observation, le raisonnement logique et l'esprit de recherche et enfin de le préparer à affronter avec succès les examens de cet ordre d'enseignement* (Actes des Etats Généraux de l'Education, 1990, p.80).

La langue française demeure également à ce niveau une matière et le médium d'enseignement. L'anglais est introduit comme matière à partir de la classe de 6e jusqu'en classe de terminale. L'allemand ou l'espagnol est enseigné dans les classes de 4e et 3e moderne long et dans les séries littéraires (A et B).

L'enseignement supérieur se subdivise en trois cycles et se déroule dans les facultés, les instituts ou les écoles spécialisées. Le premier cycle dure 3 ans et est sanctionné par le diplôme de licence. Le deuxième cycle dure 2 ans à l'issue duquel est obtenu un master professionnel ou un master recherche. Ce dernier offre la possibilité de s'inscrire en troisième cycle en vue d'obtenir un doctorat. L'enseignement supérieur dure entre 3 ans et 8 ans. Depuis l'année universitaire 2015-2016, les notes de services n°3336-15/UAC/SG/VR-AARU/SEOU du 06 juillet 2015 et n°150-16/UAC/SG/VR-AARU/SEOU du 17 février 2016 prises par le recteur de l'Université d'Abomey-Calavi rendent obligatoire la connaissance de l'anglais avant toute inscription en master ou en thèse dans ladite université. Ces deux notes ont été déclarées conformes à la Constitution par la décision DCC 18-099 du 19 avril 2018 rendue par la Cour Constitutionnelle suite à la demande de contrôle de conformité d'actes administratifs déposée par un requérant le 13 octobre 2016 sous le numéro 1667/137/REC. Signalons qu'en plus de sa mission traditionnelle[4], l'enseignement supérieur vise au Bénin, *« l'élaboration des technologies appropriées et la formation des cadres capables d'assurer les conditions de leur bien-être personnel et de concevoir les bases du développement socio-économique et culturel national »* (Actes des Etats Généraux de l'Education, 1990, p.119).

De toutes les entités de formation de l'enseignement supérieur, seul le Département des Sciences du Langage et de la Communication (DSLC) enseigne les langues béninoises. Le français est la langue utilisée dans la plupart des entités de l'université. Le chinois, l'espagnol, l'allemand et l'arabe sont aussi enseignés dans certains départements,

[4] *« La mission traditionnelle de l'Enseignement Supérieur est l'élaboration, la transmission et la diffusion du savoir et du savoir-faire nécessaires à la maîtrise de l'environnement humain et à l'amélioration des conditions d'existence des sociétés humaines »* (Actes des Etats Généraux de l'Education, 1990, p.119).

instituts et centres universitaires. Le Centre Béninois des Langues Etrangères (CEBELAE) créé depuis 1979 propose, par arrêté ministériel n°089/00/MENRS/CAB/DC/SG/R-UNB du 14 juillet 2000, des cours intensifs et extensifs, à tous ceux qui désirent apprendre ou améliorer leur niveau dans ces langues étrangères.

Dans le système éducatif béninois, le français demeure la langue de scolarisation, en dépit des dispositions de la Loi n° 2003 portant Orientation de l'Education Nationale en République du Bénin rectifiée par la loi n°2005-33 du 06 octobre 2005. L'article 8 de ladite Loi stipule que :

> *l'enseignement est dispensé principalement en français, en anglais et en langues nationales. Les langues nationales sont utilisées d'abord comme matière éducative. En conséquent, l'Etat doit promouvoir les recherches dans le système éducatif depuis l'école maternelle jusqu'à l'université.*

Dans les programmes et les instructions officielles, l'Education Sociale (ES) est le seul champ[5] de formation qui intègre les langues nationales et les cultures. L'objectif de l'ES est la socialisation, l'histoire et la valorisation de l'homme dans la société (Ayelo, 2015). La morale, le civisme, l'histoire, la géographie, la langue et la culture constituent ses composantes. Les situations d'apprentissage prévues pour le compte de la langue et de la culture visent le développement de trois types de compétences. Au plan disciplinaire, la compétence visée est l'interprétation du patrimoine culturel de son milieu et de sa région. A cet effet, l'enseignement porte sur la ou les langues maternelles dominantes des apprenants en présence. L'objectif principal du travail sur les langues est la pratique de la langue maternelle par les apprenants. Par exemple, le guide d'éducation sociale du Cours d'Initiation (CI) propose une activité sur le comptage des nombres de 0 à 10 dans les langues maternelles (INFRE, 1999). La compétence transversale attendue des apprenants est l'affinement des capacités communicationnelles. Au plan transdisciplinaire, ils devraient être capables d'affirmer leur identité, d'agir individuellement et collectivement dans le respect mutuel et l'ouverture d'esprit. Le champ d'éducation sociale est le creuset reconnu pour le recours officiel aux langues maternelles des apprenants dans les écoles primaires monolingues. Toutefois, l'état des lieux fait en prélude à la préparation du 2ème forum national au

[5] L'Education Sociale (ES) constitue avec l'Education Scientifique et Technologique (EST), l'Education Artistique (EA), Le français, Les mathématiques, l'Education Physique et Sportive (EPS) les six champs de formation au primaire.

Bénin révèle une absence de formation initiale et continue pour les instituteurs dans les langues nationales et l'inexistence d'un programme précis d'enseignement des langues nationales à l'école (Yola kpara, 2014).

Qu'à cela ne tienne, promouvoir l'excellence dans les écoles revient d'abord, pour la plupart des béninois, à faire en sorte que les élèves parlent et écrivent « correctement le français » (Akoha, 1999). Car, le faible niveau de langue des apprenants explique en partie les abandons, les redoublements et autres échecs massifs enregistrés chaque année dans le système éducatif (Ministère en charge de l'éducation et de l'alphabétisation, 2014). C'est pourquoi l'option du bilinguisme langues nationales/langue française a été envisagée depuis juin 2004 au Bénin (Djihouessi, 2009). La phase expérimentale a débuté en 2013 dans 30 écoles pilotes réparties selon les aires linguistiques homogènes.

Quel qu'en soit l'ordre d'enseignement, la visée de l'école béninoise est de contribuer à la formation d'*« un citoyen autonome, intellectuellement et physiquement équilibré [...] un citoyen gestionnaire de lui-même, gestionnaire de l'environnement et gestionnaire des situations de la vie sociale »* (Ministère des enseignements maternel et primaire, 1999). En d'autres termes, l'école devrait veiller au développement harmonieux de l'individu et à son intégration socioculturelle. Cette mission ne peut aboutir sans une remise en cause fondamentale des modèles scolaires en vigueur et de leurs caractéristiques qui ne calquent pas avec les réalités sociales et culturelles africaines (Dumont, 2005 cité par Lezouret & Chatry-Komarek, 2009). D'après da Cruz (2009), il ne peut avoir de développement endogène véritable et durable sans un enseignement dans les langues maternelles.

> *D'ailleurs l'ampleur croissante des crises successives que traversent nos différents modèles d'école révèle un malaise essentiel. Ces écoles tournent à vide et nous produisent une illusion de développement alors que le développement réel est d'abord d'essence culturelle* (Ayelo, 2015, p.32).

L'affiliation de l'enfant à l'école ne peut mieux réussir qu'à condition que sa culture et celle de l'école soient superposables (Boko, 2009). Etant donné que le droit à l'éducation est avant tout un droit culturel (Baba-Moussa, 2010), il importe de redonner aux langues nationales la place et les fonctions qui leur reviennent de droit à l'école. Ce n'est qu'à ce prix que l'Etat garantirait à chacun le droit à l'éducation et à tous, l'accès à la culture, à la science, au savoir, au savoir-faire et au savoir-être. Toutefois, il subsiste une équation à résoudre. Comment plonger les enfants dans les réalités socioculturelles

de leur milieu, tout en les ouvrant à la diversité linguistique et culturelle caractéristique du pays et du monde ? Les initiatives visant le recours officiel aux langues nationales s'inscrivent-elles dans une telle perspective ?

1.2.2 Les initiatives en faveur de l'enseignement des langues nationales

Au lendemain des indépendances, la promotion des langues nationales était fortement guidée par des considérations nationalistes et identitaires. Par exemple,

> *la réintroduction des langues locales est le fruit de la politique de " recours à l'authenticité" établie par Mobutu en 1970, justifiée par le désir d'affirmer l'"africanité congolaise" et par la dénégation des valeurs étrangères et plus particulièrement occidentales* (Ferrari, 2012, p.69).

Dans ses plaidoiries, le premier président du Cameroun, Ahmadou Ahidjo, présentait constamment les langues nationales comme le principal vecteur de l'identité et de la culture du pays.

> *Le Niger, dès 1973, se proposait-il de " faire épanouir la personnalité de l'homme nigérien, à travers la connaissance de ses valeurs culturelles et par la participation active à l'enrichissement de ce patrimoine" [...] Au Burundi, les revendications nationalistes ont été tempérées par le choix du kirundi par les pères blancs qui l'ont promu au rang de langue d'alphabétisation et d'évangélisation.* (Maurer, 2010, p.35).

En fait, la plupart des pays africains avaient une vision étriquée, voire erronée de l'enseignement des langues nationales. Ils estimaient que c'est le moyen de se libérer définitivement de la politique de l'ancien colonisateur et de plus en plus du néocolonialisme (Halaoui, 2001). D'après Capo (2007, p.32) *« on parlait depuis les années 1960, et avec une certaine intensité depuis les années 1970 de la revalorisation de nos patrimoines culturels nationaux et de la promotion des langues nationales »*.

Avec l'avènement de la révolution en octobre 1972, il était question pour la République Populaire du Bénin, actuelle République du Bénin, d'affirmer les valeurs essentielles d'émancipation et d'affirmation de l'identité culturelle nationale en rupture avec une période postcoloniale empreinte de mimétisme de l'éducation coloniale (Baba-Moussa, 2013). A cet effet, le gouvernement révolutionnaire affirmait dans son discours-programme empreinte d'idéologie marxiste-léniniste, qu'il était temps de libérer l'enseignement, l'éducation et la culture de la domination et de l'exploitation étrangères. Ce n'est qu'avec l'avènement du régime révolutionnaire que de véritables mesures gouvernementales ont été prises pour valoriser les langues nationales dans

l'éducation (Baba-Moussa, 2013). C'est pourquoi, la période « révolutionnaire » est souvent considérée comme le début des auspices pour une refonte de l'école héritée de la colonisation. Toutefois, il y a eu auparavant plusieurs expériences en matière d'alphabétisation.

A en croire Tossa (2009, p.147), *« l'histoire de l'alphabétisation, particulièrement en Afrique, est intimement liée à l'histoire des langues qu'on rencontre aujourd'hui sur ce continent et aussi aux relations que ces langues entretiennent entre elles »*. Dès la moitié du 19e siècle, les missionnaires catholiques (la Société des Missions Africaines – SMA) et protestants se sont engagés dans la lutte contre l'analphabétisme en recourant à la lecture et à l'écriture en langues locales pour faciliter l'accès au message biblique (Baba-Moussa, 2013). A cet effet, une circulaire a été prise par le Révérend Père Planque, l'un des fondateurs de la SMA (Boko, 2003). Signalons que l'expansion européenne dans le Nouveau Monde fut généralement accompagnée, dès ses débuts, d'une activité missionnaire de christianisation, soutenue par une activité de description linguistique et de traduction (Van den Avenne, 2012).

Après les indépendances, l'alphabétisation a connu une nouvelle impulsion avec la conférence organisée à Téhéran (Iran) en 1965 à l'initiative de l'UNESCO. Dans certains pays africains dont le Bénin et le Burkina Faso, les centres d'éducation rurale créés pendant la période coloniale pour pallier l'absence d'écoles dans certains villages ont changé de statut pour accueillir les jeunes et les adultes agriculteurs en vue d'une éducation fonctionnelle (Baba-Moussa, 2012). L'expérience de la Compagnie Française des Textiles (CFDT) se distingue particulièrement des initiatives privées entreprises dès 1966. Cette compagnie a contribué à l'alphabétisation d'un nombre important de paysans dans le Borgou, région septentrionale du Bénin. Cette expérience vivement saluée a permis à de nombreux paysans alphabétisés d'avoir les aptitudes nécessaires pour la commercialisation de leurs produits. Elle a été possible grâce à l'appui technique et financier de la Coopération Suisse à travers l'engagement du coopérant Jean-Pierre Grossembacher en 1968 (Hazoumé, 1994, Djihouéssi, 2009, Baba-Moussa, 2013). La SONADER (Société Nationale de Développement Rural) a aussi alphabétisé des paysans producteurs pour un meilleur suivi des opérations financières liées à leurs productions (Hazoumé, 1994).

Au départ, l'alphabétisation visait à apprendre à lire et écrire en français aux jeunes déscolarisés et aux adultes. Mais, la langue utilisée a été une barrière pour cette cible. Les adultes inscrits à ces cours manifestèrent un désintéressement et vidèrent les classes (Tossa, 2009). Cet échec a conduit à envisager l'alphabétisation dans les langues nationales. En 1970, le baatɔnumbarum[6] a été la première langue nationale qui a bénéficié de l'appui de la Coopération Suisse au nord-est du Bénin. Cet appui s'est progressivement étendu au fɔngbè, au ajagbè, au saxwɛgbè, au wacigbè, au ɖitammari, au dɛndicinɛ, au gɛngbè, etc. (Djihouéssi, 2009).

L'année 1970 fut aussi marquée par la première tentative d'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel. Les initiatives entreprises dans l'éducation non formelle n'ont sans doute pas laissé indifférents certains élèves des lycées Mathieu Bouké à Parakou et Béhanzin à Porto-Novo. Leur tentative était aussi guidée par des considérations nationalistes et identitaires. Mais faute de soutien officiel, leur volonté d'introduire les langues nationales à l'école s'est estompée et le projet a connu un échec.

En 1972, l'alphabétisation de masse a commencé avec l'avènement du régime révolutionnaire. Elle a connu un essor remarquable avec la création en 1974 de la Direction de l'Alphabétisation et de la Presse Rurale, l'organisation en 1976 du « premier séminaire national sur l'alphabétisation », la prise en compte dans la Loi Fondamentale de 1977 du droit et de la liberté de chaque « nationalité » à utiliser sa langue dans la communication orale et écrite et à développer sa culture, la création du Ministère de l'Alphabétisation et de la Culture Populaire en 1981, etc. Ces différentes actions étaient fortement soutenues par la floraison d'une presse rurale constituée de journaux en langues nationales. *« Cela a contribué, avec l'installation de panneaux de sensibilisation ou d'identification des administrations publiques en langues nationales, à créer un environnement lettré propice au développement de l'alphabétisation »* (Baba-Moussa, 2012, p.83).

La période révolutionnaire a été également favorable à des initiatives dans le système éducatif formel. Les expériences de l'Institut International de Recherche et de Formation (INIREF) entrent dans ce cadre. Celles-ci ont abouti à la mise en œuvre d'un programme d'Université Populaire dispensé à des adultes en langues béninoises (Yola

[6] Le baatɔnumbarum est la langue la plus parlée dans le département du Borgou (Djihouéssi, 2009).

kpara, 2014). De 1972 à 1989, avec le modèle d'orientation du système éducatif de type socialiste, les Centres d'Eveil et de Stimulation de l'Enfance (C.E.S.E) sont devenus les lieux où commencent l'éducation dans les langues béninoises (Djihouéssi, 2009). En conséquence, des Écoles Normales d'Instituteurs (ENI-CESE) furent créées dès 1979 pour la formation des enseignants capables de dispenser un enseignement préscolaire en langues nationales (Baba-Moussa, 2013).

> *Mais cet acquis est désormais bien compromis depuis qu'un arrêté ministériel datant de la période de "transition démocratique"* [7] *fait obligation aux enseignants de ces Centres d'introduire le français dans certaines activités pédagogiques à partir de la deuxième année de CESE* (Akoha, 1995, p.12).

Cette brèche ouverte a porté préjudice à l'enseignement des langues nationales dans les écoles maternelles au point qu'elles ont toutes abandonné les langues maternelles au profit du français (Yola kpara, 2014). Ainsi, les écoliers inscrits nouvellement à l'école ne semblent pas être épargnés du choc culturel et linguistique qu'induirait un enseignement préscolaire en langues étrangères (Baba-Moussa, 2013). La résistance de la langue maternelle à toute autre réalisation linguistique, en la filtrant selon ses zones de compatibilités, laisse entrevoir le degré de la souffrance traumatique ressentie par l'enfant lorsqu'on l'empêche de parler sa propre langue en lui imposant trop tôt une autre, gommant ainsi d'un trait l'arrière-fond des pré-requis qui structurent l'ensemble de son système de cognition (Boko, 2007).

Le régime « révolutionnaire » a connu 17 ans de vie. Mais ses idéologies socialiste, nationaliste et identitaire n'ont pas suffi à faire des langues nationales un médium d'enseignement. Les crises sociales, économiques et politiques ayant conduit à la « Conférences des Forces Vives de la Nation », ont occasionné la chute de ce régime. Avec l'avènement du renouveau démocratique (1990 à 2006), il y a eu rejet systématique des mesures prises en faveur de la « ruralisation de l'école », de la promotion de la formation professionnelle et de l'introduction des langues nationales dans le système scolaire. L'accent étant désormais mis sur « l'excellence scolaire » (intellectuelle), il fallait renouer avec la culture de l'école française (Baba-Moussa, 2013).

[7] La période de "transition démocratique au Bénin" a débuté à la fin de la « Conférence des Forces Vives de la Nation » (février 1990) et s'est terminée avec l'installation du nouveau président démocratiquement élu en mars 1991.

Il y a néanmoins eu quelques initiatives sans grandes envergures. La composition d'épreuves facultatives dans les langues nationales aux examens nationaux du baccalauréat peut être citée en exemple. En plus, il existe un module d'enseignement de « langues et littératures nationales » au Département des Sciences du Langage et de la Communication à l'Université d'Abomey-Calavi. Les Commissions Techniques d'Interventions Spécialisées (CTIS) des langues nationales intervenant auprès de l'INFRE et l'Institut National de Linguistique Appliquée (INALA) œuvrent aussi pour l'enseignement dans les langues béninoises.

Ce n'est qu'au forum national sur le secteur de l'éducation tenu du 12 au 16 février 2007 à Cotonou qu'a été adoptée une stratégie d'introduction des langues nationales dans le système éducatif. Conformément aux recommandations de ce forum, il a été organisé du 13 au 17 août 2007 l'atelier intitulé « l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel au Bénin » à Possotomé. Les objectifs dudit atelier sont les suivants :

- faire le point du potentiel linguistique et didactique existant sur nos langues nationales ;
- définir les perspectives d'avenir sur la base de l'évaluation du potentiel linguistique et didactique ;
- préciser les critères de choix des langues nationales à l'adresse des autorités en vue des décisions à prendre ;
- institutionnaliser un cadre de concertation permanente voire de recherche/action sur la question spécifique de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel au Bénin ;
- faire le point des acteurs intervenant en matière d'enseignement/apprentissage et de promotion des langues nationales ;
- mettre à la disposition des participants des expériences d'autres pays africains en matière d'utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs formels (Direction générale de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, 2007).

La commission chargée de réfléchir sur le thème « identification des langues nationales à introduire dans le système éducatif formel et propositions d'approches » a mis en relief, d'une part, un ensemble de critères pour rendre éligibles les langues nationales à

introduire dans le système éducatif. D'autre part, elle a ciblé une dizaine de langues nationales susceptibles d'être introduites dans le système éducatif à savoir : le aja, le fon, le dendi, le baatonum, le ditammari, le yoruba, le gun, le yom, le fulfulde et le gen. Elle précise toutefois que le choix porté sur les langues d'intercommunication ne relègue pas, pour ainsi dire, les autres langues nationales au second rang ou encore exclure leur utilisation du système éducatif formel.

Les conclusions de la commission ayant travaillé sur le thème « Langues nationales, recherches linguistiques et matériels didactiques » ont confirmé les dix langues choisies par la commission précédente. Celles-ci révèlent l'existence de langues à potentiel linguistique mais sans potentiel didactique. Néanmoins, la commission a vivement recommandé que l'Etat mette tout en œuvre pour donner les mêmes chances à toutes les langues et parlers. Elle n'a pas manqué d'insister sur l'élaboration des programmes d'études appuyés par le guide de l'enseignement puis des manuels scolaires. A cet effet, elle a proposé des éléments d'une politique d'édition dont la subvention de l'Etat à la production et à l'édition de manuels, la réhabilitation du Centre d'Edition des Manuels d'Alphabétisation (CEMA) et la mise à contribution des éditeurs privés et des imprimeries de l'INFRE et du CNPMS, la recherche didactique sur l'enseignement/apprentissage.

Les travaux de la dernière commission ont porté sur le thème « Institutionnalisation d'un cadre de réflexion méthodologique et conceptuelle ». La commission a proposé la création imminente de la mission pour l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel. Elle a défini six (06) grands axes de stratégie couvrant la période 2007-2010 à savoir :

- la sensibilisation ;
- la préparation intellectuelle, pédagogique et matérielle ;
- la formation ;
- l'expérimentation ;
- l'évaluation annuelle ;
- l'évaluation à mi-parcours de l'expérimentation.

La phase expérimentale de l'enseignement dans les langues nationales va effectivement démarrer au cours de l'année académique 2013-2014 par décision du Conseil des Ministres du 30 mai 2013. Elle a pris en compte 30 écoles pilotes réparties sur tout le territoire en fonction des aires linguistiques homogènes. Cette expérimentation entre dans le cadre du projet ELAN financé par l'OIF, l'AUF, l'AFD et le ministère français des affaires étrangères et européenne. Ledit projet vise à appuyer l'enseignement bilingue au primaire en articulant une langue nationale et la langue française. Parallèlement au projet ELAN, il y a les actions menées par la Commission Nationale de Pilotage de l'Introduction des Langues Nationales dans le Système Educatif (CNPILNaSEF), sous la direction du Secrétariat Technique Permanent pour l'opérationnalisation de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel. Les actions et les pratiques émanant de cette commission et celles entrant dans le cadre du projet ELAN sont disparatres (Yola kpara, 2014 ; Alaba, 2015).

Les langues nationales n'ont pas été mises sur le même piédestal que le français dans les anciennes colonies françaises. Toutefois, leur reconnaissance par la Constitution de nombreux pays africains a été bénéfique pour l'organisation de l'alphabétisation et les expériences d'enseignement en langues nationales (Haloui, 2001). Les expériences capitalisées dans le cadre de l'éducation non formelle sont souvent réinvesties dans le cadre des expérimentations visant le recours officiel aux langues nationales dans le système éducatif formel (Maurer, 2010). Toutefois, l'*« impression générale qui se dégage de l'analyse des différentes initiatives de promotion des langues africaines depuis les années 60 est que les acquis dans ce domaine restent en-deçà des attentes »* (Ouedraogo, 2000, p.1). Du coup, l'école peine à s'intégrer au milieu et à intégrer l'enfant dans son milieu. De fait, elle continue par être ressentie comme une obligation étrangère (Houssayé, 1992).

1.3 Les programmes d'études et le guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue de la lecture-écriture, des boussoles pour l'enseignement des langues nationales

Les pratiques enseignantes s'appuient dans les écoles pilotes sur les programmes de français en vigueur dans les écoles primaires classiques et sur le guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue de la lecture-écriture. Les programmes visent la promotion de qualités humaines (intellectuelles, culturelles, sociales, morales, etc.) susceptibles de faciliter à l'individu une insertion harmonieuse dans la société (Gado, 2010). Ces valeurs précisent le type de personne que l'école doit former ainsi que les convictions collectives qu'elle doit exprimer. Le guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue de la lecture-écriture a été élaboré dans le cadre de l'initiative ELAN en 2013. C'est un guide pratique proposé aux enseignants pour réussir au mieux l'apprentissage de la lecture-écriture au cours des trois premières années de la scolarisation.

1.3.1 Les valeurs définies dans les programmes d'études

Les programmes de français prônent les mêmes valeurs pour toutes les classes de l'enseignement primaire. Ces valeurs sont d'ordre intellectuel, social, culturel et moral. Dans cette section, il est d'abord présenté les valeurs retenues par Gado (2010) à partir d'un croisement des valeurs contenues dans les différents champs de formation des diverses classes du primaire. A la suite de chaque type de valeur, il est ensuite présenté les valeurs spécifiques au français. Ceci permet d'appréhender globalement les valeurs définies dans les programmes d'études et celles relatives au programme de français qui ne sont qu'un élément d'un ensemble.

- *Les valeurs d'ordre intellectuel*

Ces valeurs sont définies en vue de préparer l'apprenant aux défis d'un monde en pleine mutation. Celles communes à tous les programmes d'études se déclinent ainsi qu'il suit :

- la compréhension des phénomènes et des situations, l'exercice du jugement, la connaissance du vrai et du faux, du démontré et du non démontré, du connu et de l'inconnu, l'entraînement à l'organisation de la pensée logique et rationnelle ;

- la capacité d'analyse et de synthèse, autrement dit le repérage des éléments les plus significatifs, la reconnaissance des hypothèses, des conséquences, des causes, des moyens d'une situation, la distinction entre l'essentiel et l'accessoire, l'exercice de l'esprit critique et d'une autonomie affirmée ;
- l'aptitude à la résolution de problèmes, c'est-à-dire la capacité de distinguer les causes des effets, de formuler des hypothèses et de les discuter, de faire des choix de solution et les soutenir par la preuve, de développer l'activité mentale, de favoriser l'imagination, l'abstraction, l'intuition, l'invention, de former l'esprit scientifique, c'est-à-dire à l'objectivité, à la précision, au goût de recherche, à la production de connaissances, à l'introduction et à la déduction ;
- l'utilisation de la mémoire, c'est-à-dire la capacité de fixer son attention, de se concentrer et de retenir des informations complexes et variées ;
- la créativité et l'exercice du sens esthétique qui est la faculté d'éveiller et de développer le goût du beau, le goût de l'expression de la pensée ; clarté, ordre, précision, concision, etc ;
- l'attitude à la communication, c'est-à-dire la maîtrise des idées, de l'organisation de sa pensée, la capacité d'exposer l'information recueillie, tant sous forme gestuelle, orale, qu'écrite, d'argumenter, de débattre d'un point de vue et de convaincre.

En ce qui concerne le programme de français, les valeurs visent :

- une imagination créatrice, féconde, vive et spontanée ;
- une curiosité intellectuelle poussée ;
- une rigueur dans les méthodes et approches d'analyse et de résolution des problèmes ;
- une autonomie affirmée et vécue de la pensée personnelle ;
- un esprit critique, d'analyse et de synthèse développé ;
- un éveil de l'intelligence et de la sensibilité.

Les valeurs d'ordre intellectuel propres au programme de français rejoignent celles définies pour l'ensemble des programmes d'études.

- *Les valeurs d'ordre social et culturel*

Dans la compilation des valeurs proposées par Gado (2010), les programmes véhiculent les valeurs socioculturelles suivantes :

- le refus de la soumission passive aux événements ;
- l'ouverture à la nature, à la science et à la technologie ;
- le sens de l'équité genre vis-à-vis de la science et de la technologie ;
- le sens de la solidarité humaine face aux grands problèmes de l'heure ;
- l'esprit d'équipe ;
- le sens de l'appartenance à un groupe socio-culturel à partir duquel se construit l'identité d'une collectivité et celle de la nation ;
- l'enracinement dans le milieu et la participation à son développement ;
- le respect et la protection du cadre de vie ;
- le sens du respect et de la sauvegarde du patrimoine culturel national ;
- le respect du droit de la personne humaine dans toutes ses dimensions.

Le programme de français met l'accent sur l'utilisation de stratégies pertinentes favorisant :

- en communication orale, l'apprentissage de l'écoute de l'autre, la pratique du dialogue, la reconnaissance des différences débouchant, au besoin, sur une remise en question de ses opinions et de ses comportements pour en acquérir d'autres dans le sens d'un enrichissement personnel et de l'émergence de consensus ;
- en lecture et en productions d'écrits, la compréhension ou la construction d'un texte qui exige une certaine activité personnelle, un transfert d'habiletés et d'outils linguistiques, parfois même un effort de synthèse ou de création personnelle ou de groupe.

Les stratégies définies dans le programme sont susceptibles d'aider au développement de thématiques favorables à la contribution des valeurs communes aux programmes d'études.

- *Les valeurs d'ordre moral*

Les programmes d'études visent à communiquer aux apprenants les valeurs morales ci-dessous :

- le respect de la vie ;
- le respect de l'environnement ;
- le souci de santé et de sécurité ;
- le sens de la responsabilité ;
- le respect du bien commun ;
- le sens de l'effort et de la discipline personnelle ;
- la quête de l'autonomie ;
- l'esprit de coopération et de solidarité ;
- le sens du respect des règles et de la démocratie ;
- l'esprit créatif, combatif et tolérant ;
- l'esprit d'ouverture et d'impartialité ;
- l'amour de la vérité et le sens de l'équité ;
- le souci de perfection, la maîtrise de soi, le goût de l'esthétique, l'autodiscipline ;
- le respect du bien public ;
- le courage et la compétitivité.

Le programme de français prend en compte toutes ces valeurs à travers la phrase ci-après : *« la pratique saine de l'entretien et de l'échange d'idées constitue un moment privilégié de coopération au cours duquel l'individu fait montre de dignité personnelle qui commande avant tout l'amour de vérité et le sens de l'équité »* (INFRE, 2000, p.3). Il met en évidence l'entretien et le dialogue comme un creuset propice d'expression et de culture de ces valeurs. L'ensemble des valeurs énumérées ci-dessus sont caractéristiques de l'identité individuelle et collective visée pour chaque apprenant et pour toute la nation.

En définitif, le programme constitue un cadre de référence que le manuel cherche à opérationnaliser en vue de favoriser l'apprentissage (Gerard & Roegiers, 2009). Par conséquent, il importe de savoir si le contenu des différents manuels en langues nationales reflète celui des programmes d'études.

1.3.2 Contenu du guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue de la lecture-écriture

Le guide a été élaboré à l'intention des huit pays ayant adhéré au projet Elan. Il est rédigé par Youssouf M. Haïdara, Mohamed Miled, Bruno Maurer, Sylvaine Von Mendé. Le travail de ces quatre experts a été validé par les représentants de chacun des huit pays. Dans l'avant-propos du guide, il est spécifié que :

> *[…] Il propose des principes didactiques auxquels il appartiendra à chaque pays de voir de quelle manière ils pourront être mis en pratique concrètement. […] il s'adresse prioritairement à des formateurs de formateurs, qui vont s'en servir pour concevoir, organiser, animer des formations nationales destinées aux maîtres intervenant dans les trois premières années de scolarisation. Il est aussi destiné à des concepteurs de matériel didactique (manuels scolaires, livrets, etc.) qui auront à concevoir dans leur pays respectif un document pour l'enseignant* (Haïdara, Miled, Maurer, Von Mendé, 2013, p.4).

A ce titre, le guide se présente comme une boussole non seulement pour la planification de l'action pédagogique mais aussi pour sa mise en œuvre. *A* priori, il offre pour l'analyse des différents manuels des éléments importants par rapport à leur contenu (choix des thèmes, des éléments linguistiques), aux compétences visées, à la démarche d'enseignement/ apprentissage/évaluation. Parmi les principes généraux énumérés pour l'apprentissage de la lecture-écriture, l'enseignant devra utiliser avec les élèves un vocabulaire technique minimal tel que « son », « lettre », « syllabe », « mot », « phrase », « texte ». Il devra les habituer à différents signes de ponctuation en langue nationale et en français. L'enseignant planifiera le temps d'apprentissage de façon à accorder une même importance à la pratique de l'alphabet, le décodage, la lecture guidée pour le développement de la compréhension et du vocabulaire, la production d'écrits et l'apprentissage de la graphie. Les enseignements de la lecture et de l'écriture doivent tenir compte du fonctionnement de la langue. Pour une meilleure compréhension, l'enseignant aidera l'apprenant à appréhender la manière dont le pluriel, le féminin, un temps verbal, etc sont exprimés dans le texte lu. Sans pour autant négliger l'acquisition du principe alphabétique, surtout dans les premières étapes d'apprentissage, l'enseignant accordera d'importance à l'apprentissage du vocabulaire ; car c'est une base pour la reconnaissance des mots fréquents et la bonne compréhension des mots et du texte (Haïdara, Miled, Maurer, Von Mendé, 2013).

Les auteurs du guide conçoivent la lecture comme une activité de décodage et de compréhension. L'apprenant sera amené à déchiffrer les mots qui lui sont inconnus et à reconnaitre directement les mots courants. La lecture des mots connus demande ainsi une remémoration, l'une des valeurs intellectuelles visées dans les programmes d'études. *« Un décodage efficace, par utilisation de la reconnaissance directe, alliée dans certains cas au déchiffrage permet d'améliorer la fluidité, condition nécessaire pour commencer à comprendre un texte »* (Haïdara, Miled, Maurer, Von Mendé, 2013, p.10). Pour apprendre à l'élève à lire, l'enseignant devra lui proposer des activités de repérage et de discrimination auditive. Celles-ci permettent de développer chez l'apprenant la conscience phonologique. C'est-à-dire la capacité à manipuler de façon consciente et contrôlée les sons de la chaîne parlée. Par ailleurs, l'enseignant bénéficiera davantage de la motivation de l'élève en partant de petits textes, de petites situations de lecture pour aboutir à l'étude des lettres/sons.

> *Cette richesse au niveau des textes et des études de sons/lettres n'empêche pas que, au fur et à mesure et selon une progression réfléchie, on va construire avec les élèves des outils de référence qui seront affichés sur les murs ou qui constitueront des fichiers où l'enfant pourra vérifier, à partir d'un mot illustré à quel son correspond telle lettre* (Haïdara, Miled, Maurer, Von Mendé, 2013, p.10).

En ce qui concerne la compréhension du texte, les élèves seront amenés à faire deux opérations. D'une part, ils doivent être capables de relever des informations du texte (noms de personnages, de lieux, des dates, des actions). D'autre part, ils doivent pouvoir interpréter ces informations en les reliant entre elles ou en les mettant en rapport avec des connaissances extérieures au texte. On fera d'eux de bons lecteurs en les entrainant à émettre des hypothèses sur le texte.

Le guide propose des orientations didactiques. Il ne se substitue ni aux programmes officiels, ni aux matériels utilisés pour faire la classe (Haïdara, Miled, Maurer, Von Mendé, 2013). Il détermine avec les programmes d'études le contenu des manuels scolaires. De ce point de vue, est-ce que le contenu des manuels scolaires édités pour l'apprentissage des langues nationales tient-il compte des orientations données dans ce guide ?

Cette préoccupation se justifie au regard de la faiblesse des éditeurs locaux en matière de manuels scolaires qui impacte négativement la qualité de ces supports didactiques (Maurer, 2010 ; Tonato & Baba-Moussa, 2017 ; Tonato & da Cruz, 2017). Soulignons

également que les enseignants n'ont pas une possibilité de choix des livres scolaires qui leur semblent les plus appropriés. Quant aux élèves, les manuels édités par les ministères chargés de l'éducation restent souvent les seuls livres à disposition (Noyau, 2002).

1.4 La politique nationale du livre scolaire au Bénin

Le plan d'action Manuels Scolaires et Matériels Didactiques fait partie des cinq plans d'action élaborés aux niveaux pédagogique et institutionnel pour la réussite de la réforme du système éducatif après les Etats Généraux de l'Education. Il considère le manuel scolaire comme l'un des outils de base de l'enseignement.

> *Il est donc très important d'accorder toute l'attention voulue à son élaboration pédagogique, à sa fabrication, à sa distribution et à son utilisation afin que chaque enfant et chaque enseignant puissent disposer d'outils de qualité* (Vanier, 1997, p.4).

La publication d'un manuel nécessite l'intervention coordonnée d'une équipe d'auteurs, d'éditeurs et de spécialistes (graphistes, illustrateurs, enseignants, évaluateurs et chercheurs de diverses disciplines, imprimeurs, distributeurs, ...). Ceci dénote des exigences de qualité scientifique, didactique, graphique, contextuelle de plus en plus recherchées pour le manuel (Gerard & Roegiers, 2009).

> *L'implication des différents acteurs, à l'étape même de la conception, peut influencer grandement la qualité du contenu des ouvrages, le prix de revient d'un manuel et par conséquent son prix de vente* (Vanier, 1997, p.4).

Les actions de chacun des acteurs du processus d'élaboration du manuel scolaire sont régies par une politique éditoriale. La définition et la mise en œuvre de celle-ci est fondamentale en ce sens qu'il permet de :

- prolonger la déclaration de politique éducative ;
- fixer les exigences et conditions d'agrément, d'acquisition et de production des manuels scolaires et des matériels pédagogiques ;
- clarifier le rôle joué par les différents acteurs intervenant dans le domaine, incluant celui du Ministère Chargé de l'Éducation Nationale ;
- préciser dans les grandes lignes le fonctionnement de chaque maillon de la chaîne éditoriale ;

- assurer l'accès aux livres à tous les élèves du système éducatif ;
- établir des liens de collaboration et de concertation avec les autres ministères impliqués dans les aspects légaux, industriels, commerciaux, fiscaux et culturels du livre ;
- favoriser l'émergence d'une industrie béninoise du livre.

Globalement, le document de politique relative au manuel donne les orientations nécessaires pour l'amélioration progressive et effective de la qualité de l'enseignement, grâce à une meilleure disponibilité des manuels scolaires dans les écoles (Vanier, 1997). D'après la politique béninoise relative au manuel,

> *un manuel scolaire est un livre de classe considéré comme un moyen d'étayer l'enseignement pouvant aider à l'assimilation durable de la matière, à réviser et à approfondir les connaissances acquises* (Vanier, 1997, p.6).

Il doit être conçu au regard :

- des objectifs des programmes d'enseignement ;
- des normes et exigences ministérielles découlant d'une politique relative au manuel scolaire ;
- des attentes de la déclaration de politique éducative et de stratégie sectorielle ;
- d'un projet éducatif de l'édification d'une société et de l'identité d'une nation.

Ces quatre critères sont susceptibles d'aider les concepteurs de manuels par rapport aux objectifs d'apprentissage du domaine pédagogique et socioaffectif. Au regard du dernier critère, il importe de se demander si les manuels en langues nationales, tout en encrant les apprenants dans les réalités socioculturelles des aires linguistiques pour lesquelles ils sont édictés, contribuent à l'édification d'une société et d'une identité collective.

Les grandes orientations de la politique relative au manuel scolaire s'inscrivent dans les sept grands axes de la Déclaration de politique éducative du gouvernement notamment :

- l'égalité des chances pour tous ;
- le renforcement de la qualité de l'éducation ;
- la maîtrise des coûts à l'éducation.

Elle vise globalement à :

- *favoriser la poursuite des objectifs* ci-dessous à travers toute la chaîne du livre, qu'il s'agisse des aspects pédagogiques, culturels, administratifs, industriels, commerciaux, législatifs ou fiscaux des manuels scolaires ;
- *établir des liens de collaboration* entre le ministère chargé de l'éducation nationale et les autres structures gouvernementales et non gouvernementales, nationales et internationales, afin d'harmoniser les objectifs des uns avec les exigences des autres en matière de livres et d'apporter les correctifs, s'il y a lieu.

De façon spécifique, elle vise à :

- *rationaliser les fonctions* de conception, d'élaboration, de production, de distribution, d'utilisation et de conservation des livres scolaires ;
- *rationaliser le système de distribution* des dotations des écoles en manuels scolaires ;
- *rendre disponibles, sur tout le territoire national, des livres de bonne qualité* conformes aux programmes d'enseignement en vigueur et conformes aussi aux normes et exigences ministérielles en la matière ;
- *faciliter aux élèves, aux étudiants et aux enseignants l'accès aux manuels* - et autres documents pédagogiques nécessaires - à des prix accessibles ;
- *susciter et entretenir le goût de la lecture* et l'amour et le respect des livres auprès des élèves, des étudiants, des enseignants et des parents ;
- *favoriser l'émergence et le développement du secteur éditorial national* dans le cadre du livre scolaire ;
- *Former les enseignants à l'utilisation des manuels scolaires ;*
- *adopter une procédure d'approbation du livre scolaire* pour s'assurer que le matériel mis sur le marché au Bénin correspond aux besoins du système éducatif et se conforme le mieux possible aux exigences des programmes d'études ;
- *évaluer périodiquement les manuels* en usage dans le système ;
- *procéder à une réforme du système tarifaire* des produits entrant dans la fabrication du livre scolaire (papier, encre, colle, produits de laboratoire) ;
- *renforcer la protection des droits d'auteur et de la propriété intellectuelle,* plus particulièrement au niveau des contrats d'auteur ou contrat d'édition.

Les objectifs fixés dans la politique du livre scolaire concernent les différents acteurs impliqués dans le processus d'élaboration et de distribution du manuel à savoir : la

conception, l'édition, l'évaluation et l'utilisation. Ils visent la production de manuels de qualité, accessibles à tous et disponibles en quantité suffisante. Certains d'entre eux sont formulés en vue d'œuvrer au développement du goût et des préférences de lectures chez les apprenants à divers niveaux du primaire à l'université. D'autres visent la conformité du contenu des manuels scolaires aux programmes d'études.

La responsabilité du ministère en charge ne se limite pas à la définition de la politique du manuel scolaire. Elle s'étend aussi à son contrôle. Il assure cette mission en collaboration avec les différentes instances concernées. A cet effet, il peut faire appel à ses propres services, aux services des autres ministères, aux entreprises publiques, parapubliques, privées, nationales ou étrangères. Les critères définis pour apprécier les manuels scolaires sont consignés dans le tableau 1.

Tableau 1 : Critères d'appréciation des manuels

Exigences relatives à la démarche et aux objectifs d'apprentissage
Le manuel scolaire doit proposer :
des contenus exacts et des objectifs en adéquation avec les programmes d'études ;
des moyens qui respectent le contenu notionnel et la démarche d'apprentissage privilégiés dans les programmes d'études ;
des moyens qui permettent d'atteindre l'ensemble des objectifs énoncés dans le programme d'études ;
des moyens d'évaluation formative et sommative qui sont compatibles avec la démarche et les objectifs énoncés dans le programme en cause.
Exigences relatives à la pratique et au contexte d'enseignement
Le manuel scolaire doit proposer des contenus qui :
sont adaptés aux élèves sur les plans cognitif, affectif, linguistique et culturel ;
correspondent aux ressources disponibles et au temps alloué à la matière en question ;
sont de nature à faciliter la planification, l'organisation et la gestion de l'enseignement et/ou de l'apprentissage.
Exigences relatives à la facture
Le matériel est fabriqué avec soin. Le papier, la reliure et l'impression doivent concourir à sa qualité technique ;
Le matériel est fonctionnel et attrayant : mise en pages, illustrations et caractères ;
Le matériel tient compte du format, du poids, du volume et de la résistance si les élèves doivent transporter leurs effets quotidiennement, surtout pour les plus jeunes.
Exigences relatives à certaines valeurs et normes
Dans les situations et les moyens qu'il propose, le manuel scolaire doit respecter :
les valeurs morales et religieuses de chacun ;
l'équilibre culturel et éviter de reproduire les schémas sexistes ou raciaux ;
les règles du bon usage linguistique et contribuer à la promotion de la langue ;
les règles et conventions relatives à la toponymie ;
les règles relatives à la santé et à la sécurité au travail ;
les règles et conventions relatives au système international d'unités (SI).

Source : Réalisé à partir des critères proposés dans la politique nationale du livre scolaire (Vanier, 1997)

Les critères relatifs à la démarche et aux objectifs d'apprentissage ainsi qu'à la pratique et au contexte d'enseignement visent des manuels adaptés aux développements cognitif, affectif, linguistique et culturel supposés des apprenants. Les critères retenus sont susceptibles d'aider les concepteurs à produire des manuels méthodiques et contribuant à l'amélioration des apprentissages. Les exigences relatives au format, au volume et à la structure visuelle de base des manuels scolaires viennent compléter les critères visant leur qualité.

Les exigences relatives aux valeurs et normes que doivent véhiculer les manuels scolaires mettent l'accent sur la promotion des langues et des cultures béninoises. Toutefois, elles insistent sur l'équilibre culturel. Ceci suppose que tout en promouvant les valeurs et réalités socioculturelles de chaque aire linguistique retenue dans le cadre de l'enseignement des langues nationales, les manuels édités devraient contribuer à l'ouverture et la diversité culturelle. Qu'en est-il alors des différents manuels édités pour l'enseignement des langues nationales ?

Le premier chapitre met l'accent sur les langues apprises ou servant de médium d'apprentissage dans le système éducatif au Bénin. Il ressort globalement que le français est la langue de scolarisation. Par ailleurs, l'anglais, l'allemand et l'espagnol constituent des matières. En dehors de l'expérimentation en cours, les langues nationales ont été pendant longtemps ignorées à l'école. Et pourtant, la plupart des enfants développent des compétences dans plusieurs langues de leur milieu avant leur scolarisation.

Ce chapitre aborde aussi les programmes d'étude, le guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue de la lecture-écriture puis la politique du livre scolaire au Bénin. Leur contenu révèle les critères que doivent satisfaire les manuels scolaires. Ceux-ci doivent non seulement prendre en compte certaines normes et valeurs, mais aussi répondre aux critères et fonctions généralement reconnus à ces supports didactiques.

Chapitre 2 : Cadre conceptuel

Le deuxième chapitre décline les éléments centraux de notre cadre théorique. Il met essentiellement l'accent sur les concepts tels que : manuel, le plurilinguisme, la culture, les valeurs.

2.1 Problématique du manuel scolaire comme support didactique et artefact culturel

Le manuel scolaire n'a jamais été un livre figé. Il voyage dans le temps et traverse les frontières en adoptant des aspects et des contenus taillés à la mesure des politiques éducatives, des curricula, des programmes d'enseignement et des méthodes pédagogiques. En tant que support didactique, Il renferme l'essentiel des connaissances d'une époque, spécifiquement les connaissances exigées par les programmes scolaires (Choppin, 1998). En tant que support pédagogique, il rend compte des structures, des méthodes et des conditions de l'enseignement de son temps (Choppin, 1980). Il oriente et dirige de manière tacite les pratiques de l'enseignement (Meissner, 2010). A cause de ces multiples fonctions, il se prête bien comme objet d'étude. C'est pourquoi, il importe de mieux le cerner avant d'expliquer la façon dont il est exploité dans le cadre du présent travail.

2.1.1 Le manuel scolaire : un outil, un lexique diversifié

Le concept de livre scolaire, terme générique sous lequel sont désignés les ouvrages scolaires, est récent[8]. Certains "ancêtres du manuel scolaire" ont hérité leurs vocables du libellé de leurs titres, en référence à la manière dont ils ont été conçus. Dans cette catégorie figure *Gasparinis pergamensis epistolarum liber*, recueil de lettres de grands orateurs de l'antiquité, reconnu comme le premier livre de classe imprimé en France en 1470[9]. Généralement, les noms attribués à ces ouvrages scolaires sont : *recueil* ou *jardin* (français), *antología* (portugais) ou *florilégio* (italien). Par ailleurs, leur appellation était déterminée soit au regard de leur fonction synthétique (précis, abrégé, tableau), ou plutôt en fonction de leur rôle directeur (*guide*, *mentor*). Le vocable attribué était aussi évocateur d'une méthode d'apprentissage (*method* en anglais et *cours* en français). Des

[8] Extrait du *Livre Blanc sur l'avenir du manuel scolaire*, consultable sur www.editronics-edu.fr.
[9] Extrait du *Livre Blanc sur l'avenir du manuel scolaire*, consultable sur www.editronics-edu.fr.

titres d'ouvrages peuvent aussi laisser transparaître des qualificatifs tels que : facile, rapide, complète, nouvelle, etc. Par exemple, il est marqué *« méthode active de lecture »* sur les livres *« j'apprends à lire »* jadis utilisé au premier cycle du primaire au Bénin (Ministère de l'Education Nationale, 1988). Il est également inscrit sur le livre *« Mariam et Hamidou au CM2 », « manuel unique de français »* (Agence de Coopération Culturelle et Technique, 1994). La méthode d'apprentissage adoptée peut être interrogative (*catéchisme* en français ou *dialoghi* en italien) ou induire une progression linéaire (*rudiments*).

Certains vocables d'ouvrages scolaires ont été inspirés d'œuvres consacrées ou d'auteurs de renommé. C'est le cas de *Caton*,

> *un code de morale chrétienne et civile inspiré des Disticha Catonis, œuvre* attribuée *à Marcus Porcius Cato, dit Caton le censeur [...]. C'est aussi le cas pour les Barêmes, recueil de calculs tout faits et de tableaux numériques qui doivent leur nom à l'arithméticien François Bertrand de Barreme (1640-1703), auteur d'un grand nombre d'ouvrages de cette nature* (Choppin, 2008, p.11).

La dénomination des ouvrages scolaires est également indicative du contexte institutionnel dans lequel ils sont utilisés ou pour lequel ils sont destinés. Nous avons les expressions comme *livre d'école, livre de classe, livre classique*, etc. Par exemple, il est inscrit *« Le français au Cours d'Initiation »* ou *« Le français au Cours Préparatoire »* sur les ouvrages en vigueur au premier cycle du primaire au Bénin (Ministère des enseignements maternel et primaire, 2009). Sur ceux destinés à l'apprentissage des langues nationales, il est par exemple transcrit *« Mon premier livre de mathématique en yoruba », « Mon premier livre de lecture-écriture en dendi »*, (Ministère des enseignements maternel et primaire, 2013), *« Mon deuxième livre de lecture-écriture en fon »*, etc (Ministère des enseignements maternel et primaire, 2014).

Cartilla, horn-book, battledore ou palette sont des dénominations qui reflètent des caractéristiques matérielles. Répandue en Europe au XVIe siècle, la *cartilla* en espagnol ou *cartihla* en portugais est le nom donné aux petits livrets de 8 à 16 pages contenant les lettres de l'alphabet et les premiers rudiments de l'apprentissage de la lecture. Le *horn-book (ou hornbook)* est en forme d'une tablette (*tavola* en italien ou *tableta* en espagnol) à manche. Il est apparu en Europe au moyen âge et sert à la transcription de l'alphabet, de la prière du Notre Père ou des chiffres de 1 à 10, etc. Le *horn-book* est connu sous la dénomination *battledore* (raquette) en Grande Bretagne et aux Etats-Unis

jusqu'à la moitié du XIXe siècle. Les battledores *«se présentent sous la forme d'une feuille de carton pliée en deux, parfois en trois, offrant ainsi une plus grande surface utile : le texte imprimé était collé sur une face tandis que l'autre était fréquemment ornée de gravures sur bois »* (Choppin, 2008, p.13). Le terme *palette* désignait au XVe siècle les abécédaires en Suisse romane, en Savoie et dans une partie de la Bourgogne. La *palette* a la forme d'une petite raquette triangulaire, avec une surface plate et lisse sur laquelle peut être gravé ou collé un alphabet manuscrit, et une extrémité, l'acromion, saisissable commodément en main.

Même si ces différents supports didactiques ont dans une certaine mesure les caractéristiques d'un manuel, Comenius fut le premier auteur d'un manuel destiné aux maîtres et aux élèves. Il inventa le livre scolaire illustré en remplaçant l'image emblématique par l'image réaliste.

> *La porte ouverte des langues (1633) ouvrait effectivement une « porte » pédagogique ; basé sur l'enseignement en langue maternelle, et disposé selon le principe d'un enseignement gradué, l'ouvrage fit date, comme la grande Didactique (1633-1638), à visée pédagogique mais aussi religieuse et philosophique* (Arenilla *et al*, 2007, p.231).

Le mot manuel s'est répandu au cours du XIXe avec une connotation péjorative. C'est *« un ouvrage que l'on doit conserver à portée de la main [...]. Mais il désigne alors le guide pratique du jardinier ou du cordonnier. Il prend son acception moderne d'ouvrage didactique conforme aux programmes scolaires au XXe siècle ».* [10] Ainsi, il se dégage deux catégories de manuel. D'une part, il y a des ouvrages qui présentent une progression systématique. D'autre part, il existe des ouvrages de consultation et de référence (Richaudeau, 1979). Cette deuxième catégorie de manuels

> *propose un ensemble d'informations dans un certain domaine de connaissance et auquel on peut se référer ou que l'on peut consulter, lorsque le besoin s'en fait sentir. Ils ne présentent ni une organisation ni une structure applicable à l'apprentissage »* (Seguin, 1989, p.21).

Par contre, les manuels présentant une progression systématique proposent un ordre pour l'apprentissage. Ils présentent une organisation tant au niveau de la forme (organisation générale du contenu en chapitres, leçons, paragraphes, etc.) qu'au niveau

[10] Extrait du *Livre Blanc sur l'avenir du manuel scolaire*, consultable sur www.editronics-edu.fr.

de l'organisation de l'enseignement (progression des faits linguistiques [11] , commentaires, applications, résumés, contrôles, etc.).

En résumé, le terme manuel scolaire est le terme générique actuel qui désigne un peu partout les ouvrages didactiques. *« Même si certaines dénominations locales ou traditionnelles sont restées longtemps vivaces, le lexique s'est progressivement réduit »* (Choppin, 2008, p.13). *A contrario*, le manuel scolaire est devenu un objet planétaire qui a voyagé dans le temps et a traversé les frontières, avec la circulation et le transfert des modèles éducatifs et des savoirs (Droux & Hofstetter, 2015). Il s'est imposé aux systèmes éducatifs, devenant ainsi un objet scolaire, un support de recherche et/ou un objet de recherche.

2.1.2 Critères et fonctions du manuel scolaire

Un manuel répond à certains critères et remplit différentes fonctions. D'après Richaudeau (1979), les manuels doivent satisfaire à quatre critères minimaux. Premièrement, les informations qu'ils renferment ont une certaine valeur scientifique. Elles sont choisies et quantifiables. Les recherches didactiques sur les manuels peuvent s'intéresser au rôle ou la place des manuels dans la constitution, la transmission voire l'appropriation des savoirs scolaires. *A contrario,* elles peuvent servir à montrer la façon dont les manuels trahiraient les « savoirs savants » (Perret-Truchot, 2015). A ce propos, Gerard et Roegiers (2009) soulignent que les scientifiques ne sont pas souvent consultés lors de la conception des manuels. Alors que leur contribution aurait permis d'ajuster le contenu notionnel des manuels par rapport à l'état d'avancement des connaissances dans la discipline.

Deuxièmement, les informations des manuels doivent être adaptées à un environnement, à une situation culturelle et idéologique. Moyen d'enseignement encore incontournable dans la plupart des disciplines, les manuels scolaires sont importants pour la construction des savoirs et des représentations chez les élèves de même que chez les

[11] Allusion faite particulièrement à un manuel de langue. Par exemple, l'apprentissage des graphèmes peut être programmé en fonction de leur fréquence, de la complexité du tracé de chaque graphème, des difficultés de discrimination auditive ou visuelle, etc.

enseignants. Ils relèvent d'une culture[12] pédagogique propre à chaque pays (Denimal, Diabate & Verdelhan-Bourgade, 2011).

D'après Gerard et Roegiers (2009), la phase d'analyse des besoins devrait idéalement permettre de dégager des orientations :

- *de nature pédagogique* : les niveaux d'enseignements et les matières prioritaires, la nature du manuel (destiné prioritairement à l'élève ou à l'enseignant, les fonctions à viser (la fonction prioritaire et les fonctions secondaires), le type de manuel le plus approprié (cahier d'activités, livre de référence…), les contenus-matières à privilégier, les indications méthodologiques, des informations relatives à l'organisation de la classe, l'importance à donner aux exercices, aux illustrations, aux informations scientifiques, etc.
- *de nature technique* : le nombre de manuels nécessaire, le type d'impression (couleur unique, bichromie, quadrichromie), le type de reliure et de couverture, etc.

Troisièmement, l'accessibilité des informations contenues dans les manuels est appréciée à travers l'existence de tables, d'index, les facilités de repérage, l'intelligibilité des informations, la lisibilité matérielle (clarté typographique), la lisibilité linguistique, etc. D'après Chatry-Komarek (1994), ce critère est en partie garanti lorsque la phase de rédaction du manuel est précédée d'une phase de planification. Cette phase préparatoire évite aux concepteurs de manuels des textes trop longs ou trop courts, des exercices difficiles ou même franchement impossibles à visualiser. Elle leur permet de préparer un dossier graphique acceptable ou encore d'aboutir à un assemblage judicieux et habile du texte et des illustrations.

Quatrièmement, les manuels répondent à un critère de cohérence pédagogique. D'une part, il doit y avoir une cohérence interne (ordre et découpage des unités, équilibre des apports d'informations, des exercices, des instruments de contrôle, etc.). D'autre part, la prise en compte des modèles pédagogiques en vigueur et du niveau tant des élèves que des maîtres garantissent aux manuels une cohérence plus générale (Richaudeau, 1979). En fonction des objectifs pédagogiques qu'il poursuit, un manuel scolaire peut proposer les quatre étapes suivantes pour l'acquisition d'un nouvel apprentissage (Gerard & Roegiers, 2009) :

[12] Soulignons que cette culture n'est pas indépendante des autres domaines culturels.

- *présentation* est la phase introductive de la séquence d'apprentissage. Dans un manuel de langue, on peut partir d'une situation de communication ;
- *développement* est la phase de construction de la nouvelle acquisition. Ici on met en œuvre la démarche d'apprentissage ;
- *application* revient à évaluer l'atteinte des objectifs pédagogiques. On peut recourir à des exercices d'application, à des questions de compréhension, des exercices de consolidation, des activités de remédiation, des exercices de dépassement. Un appareil pédagogique est souvent prévu dans les manuels scolaires pour l'application ;
- *intégration* vise la mise en relation de l'objet d'apprentissage avec d'autres savoirs, le transfert disciplinaire et /ou interdisciplinaire, le réinvestissement des acquis, etc.

Le dernier critère ne s'applique pas aux ouvrages de consultation et de référence. En outre, les trois premiers critères s'appliquent avec moins de rigueur à ces manuels qu'à ceux qui présentent une progression systématique.

Le manuel scolaire a trois principales fonctions. La première est la *transmission d'informations*. Le manuel apparaît comme un recueil de connaissances sur une certaine discipline et sur certains thèmes. C'est sans doute ce qui lui a valu à un moment de son histoire le vocable *« recueil »*. Les connaissances qu'il renferme sont sélectionnées, filtrées et programmées en vue d'une acquisition progressive du savoir à un niveau d'études donné et/ou d'un niveau d'études à un autre.

D'où sa deuxième fonction, celle de *structuration et d'organisation de l'apprentissage*. Gerard et Roegiers (2009) intègrent ces deux fonctions traditionnelles dans les fonctions relatives à l'apprentissage. A cet ensemble, ils ajoutent la *fonction de développement de capacité et de compétences, la fonction de consolidation de l'acquis et celle d'évaluation de l'acquis*. En effet, le manuel permet également d'acquérir des méthodes et des attitudes, voire des habitudes de travail et de vie. Il aide à l'appréciation du degré d'atteinte des objectifs pédagogiques, à la remédiation et/ou à la consolidation des acquis.

La troisième fonction du manuel est *le guidage*. D'après Seguin (1989), il guide l'élève dans la perception et l'appréhension du monde extérieur, dans l'élaboration des connaissances et dans la maîtrise de ses propres expériences. La fonction de guidage

s'apparente aux fonctions d'interface avec la vie quotidienne et professionnelle chez Gerard et Roegiers (2009). Ceux-ci estiment que les connaissances scolaires devraient permettent aux apprenants de faire convenablement face aux situations rencontrées dans la vie courante. Par ailleurs, ils indiquent que le manuel devrait être un outil auquel se réfère l'élève pour trouver une information précise et exacte, quel que soit le domaine de savoir, l'événement, le phénomène à expliquer, etc. *«[…] Le manuel – loin de perdre de son intérêt- peut jouer un rôle de cadre de référence permettant, en interaction avec d'autres cadres, la construction par l'élève de repères stables et bien ancrés »* (Gerard et Roegiers, 2009, p.91). En tant que tel, le contenu des manuels de langue ne va pas de soi.

> *En les feuilletant, on ne peut ne pas constater la diversité des approches de la culture, allant de la présentation d'une langue entièrement déconnectée des situations de son utilisation (ce qu'on appelle « décontextualisée »), jusqu'à des approches dissociant à dessein la langue de la culture à « enseigner », lorsque les systèmes idéologiques des cultures en contact se révèlent incompatibles et ne permettent pas leur coexistence* (Graci, Rispail & Totozani, 2017, p.74-75).

Qu'en est-il des manuels destinés à l'apprentissage des langues à l'école primaire ? En effet, *« les manuels de langue véhiculent un nombre considérable d'informations sur le pays dont la langue est étudiée, qu'il s'agisse de cette langue ou d'une langue étrangère »* (Pingel, 2013, p.82). Il revient aux concepteurs de garantir aux manuels scolaires leur fonction d'éducation sociale et culturelle. A cet effet, Gerard et Roegiers (2009) insistent sur les objectifs d'apprentissage du domaine socioaffectif. D'après ces auteurs, le manuel scolaire doit viser également les acquis liés aux comportements, aux relations avec l'autre, à la vie en société en général. Ceci permettrait à l'élève de trouver progressivement sa place dans son cadre social, familial, culturel, national, etc. Par exemple, l'éducation à l'hygiène et à la santé est envisageable dans les manuels.

> *En fait, pratiquement tous les manuels visent cette fonction de façon secondaire, car ils transportent tous un certain nombre de valeurs, parfois même de manière inconsciente* (Gerard & Roegiers, 2009, p.93).

Les différentes fonctions du manuel scolaire font de lui un objet d'attention. Les fonctions privilégiées pour un manuel dépendent en partie des conceptions de ses auteurs. Elles déterminent par ailleurs sa forme.

> *Ces conceptions peuvent déterminer les connaissances contenues dans le manuel et le faire apparaître comme inadapté dans certaines situations*

historiques ou pour certains objectifs socio-économiques ou culturels définis par une politique du développement » (Seguin, 1989, p.30).

Selon la conception pédagogique et en fonction des objectifs de l'apprentissage, le manuel peut être conçu selon une pédagogie plus "dirigiste" pour la transmission des connaissances ou au contraire selon une pédagogie plus ouverte (Seguin, 1989). Leur contenu répond à une conception de la communication adulte-enfant et à l'idée faite d'un certain type d'apprentissage (Richaudeaux, 1979). Lorsque le manuel est conçu suivant une pédagogie plus "dirigiste", il exerce une influence contraignante sur l'enseignement et l'apprentissage. C'est le cas d'un manuel fermé, considéré comme étant un tout complet et suffisant en lui-même. En revanche, un manuel ouvert se présente comme un support à compléter ou à exploiter de façon différente selon des contextes spécifiques (Gerard & Roegiers, 2009). Il induit une pédagogie plus ouverte. Il facilite chez l'élève le développement de l'observation, la réflexivité et une certaine autonomie. Du point de vue de l'enseignant, cette pédagogie suppose une bonne préparation professionnelle, en vue d'une meilleure conduite de l'apprenant vers l'acquisition du savoir.

D'un point de vue institutionnel, les manuels se réfèrent à l'organisation du système scolaire. A chaque niveau d'études correspond son manuel. Le découpage en niveaux successifs et entre les disciplines reflète le type de hiérarchisation propre au système éducatif, le degré d'autonomie laissé à l'enseignant dans la gestion des activités scolaires (Richaudeaux, 1979).

Pour l'enseignement bilingue, Babault (2013) distingue quatre types de manuels bilingues en contexte postcolonial. Premièrement, elle identifie les manuels bilingues dont le contenu est fortement dominé par une langue. Elle donne l'exemple des manuels bilingues publiés en 2010 en Géorgie (notamment pour l'histoire-géographie) dont 35 % du contenu était en géorgien et le reste dans l'une des trois autres langues utilisées par les enfants des écoles azerbaidjanaises, russes et arméniennes du pays. Le contenu de ces manuels relève d'une macro-alternance. *« […] c'est le fait de choisir, dans un enseignement bilingue, les sujets, les thèmes qui vont être majoritairement traités en langue 1, ou bien en langue 2… »* (Duverger, 2007, p.4).

Deuxièmement, elle catégorise les manuels présentant un tableau périodique bilingue. Par exemple, chaque double page présente, en face à face, la version en français

(version initiale du manuel) et la traduction en malgache de cette version en français. Troisièmement, elle distingue les manuels bilingues présentant une partie monolingue suivie de la reprise de la totalité des chapitres en version bilingue (texte donné en français et traduit entre parenthèses en langue nationale). Enfin, elle identifie les manuels bilingues élaborés dans une perspective de complémentarité entre les langues. Cette quatrième catégorie de manuels vise à articuler et développer des compétences linguistiques et cognitives entre les langues. Celle-ci relève, tout comme les deux précédentes catégories de manuels, de la méso-alternance, composée de séquences monolingues plus ou moins longues. Elle peut prendre différentes configurations, le but est d'enrichir les contenus, de croiser les documents en différentes langues, de varier les entrées méthodologiques (Duverger, 2007).

La tendance généralement observée dans un grand nombre de programmes ou de systèmes éducatifs bilingues n'est pas à l'utilisation de manuels bilingues mais à l'exploitation de manuels monolingues (Babault, 2013). C'est le cas aussi dans le système éducatif béninois. Les manuels scolaires monolingues induisent une micro-alternance. Ils n'offrent que des occasions de recours ponctuel et non programmé à d'autres langues. Cette alternance peut prendre plusieurs formes : une micro-alternance de reformulation, une micro-alternance de type métalinguistique, une micro-alternance dans les interactions (Duverger, 2007). Ces formes d'alternance favorisent très peu la construction de compétences métalinguistiques et interculturelles. Elles visent davantage la maîtrise de la langue.

Les fonctions du manuel font de lui un outil indispensable pour l'acte d'enseignement apprentissage. Tout en structurant l'apprentissage, un manuel contribue à la formation intellectuelle, sociale et culturelle de l'individu.

2.1.3 Le manuel scolaire, support didactique et artefact culturel

Le manuel scolaire est désigné comme un outil à « multiples facettes », non seulement à cause de ses multiples fonctions pédagogiques, didactiques et sociales, mais aussi du fait des exigences liées à son élaboration, à sa distribution et à son utilisation (Lebrun, 2006 a, Lebrun, 2007). C'est *« un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'améliorer l'efficacité »* (Gerard & Roegiers, 2009, p.10). Du point de vue de ses utilisateurs, le manuel scolaire est un

outil pédagogique dont le but est de faciliter l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre divers contenus reliés à des programmes d'études. Du point de vue des producteurs, le manuel scolaire et le matériel didactique imprimés ont un caractère particulier et, de ce fait s'adressent à une certaine clientèle (Vanier, 1997).

En dépit de ses « multiples facettes », il reste le média le plus économique et le plus employé des matériels didactiques (Richaudeau, 1979). Sa production apparaît comme le moyen le plus rentable pour améliorer les rendements scolaires au niveau de l'éducation primaire dans de nombreux pays en développement (Chatry-Komarek, 1994). D'après Bouillé (2001), le manuel constitue le principal, voire l'unique outil d'enseignement dans ces pays. Il reste encore le support à l'apprentissage le plus répandu et sans doute le plus efficace (Gerard & Roegiers, 2009). II est la principale ressource à la disposition de l'enseignant, dans la mesure où il présente les principes généraux du programme sous une forme concrète. Il permet d'orienter et de mettre en place le contenu, l'ordre et la progression de l'enseignement, notamment en proposant des exercices et des devoirs pour que les élèves puissent s'exercer au savoir (Bouillé, 2001).

> *Le manuel suit généralement le programme d'une discipline dont les objectifs ou les contenus peuvent servir de titres ou de sous-titres des différents chapitres du livre. Dans certains cas, le plan du manuel est basé sur les objectifs et les instructions du programme mais les titres des chapitres ou des sous-chapitres ne correspondent pas obligatoirement aux contenus de la discipline tels qu'ils apparaissent dans le programme.* (Seguin, 1989, p.29).

A cet effet, Choppin (1980) affirme que les manuels s'inscrivent dans la continuité d'un curriculum, des programmes d'enseignement et des méthodes d'enseignement. Ils rendent compte des structures, des méthodes et des conditions de l'enseignement de leur temps.

D'après Bouillé (2001), l'élaboration d'un manuel nécessite un travail collaboratif sollicitant l'expertise d'un spécialiste d'un domaine, les compétences d'un expert du programme, les expériences d'enseignants et les compétences d'un auteur imaginatif. En l'absence de chaînes éditoriales comme dans les pays industrialisés, la production des livres scolaires dans les pays en voie de développement est souvent l'œuvre d'individus ou de groupes d'individus, en l'occurrence les enseignants, les conseillers pédagogiques ou les inspecteurs d'enseignement. Ceux-ci ne disposent pas le plus souvent des compétences requises et du profil adéquat en matière d'édition. Le contenu

des manuels qu'ils produisent est souvent inadapté au contexte (Djihouessi, 2009 ; Maurer, 2010). Ainsi, il importe de savoir si le contenu des manuels en langues nationales répond aux indications des programmes d'études et aux contextes socioculturels béninois ?

Pour définir les contenus d'apprentissage d'un manuel, il importe d'analyser ceux qui sont fixés dans les programmes officiels. En outre, il faut analyser les conditions scolaires. Cette analyse devrait dépasser le cadre de l'école et prendre en compte le cadre politico-éducatif du pays, le quotidien des élèves et du maître ainsi que les autres groupes concernés par le manuel à savoir, les autorités éducatives, surtout les inspecteurs et conseillers pédagogiques, les parents d'élèves (Chatry-Komarek, 1994). Ce faisant, le manuel est susceptible de répondre aux objectifs des programmes d'enseignement, aux normes et exigences ministérielles découlant de la politique relative au manuel scolaire, aux attentes de la déclaration de politique éducative et de stratégie sectorielle et au projet éducatif d'édification d'une société et de l'identité d'une nation (Vanier, 1997).

D'après Gerard et Roegiers (2009), l'une des fonctions du manuel scolaire est de véhiculer implicitement des valeurs sociales et culturelles. Il doit alors intégrer les connaissances acquises dans la vie de tous les jours. Ce faisant, il aide les apprenants à comprendre le monde environnant, physique et social. Il les amène à développer des aptitudes théoriques et pratiques, des comportements et des attitudes, tels qu'ils sont définis dans les programmes. Bien évidemment, les manuels scolaires ne peuvent se limiter à reproduire les contenus indiqués d'une manière synthétique dans les programmes. A travers la façon dont ils présentent les contenus-matières, dont ils les développent ou les articulent, ils devraient contribuer au progrès dans l'enseignement de la discipline, ceci nécessite parfois une distanciation par rapport au programme (Gerard & Roegiers, 2009). Dans cette optique, les manuels scolaires doivent, indépendamment de leur organisation, enrichir les contenus, en même temps qu'ils les développent et les approfondissent. Ils doivent susciter des attitudes sociales et morales favorables à la vie collective et aux relations entre les individus, contribuer à développer l'appréciation des valeurs sociales, morales et esthétiques (Seguin, 1989).

En plus des fonctions pédagogiques et didactiques, les manuels scolaires sont des artefacts culturels participant à l'organisation cognitive et sociale du savoir (Lebrun,

2007). Ils véhiculent un système de valeurs, une idéologie et une culture (Choppin, 1992 ; Choppin, 2007). D'après Aranzazu (2010, p.13), *« la culture est omniprésente dans les manuels de langues. Elle imprègne l'écriture des textes du manuel, sans que les auteurs ou les usagers en prennent toujours conscience […] »*. Les textes que lisent les enfants ne servent pas seulement à l'apprentissage de la langue. Ils contribuent aussi à les initier à une culture, celle sous-jacente à l'apprentissage linguistique (Boudjadi, 2012).

Elle imprègne l'écriture des textes du manuel, sans que les auteurs ou les usagers en prennent toujours conscience (Aranzazu, 2010). Donc, si les manuels scolaires disponibles pour l'apprentissage des langues nationales accordent une trop grande importance aux différences culturelles, on risquerait de tendre vers la ghettoïsation[13] (Armand, Dagenais, Nicollin, 2008). Ainsi, l'enseignement dans les langues induirait un repli identitaire et un enfermement communautaire. Cela nous ramène à une série de questions posées au colloque international *« Le manuel scolaire, d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain »* tenu à Montréal du 11 au 14 avril 2006. Est-ce que le manuel scolaire participe à la construction d'une identité nationale ? Comment contribue-t-il à la diffusion des valeurs civiques, morales, mais aussi religieuses ou à la vulgarisation des théories scientifiques ? (Choppin, 2007). En pratique, ces questions sont peu souvent traitées. C'est ce que relève Louichon (2015, p.29) en ces termes :

> *Il est assez frappant de constater que, de manière générale, l'usage du manuel comme support de recherche est assez peu questionné. Je crois que les études qui prennent le manuel comme support gagneraient à s'interroger sur l'objet convoqué ? Pourquoi l'est-il ? En vertu de quoi ? En complément ou à défaut de quoi ? A partir de quoi ? La prise en compte de ces questions tout comme la prise en compte de la spécificité du manuel comme système, comme objet interfaciel, paraît une nécessité.*

En s'inscrivant dans cette perspective, nous retenons pour cette recherche la question suivante : Est-ce que les manuels édités pour l'apprentissage des langues nationales participent à la construction d'une identité nationale ? En d'autres termes, quels sont les types de connaissances et valeurs qu'ils diffusent ? Ceci paraît opportun au Bénin où les manuels produits en langues nationales ne bénéficient pas d'une historicité pouvant consacrer, comme c'est souvent le cas pour les manuels de français, leur validation dans

[13] La folklorisation se présente comme l'excès de la ghettoïsation. Elle se traduit par une approche purement descriptive des cultures (Armand, Dagenais, Nicollin, 2008).

le temps par leur confrontation à la pratique pédagogique (Tonato & Baba-Moussa, 2017).

A une époque où la révolution technologique et les progrès techniques n'épargnent aucun domaine d'activités, on pourrait s'étonner de l'intérêt accordé aux manuels scolaires dans une recherche qui aborde les connaissances et les valeurs socioculturelles susceptibles d'être acquises par les enfants à l'école. Comme le souligne Gerard et Roegiers (2009), les nouvelles technologies suscitent un enthousiasme sans précédent dans l'histoire de la pédagogie et il est impossible de parler des manuels scolaires sans aborder les TIC.

2.1.4 Le manuel scolaire, quel avenir à l'ère du numérique ?

Dans les pays industrialisés, l'essor du numérique a fortement ébranlé les dimensions du manuel traditionnel (Leroy, 2012). On assiste à l'apparition des manuels électroniques, numérisation des manuels existants, et du « I-m@nuel », un ensemble constitué par un document « papier », de volume relativement réduit, et de documents multimédias consultables en ligne. En plus, Gerard et Roegiers (2009) prédisent la multiplication d'autres types de support. La floraison de ces ressources amène à penser à la fin du manuel. Cette préoccupation, Leroy (2012) l'a exprimée dans un rapport adressé au ministre français de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. Il la formule de la manière suivante : *« Le manuel a-t-il un avenir ? »*. Avant lui, Allard, Aubin et Lebrun (2007) n'ont-ils pas répondu à ceux qui prédisent la mort du manuel scolaire ?

> *S'il est très sérieusement concurrencé par des ressources abondantes, mais qui ne sont pas toujours clairement indexées ni hiérarchisées, le manuel ne semble pas près d'être remplacé par les réseaux numériques. Ceux-ci paraissent difficilement pouvoir se substituer aux manuels dans leur fonction d'exposé de leçons* (Leroy, 2012, p.36).

La pérennité du manuel est due à sa capacité à s'adapter à l'espace, au temps, à ses usagers de même qu'aux changements de diverses natures. Il est facile à manier et est doté d'une facture matérielle robuste qui le rend résistant à tous les avatars (Allard, Aubin & Lebrun, 2007).

Le manuel n'a certes pas de vie, il n'a qu'une existence végétative ou même comateuse, mais il devient un objet vivant et animé entre les mains des acteurs d'un système social

et se fait à la fois prétexte, objet et parfois but des actions et intensions humaines (Rocher, 2007).

> *Le manuel apparaît toujours, dans sa fonction normative et rassurante, comme une référence pour les familles qui peuvent être ainsi informées des démarches d'apprentissage, des savoirs et compétences à acquérir et maîtriser. Il conserve un fort impact, direct ou indirect, sur les pratiques d'enseignement* (Leroy, 2012, p.36).

Le livre a une dimension affective très complexe[14]. Il a une odeur. Couvrir un livre est à l'évidence symbolique. Cette opération le rend davantage précieux, voire sacré. C'est pourquoi Leroy (2012) affirme que :

> *Le manuel scolaire est un objet paradoxal. Il est critiqué, mais réclamé avec insistance à chaque rentrée, à chaque changement de programme. Il pèse sur la dépense publique, celle de l'État et des collectivités territoriales, mais il est très diversement utilisé. Il ressort du droit privé, mais jouit d'un statut semi-public. Il est investi par le numérique, depuis son écriture jusqu'à sa distribution, et de plus en plus son support, mais il est toujours utilisé et demandé sous forme imprimée. C'est un outil pédagogique, mais également un objet symbolique, d'aucuns diront un objet transitionnel à la fonction rassurante* (p.7).

Même si comparativement aux manuels scolaires, les NTIC offrent une certaine possibilité d'adaptation aux enseignants en fonction des conditions d'utilisation et des spécificités des élèves (Gerard & Roegiers, 2009), il n'en est pas moins que l'utilisation de livres numériques nécessite davantage de ressources et une formation appropriée de la part des utilisateurs. A cet effet, Leroy (2012) présente les difficultés de mise en œuvre pratique liées aux équipements, le manque de formation technique et pédagogique des enseignants comme un frein au développement des usages. Par ailleurs, il signale que le maintien d'un taux de TVA élevé et le coût de l'édition numérique fragilisent le modèle économique du livre numérique.

Si le rapport de Leroy (2012) indique que les technologies n'ont pas encore pu remplacer le manuel imprimé dans un pays ayant connu d'importants progrès techniques et technologiques, qu'en serait-il du Bénin où les TICE semblent encore embryonnaires, voire inexistants ? En effet, le système éducatif béninois a en commun avec la plupart des systèmes éducatifs africains certains problèmes qui favorisent très peu l'innovation pédagogique et technique. Sur le plan économique, il manque de moyens financiers pour se doter d'équipements en technologies numériques, d'un haut débit Internet et une énergie électrique stable. Sur le plan institutionnel, il vit le plus

[14] Extrait du *Livre Blanc sur l'avenir du manuel scolaire*, consultable sur www.editronics-edu.fr.

souvent dans l'urgence, en particulier en raison des effectifs pléthoriques dans les différentes entités de formation (Naima, 2011 ; Attenoukon, Karsenti & Lepage, 2015).

Si la distribution des manuels scolaires reste à améliorer, qu'en serait-il de la vulgarisation des TICE ? En dépit des efforts consubstantiels du gouvernement, le Rapport d'Etat du Système Educatif béninois de 2014 mentionne, en ce qui concerne la disponibilité en manuels scolaires pour les élèves, des dotations incomplètes. Celles-ci varient entre les différents établissements du pays. Dans plus de la moitié des écoles primaires, on enregistre moins d'un manuel de français et de mathématique par élève. Précisément, 39% des écoles disposent d'au moins un manuel de français pour chaque enfant et, 42% des écoles d'au moins un manuel de mathématique par élève.

Eu égard à ces facteurs, le manuel numérique devient un luxe difficile à se payer de sitôt. Dans ce cas, le manuel scolaire imprimé restera vraisemblablement pour longtemps un outil indispensable à l'école béninoise, quelles que soient les formes que les progrès techniques lui feront prendre sous d'autres cieux. D'où la nécessité de réflechir sur les manuels de langues (Akoha, 2010).

A travers notre développement, nous avons pu cerner les caractéristiques fondamentales d'un manuel scolaire. Cet outil a connu une évolution dans le temps. De simple recueil de notions, il est devenu un véritable support didactique qui favorise une progression (sélection, gradation, répétition, programmation) systématique de l'apprentissage. Les progrès technologiques conduisent peu à peu aux manuels numérisés et aux im@nuels. Mais, ceux-ci peinent encore à remplacer le manuel imprimé, à cause de son caractère symbolique et sacré. Par ailleurs, il est facilement maniable et manipulable. En termes de coût, il semble plus économique que ses avatars. Il contribue énormement à l'amélioration des apprentissages. Toutefois, il véhicule des valeurs et connaissances qui échappent parfois au contrôle de ceux qui le manipulent et même de ses concepteurs. D'où la problématique de la présente recherche. Pour mieux la circonscrire, nous procédons à un cadrage conceptuel.

2.2 Le plurilinguisme, un concept usité en didactique des langues et des cultures

Cette partie est consacrée à la clarification des principaux concepts autour desquels se construit la présente recherche. Pour mieux cerner le concept de plurilinguisme, nous avons remonté à ses origines lointaines dans la Bible, avant de l'appréhender à la lumière des travaux de différents auteurs, du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) et d'institutions telles que l'UNESCO. Ceci a permis de déboucher sur la clarification de culture et sa relation avec la langue, de valeur, notamment les valeurs de l'éducation.

2.2.1 Le plurilinguisme, du mythe de Babel à nos jours

La diversité linguistique et culturelle caractéristique du monde remonterait au mythe de Babel. Autrefois, *« la terre entière se servait de la même langue et des mêmes mots »* (Gn 11, 1). La prétention des hommes de bâtir une ville et une tour dont le sommet touchera le ciel leur a valu le châtiment divin. Alors, *« [...] le Seigneur brouilla la langue de toute la terre, et c'est de là que le Seigneur dispersa les hommes sur toute la terre »* (Gn 11, 9). L'arrogance idolâtre de l'homme a ainsi scellé le sort de la langue universelle et provoqué la dissémination de la famille humaine (Wackenheim, 2009). C'est pourquoi *« le nom même de Babel évoque spontanément la confusion d'un langage, d'un babil-voué à l'insignifiance, au désordre et à l'incompréhension »* (Guibal, 2007, p.51).

Dans le livre de la Genèse, la diversité linguistique et culturelle apparaît comme la conséquence fâcheuse du projet de construction prométhéenne de l'homme. Mais le jour de la Pentecôte, le souffle de l'Esprit Saint fait de cette diversité un véhicule de communication et une promesse de fraternité (Wackenheim, 2009). La malédiction est alors transformée en bénédiction. De nouveaux horizons s'ouvrent donc pour une intercompréhension, une ouverture à la diversité linguistique et culturelle. *« [...] Car chacun d'eux les entendait parler sa propre langue »* (Ac 2, 6). Pour Pallanté et Elobo (2016), le récit de la création, de la tour de Babel, ainsi que de la rédemption auraient pu permettre de comprendre et de mettre l'accent décisif sur le langage comme portant une vision humaine du monde. Cette humanité trouvera tout son sens dans l'acceptation de la différence et de la diversité comme une richesse commune. L'invite de Comenius, au XVIIe siècle, est justement de surpasser la malédiction de Babel, d'accepter cette

diversité et de faire du plurilinguisme un héritage de l'activité humaine (Kok Escalle, 2008). Loin d'être un obstacle à la communication, elle apparaît comme une source d'enrichissement et de compréhension réciproque.

> *Le concept de diversité linguistique est en lui-même relatif, et se mesure ordinairement en termes de frontières nationales, en donnant à certaines langues le statut de langues majoritaires, et à d'autres celui de langues minoritaires, en fonction de contextes nationaux spécifiques* (UNESCO, 2006, p.13).

Ceci entraine une répartition des langues en fonction de leur densité (densité très élevée, densité élevée, densité très faible et densité faible) dans un pays, en fonction de leur situation géographique ou du nombre de locuteurs.

La diversité linguistique renvoie au plurilinguisme et au multilinguisme, deux concepts qui génèrent parfois une certaine ambiguïté terminologique. D'après le dictionnaire de linguistique Larousse, ces deux concepts sont équivalents (Dubois *et al*, 2002). D'une part, un sujet est dit plurilingue quand il utilise à l'intérieur d'une même communauté plusieurs langues selon le type de communication (dans sa famille, dans ses relations avec l'administration, etc.). D'autre part, une communauté plurilingue est une communauté dans laquelle plusieurs langues sont utilisées dans les divers types de communication. En d'autres termes, une société plurilingue est majoritairement composée d'individus multilingues ou plurilingues, alors qu'une société multilingue peut être majoritairement formée d'individus monolingues ignorant la langue de l'autre (Tremblay, 2018). En réalité, la synonymie qu'on tend à établir entre ces deux concepts relève des abîmes de sens que dissimulent ces faux-amis linguistiques et sur le partage supposé d'implicites (Kramsch, Lévy & Zarate, 2008). Sinon, la diversité linguistique définit un monde multilingue et des sociétés ou contextes multilingues divers et diversifiés (UNESCO, 2006). Le multilinguisme est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de plusieurs langues au sein d'un groupe social (Tremblay, 2018). On peut en arriver simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donné, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante des langues étrangères, en l'occurence l'anglais, dans la communication internationale (Conseil de l'Europe, 2001).

Le Conseil de l'Europe lève l'équivoque terminologique en distinguant le plurilinguisme en tant que fait individuel et le multilinguisme en tant que fait de société (Kramsch, Lévy & Zarate, 2008). Toutefois, « *le pluri, entendu comme « plus de deux », a tôt fait d'évoquer, dans bien des analyses, une complexité ingérable et incontrôlable* [...] » (Coste, Moore & Zarate, 2009, p.10). De ce fait, nous le ramenons à *« bi »* pour faciliter l'appréhension du plurilinguisme dont le bilinguisme n'est qu'un cas particulier.

A l'origine, le bilinguisme est utilisé pour désigner une personne qui avait les compétences d'un locuteur natif dans deux langues différentes (Bloomfield[15], 1933). Cette définition implique une parfaite maîtrise des deux langues. Ce qui *a priori* n'est pas évident. Mc Namara[16] (1967) va alors assoupir la définition en qualifiant de bilingue une personne qui possède une compétence minimale dans une des trois habiletés linguistiques (comprendre, parler, écrire) dans une autre langue que sa langue maternelle. Cette définition va encore évoluer pour mettre en relief l'usage fait de la langue. Ainsi, Grosjean (1993, p.14) entend par bilingue *« les personnes qui se servent de deux ou de plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours »*.

Le plurilinguisme caractérise toute personne utilisant plus d'une langue au quotidien. Au Bénin, plusieurs personnes sont bilingues par nécessité de communiquer au quotidien avec les autres (Flénon & Baba-Moussa, 2014). Ce besoin est créé par leur environnement psychosocial (Grosjean, 1993). En d'autres termes, la diversité linguistique et culturelle caractéristique du monde et la nécessité de vivre ensemble font des individus plurilingues qui, tout en développant des compétences plurielles, assurent la survie des langues et perpétuent des sociétés et des communautés multilingues. Comme annoncé précédemment, on peut y parvenir également en diversifiant l'offre de langues à l'école. Ceci suppose un type d'enseignement bilingue.

Heugh (2011) distingue trois modèles d'enseignement bilingue répartis en deux catégories. Qualifiée de *modèles bilingues faibles*, la première catégorie regroupe *les modèles soustractifs et les modèles de transition*. Ces deux modèles ont un but commun : n'avoir qu'une seule langue en fin de scolarité (Heugh, 2011). Les modèles soustractifs induisent un enseignement précoce dans la langue seconde. Les apprenants

[15] Consulté sur https: // claroline-connect. univ-st etienne. fr/web/app.php/workspaces/33037/open/tool/home/tab/3485.
[16] https:// claroline-connect. univ-st etienne. fr/web/app.php/workspaces/33037/open/tool/home/tab/3485.

sont amenés à l'entame de leur scolarité à se départir de leur maternelle. Pour réussir les apprentissages scolaires, ils doivent impérativement apprendre la langue seconde.

Avec les *modèles de transition*, la langue première cède progressivement place à la langue officielle ou étrangère. Celle-ci devient pour les apprenants, l'unique langue d'enseignement. Lorsque cette transition se fait entre un an et 4ans, on parle de modèle de sortie précoce de transition. En revanche, lorsqu'elle dure jusqu'à 5 ou 6ans, le modèle est qualifié de sortie tardive (Heugh, 2011).

L'enseignement additif bilingue est classée dans la seconde catégorie, nommée modèles bilingues forts. Parlant *d'enseignement additif bilingue*, Heugh (2011) distingue deux modalités. D'une part, la langue première constitue la langue de scolarisation d'un bout à un autre de la scolarité, avec la langue seconde enseignée comme matière par un enseignant spécialisé. D'autre part, la langue première est maintenue comme support d'enseignement jusqu'en 4e année ou 5e année (de préférence jusqu'à la 6e année) et le temps d'enseignement de la langue seconde est progressivement augmenté jusqu'au plus à 50% par jour. Soulignons que dans les deux cas, la langue première n'est pas supprimée. Par conséquent, ces modèles contribuent autant que possible à développer des compétences plurilingues.

2.2.2 Compétences plurilingues et pluriculturelles

Le plurilinguisme caractérise tout individu ayant développé des compétences langagières dans plus d'une langue. D'après le Cadre Européen Commun de Référence, la compétence plurilingue et pluriculturelle est la *« compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures »* (Conseil de l'Europe, 2000, 129). Sa compétence communicative n'est pas une somme des compétences dans ses langues. C'est *« un ensemble linguistique qui est difficilement décomposable en deux monolinguismes »* (Grosjean, 1993, p.15). Bien qu'il puisse se servir, selon le cas, d'une langue ou de plusieurs langues à la fois, il possède sa propre compétence linguistique. Il y a là l'existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles (Coste, Moore & Zarate, 2009). Les compétences partielles ne sont pas à confondre avec la notion de fossilisation des erreurs qui renvoie à :

> *la propension des étudiants de langues à maintenir dans le temps des occurrences fautives, "figées", preuve d'une assimilation imparfaite d'un fait de langue, et ce malgré d'éventuelles tentatives de remédiations et malgré la pratique suivie de la langue* (Cuq, 2003 cité par Lemaire, 2014, p.48).

Elles désignent plutôt la maîtrise partielle d'un individu dans une ou plusieurs langues qu'il utilise au quotidien. A ce titre, l'apprentissage d'une langue demande une formation continue et un perfectionnement à vie.

La compétence communicative du bilingue est déséquilibrée en ce sens qu'elle est approximative et évolutive.

> *Alors que les représentations qu'on se donne de la compétence à communiquer "monolingue" en "langue maternelle" la posent comme vite stabilisée, une compétence plurilingue et pluriculturelle présente, elle, un profil transitoire, une configuration évolutive* (Conseil de l'Europe, 2001, p.105).

Ce déséquilibre se manifeste de diverses manières. Tout d'abord, le niveau de maîtrise générale est plus grand dans une langue que dans d'autres. Ensuite, le profil de compétences peut varier d'une langue à une autre selon qu'on est à l'écrit ou à l'oral. Enfin, le profil multiculturel peut présenter une configuration autre que celui multilingue. Par exemple, la maîtrise d'une langue ne signifie pas systématiquement une bonne connaissance de la culture de la communauté qui en est dépositaire et vice-versa. *« Une personne biculturelle n'est pas forcément bilingue et une personne bilingue ne vit pas forcément dans deux cultures. [..] Des cultures différentes peuvent très bien partager une langue commune sans pour autant avoir la même culture [...] »* (Grosjean, 1993, p.32-33). Citant Jacques Demorgon, animateur des réunions de l'Office Franco-Allemand pour la jeunesse (OFA), Puren (2006) affirme que la culture est d'une telle complexité que ceux qui s'y expriment ne la comprennent pas forcément mieux que ceux qui y sont étrangers. Pour en avoir une compréhension supérieure, il faut un travail laborieux non seulement d'ordre communicatif mais surtout coopératif (interactions avec autrui), voire compétitif (possibilité de contestations mutuelles).

Une compétence plurilingue et pluriculturelle est aussi une compétence différenciée en ce sens qu'elle peut être sollicitée dans sa mise en œuvre de façon alternative. Noyau (2014) fait remarquer que les membres d'une communauté bi-plurilingue ont en commun le *parler* bilingue, qui associe la langue L1 et L2 dans un mode de communication original où les langues s'alternent, se font des emprunts et parfois se chevauchent.

En réalité, la compétence plurilingue et pluriculturelle peut être restructurée en fonction des changements de milieu, les besoins et les situations auxquelles son dépositaire fait face. Par exemple, le bilingue navigue entre différents modes de communication appartenant au même continuum. D'une part, il peut en face d'un monolingue adopter un mode de communication monolingue en utilisant exclusivement la langue comprise par son interlocuteur. En optant pour la langue de l'interlocuteur monolingue, le bilingue désactive autant que possible l'autre langue, en faisant appel à un interrupteur neurologique, à un interrupteur psychologique, à un système de détecteur acoustico-phonétique ou à une capacité cognitive d'activation et d'inhibition d'une langue (Grosjean, 1993). Lorsqu'il réussit complètement à désamorcer l'autre langue, il peut être perçu comme un monolingue. Toutefois, il y parvient rarement. Il peut être trahi par des interférences, soit aux niveaux linguistiques (phonologique, lexical, syntaxique, sémantique, pragmatique), soit dans toutes les modalités (oral, écrit ou signes). Lorsque l'une des langues n'est pas totalement maîtrisée, on peut aussi assister à des déviations dues à l'interlangue encore appelées déviations intra-linguistiques. Celles-ci peuvent se traduire par des surgénéralisations, des simplifications, des hypercorrections et l'évitement de certains mots (ou signes) et expressions.

D'autre part, le bilingue peut adopter un mode de communication bilingue. Dans ce cas, il se sert des langues comprises par son interlocuteur bilingue ou utilise un « parler bilingue », c'est-à-dire un mélange de celles-ci (Noyau, 2014). *« Le mélange des langues peut indiquer une stratégie compensatoire pour s'exprimer en production et être utilisée en classe au profit de tous les élèves »* (Graci, Rispail & Totozani, 2017, p.78). Dans la vie courante, les interlocuteurs choisissent la ou les langues d'échange en fonction de facteurs les concernant ou relatifs à la situation et au lieu d'échange. Premièrement, le choix de la langue peut être guidé par le niveau de langue des interlocuteurs. Ceux-ci auront tendance à communiquer dans la langue dont ils ont une certaine maîtrise. Ils auront une préférence pour la langue de communication dont ils se servent habituellement. Le rapport de force qui existe entre eux peut déterminer le choix de la langue. L'âge, le statut social sont aussi à prendre en compte dans les facteurs individuels. Deuxièmement, le lieu de l'échange, la présence ou non de monolingues, le caractère formel de la situation et le sujet de l'échange font partie des facteurs liés à la situation et au contenu de l'échange. Troisièmement, il y a des facteurs relatifs à la fonction de l'interaction. La volonté de créer une distance entre les interlocuteurs,

d'accroître le statut d'un des protagonistes, d'exclure ou d'inclure quelqu'un peut jouer sur le choix de la langue. En somme la personne bilingue a plusieurs cordes à son arc, et elle en joue différemment suivant les circonstances, ses envies, ses humeurs, le lieu ou les personnes avec qui elle se trouve, le caractère officiel ou pas d'une situation, etc (Graci, Rispail & Totozani, 2017). Notons que les déterminants de l'interaction ont chacun un poids qui change selon le moment et qui se combine à celui des autres facteurs afin d'aboutir à la décision d'une langue de base (Grosjean, 1993).

Deux opérations guident le mélange des langues. Il y a d'une part le *code-switching*. Il se traduit par *« un passage momentané mais complet d'une langue à l'autre pour la durée d'un mot, d'un syntagme, d'une ou de plusieurs phrases »* (Grosjean, 1993, p.22). Ce passage se fait normalement sans pause ou temps d'arrêt. Il peut être induit par un besoin de recherche d'un mot ou d'une phrase dans l'autre langue ou lié à des stratégies communicatives et emblématiques.

D'autre part, il y a *l'emprunt*. *« Contrairement au code-switching qui est une juxtaposition de deux langues, l'emprunt est l'intégration d'éléments d'une langue dans l'autre »* (Grosjean, 1993, p.23). Il s'agit d'une stratégie compensatoire (Graci, Rispail & Totozani, 2017). *L'emprunt* concerne généralement la forme et le contenu d'un mot. Il convient de distinguer les emprunts spontanés (produits par le locuteur bilingue dans son discours) des emprunts de langue (ou emprunts établis), à savoir les mots d'origine étrangère qui font maintenant partie intégrante du vocabulaire de la langue et que les monolingues utilisent également (Grosjean, 1993).

Le va et vient ou le mélange qu'opère le bilingue est beaucoup plus difficile ou impossible pour un individu qui participe de façon régulière à la vie de deux ou plusieurs cultures. Il lui sera difficile de dissocier totalement les cultures les unes des autres. *« Certains aspects resteront sous forme de synthèse (attitudes et valeurs, expression corporelle, comportements, goûts vestimentaires, etc.) même lorsque la situation requiert que la personne se comporte en monoculturel »* (Grosjean, 1993, p.32). Toutefois, il pourrait jouer sur les différentes cultures comme on joue sur des registres langagiers suivant les situations et les stratégies de communication (Puren, 2005).

> *Au vu de ce qui précède, on comprend que le terme de " compétence plurilingue" désigne plutôt un faisceau large de compétences, savoirs et savoir-faire, stratégies, construites intuitivement ou enseignées dans des situations formelles, qui permettent de s'adapter à un environnement linguistiquement « étranger », de passer d'une langue à l'autre, de mélanger diverses connaissances qu'on a apprises dans des langues différentes, afin de communiquer au mieux et de s'adapter à des interlocuteurs différents, que ce soit à l'écrit ou à l'oral* (Graci, Rispail & Totozani, 2017, p.70).

En résumé, le plurilinguisme implique une diversité linguistique et culturelle qui, bien exploitée par l'enseignant favoriseraient une intercompréhension linguistique, une ouverture à la diversité culturelle et l'apprentissage des langues à l'école. Cela ne dénie en aucun cas à l'école, comme le souligne Noyau (2014), le droit d'offrir un modèle linguistique, de donner accès à une langue de référence, vers laquelle les apprentissages vont tendre.

2.3 La notion de culture et de langue

Etymologiquement, culture vient du latin *cultura* et signifie le soin apporté aux champs ou au bétail. Au début du XVIe siècle, elle s'employait pour caractériser l'état de la chose cultivée (culture de la terre, culture microbienne, culture physique, etc.). Vers la fin du XVIIIe siècle, elle est utilisée pour désigner une parcelle de terre cultivée (Cuche, 2004).

> *De son origine (culture au sens agricole) le terme a conservé les connotations d'un artéfact par lequel l'homme excède, domestique le naturel et produit un plus de valeur par rapport à lui. De là dérive le sens classique de "se cultiver", se donner l'équipement pour s'approcher du vrai, du beau et du bien* (Dubois *et al*, 2002, p.176).

Au sens figuré, la culture s'emploie alors pour signifier le fait de travailler à développer une faculté. Il s'affranchit ainsi progressivement de ses compléments et finit par s'associer à connaissance, éducation, formation, savoir (Fougerouse, 2016). A nouveau on passe de « culture » comme action (action d'instruire) à « culture » comme état (état de l'esprit cultivé par l'instruction, état de l'individu « qui a de la culture » (Cuche, 2004). Cette conception commune désigne l'accumulation des connaissances alors que le sens élitiste relativise ce savoir en ramenant la culture à l'acquisition d'une forme de l'esprit conditionnant une approche spéciale et valorisée du réel (« de la tête bien faite » à « ce qui reste quand on a tout oublié ») (Dubois *et al*, 2002). La culture se conçoit donc comme un caractère distinctif de l'espèce humaine. *« Plus je suis cultivé, plus je*

suis capable d'opérer des distinctions qu'un moins cultivé ne perçoit pas, et ce dans n'importe quel domaine » (Abdallah-Pretceille & Porcher, 2001, p.33-34).

Au cours du siècle des lumières, *« l'idée de culture participe de l'optimisme du moment, fondé sur la confiance dans le devenir perfectible de l'être humain* (Cuche, 2004, p.9). En ce sens, la culture s'apparente à la civilisation. En se référant au petit Robert de 1988, Fougerouse (2016) définit la culture comme l'ensemble des aspects intellectuels d'une civilisation ; celle-ci étant associée à avancement, évolution et progrès. Bien qu'appartenant au même champ sémantique, la « culture » évoque davantage les progrès individuels et la « civilisation », les progrès collectifs.

> *Les idées optimistes de progrès, inscrites dans les notions de "culture" et de "civilisation" (au XVIIIe siècle), peuvent être considérées comme une forme de succédané de l'espérance religieuse* (Cuche, 2004, p.10).

Si au XVIIIe siècle en France « culture » et « civilisation » s'appréhendent comme des mots synonymes, en Allemagne les deux notions sont employées pour opposer deux systèmes de valeurs. Les valeurs authentiques qui contribuent à l'enrichissement intellectuel et spirituel sont considérées comme relevant de la culture. En revanche, celles qui ne sont qu'apparence brillante, légèreté, raffinement de surface (courtoisie) relèvent de la civilisation. Cependant, à partir du XIXe siècle, la notion allemande de *kutur* sera caractéristique des différences nationales ; particularisme qui n'empêche pas une certaine interaction entre les peuples.

> *Déjà, en 1774, mais de façon encore relativement isolée, Johann Gottfried Herder, dans un texte polémique fondamental, prenait fait et cause, au nom du "génie national" de chaque peuple (Vilksgeisy), pour la diversité des cultures, richesse de l'humanité, et contre l'universalisme uniformisant des Lumières, qu'il jugeait appauvrissant. [...] Pour Herder, en effet, chaque peuple, à travers sa culture propre, a un destin spécifique à accomplir. Car chaque culture exprime à sa façon un aspect de l'humanité.* (Cuche, 2004, p.12).

Cette conception de la culture traduit l'unité de l'humanité dans la diversité. *« La culture est toujours plurielle car déclinable en une multitude de traits distinctifs »* (Fougerouse, 2016, p.112). Chaque population humaine se différencie par ses choix culturels, chacune inventant des solutions originales aux problèmes qui se posent à elle. *« La culture permet à l'homme non seulement de s'adapter à son milieu, mais aussi d'adapter celui-ci, à ses besoins et à ses projets, autrement dit la culture rend possible la transformation de la nature »* (Cuche, 2004, p.3).

La notion de culture va connaître encore une certaine évolution en Allemagne au XIXe siècle. Elle est davantage associée au concept de « nation ». En ce sens, elle se définit comme un ensemble de conquêtes artistiques, intellectuelles et morales acquises une fois pour toute, fondement du patrimoine et de l'unité d'une nation. Cette évolution est tributaire à une conception ethnico-raciale de la nation. Celle-ci est considérée comme une communauté d'individus ayant la même origine (Dumont, 1991 cité par Cuche, 2004). En France bien que le concept reste marqué par l'idée du genre humain, il connut une acception plus large mais floue. Il est aussi désormais utilisé pour désigner un ensemble de caractères propres à une communauté. Cependant, cette acception collective de la notion de culture va connaitre un relatif déclin, ramenant ainsi toujours à la problématique du débat passionnel franco-allemand, opposant deux conceptions, l'une particulariste (Allemand) et l'autre universaliste (France).

Ces deux conceptions vont alimenter les réflexions des fondateurs de l'ethnologie scientifique au cours du XIXe siècle. Ils vont essayer de répondre objectivement à la question de l'unité dans la diversité. Pour ce faire, ils font appel à la notion de culture pour penser en quelque sorte autrement, qu'en termes biologiques (Cuche, 2004). Contrairement au sens normatif attribué au concept de culture tant attribué en France qu'en Allemagne, les ethnologues vont lui donner un contenu purement descriptif. *« Il ne s'agit plus pour eux, comme pour les philosophes, de dire ce que doit être la culture, mais de décrire ce qu'elle est, telle qu'elle apparaît dans les sociétés humaines »* (Cuche, 2004, p.15).

La première définition du concept ethnologique de culture est proposée par Edward Burnett Tylor. Pour lui,

> *culture ou civilisation, pris dans son sens ethnologique le plus étendu, est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société* (Tylor, 1871, p.1 cité par Cuche, 2004, p.16).

La définition de Tylor met l'accent sur la dimension collective de la culture. Elle est l'expression de la totalité de la vie sociale de l'homme. Elle est acquise et ne procède pas de l'hérédité biologique. Son origine et son caractère sont en grande partie inconscients. Tylor fut le premier ethnologue a abordé les faits culturels avec une visée générale et systématique. Il a étudié la culture dans plusieurs types de sociétés et sous ses différents aspects, matériels, symboliques et même corporels. Son étude a été

effectuée au Mexique où il a observé la coexistence de coutumes ancestrales et de traits culturels récents. Sa méthode d'étude de l'évolution de la culture s'appuie sur l'examen des « survivances » culturelles. Il formula l'hypothèse que par l'étude des « survivances », il devrait être possible de remonter à l'ensemble culturel originel et de le reconstituer. Il conclut que la culture originelle de l'humanité était une survivance des premières phases de l'évolution culturelle, phases par lesquelles serait nécessairement passée la culture des « peuples civilisés ». Il déduit aussi que l'étude des cultures singulières ne pouvait se faire sans comparaison entre elles, car liées les unes aux autres dans un même mouvement de progrès culturel (Cuche, 2004). En résumé, Tylor avait une conception progressiste et universaliste de la culture. Pour lui, tous les humains étaient des êtres de culture à part entière et chaque peuple contribue d'une manière non moins négligeable au progrès de la culture.

A la suite de Tylor, Boas a abordé la culture avec une conception particulariste. Il effectua une étude longitudinale et participante sur les cultures primitives. Celle-ci l'a amené à conclure que la différence fondamentale entre les groupes humains est d'ordre culturel et non racial. Il démontre qu'entre primitifs et civilisés, il n'y a pas de différence de « nature » biologique, mais seulement des différences de culture, acquises et donc non héréditaires. Tout en adhérant à la définition de Tylor et à l'idée que chaque culture forme un tout cohérent et fonctionnel, Boas se différencie de lui en se donnant comme objectif d'étudier « les » cultures plutôt que « la » culture. Il estime qu'il n'y avait que peu d'espoir de découvrir des lois universelles de fonctionnement des sociétés et des cultures humaines, encore moins des généralités sur leur évolution. De ce fait, il insiste sur la prise en compte des moindres détails dans l'étude d'une culture particulière. De plus, il trouve impératif que l'ethnologue, qui veut connaître et comprendre une culture, fasse lui-même l'apprentissage de la langue porteuse de cette culture. Pour lui, *« chaque culture est dotée d'un « style » particulier, qui s'exprime à travers la langue, les croyances, les coutumes, l'art aussi, mais pas seulement, etc. Ce style, cet « esprit » propre à chaque culture, influe sur le comportement des individus »* (Cuche, 2004, p.22).

Le langage est l'outil culturel fondamental. Son acquisition constitue pour l'enfant l'entrée dans la culture (Noyau, 2016). La langue est le moyen d'expression de cette faculté humaine. En s'appuyant sur les douze conférences présentées par J. L. Austin

sur le concept d'« *acte de langage* », Mebiame-Akono (2016) en est arrivé à la conclusion que le meilleur moyen d'aborder les faits consiste à décrire le langage ordinaire. Pour lui, parler ne se limite pas simplement à échanger des informations. C'est aussi accomplir des actes qui visent une transformation du comportement et de l'univers de représentation et des croyances. On peut apprendre à reconnaître dans le miroir de la langue les visions du monde selon les peuples, et même tout particulièrement la constitution de leur culture (Gadamer, 1991 cité par Pallanté & Elobo, 2016). Cet exercice amène Coovi Bah et Kissèzounon (2014) à affirmer que :

> *dans la pensée « aja-fɔn*[17] *», le champ sémantique montre à lui seul que le pivot autour duquel s'articule la culture et la religion est la valeur de la vie. Il s'agit du « Gbɛ » qui est à la fois, vie, monde, langue, langage, puissance et sens. Voici quelques éléments d'appréciation :*
> - *la vie « Gbɛ » est le foyer, la valeur fondamentale de la culture « aja-fɔn » ;*
> - *le milieu vital c'est-à-dire le monde des existants est le « Gbɛ-mɛ » ;*
> - *le créateur de la vie, celui qui en est le père et donc le « propriétaire » est le « Gbɛ-ɖotɔ » ;*
> - *l'homme est le « Gbɛ-tɔ » c'est-à-dire le « compétent dans l'acte de vivre, celui qui a la maîtrise de la vie, l'agent de la vie »* (p.16).

D'après Noyau (2014), la grammaire autant que le lexique reflètent du culturel. L'un des domaines les plus frappants est celui des systèmes d'adresse pour les personnes : une seule forme en anglais (*you*) et en suédois (*du*), 3 termes en espagnol selon le degré de distance sociale, tutoiement et vouvoiement en français ainsi que dans la plupart des langues africaines.

> *Le langage contient, en effet, une série de choix sur la manière de se représenter le monde : par exemple, le nombre grammatical avec l'existence d'une opposition singulière/pluriel ou d'un système à trois, quatre ou cinq nombres ou plus est déjà une certaine organisation du monde [...]* (Dubois *et al*, 2002, p.128).

Pour revenir à Boas, retenons l'existence de différences culturelles. Celles-ci se manifestent à travers des patterns de langage et de pensée qui sous-tendent les activités et les conduites des individus (Samovar & Porter, 1985 cités par Sawadogo, 2016). La culture et la langue sont liées sous certains aspects (Noyau, 2014). Elles traduisent une vision du monde et la philosophie d'un peuple dans un continuum spatio-temporel donné.

Comme mentionné précédemment, la notion de culture a été pendant longtemps assimilée à celle de civilisation en France. Durkheim dont l'ambition était de

[17] Les aja-fɔn regroupent tous ceux qui ont la langue fɔn en partage et dont l'origine remonte à aja-Tado.

comprendre le social dans tous ses aspects, y compris culturel, s'efforçait de proposer une conception objective de la civilisation. Bien que recourant rarement au concept de culture, il estimait que *« les phénomènes sociaux ont nécessairement une dimension culturelle puisque ce sont aussi des phénomènes symboliques »* (Cuche, 2004, p.24). Il s'inscrivait dans la logique de la relativité culturelle qu'il tient de sa conception générale de la société et de la normalité sociale. A l'instar de Boas qui envisage la pluralité culturelle, Durkheim fait remarquer que ce sont « les » civilisations qu'on peut observer et étudier. Son appréhension de la notion de civilisation se rapproche de celle de Boas, bien qu'il n'emploie que rarement le concept de culture. Dans ces travaux, il développe la théorie de la « conscience collective » qui s'apparente à une théorie culturelle et s'appuie sur des représentations collectives, des idéaux, des valeurs et des sentiments communs à tous les individus d'une société. Elle se différencie de la théorie de la « conscience individuelle » à qui elle est supérieure.

Lévy-Bruhl fut comme Durkheim un précurseur du concept de culture en France. Il fonde son approche sur la différence culturelle. *« Il s'interroge sur les différences de "mentalité" qui peuvent exister entre les peuples »* (Cuche, 2004, pp.26-27). Pour lui, cette différence n'empêche pas la communication entre les groupes humains ; puisqu'ils appartiennent à une commune humanité. La différence entre les groupes réside au niveau des modes d'exercice de la pensée et non au niveau des structures psychiques profondes en tant que telles.

La notion de culture a connu différentes acceptions depuis son origine. Elle renvoie à un champ conceptuel vaste et complexe (Sawadogo, 2016). Des débats idéologiques aux débats scientifiques, on retiendra que la culture est l'ensemble des modes de penser, d'agir, de sentir propres à une communauté. Elle prend en compte les différentes manières de se représenter le monde extérieur, les rapports entre les humains, les autres peuples et les autres individus (Dubois *et al*, 2002). Cette représentation de soi, d'autrui et du monde transparaît explicitement ou implicitement lors de l'exercice du langage.

Les langues et les cultures entretiennent des liens indissociables. Elles sont toutes deux dynamiques. Elles sont à l'épreuve du temps et des réalités sociales. Elles perdent de leur authenticité, tout en se chargeant d'éléments nouveaux. Quand bien même chaque individu peut se prévaloir d'une langue et/ou d'une culture particulière, la culture se définit mieux au pluriel. Cette diversité culturelle et linguistique constitue un patrimoine

à perpétuer à l'école et en dehors de l'école à travers des approches et des matériels didactiques susceptibles de développer des compétences plurilingues et pluriculturelles. En cela, une analyse des manuels de langue – véritables témoins de « l'état des relations entre les parties du monde tel qu'il fut vulgarisé » - peut nous permettre d'appréhender l'évolution de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures au fil de différentes époques (Graci, Rispail & Totozani, 2017). Dans le cadre de cette recherche, elle permettra d'appréhender la capacité des manuels en langues nationales à ouvrir les apprenants aux différentes aires linguistiques qui composent la nation béninoise.

2.4 Notion de valeurs

D'après le dictionnaire de pédagogie et d'éducation de Arenilla *et al* (2007), l'éducation s'appréhende sous deux angles. Dans une acception large elle s'apparente au dressage, au même titre que chez les animaux (*« educare »*). Dans un sens restrictif, elle désigne un processus qui vise à tirer vers ce qui est meilleur, à guider vers ce qui est mieux (*« educere »*). A cet effet, Reboul (2005) affirme qu'apprendre, c'est élever et s'élever, c'est parvenir à mieux faire, à mieux comprendre, à mieux être. Et qui dit « mieux », dit valeur.

Les valeurs renvoient à un idéal à atteindre. D'après Houssaye (1992), c'est un ensemble flou de réponses, disponibles immédiatement ou après élaboration, aux problèmes de comportement que pose la vie. Ces réponses sont provisoires. Elles se révèlent à l'occasion de choix qui traduisent un jugement des acteurs, des structures et des institutions sur ce qui est préférable ou désirable.

D'après Houssaye (1992, p. 40), *« Eduquer aux valeurs, c'est amener à se constituer des références »*. Il précise que l'enracinement dans les références n'est pas le fait du libre arbitre de l'individu. Différentes structures (famille, école, la réligion, la société, etc.) y contribuent également. C'est pourquoi, Reboul (2005) affirme que les valeurs de l'éducation désignent toutes les valeurs relatives à l'acte d'apprentissage et son résultat. L'apprentissage peut être implicite ou explicite. Il peut être fait seul ou avec d'autres personnes (ses pairs ou une personne plus avancée ou mieux éclairée) dans diverses structures. Celles-ci l'organisent et apprécient le résultat à travers les changements qu'opère l'individu sur le plan comportemental.

Les valeurs peuvent être considérées comme les buts de l'éducation. Ce sont les valeurs auxquelles prépare l'éducation. Elles varient beaucoup d'une culture à une autre, d'une société à une autre, et parfois même au sein d'une même société.

> *Choix individuel, niveau socioprofessionnel, degré d'instruction, position politique et religieuse, circonstances et temporalité, tous ces éléments interviennent pour former et infléchir les valeurs, pour répondre aux différents besoins socioculturels, économiques et politiques* (Houssaye, 1992, p.23).

Les valeurs de l'éducation sont *a priori* de trois ordres (Reboul, 2005). La première catégorie de valeurs inclue les valeurs traditionnelles d'une part. Celles-ci visent l'intégration au milieu et la fidélité au passé. D'autre part, elle intègre les valeurs qui font de l'être un adulte à part entière. D'après Houssaye (1992), les valeurs ont un rôle central dans les processus de décision, de maturation et de différenciation. Celles-ci favorisent l'autonomie, l'esprit critique, le jugement, le sens de responsabilité, etc.

Les valeurs constituant la deuxième catégorie dépendent du type d'éducation considérée. Une éducation de type traditionnel insistera sur l'obéissance, le respect des aînés, l'esprit de discipline, etc. ; alors qu'une éducation de type moderne mettra l'accent sur l'initiative, la créativité, la libre coopération, etc.

La dernière catégorie de valeurs sert à l'éducation de critères de jugement. Dans une perspective traditionnelle on insiste sur « l'enfant sage » dans la famille, « le bon élève » à l'école, « le chrétien accompli » à l'église. Toutefois, une éducation moins traditionnelle visera un individu capable d'initiative, de débrouillardise, d'esprit d'équipe (Reboul, 2005).

Reboul (2005) explique que toutes les valeurs ne peuvent pas être considérées comme valeurs de l'éducation, même si celles-ci sont indirectement liées à elle. Une valeur relevant de l'idéologie d'un groupe particulier (secte, mouvement politique, etc.) n'en est pas une. Il précise que les valeurs tout à fait authentiques ne sont pas des valeurs de l'éducation, parce qu'elles sont extérieures à celle-ci. Il donne l'exemple de la science qui contribue à initier à l'esprit scientifique mais qui n'est pas susceptible de faire de tous les individus des scientifiques.

Les valeurs utilitaires et techniques sont des valeurs inférieures, des valeurs de moyens. Pour Réboul (2005), l'éducation doit aux techniques professionnelles et aux technologies. Celles-ci peuvent constituer un axe moteur de l'éducation. Toutefois, elles ne peuvent pas constituer une finalité pour l'éducation.

Les valeurs de l'éducation ne se limitent pas à l'école. Elles permettent à chaque enfant d'apprendre à devenir un homme. Elles lui sont nécessaires dans la société et pour la vie.

Les valeurs peuvent varier en fonction de leur degré de généralité et d'abstraction (Reboul, 2005). A cet effet, il y a les valeurs concrètes et abstraites. Le premier grand type de valeurs comporte les valeurs traditionnelles (respect des parents, des ainés, etc.), esthétiques (le beau, le sublime, le gracieux, etc.) et religieuses. Les valeurs concrètes se découvrent par l'enfant au prime abord dans le giron familial. C'est en ce lieu qu'il apprend à respecter, à aimer, à adorer Dieu, à admirer, etc. Le second grand type est constitutué des valeurs générales, voire universelles telles que : justice, droits de l'homme, etc. Les valeurs abstraites s'enseignent surtout à l'école. Elles sont intellectuelles.

Généralement, une valeur est composée de trois éléments (Houssayé, 1992).

> *Le premier est cognitif : les valeurs sont des conceptions normatives (des standards, des points de repère) et à ce titre elles font appel aux processus d'abstraction, de représentation et d'évaluation. Le second est affectif : il renvoie au désirable et par là même au normatif car l'origine de la norme peut tout aussi bien être sociale ou objective plutôt que personnelle. Le troisième est conatif : la valeur conduit en effet à l'action, c'est- à-dire à la sélection d'une façon parmi d'autres de se comporter dans une situation donnée* (p.39).

Les valeurs peuvent être hiérarchisées. A partir de la classification de Max Scheler, Reboul (2005) propose une hiérarchisation croissante des valeurs en cinq niveaux. Il s'agit :

- *le plaisir* se situe au bas de l'échelle. Il implique la satisfaction immédiate d'un désir, quel qu'il soit. Comparativement aux autres valeurs, le plaisir est la valeur la plus partielle, la plus passive et la plus précaire ;
- *l'utile* inclut les valeurs économiques et les valeurs de santé. Il occupe une position supérieure au plaisir ; car on peut sacrifier bien des plaisirs ou consentir bien des peines pour parvenir à la réussite sociale, pour avoir une meilleure santé, pour se procurer de plus grands plaisirs à l'avenir ;
- *le collectif* exige le sacrifice de l'intérêt propre en faveur de l'intérêt commun. Il impose donc le sacrifice du plaisir et de l'utile ;
- *l'humain* regroupe les valeurs qui visent au-delà de l'intérêt d'un groupe de personnes, d'une collectivité, d'une communauté, d'un pays. Il prend en compte

les valeurs de connaissance, les valeurs morales et esthétiques. Celles-ci concernent tous les hommes. Elles imposent même certaines restrictions au pouvoir d'un groupe, d'un Etat, d'un pays ;

- *le salut* relève des valeurs qui transcendent l'humain, voire la mort. On peut classer ici les valeurs religieuses et philosophiques.

Reboul (2005) précise que cette classification des valeurs n'est pas universelle. Par ailleurs, il indique que ces cinq niveaux correspondent au développement progressif de l'enfant. Ceci rend particulièrement intéressant cette hiérarchisation pour ce travail. En effet, il permet non seulement d'appréhender la conception que les concepteurs se sont faits de l'enfant dans les manuels, les valeurs qu'ils estiment prioritaires pour lui et l'adulte qu'ils souhaiteraient qu'il devienne. Est-ce qu'ils le perçoivent comme un être immature dont les besoins se résument essentiellement aux jeux et au plaisir ? Les textes lui permettent-il d'appréhender progressivement ce qui est utile et l'accessoire ? Comment conçoivent-ils ses interactions et pour quelle finalité ?

Le présent chapitre a été consacré à la clarification de quatre concepts fondamentaux. Il permet de lever l'équivoque sur le multilinguisme et le plurilinguisme, deux concepts souvent confondus. Ainsi, dans la présente recherche, nous utilisons le pluriliguisme pour caractériser un individu qui a développé des compétences dans au moins deux langues. Celles-ci peuvent être avérées ou partielles. Pour simplifier le recours à ce concept, nous l'avons ramené au bilinguisme, qui peut être considéré comme une « sous-unité » de ce concept. Ce chapitre a également servi à montrer la façon dont un bilingue exploite son répertoire langagier.

Par ailleurs, le développement s'est accentué sur les langues et la culture d'une part et l'éducation et les valeurs d'autre part. A cet effet, il a été montré que la culture est intrinsèquement liée à la langue. Akoha (2010) en fait d'ailleurs une représentation imagée, en comparant la culture à un vase avec comme base la langue. Les valeurs et les croyances apparaissent comme la composante immatérielle de la culture. Elles déterminent des modes de vies et des façons de vivre. Ceux-ci constituent les composantes matérielles de la culture. Ils relèvent de la tradition. Ils se manifestent aussi à travers les arts et les lettres. Ce cadrage conceptuel permet de déboucher sur une démarche d'analyse des manuels objet de la présente recherche.

Chapitre 3 : Vers la construction du modèle d'analyse

Ce chapitre est d'abord consacré à la description des quatre langues nationales dont les manuels sont analysés dans le cadre de cette recherche. Ensuite, elle permet de faire l'historique des démarches d'analyse de manuels en remontant aux recherches commanditées par la Société des Nations puis l'ONU au niveau international depuis les guerres mondiales à aujourd'hui. Les méthodologies d'analyse ainsi que les modèles d'analyse utilisées par les experts de ces institutions et des chercheurs indépendants ont enfin de compte servi à la construction de notre démarche d'analyse.

3.1 Essai de présentation des langues nationales cibles

Il s'agit ici de présenter sommairement les quatre langues nationales dont les manuels sont expertisés dans le cadre de cette recherche. Pour ce faire, nous exposons leurs caractéristiques d'une part. L'accent est plus mis sur les éléments qu'elles ont en commun que sur ceux qui les différencient fondamentalement. D'autre part, nous abordons la notion de mot et l'ordre des mots dans un énoncé non marqué dans ces différentes langues.

3.1.1 Généralités sur les langues cibles

Le fɔngbè, le ajagbè, le yoruba et le dɛndi sont les langues considérées dans le cadre de cette recherche. A l'instar du fɔngbè, les trois autres langues appartiennent au phylum Niger-Congo (Capo, 2009).

Tout comme les autres langues nationales béninoises, ces langues disposent de tons pertinents. Le fɔngbè en dispose quatre : le ton haut noté (v́), le ton bas noté (v̀), le ton moyen sans accent et le ton modulé bas-haut ou montant exprimé par un accent circonflexe renversé (v̌). Il existe d'autres tons composés, mais ceux-ci s'expriment à l'aide de ces quatre tons fondamentaux (Dujarier, 2012). En dɛndi tout comme en langue aja, on constate l'existence de trois tons : le ton haut (v́), le ton bas (v̀) et le ton moyen sans marque (CENALA, 2011). D'après Tchitchi (2014), la pertinence du ton modulé reste à déterminer en langue aja. Le yoruba standard possède également le ton haut noté (v́), le ton bas noté (v̀) et le ton moyen (Lateef & Ajibabi, 2017).

Les tons jouent un rôle primordial dans la compréhension de ces langues. Ils sont en effet utilisés à des fins distinctives et donc ont une fonction lexicale (Akoha, 2010 ; Tonato & Da Cruz, 2017). A titre illustratif nous avons :

Tableau 2 : Quelques exemples tonales dans les langues cibles

Langues	**Ajagbè**	**fɔngbè**	**yoruba**	**dɛndi**
Exemples	*« ebo »* (gris-gris) et *« èbo »* (champ)	*« mì »* (moi), « *mi »* (vous) et « *mǐ »* (nous)	*« oké »*[18] (ciel) et *« òkè »* (montagne)	*« gɛi »* (claire) et *« gɛ̀i »* (durée)

Source : réalisé à partir d'exemples tirés des ouvrages de Akoha (2010), de Tchitchi (2014), de Yola Kpara (2014) et CENALA (2011)

Les tons sont susceptibles de modifier le contenu d'une phrase. Voici une phrase en fɔngbè : *« nú nû nù nù ɔ́ é nɔ fá mí »* (quand je prends la chose, ça me soulage). Toutefois, ils ne sont pas nécessaires pour le locuteur aja (Tchitchi, 2014). Celui-ci peut être guidé par le contexte. Les tons sont omis pour éviter de voir surgir des problèmes de susceptibilité liés aux différences dialectales.

Du fait des tons, chaque voyelle du fɔngbè peut être prononcée de quatre façons, soit *bas* (*ì* dans *mì* : *moi*), *moyen* (*i* dans *mi* : *vous*), *haut* (*í* dans *ní* : *si*) ou modulé bas-haut (*ǐ* dans *mǐ* : *nous*) (Akoha, 2010). Cependant, en ajagbè et en yoruba chaque voyelle peut être prononcée de trois façons, soit *bas* (*è* dans *è va* : *tu es venu*), *moyen* (*e* dans *e va* : *tu es venu*), *haut* (*é* dans *é va* : *il est venu*) (Tchitchi, 2011). Yola kpara (2014) souligne qu'en dɛndi, ce sont les consonnes *n* et *m* qui sont affectées pour certains noms. C'est le cas de *« ǹam »* (coutume, us, tradition) et de *« m̀aa »* (nom).

Tout comme d'autres langues africaines, l'écriture des langues nationales est inventée à partir d'un certain nombre de caractères latins (ɛ, ɔ, ʒ, etc.) et de l'alphabet phonétique international (i, u, e, etc.). Elle a été normalisée et harmonisée en août 1975 à l'issue du séminaire international qui a réuni à Cotonou les linguistes de la sous-région ouest-africaine autour de l'harmonisation des systèmes d'écritures des langues africaines de la sous-région (Akoha, 2010). Les normes orthographiques retenues depuis lors ont été sanctionnées par le décret N°75-272 du 24 octobre 1975 portant adoption de l'alphabet

[18] Il est question ici de la prononciation standard. La traduction donne Ọrun.

national. Le Centre National de Linguistique Appliquée (CENALA), garant du respect de ces normes, a procédé à leur mise à jour en 2008 puis en 2011.

L'écriture de ces langues présente le double avantage de la simplicité et de l'exactitude. En ce qui concerne la simplicité, les relations entre graphèmes et phonèmes sont très consistantes. En d'autres termes, les mots s'écrivent comme ils se prononcent. Cependant, quelques cas d'inconsistance peuvent être notés dans les relations entre graphèmes et phonèmes (Dujarier, 2012). D'une part, il existe des lettres qui ne se prononcent pas telles qu'elles s'écrivent. Par exemple, il est inutile de mettre un "h" à la fin des noms propres de villes (Ouidah) ou de personnes (Mensah) comme c'est le cas en français. D'autre part, un seul son s'exprime par une seule lettre. Ainsi, le son */tch/* est transcrit *c* et */dj/* par *j*. Par exemple, « *cavi* » se prononce */tchavi/* (la clé) en fɔngbè, (*« jinɛ »*) se prononce */djimɛ/* (marchandises) en dɛndi, */Vodju/* (fétiche) est transcrit voju en ajagbè. C'est à l'antipode de ce qui se remarque en français, où plusieurs lettres se combinent pour donner un son unique. Par exemple, au, aux, eau, eaux, ot, os se prononce /o/. Cependant, cette règle est aussi valable en fɔngbè, en ajagbè et en dɛndi pour les deux digrammes labio-vélaires *gb, kp* et la nasale palatale */ny/*. Exemple : *gbètɔ* (homme, créature humaine), *nyanya* (mauvais) en fɔngbè et en ajagbè, puis nyaa (mère ou maman) en dɛndi. C'est pourquoi Tchitchi (2014) affirme que le recours aux digrammes, notamment /gb/, /kp/, /sh/, /ny/ viole le principe selon lequel un son équivaut à une lettre. Soulignons qu'au Nigéria, */kp/* s'écrit *p* et */sh/* est représentée par ṣ.

La langue aja dispose des digrammes /sh/, /hw/ et /xw/ de plus que la langue fɔn et de /ny/, /hw/ et /xw/ de plus que le yoruba. Le dɛndi n'a pas le diagramme /sh/. Cependant, il dispose de /ŋw/ en plus des autres digrammes du fɔngbè (CENALA, 2011). Ces ajouts sont tout à fait normaux. En effet, l'alphabet régional sur lequel est calqué l'alphabet des langues béninoises permet l'intégration de nouveaux signes selon que le progrès scientifique aurait permis d'en découvrir (Tchitchi, 2014). En ajagbè, la consonne [r] peut être combinée avec les consonnes suivantes : /d, j, t, s, y et ny/. Toutefois, il est moins évident de trouver le phonème /r/ tout comme /p/ en début de mot en langue aja, sauf quelques rares exceptions (Tchitchi, 2014). Exemple : /trɔ́/ (retourner), /nyrɔ̀/ (noircir), /àsrà/ (purge), èdrɔ (rêve) etc. En ajagbè tout comme en fɔngbè, le phonème /r/ est en distribution complémentaire avec /l/. En fɔngbè le phonème /r/ semble donc rare,

ceci n'est pas le cas en yoruba. Pour le fɔngbè, nous avons *mɛtru* (mètre), un emprunt, donné en guise d'exemple dans la 6e édition de l'alphabet des langues nationales béninoises (CENALA, 2011). Nous pouvons citer aussi tré (coller). Les exemples en yoruba sont nombreux : *orin* (chanson), *alágbára* (puissant), etc.

> *En raison de la variation des prononciations constatées à Kandi, à Malanville et à Karimama (pour le dɛndi), l'équivalence suivante est établie :*

- *Kp ~kw : kpaasi =kwaasi* = ami *;*
- *Gb ~ gw : gbei = gwei* = travail *;*
- *ŋm ~ŋm : ŋmaari =ŋwaari* = nourriture (Yola kpara, 2014, p.15).

Concernant le critère d'exactitude, chaque son est exprimé par un signe propre (lettre ou ton). Toutefois, il faut distinguer le */d/* dental et /*ɖ*/ rétroflexe. De même, il faut distinguer les deux constrictives vélaires : */h/* qui se prononce sonore et */x/* qui se prononce sourd. Pour les voyelles, la transcription du /*e/* diffère nettement de celle du */ɛ/* ; c'est pareil pour */o/* et */ɔ/*. Au Nigéria, la différenciation semble moindre. Le */ɛ/* est représenté par ẹ et le */ɔ/* par le ọ. En français */ɛ/* peut être obtenu à partir d'un *« e »*[19] accentué (*è, ê*) ou d'un graphème complexe (*es, est, ais, ait, er, ei, ai etc.*).

La description faite montre des similitudes entre ces langues nationales. Elles sont de la même famille et disposent presque du même alphabet. Les relations entre graphèmes et phonèmes sont relativement consistantes dans ces langues. Qu'en est-il alors de l'ordre des mots dans les énoncés non marqués dans celles-ci ?

3.1.2 La notion de mot et l'ordre des mots dans un énoncé non marqué dans les langues nationales cibles

Pour faciliter la compréhension de la structure des quatre langues nationales, nous les abordons séparément. L'accent est mis sur la structure syllabique des mots et les types d'énoncés dans chacune d'elles.

- **Cas du fɔngbè**

En fɔngbè, *« les mots sont pour la plupart monosyllabiques, quelques-uns ont deux syllabes ; ceux qui ont plus de deux syllabes sont, sauf de rares exceptions, des mots*

[19] En français la voyelle *« e »* est considérée comme une voyelle complexe lorsqu'elle est accentuée (Ntumba, 2006).

composés ou redoublés » (Dujarier, 2012, p. 97). Akoha (2010) distingue les monosyllabiques de type Voyelle (V). Dans cette catégorie figure exclusivement les morphèmes suivants : *« à »* (tu), *« à »* (est-ce-que), *« ă »* (ne…pas), *« ò »* (oh !) *« é »* (il), *« è »* (on). De plus, il distingue les monosyllabiques de type consonne-voyelle. Cette catégorie prend en compte des mots de différentes natures : *« tɔ́ »* (père), *« mi »* (vous), *« sín »* (depuis), *« wà »* (faire), etc. Gnanguenon (2014) classe ces deux catégories de monosyllabiques dans une même série et y ajoute d'une part, les monosyllabiques de type triphonématique [CcV ou CcV : *« xwé »* (maison), *« klén »* (joue), *« klé »* (citron), etc.] et d'autre part, les monosyllabiques de type tétraphonématique [CccV ou CccV : *« xwlɛ̀ »* (bois), *« hwlă »* (cacher), etc.]. En outre, il distingue une seconde série de monosyllabiques. Celle-ci comporte les monosyllabiques de type CVv (*« baà »* : largement, en profondeur ; *« kìì »* : très gonglé, inflammation), *« lɛɛ̀ »* (très long, indéfiniment) ; les monosyllabiques de type CVc- : *« geg- (é) »* (beaucoup), *« gág- (à) »* (long, élancé), etc., et les monosyllabiques de type CvVv (*« bííá »* : bière, nom d'emprunt). Cette structure est rarissime en fɔngbè.

Les mots à deux syllabes sont de quatre types (Akoha, 2010). Premièrement, il y a les dissyllabiques de type Voyelle-Consonne-Voyelle (VCV). Exemple : *« abă »* (bras), *« ènɛ̀ »* (quatre), etc. Deuxièmement, il existe les dissyllabiques de type consonne-voyelle-voyelle (CVV). Exemple : *« daá »* (père), *« taùn »* (essentiellement), etc. Troisièmement, il y a les dissyllabiques de type Consonne-Voyelle-Consonne-Voyelle (CVCV). Exemple : *« cakì »* (sac), *« galí »* (gari), *« tɛgbɛ̀ »* (toujours), etc. Le dernier cas de dissyllabiques, mais rare, est de type Voyelle-Voyelle (VV). Exemple : *« éè »* (lorsque), *« éɔ́ »* (ce : anaphorique), *« áò »* (oh : interjection marquant la pitié), *« éŏ »* (non).

Les trissyllabiques peuvent être de type Voyelle-Consonne-Voyelle-Consonne-Voyelle (VCVCV). Exemple : *« àwɛwɛ̀ »* (papillon), *« àbɔbɔ̀ »* (haricot), *« àvivɔ̀ »* (froid), etc. Ils peuvent être aussi de type Consonne-Voyelle-Consonne-Voyelle-Consonne-Voyelle (CVCVCV). Exemple : *« cokotò »*[20] (culotte), *« kokólò »* (poulet), *« logozò »* (tortue), etc.

En fɔngbè, la particularité est que les monosyllabiques sont des racines. La plupart des verbes, des déterminants, des particules (*« a »* et *« na »*) sont des racines (Akambi,

[20] Culotte signifie aussi cokotò en yoruba (Segurola & Rassinoux, 2000).

2006). Toutefois, le fɔngbè admet un ou plusieurs affixes (préfixe, suffixe, infixe). Mais il est rare de voir des noms dont le masculin et le féminin s'expriment par deux mots différents (Dujarier, 2012). Par exemple *« nɔví »* désigne frère ou sœur et *« xɔ́ntɔ̀n »* désigne ami ou amie. Par contre, voici quelques mots exprimant l'apposition du genre : *« súnnú » (homme)/ « nyɔ̀nú » (femme), « asú » (mâle ou époux) / « asì » (femelle ou épouse), « nɔ̀" (mère)/ « tɔ́ » (père), « daagbó » (grand-père)/ « nɔgbó » (grand-mère), « nyɔlɔn » (oncle)/ « nafí » (tante),* etc. En résumé, il n'y a pas de suffixes de pluralité ou de féminité en fɔngbè. Soulignons que certains pensent que la particule *« lɛ́ »* (au pluriel) ou *« ɔ́»* (au singulier), postposée, exprime le pluriel. Ce qui est inexact. Par exemple: *« vì **ɔ́** » signifie "l'enfant en question" et atín « **lɛ́** »* signifie les arbres en question. A juste titre, da Cruz (1998) affirme qu'il est difficile d'appliquer des critères morphologiques à des langues qui, comme le fɔngbè n'ont pas de marques morphologiques de genre, de nombre ou de cas.

La langue fɔn, utilise deux types d'énoncés dits fondamentaux. Ceux-ci peuvent s'élargir pour donner les expansions d'énoncés (Dujarier, 2012). Le tableau 3 ci-dessous présente de façon synthétique ces types d'énoncés. Pour la plupart des exemples donnés, une traduction littérale en français est suivie de leur traduction exacte. ***PV*** signifie prédicat verbal et **S**, sujet.

Tableau 3 : Différents types d'énoncés en fɔngbè

<table>
<tr><td rowspan="6">Enoncés fondamentaux</td><td colspan="3">Enoncés verbaux</td></tr>
<tr><td>PV</td><td colspan="2">S+PV</td><td>Observations</td></tr>
<tr><td>wǎ (viens) ou yǐ (reçois)</td><td colspan="2">1- gan xò : la cloche a sonné
2- un wa´ : je suis venu</td><td>Concernant les énoncés verbaux S+PV, avec S (Sujet), P (Prédicat) et V (Verbe), la fonction sujet est remplie par un nominal « gan » dans l'exemple 1 et le personnel « un » dans l'exemple 2.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Enoncés nominaux</td></tr>
<tr><td>Prédicatif nominal « ɖíè »</td><td colspan="2">Prédicatifs nominaux né et wɛ̀</td><td>Observations</td></tr>
<tr><td>1-nominal
wèmá ɖíè : « papier voici » = voici le papier
2-un personnel
nyɛ ɖíè : « moi voici » = me voici</td><td>né peut affecter :
1-né : un nominal
bì né : « tout voilà » = voilà tout
2- un personnel
é né : voilà
3-un énoncé verbal
a wa né : « toi venu voilà » = voilà que tu es venu</td><td>Wɛ̀ peut affecter :
1- un nominal
wèmá wɛ̀ : « papier c'est » = c'est du papier
2-un personnel
nyɛ wɛ̀ : « moi c'est » = c'est moi
3-un énoncé verbal
mi ko wɔn wɛ̀ : « vous oublie c'est » c'est que vous avez déjà oublié.</td><td>Les prédicatifs nominaux né et wɛ̀ sont dits transposés parce qu'ils peuvent jouer d'autres rôles que celui-ci.
né peut être utilisé comme simple adjectif démonstratif et wɛ̀ comme simple modalité nominale emphatique. Ils se placent toujours après le ou les mots qu'ils affectent.</td></tr>
<tr><td>Les expansions d'énoncés</td><td>Expansions primaires</td><td colspan="2">Expansions secondaires</td><td>Observations</td></tr>
<tr><td>On peut en rencontrer trois : les expansions objectales, relationnelles ou adverbiales.</td><td>- Complément de nom qu'on appelle syntagme de détermination
-L'apposition et la coordination de nominaux</td><td>- la relative insérée entre le nominal et son déterminant
- et tout ce qu'en français, on désigne par adjectifs mais qui, en fɔngbè, est d'une autre nature.</td><td>L'expansion objectale correspond au complément d'objet direct. Exemple : é sɔ´wěmà (il a pris du papier).
L'expansion relationnelle correspond aux compléments d'objet indirect et circonstanciel.
Elle peut être : non marquée (é kplɔ́n nǔ mɛ̀ : il a enseigné quelque chose à quelqu'un) ou marquée (un ɖù nǔ xá wè : j'ai déjeuné avec toi).</td></tr>
</table>

Source : Réalisé à partir des données de Akoha (2010)

Dans les énoncés en langue fɔn, les tons peuvent subir des modifications. *« Ce changement est à l'évidence support de sens »* (Akoha, 2010, p.87). Exemple : "*nɔ̀ (mère)* dans *" nɔ̀ yètɔ́n wá" (leur mère est arrivée), "nɔ" (mère)* dans *" nɔ ce wɛ̀" (c'est ma mère), " nɔ" dans "un nɔ nɔ̀ Kútɔnu" (j'habite Cotonou) et " nɔ" dans "un nɔ nù àzɔ" (je suis fumeur).* Cet exemple montre les différents changements de "*nɔ"* selon l'énoncé. Dans certains cas, il signifie mère, rester ou habiter et dans d'autres, il exprime l'habitude. Akoha (2010) explique que les changements que peuvent connaître un ton, participent de la grammaire du fɔngbè. La maîtrise de l'écriture du fɔngbè nécessite donc l'observance de la structure interne des mots ; mais surtout la prise en compte des changements qu'ils peuvent connaître dans les énoncés. Il va sans dire qu'une attention particulière doit être accordée aux modifications tonales que subissent les mots dans l'énoncé.

- **Cas du ajagbè**

A l'instar du fɔngbè, la langue aja dispose de schèmes syllabiques à un, deux, trois, voire quatre syllabes (Codjia, 1994). Premièrement, il y a des monosyllabiques de type V. Exemple : *« à »* (pdm[21] d'interrogation), *« ò »* (pdm de négation) *« é »* (pronom suppléant), *« á »* (prédicatif verbal de futur), *« n »* (pronom allocutif émetteur récepteur singulier), *« e »* (pronom allocutif récepteur singulier). Deuxièmement, il y en a de type CV. Exemple : *« wò »* (ils), *« nù »* (boire), *« mi »* (vous), etc. Troisièmement, on dénombre aussi en langue aja les monosyllabiques de type CcV. Exemple : *« blè »* (aduler), *« klò »* (grossir), *« hlén »* (compter), etc. Quatrièmement, il existe des monosyllabiques de type CccV. Exemple : *« xwlè »* (acheter), *« hlwè »* (se disputer), etc.

Les dissyllabiques sont de type VV (*« eo »* : toi), de type VCV (*« àɖú »* : dent, *« ehó »* : argent, etc.) de type VCcV (*« àxwé »* : maison, *« èwxè »* : fête, etc.), de type VCccV (*« àxwlà »* : gale, *« ablwí »* : sentier, etc.), et de type CVCV (*« kòjó »* : jugement, *« gbèɖè »* : jamais, etc.). Les trisyllabiques sont de type VCVCV (*« adɔgbú »* : estomac, *« èbòmè »* : champ, etc.), de type CVCVCV (*« kotokún »* : sac, *« ɖyìɖɔ́nɔ »* : fainéant, etc.). Les quadrissylabiques sont de type VCVCVCV (*« amɛwùtɔ́ »* : tueur, *« amɛsatɔ́ »* : esclavagiste, *« amɛblètɔ́ »* dupeur, etc). Ils existent des mots de plus de quatre syllabiques (*« amɛsibatɔ́ »* : coureur de femmes d'autrui, *« ntɔnuzévilɔ́ »* : la marmite. Mais, ces mots tout comme ceux ayant plus d'une syllabe sont de moins en

[21] Particule dicto-modale.

moins fréquents à mesure que leur structure syllabique devient longue. Ce sont pour la plupart des mots composés ou redoublés (Dujarier, 2012).

En langue aja, il existe des particules grammaticales qui marquent le verbe et le nom. Les verbants sont celles qui marquent le verbe et les nominants marquent le nom (Tchitchi, 2014). Par ailleurs, il existe des morphèmes qui permettent d'exprimer la négation ou l'interrogation. Nous présentons tous ces différents morphèmes dans les tableaux ci-dessous. La plupart des exemples donnés sont tirés de l'ouvrage de Tchitchi (2014). Le tableau 4 présente les verbants et le tableau 5 est consacré aux nominants.

Tableau 4 : Le verbe et les verbants

L'accompli /Ø/	***Le futur ou l'éventuel /a-/***	***L'injonction /lé-/***	***L'habituel /-nɔ/***	***Le prohibitif /n.gbe / ou /gbè-/***	***Le négatif /dé-/***	***Le zéro absolu ou l'impératif***	***Le répétitif /gbe/***	***Les combinaisons de verbants***
Kɔ̀kú wà èdɔ́ : « kɔ̀kú a fait travail » = kɔ̀kú a travaillé	*Kòfí à xwlè wemálɔ́ : « Kòfí achètera livre en question » = Kòfí achètera le livre*	*Lé yì àxwè : il+préd. Aille maison » = Qu'il aille à la maison*	*Ajówá sa nɔ ayu lè ashimɛ̀ : « Ajówá vend+préd-hab haricot est marché dans » = Ajówá a l'habitude de vendre du haricot au marché*	*àxwèlɔ́ ngbe bì èzò ò « maison + pré-proh brûle feu »= Que la maison ne brûle pas*	kɔwe *dé vá à ò : « kɔwé n'est pas venu »*	*vá : "viens" wà èdɔ́ "travaille »*	*kɔjò gbe trɔ vá : « kɔjò+ répé tourner venir » = kɔjò est revenu de nouveau*	*1- **/dé-a/** dá vá à : « il ne viendra pas » ou dà vá à : « tu ne viendras pas »* *2- **/a-nɔ/ :** a va nɔ́ « tu prendras l'habitude de venir ».* *3- **/lé-nɔ́/** Kwɛshi lé vá nɔ́ sukulu le labishigbè : « que Kwɛshi prenne l'habitude de se rendre à l'école le jeudi ».* *4- **/dé-nɔ́/** ɖàjɛlɔ́ dé vá nɔ́ àxwèlɔ́mɛ̀ sasá gbèɖè. « Le jeune homme n'avait jamais l'habitude de venir dans la maison ».*

Source : Réalisé à partir des données Tchitchi (2014)

L'accompli /Ø/ indique une action déjà achevée ou passée. A ce niveau, allusion est faite à la forme statique de la conjugaison. Le procès linguistique est donc achevé. Le cas où il est en voie d'achèvement ou au contraire a commencé, la conjugaison est dynamique (Tchitchi, 2014). L'éventuel /a-/ exprime le futur. Il assimile le ton du sujet, lorsque celui-ci est sélectionné. C'est-à-dire, les cas où le sujet est un pronom allocutif, émetteur (*n, mì)* ou récepteur (*ɔ, è, mí)* singulier et pluriel. Dans un énoncé /a-/ peut aussi avoir une valeur injonctive ou impérative avec des sujets sélectionnés. Exemple : *« mì á yì » : « allons » ou « nous allons »* (Tchitchi, 2014). C'est d'ailleurs la fonction de l'injonctif */lé-/* dans un énoncé. Ce verbant est différent du verbant */lè/* qui exprime la progression. */-nɔ*/ permet d'exprimer l'habitude et /*dé/* la négation. */n.gbe ou gbe/* est le verbant du prohibitif. Signalons que la particule *« nɔ »* peut s'écrire *« ni »* (Tchitchi, 2014). Exemple : *« n kplɔ ni [nɔ E] yi sukulu tɛnigbe »* (Je l'accompagne à l'école le lundi).

En langue aja, il existe essentiellement des lexèmes verbaux à structures syllabiques CV (*tò* : sortir, *kò* : rire). Il en existe aussi de type CcV (*Hlɛ̀n :* lire, *Wlɛ̀n :* écrire, etc.) (Yayi, 2008). Ce sont des bases simples du verbe en ajagbè qui permettent d'exprimer l'impératif. Tchitchi (2014) parle de « zéro absolu ». Par ailleurs, il affirme que le récepteur singulier et le récepteur pluriel intègrent également la valeur impérative. Exemple : *« yì »* (vas), *« mi va »*.

Dans le tableau ci-dessus figure après la colonne du répétitif */gbe/* quelques cas de combinaisons de verbants. Celles-ci permettent au locuteur d'exprimer des valeurs aspectuelles. D'après Dubois *et al* (2002, p.53),

> *l'aspect est une catégorie grammaticale qui exprime la représentation que se fait le sujet parlant du procès exprimé par le verbe (ou par le nom d'action), c'est-à-dire la représentation de sa durée, de son déroulement ou de son achèvement (aspects inchoatif, progressif, résultatif, etc.), alors que le temps, les modaux et les auxiliaires de temps expriment les caractères propres du procès indiqué par le verbe indépendamment de cette représentation du procès par le sujet parlant.*

/dé-a/ exprime la forme discontinue de la négation. A cette combinaison de verbants peut s'ajouter */a-nɔ/*, */lé-nɔ́/* et */dé-nɔ́/*, etc. En dehors du verbant négatif et sa combinaison avec d'autres, les morphèmes */gò/* et */bá/* permettent l'expression de la négation. Exemple : *« ɖèvyè dé yì sukulu égbɛ gò »* (L'enfant n'est pas allé à l'école

aujourd'hui). *« esɔlɔ nyɔ́ nɔ́ n bá »* (Demain ne me convient pas). Tout comme les combinaisons de verbants, les verbants peut être classés en fonction de leur possibilité d'expression du temps et/ou d'aspect. Ainsi, tous les verbants expriment l'aspect.

Toutefois, */Ø/*, */a-/* et */lè/* expriment à la fois les valeurs aspectuelles et temporelles (Yayi, 2008).

Tableau 5 : Le nominal et les nominants

Le nominant /Ø/	***Le nominant /- lɔ/***	***Le nominant /-cɛ/***	***Le nominant /-hɔn/***	***Le nominant /ɖe/***	***Le nominant /-hin/***	***Le nominant /-wo/***
Ací Kòfí sò : « arbre Kòfí a coupé »= C'est l'arbre que Kofia coupé	*àxwèlɔ́ bì èzò : « maison en question est brûlée feu »= Le feu a détruit la maison*	*Avùcɛ : « ce chien » àvɔ̀cɛ́ n xwlè gè : « pagne ce je ai acheté voici » = voici le pagne que j'ai acheté*	*wemáhɔn : « ce livre-là »*	*elanɖe jè èzòmɛ̀ à : « animal un est tombé feu intérieur pdm » = y a-t-il un animal (tombé) dans le feu ?*	*Exwehin yɔ ɔ̀ : « année quelle c'est pdm » = quelle année c'est ?*	*Wemawó vɔ́ : « livres pl sont finis » = les livres sont terminés*

Source : Réalisé à partir des données Tchitchi (2014)

D'après Tchitchi (2014), le nominant */Ø/* est le morphème zéro indéfini à valeur générique auquel peut être attribué la traduction « un » ou « une ». II affirme que le nominant */- lɔ/* marque l'objet ou la chose dont on parle. Par ailleurs, il précise que */-cɛ/* indique la position rapprochée de l'objet marqué par rapport à l'émetteur. Par contre, */-hɔn/* indique la position éloignée de l'objet ou de la chose par rapport au sujet parlant. Le nominant */ɖe/* est la marque de l'indéfini spécifique et */-hin/* est le nominant interrogatif. Le nominant */-wo/* marque tout constituant nominal au pluriel. Il s'associe à tous les autres nominants. D'une manière générale, les nominants simples peuvent être utilisés pour obtenir des combinaisons de nominants. Toutefois, leur valeur sémantique n'est pas facile à déterminer (Tchitchi, 2014).

- **Cas du yoruba**

Les données présentées sur le yoruba ne proviennent pas uniquement des recherches portant sur cette langue. Elles relèvent aussi de la description du cábɛ et du ìdàácà. D'après Tchitchi (2007), ces deux parlers tout comme le ifè, le ica, le nago, … font partie du continuum yoruba. Par conséquent, certaines informations qui sont spécifiques au cábɛ et au ìdàácà pourraient être mentionnées pour le yoruba. De la même manière, certaines caractéristiques du yoruba pourraient être omises.

D'après Akambi (2006), le yoruba tout comme le fɔngbè attestent le redoublement, la préfixation et la composition. Mais, le yoruba n'atteste pas la suffixation. Le yoruba paraît moins lexical que le fɔngbè. Les mots peuvent être composés d'au plus quatre morphèmes. Mais ils sont moins fréquents que les mots à deux morphèmes. Par ailleurs, il existe en yoruba des verbes à une seule racine (R), verbes à deux racines (R-R) ainsi que des verbes ayant un préfixe (P) et une racine (R). Il fait remarquer que la structure morphologique la plus fréquente est de type (R). Avonon (2016) parle des verbes à base simple ou des verbes dissyllabiques. Par ailleurs, il ajoute que les verbes dissyllabiques sont décomposables en unités de sens ou non. Afouda (2014) classe en trois catégories les verbes en cábɛ. Il distingue d'une part la classe sémantique des verbes « inaccomplis ». Exemple : « sɔkún » (pleurer), « cetɛ́n » (finir). Les pronoms personnels de l'inaccompli permettent d'identifier ces verbes. D'autre part, il identifie la classe des verbes mixtes. Exemple : « cí » (ouvrir), « sáe » (courir), « jɛ » (manger). Ceux-ci sont accomplis, lorsqu'ils s'accompagnent de pronoms personnels de l'accompli. Ils deviennent inaccomplis, lorsqu'ils sont précédés de pronoms personnels d'inaccomplis.

En cábɛ, le présent est exprimé à partir des affixes verbaux *« n wa »* (je viens). Toutefois, Afouda (2014) signale que le présent peut aussi s'appréhender comme un passé récent. Exemple : « ń sìín ni mɔ̀ kóò nti dòtóò » (je viens de quitter le médecin). Le présent peut également s'apparenter au passé éloigné. C'est pourquoi, il conclut qu'il n'y a pas de présent absolu en cábɛ. Le passé se manifeste à partir des adverbes *« nénɛ »* (hier), *« télè »* (avant) et *« látigbài »* (depuis). Exemples : *« Kàímù cúcé kpɔ̀ ati Biɔ nénɛ́ »* (Karim a travaillé ensemble avec Biɔ hier. *« Alabi cílèkùn ńlè látigbàí »* (Alabi avait laissé la porte ouverte depuis). *« Peenɛ mi ta télè »* (Mon pneu s'était éclaté avant). En cábɛ, le futur s'exprime à partir des morphèmes *« lɔ́ la »* (demain), *« bootiyá »*

(après), *« lɔ́ jɔ́ mɛta »* (dans trois jours). Exemples *: « Akɛnbi ń kó ní mɔ́ tò lɔ́ la »* (Akɛnbi aura une voiture demain). *« Awèni ń kó nsùn bootiya »* (Awèni dormira après). *« Ń kɔ́ cá ìyìn ilé lɔ́ jɔ́ mɛta »* (Il sarclera l'arrière-cour dans trois jours).

- **Cas du dɛndi**

Les éléments présentés à ce niveau sont pour la plupart extraits du guide de transcription et de lecture du dendicinɛ de Yola Kpara (2014). Comme le mentionne son avant-propos, cet ouvrage est destiné à toute personne désireuse d'apprendre ou de mener une recherche sur la langue. Même si celle-ci est analphabète, instruite et /ou ne dispose pas de connaissances avérées en linguistique, elle peut avec une certaine facilité connaître la fonction de certaines particules, voire morphèmes et la grammaire de cette langue.

En dɛndi, il existe des schèmes syllabiques à un, deux, trois, voire quatre syllabes. D'après Yola Kpara (2014), des voyelles ou des consonnes sont aussi des mots. Deux ou plusieurs mots peuvent se combiner pour signifier une seule et même réalité. Ils deviennent un seul et unique mot. Exemple : *« Hàrubɔ̀rɔ »* (homme) est obtenu en combinant *« Hàru »* (mâle) et *« bɔ̀rɔ »* (humain). Par ailleurs, le mot vélo (*« guurubàri »*) est obtenu en associant *« guuru »* (fer) et *« bàri »* (cheval).

La particule *« yo »* peut jouer le rôle de déterminant lorsqu'elle est postposée. Dans ce cas, elle marque le pluriel. Exemple : *« kôyo »* (enfants), *« bàriyo »* (les chevaux). Yola Kpara (2014) signale que tous les mots ne respectent pas cette règle. Par exemple, le pluriel de bɔ̀rɔ (homme) est boroo (les hommes).

De façon générale, *« tout déterminant s'écrit séparer du nom, qu'il détermine »* (p. 28). Exemple : *« bari kpaarɛ »* signifie cheval blanc. Les petites filles s'écrivent *« wendia cɛɛnɛyo »*.

La particule *« yo »* peut être aussi utilisée comme un morphème de l'infinitif, lorsqu'il est précédé d'un verbe. Dans ce cas, il reste coller au verbe et devient avec lui un seul mot. Exemple : *« baa »* + *« yo »* donnent *« baayo »* (aimer). *« Zuru »* + *« yo »* donne *« zùruyo »* (courir).

En outre, *« yo »* peut servir comme morphème de qualité, lorsqu'il est précédé de certains verbes ou de certains mots. Il forme avec eux un mot unique. Exemple : *« bayo »* (grandeur), *« kuyo »* (longueur), *« bòoriyo »* (beauté), etc.

Les pronoms personnels sujet en dɛndi sont : *« a mà »* (que je), *« n mà »* (que tu), *« à ma »* (qu'il ou qu'elle), *« iri mà »* (que nous), *« noo mà »* (que vous), *« ǹ ma »* (qu'ils ou qu'elles).

D'après Yola Kpara (2014), le dɛndi admet l'élision. Exemple : *« go a ga »* peut s'écrire *[g'a ga]* et se lire *[gaa]*.

En définitif, les langues présentent quelques similitudes au niveau de leur structure morphologique. L'ordre de succession des mots dans les énoncés non marqués est presque identique. Toutefois, celles-ci sont l'expression d'une manière particulière d'appréhender et d'organiser le monde (Tchitchi, Houessou et Folly, 2012).

3.2 L'intercompréhension et l'approche interculturelle : deux approches plurielles pour un travail simultané sur les langues nationales

Les méthodes d'enseignement des langues se succèdent dans le temps et l'espace, soit en fonction des objectifs sociaux et d'apprentissage, soit pour s'inscrire dans la logique d'une théorie de référence (Puren, 1988). Certaines sont fondées sur la traduction et la référence à l'outil grammatical et d'autres sur l'activité de l'apprenant en situation de communication (Chollet-mocanu, 2011). D'une part, il y a les approches singulières qui visent un travail singulier sur la langue. Dans cette catégorie figure la Méthode Active (MA) ainsi que celles qui l'ont précédées à savoir : la Méthode Traditionnelle (MT), la Méthode Naturelle (MN) et la Méthode Directe (MD). Elle regroupe également la Méthode Audio-Orale (MAO), la Méthode Situationnelle Anglaise, la Méthode Audiovisuelle (SGAV), l'Approche Communicative (AC) et l'Approche Actionnelle (AA).

D'autre part, il existe les approches plurielles qui sont relativement récentes. Celles-ci visent un travail simultané sur plusieurs langues et cultures. *« En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément »* (Candelier, 2008, p. 68). Les approches plurielles s'inspirent de la façon naturelle qu'ont les individus de gérer leurs compétences plurilingues et culturelles. A cet effet, il est spécifié dans le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour les langues qu'*« […] un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à*

communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition » (Beacco, 2010, p.128). Au fur et à mesure que son expérience langagière s'étend, il ne classe pas ses langues et ses cultures dans des compartiments séparés, mais il construit une compétence communicative à partir des langues dont il a la connaissance et l'expérience (Moore, 2006 cité par Candelier, 2008). Les approches plurielles impliquent donc une pédagogie visant une articulation des enseignements de langues les unes aux autres, en ce qu'elles sont susceptibles de mettre en jeu des compétences communes (Beacco & Byram, 2007 cités par Candelier, 2008). On en distingue quatre : l'approche interculturelle, l'éveil aux langues, la didactique intégrée des langues et l'intercompréhension. Toutefois, l'approche interculturelle et l'intercompréhension sont les deux principales approches abordées dans ce travail. Cela est dû au fait qu'elles conviennent mieux aux objectifs de cette recherche.

3.2.1 Approche interculturelle

Bien avant l'approche interculturelle, il y avait le modèle multiculturel. Ce modèle avait émergé en vue de favoriser des relations plus justes entre les groupes culturels. Par exemple, la politique gouvernementale canadienne conférait plein droit à tous les membres des communautés ethnoculturelles pour maintenir leurs différences ethnoculturelles (Baril, 2008). C'est pareil au Bénin avec la Loi n° 90-32 du 11 décembre 1990 portant Constitution du Bénin qui dispose en son article 11 que toutes les communautés composant la Nation béninoise jouissent de la liberté d'utiliser leurs langues parlées et écrites et de développer leur propre culture dans le respect de celles des autres. En effet, le modèle multiculturel vise la promotion de l'unicité dans la diversité. Il s'appuie sur l'éducation interculturelle dont la finalité est la valorisation de cultures spécifiques, avec la ghettoïsation et la folklorisation comme excès (Armand, Dagenais, Nicollin, 2008). Cette éducation diffère de l'approche interculturelle. D'après Phaneuf (2009), ce sont les critiques formulées à l'encontre du modèle multiculturel qui ont entrainé un véritable ressac et l'émergence de l'approche interculturelle dont les débuts remontent aux années 70. C'était dans le cadre de la réflexion sur les éléments des cultures d'origine à prendre en compte dans la scolarisation des enfants de travailleurs migrants en France (Graci, Rispail & Totozani, 2017).

L'approche interculturelle postule que les personnes qui sont appelées à interagir sont porteuses de leur culture et sont amenées à une nécessaire adaptation interculturelle pour communiquer. D'après Abdallah-Pretceille et Porcher (2001), l'approche interculturelle se fonde sur un principe fort simple : *« l'Autre est à la fois identique à moi et différent de moi. S'il manque l'un des deux termes, on se trouve inévitablement projeté vers un enseignement de l'exclusion ou de la relégation »* (p.8). La pédagogie interculturelle fait de l'école un lieu d'apprentissage et de vie (Abdallah-Pretceille & Porcher, 2001).

> *C'est en travaillant sur des faits concrets (fiche 7) qu'on a accès à la culture de l'autre : en parlant de vêtements, de repas, de fêtes, de prière, de jeux, de blagues, de rythmes dans la journée, de saluts (fiches 4, 9), de façon d'accueillir, de traiter la mort, la maladie, etc. qu'on peut voir les différences, comparer, se rencontrer* (Graci, Rispail & Totozani, 2017, p.76).

D'après Houssaye (1992), la personnalité d'un individu est à la fois une réalité sociale et une réalité individuelle. La culture d'une communauté transparaît donc dans les comportements, les habitudes et les attitudes des individus qui en sont les membres. Ces valeurs concrètes sont découvertes par l'enfant au prime abord dans le giron familial. Celles-ci seront renforcées, complétées ou remodelées par l'école et d'autres institutions éducatives ou dans les rapports sociaux.

> *La culture n'existe pas comme une réalité "en soi", en dehors des individus, même si toute culture a une relative indépendance par rapport à ceux-ci. [...] chaque culture détermine un certain style de comportement commun à l'ensemble des individus participant d'une culture donnée. Là résiderait ce qui fait l'unité d'une culture et ce qui la rend spécifique par rapport aux autres* (Cuche, 2004, p.34).

On comprend ainsi que dans la Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle la culture s'appréhende comme l'*« Ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et [qui] englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances »* (UNESCO, 2002, p.4). Cette définition s'inscrit dans une perspective anthropologique et sociologique ramenant la culture à tout ce qui relève de l'organisation, de la structuration, de la programmation sociale (Graci, Rispail & Totozani, 2017). Elle permet aussi de mettre l'accent sur le capital social d'un individu. C'est l'ensemble de ses relations. Elle rend compte du volume (nombre de personnes, d'institutions connues et surtout son degré de

"popularité") et de la structure (sa diversité hiérarchisée) de ses relations. Elle assure la valorisation sociale, la visibilité du capital culturel (Abdallah-Pretceille & Porcher, 2001).

Etant donné qu'une langue n'est pas un objet neutre, *« communiquer c'est entrer en relation avec l'autre, l'ailleurs, le différent, c'est instaurer un mouvement à double polarité, un dialogue au sens technique du terme »* (Abdallah-Pretceille &Porcher, 2001, p.5). En effet, *« la langue constitue un des marqueurs identitaires les plus importants qui détermine en partie les relations qui vont s'établir entre différents locuteurs »* (Armand, Dagenais, Nicollin, 2008, p.46). Par conséquent, apprendre une langue-culture, c'est entrer en contact pour aller à la rencontre de l'autre. Cet apprentissage ne se limite pas au développement de compétences linguistiques, il inclut aussi l'appropriation du volet culturel inhérent à toute langue vivante (Fougerouse, 2016). L'approche interculturelle en classe met en relation la civilisation et la culture dans une perspective didactique. *C'est « un investissement ou un partage dans une relation qui implique la prise en considération d'une ou de plusieurs autres cultures que la sienne »* (Armand, Dagenais, Nicollin, 2008, p.51). A cet effet, les Principes directeurs de l'UNESCO (2006) pour l'éducation interculturelle mettent l'accent sur la nécessité de promouvoir la compréhension de traditions culturelles différentes, étant donné la composition multiculturelle croissante des populations scolaires et du monde entier. Pour ce faire,

> *La présence des cultures (fiche 17) qui semblent dominer en classe de langue, la culture étrangère de la langue à enseigner et à apprendre et les cultures d'origine des élèves, ne peut occulter l'existence en même temps d'autres dimensions culturelles : régionales, sexuelles, générationnelles, professionnelles, etc. qui s'y côtoient* (Graci, Rispail & Totozani, 2017, p.75).

Avec l'approche interculturelle, l'enjeu de l'école revient à favoriser les interactions sociales, la sensibilisation interculturelle et le développement de compétence interculturelle. Car comme l'affirme Cuche (2004), toute culture poursuit des buts à l'insu des individus mais à travers eux, grâce aux institutions (notamment éducatives) qui vont façonner tous leurs comportements, en conformité avec les valeurs dominantes qui lui sont propres. Ceci passe par des objectifs définis de façon précise, des méthodes et des matériels didactiques appropriés.

L'école se présente comme un lieu d'expression et d'assimilation de cultures. D'après Abdallah-Pretceille et Porcher (2001), elle est plurielle dans sa composition en raison de la diversification de ses publics et de la diversification culturelle qui affecte tout individu, tout en définissant son identité. En effet, chaque élève arrive à l'école avec un capital culturel ; celui qui a commencé par se constituer depuis son environnement familial, dès ses premiers âges. C'est un ensemble de connaissances dont il dispose dans divers domaines et qui définissent, à un moment donné, son identité singulière. *« C'est là que s'enracine l'inégalité des élèves devant l'institution scolaire »* (Abdallah-Pretceille & Porcher, 2001, p.30). Cet héritage incorporé, c'est-à-dire présent de manière invisible chez l'apprenant, entrera en contact avec celui de ses pairs et, avec les valeurs qu'on entend lui transmettre à l'école, à travers les programmes d'études et les manuels scolaires. C'est pourquoi Abdallah-Pretceille et Porcher (2001, p.13) affirment que les capitaux culturels existent de manière "objectivée", c'est-à-dire incarnés dans des objets tels que : les livres, les tableaux ou tout autre matériel. Les manuels de langues sont donc susceptibles de matérialiser des capitaux culturels. Lesquels renferment alors les différents manuels destinés à l'apprentissage des langues au Cours d'Initiation dans l'enseignement primaire au Bénin ?

Pour Puren (2005, p.496),

> *[...] dans le contact entre cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage dans une classe de langue, où l'enjeu n'est pas la découverte de l'enseignant et des autres apprenants mais le travail suivi avec eux, la question principale ne concerne pas l'émergence et l'évolution de simples représentations, mais la transposition, l'adaptation ou l'hybridation d'éléments culturels d'origines qui aboutissent à de nouvelles conceptions du processus d'enseignement-apprentissage.*

L'approche interculturelle favorise ainsi une meilleure compréhension des cultures par la détection des particularités culturelles des personnes qui sont appelées à interagir et/ou à vivre ensemble (Phaneuf, 2009). Cette approche à l'école permet d'ouvrir les apprenants à la diversité culturelle qui caractérise le monde.

Abdallah-Pretceille et Porcher (2001) identifient six composantes culturelles de l'institution éducative. Ces auteurs précisent qu'une culture est toujours composée de cultures plus petites, de moindre volume. Les composantes culturelles désignent donc les assemblages culturels caractérisant une culture nationale. Parmi celles-ci figurent les *cultures sexuelles*, dans toute société, on assiste à une différenciation dans la façon

d'élever les filles et les garçons. Ceci entraine par exemple une répartition sexiste des rôles dans la société ; voire des représentations sexistes dans les rapports humains. *« Il y a donc une culture sexuelle, des pratiques culturelles caractéristiques de chaque sexe, des "habitus" différents, des inculcations distinctes »* (Abdallah-Pretceille & Porcher, 2001, p.15).

Les cultures générationnelles renvoient aux pratiques culturelles susceptibles de différencier deux ou plusieurs générations d'individus. Pour Abdallah-Pretceille et Porcher (2001), l'existence de cultures générationnelles pose un problème à l'institution scolaire. Au fur et à mesure qu'un enseignant vieilli, il s'éloigne des pratiques culturelles de ses élèves ; puisque ceux-ci se renouvellent dans leurs pratiques. L'enseignant éprouve alors des difficultés à comprendre ses pratiques ; voire à les partager. En cela, l'éloignement générationnel constitue un problème pédagogique en soi.

Les cultures professionnelles sont relatives aux pratiques culturelles propres à chaque métier et qui permettent de le différencier des autres. *« Les mentalités engendrées par de telles pratiques différentielles, ou supposées par celles-ci, contribuent à déterminer les classements sociaux aussi puissants qu'ils sont inavoués, invisibles, mais bel et bien ressentis par les intéressés (et repérés par les autres) »* (Abdallah-Pretceille & Porcher, 2001, p.17).

Les cultures régionales caractérisent les cultures présentes dans différentes aires socioculturelles. L'école œuvre pour la construction d'une identité collective, nationale, en partant des spécificités régionales.

Les cultures étrangères désignent des cultures venues d'ailleurs.

> *Elles ont d'autres racines historiques que la culture nationale, d'autres habitudes, souvent d'autres croyances. Elles correspondent à des pratiques culturelles propres, qui tendent ou non à s'assimiler à leur culture dominante. Elles constituent, à l'évidence, les cultures les plus fondamentalement distinctes de celle-ci, et leur présence, dans l'institution éducative comme dans la société incarne un enjeu capital* (Abdallah-Pretceille & Porcher, 2001, p.18).

Les mélanges culturels intègrent les cinq premières composantes culturelles explicitées. Celles-ci coexistent et peuvent être présentes à l'intérieur d'une même personnalité. Ce sont à la fois des composantes sociologiques, des variables psychologiques et personnelles (Abdallah-Pretceille & Porcher, 2001).

En résumé, l'approche interculturelle vise l'enracinement dans le milieu et une certaine ouverture à la diversité culturelle. Elle permet à l'école d'induire de façon méthodique des échanges entre cultures et des connexions entre elles. En d'autres termes, les apprenants mettent en commun leur culture sans renoncer à leurs caractéristiques intrinsèques. De fait, elle favorise l'intercompréhension entre les personnes, la visée fondamentale de l'approche abordée dans la section suivante.

3.2.2 L'intercompréhension

Cette section débute par un historique et une clarification sur l'intercompréhension. Le développement est ensuite accentué sur ses enjeux pour finir par les démarches pour sa mise en œuvre.

3.2.2.1 Genèse et Définition de l'intercompréhension

L'intercompréhension a émergé du débat didactique au début des années 90. Toutefois, les origines de ce terme remontent à 1913 dans l'*Essai Syntaxe des Parlers Provençaux Modernes de Jules Ronjat*[22] (Capucho, 2016). Cette approche est apparue pour favoriser le développement de compétence plurilingue et pluriculturelle comme préconisée par le Conseil de l'Europe (Álvarez & Pietri, 2013). Elle s'est répandue notamment grâce aux projets *Galeta et EuRom4* en France et *EuroComRom* en Allemagne (Ollivier, 2013). Ces projets se sont centrés sur la réception de textes écrits. Ils sont construits sur des données de linguistique contrastive. Leur visée est l'étude spécifique de langues à partir de tableaux comparatifs de lexèmes et de structures morpho-syntaxiques de langues (Capucho, 2016).

Le projet *Galeta* a été réalisé en 1996 par une équipe composée de linguistes et de didacticiens de l'université de Stendhal Grenoble 3, de l'Universidade de Aveiro, de l'Universidad Complutense de Madrid et du Centro D. Ri.F. Università (Italie). Il fonde sa méthodologie sur deux principes : la dissociation des aptitudes permettant d'accepter l'ambiguïté sémantique, et l'apprentissage consécutif référencé de 3 langues romanes (Capucho, 2011). Ces principes découlent de l'approche globale en lecture qui vise la construction de savoirs sur une langue inconnue (ou peu connue) des apprenants (Capucho, 2016).

[22] Jules Ronjat est spécialiste de grammaire historique occitane (Jamet, 2010).

L'approche d'*EuRom4* a été proposée en 1997 pour l'enseignement simultané de l'espagnol, du français, de l'italien et du portugais par un groupe de linguistes des universités d'Aix-en-Provence, Lisbonne, Salamanque et Rome, sous la direction de Claire Blanche-Benveniste. Elle visait exclusivement l'enseignement de la compréhension de textes écrits dans ces quatre langues. Le projet *EuroComRom* a été plus ambitieux que les deux premiers. Non seulement, il porte sur un plus grand nombre de langues (6 langues), mais aussi sur des langues appartenant à d'autres familles (Álvarez & Pietri, 2013). Notons qu'*« au départ, le but de l'intercompréhension était de développer principalement la capacité de compréhension, mais aujourd'hui les chercheurs visent à l'étendre à la compétence d'expression aussi »* (Graci, Rispail & Totozani, 2017, p.86). A cet effet, Fondelcat est considéré comme le premier projet visant l'intercompréhension à l'oral. Il vise un travail exclusif sur l'apprentissage du Catalan par les locuteurs des autres langues romanes (Capucho, 2016).

Un recensement des principaux programmes d'intercompréhension sur les langues romanes a permis d'en dénombrer 31, soit 21 programmes pour adultes, 4 pour enseignants et 6 pour des publics d'enfants et d'adolescents. Planet (2013), l'auteur de ce travail, trouve paradoxale cette disproportion entre les publics, du fait que pour les apprentissages des langues, les publics d'enfants et d'adolescents (primaire et secondaire) sont les plus souvent ciblés. Il trouve aussi assez disparates les objectifs des programmes qu'il a considérés. A cet effet, il distingue premièrement des programmes dont l'objectif général se limite à une sensibilisation (*conscientisation au plurilinguisme).* Il identifie deuxièmement des programmes qui se veulent des « méthodes » plus ou moins complètes, mais à portée restreinte, compte tenu des compétences partielles visées (uniquement la compréhension et, le plus souvent, uniquement la compréhension écrite). *« Entre ces deux extrêmes, certains projets concernent ce qu'on peut désigner comme une initiation limitée à l'enseignement de langues »* (Planet, 2013, p.56).

Au-delà de cette catégorisation, l'intercompréhension apparaît comme l'une des idées les plus remarquables et les plus stimulantes dans le domaine de l'éducation plurilingue (Doyé, 2005). Elle définit la capacité pour le locuteur d'une langue ou d'une variété donnée, à comprendre une langue ou une variété apparentée (Amaro, 2010). Il en ressort que l'intercompréhension est une forme de communication dans laquelle les

interlocuteurs parlent différentes langues mais se comprennent mutuellement. Sous cet angle, l'intercompréhension renvoie au concept de performance, l'un des concepts chomskyens (Jamet, 2010). Il se décrit ainsi comme l'activité de personnes de langues maternelles différentes qui communiquent en s'exprimant dans leur propre langue et en comprenant la langue de l'autre Doyé (2005). Cette définition met en relief la conception historique de l'intercompréhension. *« […] Du point de vue de la compétence, l'intercompréhension est la capacité de comprendre d'autres langues sans les avoir apprises »* (Doyé, 2005, p.7). Pour Jamet (2010) cette capacité est à construire, à développer. C'est pourquoi dans l'inventaire des définitions fait par Ollivier (2013), l'intercompréhension s'appréhende comme une compétence ou une capacité, voire un processus cognitif de compréhension. Elle est également une approche d'enseignement/ apprentissage des langues. Dans la présente recherche, l'intercompréhension est davantage considérée comme une approche d'enseignement/apprentissage susceptible d'amener explicitement les apprenants à développer la capacité à comprendre d'autres langues tout en développant à différents niveaux la connaissance de ces langues.

3.2.2.2 L'intercompréhension et ses enjeux

« L'intercompréhension est-elle une mode ? ». C'est la principale question qui a guidé Capucho (2008) dans sa réflexion sur l'avenir de cette approche. Pour y répondre, elle a rappelé que :

> *[…] l'intercompréhension n'est pas une invention artificielle dans le champ de la didactique des langues, mais tout simplement la reconnaissance de processus naturels et spontanés mis en œuvre par des individus "non savants" lors de contacts exolingues* (p.239).

D'après Álvarez et Pietri (2013), l'intercompréhension met tous les locuteurs en position d'ouverture et d'écoute, en ce sens qu'elle donne à chacun d'eux la possibilité de s'exprimer dans sa propre langue, en règle générale, dans sa langue maternelle. Par conséquent, l'intercompréhension est susceptible de remédier à l'impérialisme linguistique. En mettant les langues sur un même pied d'égalité, cette approche contribue au développement de comportements et de compétences tels que : le respect mutuel, la tolérance et la coopération. Elle permet ainsi de tirer bénéfice de la diversité des origines culturelles des apprenants. L'intercompréhension donne à la fois accès à des connaissances linguistiques et aux réalités sociales et culturelles des pays dont les langues sont enseignées (Álvarez & Pietri, 2013).

> *Tandis que l'acte intercompréhensif implique l'activation de stratégies cognitives et métacognitives, l'expérience de ces actes réussis positive le vécu de l'apprentissage des langues et même l'image des langues étrangères »* (Meissner, 2010, p.27).

La curiosité des apprenants s'éveille par rapport aux autres. Ils prennent ainsi conscience de l'altérité. L'apprentissage des langues est alors envisagé comme une activité possible et plaisante ; ce qui les préserve, dès l'école élémentaire, de l'effet désastreux de ce que Tyvaert (2008) appelle *« l'allergie aux langues »*.

L'intercompréhension fait de l'enseignant un guide et de l'apprenant un autodidacte. Tout en le motivant, il lui fournit une condition d'apprentissage favorable pour l'atteinte des objectifs didactiques. En cela, l'intercompréhension apparaît comme une stratégie autonomisante en matière d'apprentissage des langues. Elle demande à l'apprenant d'initier des activités de construction et/ou de déconstruction de ses langues et, par ce biais, de restructurer son lexique mental (Meissner, 2010). Elle ne se substitue pas aux méthodes d'apprentissage des langues, elle complète l'offre plurilingue (Doyé, 2005). L'enseignant aide l'apprenant à prendre conscience de ses ressources cognitives et à les mobiliser pour la compréhension de la L2. Pour y parvenir, il doit prendre en compte son niveau de connaissance, pour mieux lui adapter les moyens didactiques. Ceci passe par un changement de paradigme allant de la communication monolingue symétrique au dialogue plurilingue asymétrique (Castagne, 2007). Pour Capucho (2008), il est possible de mettre en œuvre des processus plus systématiques lors de l'introduction formelle d'une langue 2 en visant le développement efficace de la compétence en langue-cible, de la compétence d'interaction plurilingue ou même l'apprentissage simultané de plusieurs langues proches. Mais en quoi faisant ?

3.2.2.3 Démarches pour recourir à l'intercompréhension

La mise en œuvre de l'intercompréhension implique une classification des connaissances en neuf domaines pertinents. L'hypothèse est que les apprenants disposent de certaines ressources cognitives dans chacun de ces domaines (Doyé, 2005). Le premier domaine est relatif aux connaissances générales. Ceci suppose qu'en interprétant un message oral ou écrit, les apprenants font généralement recours à leurs connaissances générales avant leurs connaissances linguistiques. Pour Doyé (2005, p.15), *« leur connaissance du monde et leur culture générale orientent et facilitent*

souvent la compréhension ». A cet effet, les enseignants doivent encourager l'apprenant à recourir à ses pré-acquis.

Le deuxième domaine prend en compte les connaissances culturelles des apprenants. Les éléments culturels (noms de lieux, de personnes, etc.) sont susceptibles d'aider à déduire l'ancrage culturel d'un texte. L'apprenant se basera sur ses repères pour comprendre le message. Doyé (2005) invite l'enseignant à prévenir les apprenants contre les généralisations abusives, en leur montrant notamment que les stéréotypes ne permettent pas de bien comprendre un texte.

Le troisième domaine tient compte des connaissances situationnelles. Pour Doyé (2005, p.15), *« tout message, oral ou écrit, s'inscrit dans une situation »*. Par conséquent, déterminer l'auteur du message, ses intentions et les circonstances dans lesquelles le message a été délivré permettrait une compréhension globale du message. Il s'agira donc pour l'apprenant de construire une compréhension du message en se basant sur ces éléments situationnels pour émettre des hypothèses. Quant à l'enseignant, il les encouragera à mobiliser et à exploiter convenablement ces éléments.

Le quatrième domaine porte sur les connaissances comportementales. Celles-ci renvoient à la communication non verbale, à la signification des gestes, des mimes, des mimiques, etc. Certains comportements peuvent caractériser certaines cultures, certains événements, certains états d'âme, etc. L'enseignant aidera les apprenants à prendre conscience de ces comportements et à savoir les décrypter. Il pourra également, selon le cas, leur enseigner la signification concrète des principaux éléments de la gestualité de la culture visée (Doyé, 2005).

Le cinquième domaine renvoie aux connaissances pragmatiques. Celles-ci se rapprochent davantage à des connaissances situationnelles. Ici, la longueur du message, l'intonation, la catégorie grammaticale sont autant d'éléments susceptibles de faciliter la compréhension d'un message.

Le sixième domaine se rapporte aux connaissances scripturales. La compréhension d'un texte peut être facilitée par la connaissance que l'apprenant a du système d'écriture dans lequel il est transcrit. Ainsi, le découpage, l'emploi de capitales, les polices de caractères, les signes de ponctuation, les chiffres et les symboles ont une signification sur laquelle l'enseignant devrait attirer l'attention des apprenants.

Le septième domaine est celui des connaissances phonologiques. La conscience phonologique participe pour une large part à la lecture. Bien que variant d'une langue à une autre, les codes phonétiques peuvent s'avérer très importants dans la compréhension d'un message. Dans les langues à ton, ils le sont davantage ; puisqu'ils jouent un rôle primordial dans la structuration morphologique et lexicale (Akoha, 2010 ; Tchitchi, 2014).

Le huitième domaine se limite aux connaissances grammaticales. L'apprenant pourrait s'appuyer sur la grammaire d'une langue déjà connue pour appréhender le sens d'un message produit dans une langue appartenant à la même famille que celle-ci. Il émet donc des hypothèses en se basant sur les analogies entre les structures grammaticales de ces deux langues. Le rôle de l'enseignant est d'éveiller l'attention des apprenants sur les éléments de ressemblances, tout en prenant la précaution d'attirer leur attention sur la variation du sens des structures grammaticales et syntaxiques d'une langue à l'autre (Klein & Stegmann, 2000 cités par Doyé, 2005).

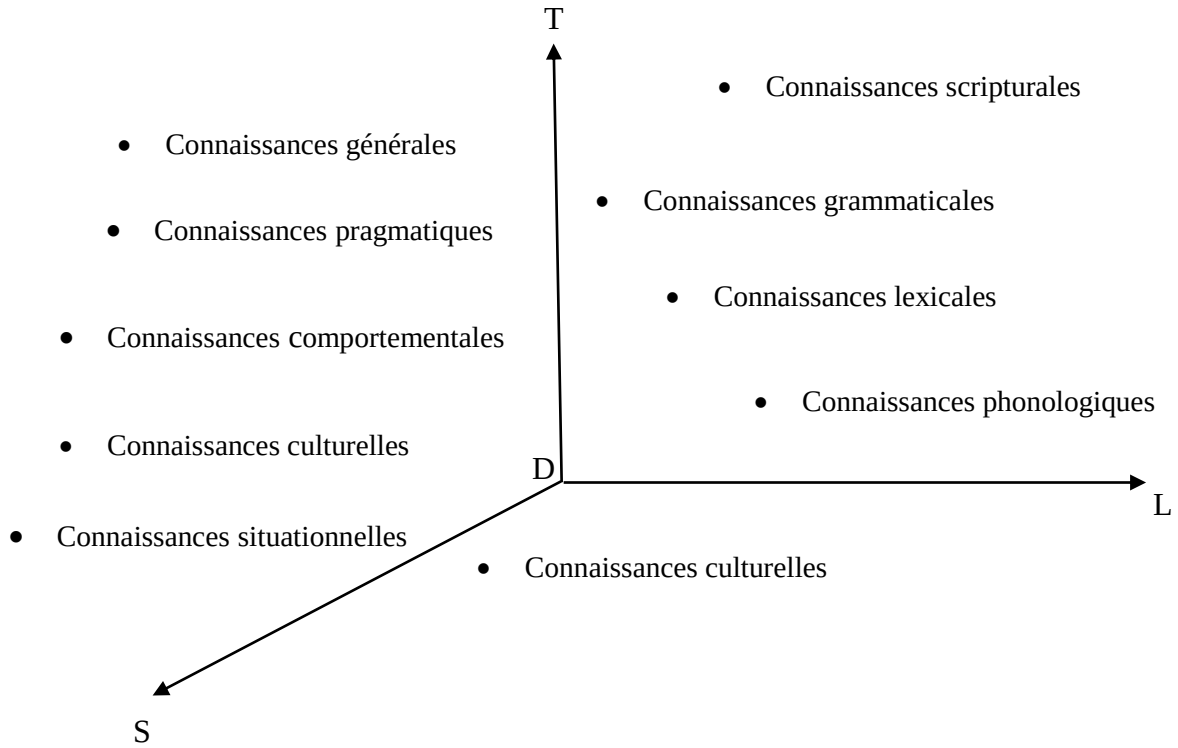
Le neuvième domaine englobe les connaissances lexicales. Elles sont de deux types à savoir la connaissance du vocabulaire international et la connaissance du vocabulaire commun à la langue maternelle de l'apprenant et à la langue étrangère (Klein & Stegmann, 2000 cités par Doyé, 2005). En effet, les langues d'une même famille peuvent posséder un noyau commun de structures syntaxiques et de vocabulaire. Pour les langues européennes, la plus grande partie du vocabulaire « international » relève du grec ou du latin, directement ou par l'intermédiaire d'un idiome dérivé de ces deux langues classiques (Doyé, 2005). L'apprenant pourrait donc tirer profit des analogies lexicales caractéristiques de la plupart des langues apparentées. Toutefois, l'apprenant devrait se garder de ne pas confondre les « faux amis ». C'est par exemple, le cas de « *àkwέ* » (argent) en fɔngbè et de « *àkwὲ* » (sifflet) en ajagbè. La différence entre ces deux se situe au niveau du ton qui affecte le « *ε* ». En dehors de ce ton distinctif, les deux mots s'écrivent de la même manière, mais n'ont pas une même signification dans les deux langues considérées.

Les neuf domaines de connaissances présentés fondent le travail des apprenants sur des activités de compréhension. Il l'éloigne de la centration formelle sur des aspects purement linguistiques qui caractérisent certaines approches (Capucho, 2011). Orienter le travail de l'apprenant suivant ces domaines l'amènera à développer une compétence

discursive qui, d'après Capucho (2008), est le résultat de l'action des composantes stratégiques, cognitives et émotionnelles.

Les neuf domaines précédemment décrits peuvent s'inscrire dans les trois dimensions définies par Capucho (2008). Celles-ci sont distinctes mais en interaction permanente. La *Dimension Linguistique (DL)* prend en compte la phonologie, le lexique, la sémantique, la morpho-syntaxe. La *Dimension Textuelle (DT)* rend compte des genres et formats textuels, des types de séquences, des règles de cohésion et de cohérence, des règles de progression topicale, des aspects prosodiques. La *Dimension Situationnelle (DS)* tient compte des usages socio-culturels, des usages interactionnels et des usages pragmatiques. En supposant que ces trois dimensions sont les trois axes d'un repère de l'espace, on peut traduire par la figure suivante une correspondance entre elles et les neuf domaines de connaissances précédents.

Figure 1 : Correspondance entre les trois dimensions de Capucho (2008) et les neuf domaines de connaissances de Doyé (2005) en intercompréhension



Source : Réalisé à partir des neuf domaines de connaissances de Doyé (2005) et les trois dimensions de Capucho (2008) en intercompréhension

Sur ce schéma, les domaines de connaissances sont considérés comme des nuages de points reliant les différentes dimensions à partir de leurs composantes ; avec *D* définit comme *Dimension, L* signifiant *Linguistique, T* réprésentant *Textuelle* et *S* désignant *Situationnelle.*

Lors de la rencontre des langues, l'intercompréhension est possible grâce à la capacité des individus à mobiliser à divers degrés ces types de connaissances. Ce sont des savoirs et savoir-faire mobilisables à travers trois types de facteurs (Capucho, 2008). Les facteurs d'ordre cognitif permettent l'accès à des données préalablement stockées. Les facteurs d'ordre stratégique favorisent le transfert de données d'une langue à l'autre, l'interaction entre les dimensions, voire la formulation d'hypothèses et d'inférences. Les facteurs d'ordre émotionnel déterminent la motivation (adhésion et l'effort personnel) à mobiliser les savoirs et savoir-faire. C'est ce mode de fonctionnement naturel qui facilite l'intercompréhension dans des circonstances ordinaires de communication entre des interlocuteurs qui s'expriment dans différentes langues et qui se comprennent. L'intercompréhension en soi n'est donc pas une découverte. Avant de se constituer en approche didactique, elle constitue une expérience largement partagée par tout le monde, lorsque le besoin de communiquer s'affranchit des « barrières » linguistiques (Graci, Rispail & Totozani, 2017). *« Une méthodologie d'intercompréhension ne viserait ainsi qu'à faire apprendre aux gens ce qu'ils sont déjà capables de faire lors de la rencontre entre deux langues […] »* (Capucho, 2008, p.242).

Pour Gomez (2013), il s'agit d'apprendre à comprendre et à interpréter. Cette démarche consiste à passer à travers sept tamis : le lexique international, le lexique pan-roman, les correspondances phonologiques, les graphies et prononciations, les structures syntaxiques pan-romanes, la morphosyntaxe, les préfixes et les suffixes (Graci, Rispail & Totozani, 2017). A l'instar des autres approches plurielles, l'intercompréhension vise la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles. La mondialisation et l'industrialisation, avec leurs défis respectifs, demandent un changement de paradigme en matière d'apprentissage des langues. Il en va non seulement de la sauvegarde de la diversité culturelle et linguistique qui caractérise le monde, mais aussi de la capacité des peuples à se comprendre et à vivre ensemble. Ce serait une contribution pour remédier à l'insuffisance de travaux pédagogiques relevée par Maurer (2010) dans le rapport

général sur les langues de scolarisation en Afrique francophone. Pour ce faire, cette recherche prend le manuel comme support d'études. Elle s'inscrit dans la logique des travaux qui visent la promotion de la compréhension internationale à travers l'analyse des manuels scolaires (Pingel, 2013). Nous mettons particulièrement l'accent sur les domaines de connaissances de Doyé (2005) ; parce que d'une part, il n'est pas facile de refléter, de façon appropriée, des valeurs communes dans les manuels scolaires et les écoles (Shapiro, 2007). D'autre part, les enjeux politiques et linguistiques qui fondent l'apprentissage d'une langue peuvent se manifester jusque dans le choix de la graphie ou de la variété de la langue à enseigner (Denimal, Diabate & Verdelhan-Bourgade, 2011).

3.3 Historique des démarches d'analyse des manuels scolaires

Le manuel scolaire est un objet familier et si bien identifiable[23], mais un outil à facettes multiples (Lebrun, 2006 a). Depuis longtemps et en tous lieux, il fait l'objet de nombreuses attentions et d'une prise de conscience accrue quant à son rôle dans l'apprentissage (Kouamé, 2009). C'est un champ d'études riche et diversifié, porteur de recherches réputées comme de débats publics souvent passionnés (Denimal, Diabate & Verdelhan-Bourgade, 2011).

En effet, la réflexion sur les manuels scolaires ainsi que leurs révisions au niveau international remontent à la création de la Société des Nations, l'actuelle ONU. En 1925, la Commission Internationale de Coopération Intellectuelle, organe de la Société des Nations, suggère qu'une analyse comparée des manuels scolaires soit amorcée par les commissions nationales afin de réviser les textes entachés de préjugés et d'erreurs. En 1932, cette Commission adopte une résolution pour l'élaboration d'un modèle de consultation internationale sur les manuels scolaires. En 1946, l'UNESCO lance un Plan d'action pour l'amélioration des manuels et des moyens d'enseignement en vue d'en faire des instruments de compréhension internationale. En 1974, l'importance de l'analyse comparée des manuels scolaires est confirmée dans le programme de la conférence générale de l'UNESCO. En 1992, il y a eu la création d'un réseau international de recherche sur les manuels scolaires. En 2005, l'UNESCO a lancé une nouvelle stratégie globale d'élaboration des manuels scolaires et matériels didactiques.

[23] *Extrait du Livre Blanc sur l'avenir du manuel scolaire*, consultable sur www.editronics-edu.fr.

A travers cette stratégie, l'accent est davantage mis sur la méthodologie de recherche et de révision des manuels (Pingel, 2013). Cette stratégie a également contribué à l'élaboration de plusieurs guides méthodologiques d'élaboration de manuels scolaires ou à réviser ceux qui existaient (Poth, 1997 ; Pingel, 1999 et 2013). Ceux-ci rallongent la liste des guides méthodologiques élaborés sous l'égide de l'UNESCO (Richaudeau, 1979) et Seguin, 1989).

Bien souvent, la véritable tâche de l'analyse comparée des manuels scolaires est de créer un climat de paix entre les nations et les peuples. Précisément elle vise à analyser les textes, à comparer les résultats, à les rattacher aux acquis de la recherche universitaire et à formuler des recommandations. La finalité est l'élimination des erreurs factuelles et des préjugés manifestes, la remédiation des omissions délibérées et des distorsions (Pingel, 2013). A cet effet, l'attention est souvent portée sur les manuels d'histoire, de géographie et d'éducation civique.

Dans le cadre des projets binationaux ou multinationaux, *l*e *modèle consensus* s'est révélé être le plus utilisé après la première guerre mondiale.

> *L'idée en est que la comparaison de présentations divergentes, voire opposées, peut mener à un compromis d'opinions. C'est pourquoi les recommandations approuvées par les partenaires mettent l'accent sur les points qu'ils ont en commun plutôt que sur les différences qui peuvent encore exister. L'objectif pédagogique est clair : il s'agit de montrer l'existence d'un certain nombre de sujets qui sont vus de façon plus ou moins similaire et forment une base solide pour résoudre tous les problèmes qui n'auraient pas encore été réglés. […] Le langage des recommandations suivant ce modèle de consensus est plus ou moins factuel et ressemble beaucoup au genre d'énoncés que l'on trouve dans les manuels scolaires eux-mêmes, donnant un aperçu complet d'une chaîne d'événements par ordre chronologique, ou bien présentant un condensé des principales caractéristiques géographiques d'une région donnée, traitée dans les manuels en usage dans les pays concernés par le projet.* (Pingel, 2013, p.20).

Ce modèle ne permettait pas d'aboutir à des recommandations susceptibles d'aider les enseignants ou les auteurs sur la façon de traiter les conflits prolongés et les différences d'interprétation, surtout concernant des questions nationales. En dépit de ces limites, ce modèle a permis d'aboutir à de remarquables résultats dont les conclusions du rapport du projet d'analyse des manuels scolaires des USA et de l'URSS réalisée entre 1977 et 1989 (Pingel, 1999, Pingel, 2013).

> *[…] Les conclusions de ce rapport contiennent une remarque qui reste valable aujourd'hui. Elle indique la norme minimum de présentation réciproque qui devrait*

> *être assurée, indépendamment des divergences existant au plan politique et idéologique : " Les manuels scolaires continueront d'être écrits dans l'optique de chaque société. Cela n'interdit pas forcément qu'ils fournissent une présentation exacte"* (Pingel, 2013, p.22).

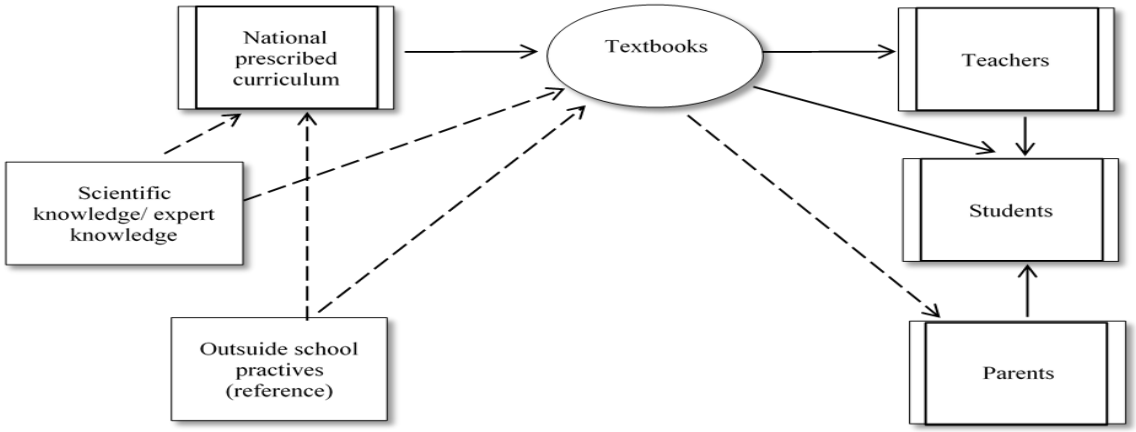
Les phases adoptées pour expertiser les manuels jusque dans les années 80 se présentent ainsi qu'il suit :

- *accord de travail* établi à partir de rencontres préalables avec des chercheurs/auteurs de manuels scolaires/enseignants afin de définir les buts/ les méthodes / la durée du projet ;
- *échange de manuels scolaires* constitue une phase avec *« l'accord de travail »*. A ce niveau s'effectuent des tests préalables ;
- *analyse/examen* est la phase d'analyse proprement dite des manuels scolaires ;
- *publication des recommandations.* Le travail sur les manuels scolaires est assorti de recommandations mises à disposition du public. En amont, il y a un travail de recherche et de documentation qui se fait sur les incidences des recommandations ;
- *conférences de suivi* s'organisent sur des thèmes spécifiques. Il est aussi organisé des séminaires de formation continue des enseignants/auteurs de manuels scolaires et de production de supports pédagogiques.

De ce qui précède, il ressort que le *modèle consensus* considère le manuel comme un objet d'étude. *« Ce dernier s'inscrit dans un système complexe impliquant des acteurs et des données aussi divers que les parents, l'édition, l'institution, les enseignants, les savoirs… »* (Perret-Truchot, 2015, p.15). Dans ce système,

> *[…] le manuel est une sorte d'objet intermédiaire, une source de renseignements sur des phénomènes liés à l'éducation que l'on ne veut pas ou que l'on ne peut pas étudier directement. Vu comme un maillon du processus de transposition didactique, intermédiaire entre les programmes prescrits, d'une part, mais également des savoirs (experts ou savants) et des pratiques professionnelles, et les enseignants et les élèves (et secondairement les parents) d'autre part, le manuel est un objet dont on laisse souvent de côté les contraintes propres, notamment tous les processus d'édition et de distribution, pour étudier les relations qu'il a avec ces différents pôles* (Bruillard, 2011, p.3).

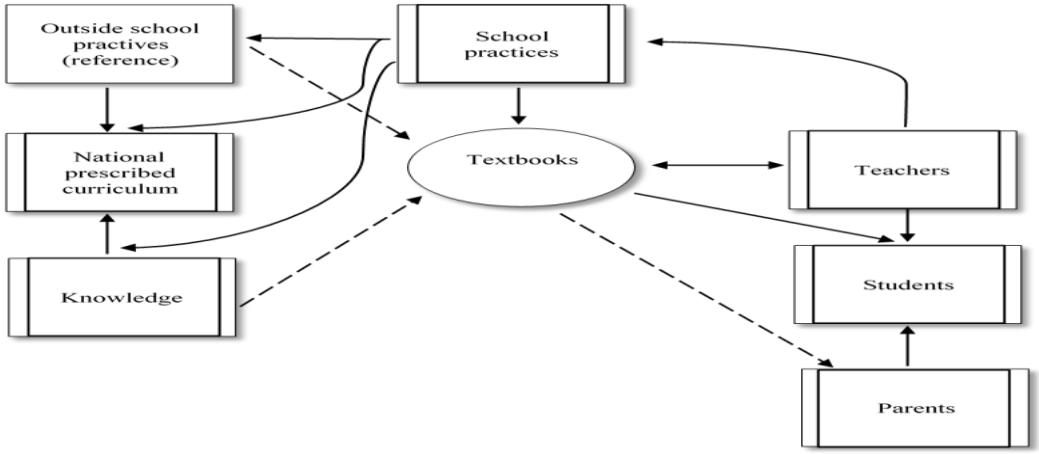
Figure 2 : Textbooks at the core of a process: from national program (prescribed curriculum) to school practices



Source : Bruillard (2005)

Bruillard (2005) formalise, semble-t-il, *le modèle consensus*. Par la suite, il le complexifie en prenant en compte la culture scolaire. Celle-ci est considérée comme une production spéciale de l'école. Elle fonctionne non seulement comme un filtre (il y a des choses qui ne sont pas enseignables) mais également comme un générateur (Louichon, 2015). Bruillard (2011) propose ainsi le schéma ci-dessous qui met en évidence l'impact des pratiques scolaires sur l'élaboration des manuels.

Figure 3 : Impact of school practices in textbook design



Source : Bruillard (2011)

D'après Bruillard (2005), les manuels apparaissent comme un analyseur du fonctionnement des disciplines scolaires. Les discours que les communautés disciplinaires tiennent sur leurs manuels renseignent véritablement sur elles-mêmes. Il explique que les manuels « révèlent » les programmes. Leur contenu confirme parfois

les contestations des adversaires des programmes. Il peut être source de désolation pour les concepteurs des programmes qui ne voient pas leurs orientations prises en compte.

Des deux modèles de Bruillard (2005, 2011), nous nous inscrivons en partie dans la logique de celui qui est simplifié. Ce dernier place les manuels au centre d'un processus où ils servent de pont entre les programmes scolaires, les élèves et l'enseignant. Ce choix se justifie étant donné que les manuels à analyser sont à leur première édition. Pour reprendre Bruillard (2005), les premiers manuels matérialisent mieux les principes généraux mais augurent peu des pratiques de classes. Ainsi, notre démarche d'analyse est inspirée de son premier modèle.

3.4 Démarche d'analyse

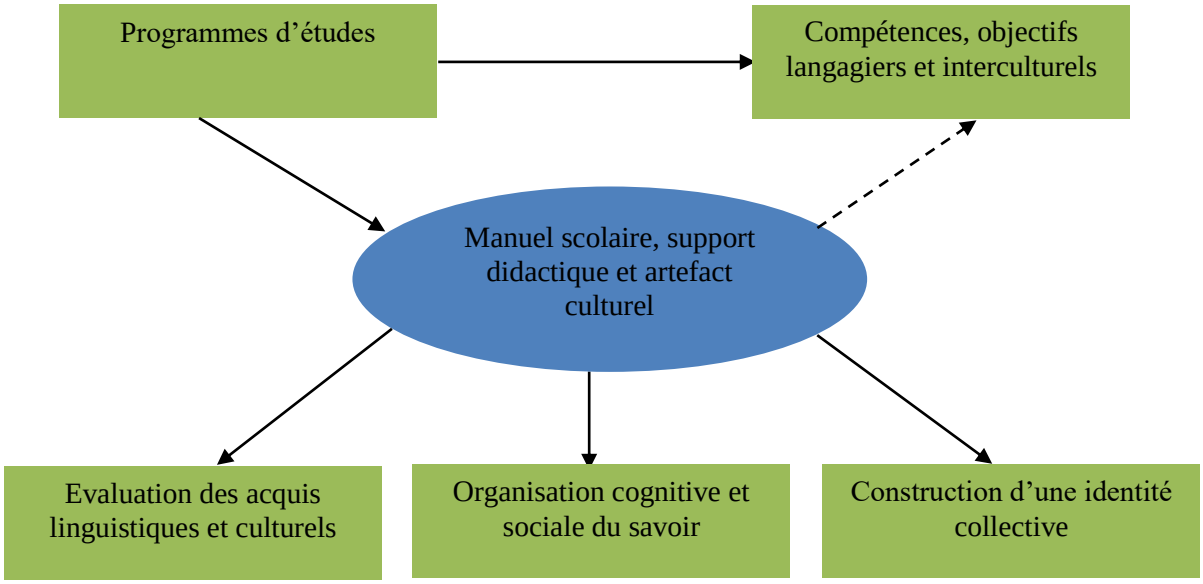
Dans le cadre de la présente recherche, il s'est avéré necéssaire de faire une option multi théorique. En effet, la recherche porte sur deux objets d'étude distincts (le manuel et les langues) dont l'un (le manuel) sert de support d'apprentissage à l'autre (les langues). Précédemment, nous avons fait un point sur les méthodes d'ensignement des langues, en mettant l'accent sur les approches plurielles. L'orientation donnée à cette thèse, nous amène donc à construire notre démarche d'analyse en combinant le modèle de Bruillard (2005), pouvant servir de soubassement théorique à l'analyse de tout type manuel, avec des approches visant l'enseignement simultané de plusieurs langues, notamment l'approche interculturelle et l'intercompréhension. Cette démarche a été mise en œuvre conformément aux étapes d'analyse de contenu préconisées par Bardin[24] (2013).

Dans une recherche impliquant le manuel, il peut servir d'objet de recherche ou de support de recherche (Louichon, 2015 ; Bishop, 2015). Dans le premier cas, l'étude porte sur le manuel dans un système qui génère des données et implique plusieurs acteurs. Pour Perret-Truchot (2015), l'objet manuel a de multiples visées, scolaires mais aussi extrascolaires. Il intéresse à divers degré tous les acteurs de l'école (institution, enseignants, élèves, parents). Il représente un enjeu économique important et assez souvent opaque. C'est aussi un objet sur lequel se cristallisent des enjeux sociaux. Les études qui considèrent le manuel comme objet, l'aborde donc comme un élément dans un système.

[24] Des explications sur ces étapes figurent dans la partie méthodologique.

Dans le second cas où il sert de support, l'étude porte sur son contenu, la façon dont il tient compte des programmes, d'un savoir ou d'une démarche pédagogique, le discours qu'il tient sur un auteur ou les valeurs qu'il véhicule (Perret-Truchot, 2015). Dans le présent travail, le manuel est appréhendé comme tel. Son analyse permet d'identifier la portée de son contenu implicite et explicite, de découvrir le curriculum implicite, les présupposés sous-jacents et les connotations qu'un texte peut évoquer dans l'esprit des élèves (Pingel, 2013). Le manuel apparaît ainsi comme une source particulière pour l'investigation curriculaire des enseignements scolaires. Il permet d'appréhender la sélection et l'organisation des contenus, les structures des matières, actions éducatives ou disciplines, les relations entre les domaines d'études et les dynamiques de ces constructions pour l'école (Lebaume, 2015). Le manuel est aussi un artefact culturel.

Figure 4 : Manuel, support didactique et artefact culturel



Source : adaptée de Louichon (2015), Bishop (2015), Perret-Truchot (2015) et Bruillard (2005)

Le schéma précédant ne tient pas compte du « système social du manuel »[25] (Rocher, 2007). Il se focalise sur le manuel, les potentiels déterminants (programmes d'études) de son contenu, ses éventuelles fonctions dans la mise en œuvre de l'action pédagogique et la construction d'une mentalité collective. D'une part, il permet de voir

[25] Le « système social du manuel » le met au cœur d'un ensemble d'interventions individuelles ou collectives et d'un réseau de communication.

si le contenu du manuel répond aux programmes scolaires, voire aux exigences de la politique linguistique et éducative du pays. Rappelons que :

> *dans la plupart des situations de production de matériel didactique, l'élaboration des curriculums préside à celle des manuels scolaires. Et cela parce que l'une des qualités exigées d'un manuel scolaire, c'est d'être en conformité avec les contenus des programmes »* (Denimal, Diabate & Verdelhan-Bourgade, 2011, p.12).

En principe, les compétences, les objectifs langagiers et interculturels, les valeurs qu'il vise sont définis au regard des programmes d'études. En retour le manuel est susceptible de contribuer au développement de ces compétences et à l'atteinte desdits objectifs. D'autre part, l'appareil pédagogique du manuel est prévu pour évaluer les acquis linguistiques et culturels des apprenants. L'analyse des questions qui le composent peut aider à cerner l'orientation pédagogique des textes et les intentions pédagogiques des auteurs des manuels.

Le manuel contribue à l'organisation cognitive et sociale du savoir. En l'analysant, il est donc possible d'appréhender la pertinence et la cohérence du savoir scolaire proposé pour l'enseignement des langues, les domaines de connaissances pris en compte pour chacune des langues. Ceci permettrait de voir le degré de convergence et/ou de divergence des connaissances mises à la disposition des apprenants à travers les différents manuels en langues nationales. Ce faisant, on pourrait déduire s'ils permettent de construire une identité collective. A cet effet, l'apprentissage est considéré comme acquisition de culture ; c'est-à-dire, acquisition ou renforcement de capacités de distinction. Par ailleurs, l'enseignement s'appréhende comme une transmission de systèmes et de règles de distinction propres à une communauté, voire à un pays (Abdallah-Pretceille & Porcher, 2001).

L'analyse comparée des manuels permet de les appréhender comme des outils inter-langues de recherches et un espace d'analyse, de confrontation et d'ouverture possible (Denimal, Diabate & Verdelhan-Bourgade, 2011). Les manuels peuvent viser l'acquisition de concepts d'espace, de temps, de causalité, de nombre, de société, d'environnement, de situation, d'adaptation, de valeur, de justice, etc. (Seguin, 1989). D'une part, leur contenu est susceptible d'indiquer les domaines de connaissances privilégiés dans chaque manuel expertisé. D'autre part, la progression des aptitudes intellectuelles paraît déterminante dans la mobilisation des connaissances des différents

domaines. Les exercices proposés, surtout les questions de compréhension des textes, dans l'appareil pédagogique peuvent renseigner sur la progression de ces aptitudes dans les différents manuels. A cet effet, Lebrun (2006 b, p.115) signale que :

> *Les démarches didactiques étaient simples et se résumaient souvent à un questionnaire succédant au texte. On se retrouve, en ce début de millénaire, avec des "ensembles" didactiques où la lecture est unie de plus en plus étroitement à l'écriture et où des parcours textuels complexes permettent à l'élève de développer des habiletés, voire des compétences de tous ordres.*

Les questions de l'appareil pédagogique sont ainsi utiles dans la détermination des domaines de connaissance visés par les manuels expertisés. Le but est de voir s'il y a concordance entre les différents domaines de connaissances privilégiés par chaque manuel. Ainsi, il est possible de déduire si les manuels de langues sont des vecteurs de transmission des valeurs nationales ; s'ils sont susceptibles de favoriser des attitudes de compréhension ou de rejet vis-à-vis d'autres peuples et cultures ; s'ils apparaissent comme un lieu privilégié d'échanges entre les langues et les identités culturelles ; s'ils apparaissent comme un lieu où s'actualisent des représentations de l'autre. C'est à juste titre que Denimal, Diabate et Verdelhan-Bourgade (2011) trouvent que la réflexion au sujet des manuels permet de dégager les lignes de force d'une didactique des pluralismes, et qu'on peut appeler aussi didactique de l'ouverture aux autres.

Le troisième chapitre a permis d'envisager une démarche pour l'analyse des manuels. Il a débuté par une description sommaire des différentes langues concernées. L'objectif est d'appréhender au mieux leurs caractéristiques morphosyntaxiques. Il a ensuite servi à contextualiser les deux approches plurielles convoquées dans le cadre de cette recherche. D'une part, l'approche interculturelle a essentiellement servi à cerner les éléments culturels envisageables pour l'ouverture à l'altérité et la capitalisation des compétences plurilingues et pluriculturelles. D'autre part, l'intercompréhension à viser la mise en œuvre d'une demarche d'intercompréhension entre les langues. Ces deux approches complémentaires ont favorisé la construction proprement dite de la démarche d'analyse des manuels. Celle-ci considère le manuel comme un support didactique et un artefact culturel susceptible d'organiser la progression de l'apprentissage et de générer des composantes immatérielles (valeurs, croyances) et matérielles (modes de vie, façons de vivre, les arts). Le chapitre suivant fournit des explications sur la méthode et les étapes de mises en œuvre de cette démarche d'analyse.

Chapitre 4 : Corpus et méthode d'investigation

Ce chapitre présente les manuels expertisés et la méthode ayant servi à leur analyse. Celle-ci a été légitimée à partir d'un historique retraçant sa genèse et ses multiples emplois dans divers domaines scientifiques. Ladite méthode fournit des données à la fois qualitatives et quantitatives, avec une prédominance des données de nature qualitative. L'approche qualitative a favorisé l'identification des présupposés sous-jacents non mesurables (Pingel, 1999, Pingel, 2013). Elle a servi à accéder au sens caché de l'écrit (Bardin, 2013). L'approche quantitative a permis de déterminer la sélection et la répétition (occurrences) des types de textes et des types de questions dans les différents manuels (Mackey, 1972).

4.1 Présentation du corpus

L'analyse porte essentiellement sur cinq manuels : les manuels de français, de fɔngbè, de ajagbè, de yoruba et de dɛndi du Cours d'Initiation. Ce sont des manuels édités par des structures du ministère des enseignements maternel et primaire. En effet, *« tous les critères de sélection sont superflus si le gouvernement impose un seul manuel ou un nombre limité de manuels par an et par matière »* (Pingel, 2013, p.33). De plus, *« le choix des manuels ne peut être exhaustif, ni totalement contrôlé, car il dépend d'abord des ressources dont dispose le chercheur »* (Bishop, 2015, p.94). Toutefois, les manuels en langues ont été choisis de manière à couvrir des aires linguistiques du sud, du centre et du nord. Les manuels de fɔngbè sont destinés pour des écoles pilotes situées dans les départements de l'Altlantique, du Zou, des Collines et de l'Ouémé. Les manuels de ajagbè sont prévus pour les écoles pilotes du département du Couffo. Les manuels de yoruba sont utilisés dans les écoles pilotes situées dans les départements de l'Ouémé, du Plateau et des Collines. Les manuels de dɛndi sont édités pour les aires linguistiques localisées dans les départements du Borgou, de la Donga et de l'Alibori. Par conséquent, neuf départements sont pris en compte sur les douze que compte le Bénin. Les départements de l'Atacora et du Mono sont les seuls que la recherche ne couvre pas explicitement sur les onze départements disposant d'écoles pilotes. Parmi, les langues nationales considérées, le ajagbè, le fɔngbè et le yoruba sont des langues apparentées. Les deux premières appartiennent au sous groupe *« gbè »*. Ceci permet de mieux appréhender les invariants et les variables au sein d'un même groupe, puis d'un groupe à un autre. Le manuel de français a été pris en compte parce qu'il est le document de

référence ayant servi de trame pour l'élaboration des manuels en langues nationales. Par conséquent, il détermine dans une certaine mesure certains éléments contenus dans ces manuels. Le choix des manuels d'un même niveau d'études (CI) permet de traiter un corpus ayant une certaine homogénéité, ce qui exclut les variables de niveau et d'âge (Bishop, 2015). Ceci étant, nous passons à la présentation proprement dite des manuels.

4.1.1 Le manuel de français

Le manuel de français est intitulé *« Le français au Cours d'Initiation »*. Ce manuel est élaboré sous la coordination de la Direction de l'Inspection Pédagogique. Il est l'œuvre de Marie Suzanne Agbo, de Florentine Ahamidé, de Fidèle Falansa Akogou, de Christophe Vincent Azon, Didier G. Idohou, Alain Djima Faladé, Romain Fanou, Dominique R. Gomez, Félix Oloni et Barthélémy Tonadji. Les illustrations et le graphisme sont assurés par Taofik Atoro et Bernard Zinsou. L'équipe des concepteurs est essentiellement constituée d'enseignants, de conseillers pédagogiques, d'inspecteurs.

Le manuel de français est à sa première édition depuis 2009. Ces auteurs le présentent comme une méthode d'apprentissage de la langue française visant trois objectifs. D'abord, il s'agit d'enseigner le langage, ensuite la lecture et enfin l'écriture. Le manuel a un format de 21 cm sur 19 cm. Il est protégé par une couverture d'épaisseur 1 mm. Son titre est inscrit sur sa couverture. Celle-ci comporte aussi le dessin d'une petite fille debout, avec sa poupée en main, en train de suivre un petit garçon, assis sur une natte, faisant la lecture dans un manuel posé sur un tabouret. Le manuel est réalisé sur du papier blanc de 70 grammages. Il compte au total 34 textes répartis sur 161 pages. Les différents thèmes qu'il aborde sont récapitulés dans le tableau 6.

Tableau 6 : Répartition des unités d'apprentissage en fonction des thèmes et des textes du manuel de français

Intitulés des thèmes	**Unités d'apprentissage prises en compte**	**Nombre de textes**
La famille	1 à 10, 21, 22, 23, 143	14
L'école	11 à 13, 20, 24, 33	6
Les jeux	14, 31, 34	3
La fête	15- 18	4
La santé	19, 25-30	7
Total		34

Source : Réalisé à partir des données du manuel de français (MEMP, 2009)

Le manuel aborde 5 différents thèmes. Le thème consacré à la famille est développé à partir de 14 textes, celui abordant l'école est développé à travers 6 textes. Le thème qui porte sur les jeux est pris en compte par 3 textes. Les textes se rapportant à la fête sont au nombre de 4. Ceux qui sont liés à la santé sont 7 au total.

Le manuel prévoit un appareil pédagogique comportant 5 rubriques. La première rubrique est intitulée *« Réponds »*. Elle comporte 2 ou 3 questions simples formulées pour vérifier la compréhension globale du texte lu. A ce niveau, il est dessiné un pictogramme montrant un écureuil qui lit un document qui se trouve dans sa main. La deuxième rubrique intitulée *« réfléchis »* propose une série de questions visant une compréhension plus approfondie du texte lu. Son pictogramme présente l'écureuil qui s'interroge. La troisième rubrique est intitulée *« réagis »*. L'écureuil à ce niveau fait une production. Les questions qui sont posées invitent donc l'apprenant à réagir sur le texte lu. La quatrième rubrique est intitulée *« lis »*. L'écureuil montre sur un chevalet une lettre. L'élève est ainsi invité à lire des lettres et/ou des mots. Cette rubrique est accompagnée du message de Dado qui donne à l'apprenant quelques astuces pouvant lui faciliter le déchiffrage. La dernière rubrique de l'appareil pédagogique est nommée *« Reconnais »*. Celle-ci est réservée à l'apprentissage systématique des lettres.

Le manuel de français propose 4 activités d'intégration en vue d'une révision des différentes notions abordées tout au long de l'étude d'une série de textes. Les activités d'intégration figurent aux pages 42, 78, 112 et 146 du manuel. Ce dernier propose une liste de mots-vedettes, de lettres-sons et de graphies à la page 156 et 157. Il propose également à la page 158 des mots de lecture globale, puis à la page 159 des moyens que les concepteurs qualifient de simples pour lire.

4.1.2 Le manuel de fɔngbè

Le manuel de fɔngbè est intitulé *« Nuxixa wema ce nukɔn tɔn xɔ nukɔn tɔn »*. Ce titre est traduit *« Mon premier livre de lecture-écriture en fon »* en français. Il est transcrit sur sa couverture ainsi que sur la page de garde. Il a été édité en 2013 par l'inspection générale pédagogique du MEMP avec le concours technique et financier de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). Depuis lors, il est à sa version expérimentale. Il est l'œuvre de Saturnin Gansè, Séraphin Alladaka, Noël Akigbé, Constance Adoglo, Bienvenue Azehoungbo, Bernadin Aholoukpè, Dominique Essé et de Sanni Orou Méré.

Leurs fonctions ne figurent pas dans le manuel. La charte graphique et l'illustration ont été faites par Hervé Alladayé, Damien Kakaï Glèlè et Innoncent Voyélin Méhinto.

Le manuel a un format de 24,30 cm sur 20 cm. Il est protégé par une couverture d'épaisseur 1mm. Celle-ci est en double couleur. L'en-tête est en couleur bleu ciel et le reste de la page en vert raillé de blanc. Sur la couverture figure un tableau noir. A proximité de ce tableau se trouvent 4 apprenants regroupés autour de deux livres posés sur une table. Un garçon est incliné devant l'un des deux livres. Il donne l'impression de le lire. En face de celui-ci est assis un autre garçon qui donne l'impression de le suivre. A côté de ce garçon est assise une fille donnant également l'impression de suivre dans le second livre. Elle partage ce livre avec une seconde fille qui est débout et inclinée vers le manuel, comme pour suivre aussi le lecteur. L'image de ces 4 apprenants est mise dans un cercle. Sur l'en-tête de la page de garde figurent le sceau du Bénin et le logo de l'OIF. La première page du manuel reprend les éléments figurant sur la couverture excepté le sceau, le logo et l'image des apprenants. C'est sur cette page que sont mentionnés les noms des concepteurs et des graphistes. Le titre du manuel a été transcrit sur cette page ; mais cette fois-ci en français uniquement.

Le manuel ne comporte ni avant-propos ni table des matières. Après la première page, se trouve le dessin d'un daá (roi) entouré de ses sujets. Ce dessin et quatre autres introduisent chacun un thème du manuel. La deuxième page du manuel est vierge, tout comme les pages 9, 15, 22, 29, 35, 93. Excepté la deuxième page, les autres pages vierges viennent tout juste à la fin des unités d'apprentissage ; comme pour distinguer deux unités d'apprentissage.

Le manuel compte au total 95 pages écrites sur du papier blanc de 70 grammages. On y dénombre six thèmes développés autour de 36 unités d'apprentissage dénommées *« nùkplɔ́nkplɔ́n »*. Ces unités d'apprentissage sont présentées dans le tableau 7.

Tableau 7 : Répartition des unités d'apprentissage en fonction des thèmes et des textes du manuel de fɔngbè

Intitulés des thèmes	Unités d'apprentissage prises en compte	Nombre de textes
La famille	Nùkplɔ́nkplɔ́n nukɔn tɔ̀n (unité 1) à nùkplɔ́nkplɔ́n ayizɛngɔ́ (unité 6)	7
L'école	Nùkplɔ́nkplɔ́n tɛ́nwegɔ́ (unité 7) à nùkplɔ́nkplɔ́n wǒwegɔ́ (unité 12)	7
Les jeux	Nùkplɔ́nkplɔ́n wǎtɔngɔ́ (unité 13) à afɔtɔnnukúnwegɔ́ (unité 17)	6
La santé	Nùkplɔ́nkplɔ́n afɔtɔnnukwántɔngɔ́ (unité 18) à nùkplɔ́nkplɔ́n konukwɛ́nɛngɔ́ (unité 24)	8
Les activités économiques	Nùkplɔ́nkplɔ́n koatɔ́ɔngɔ́ (unité 25) à nùkplɔ́nkplɔ́n gbangɔ́ (unité 30)	7
La fête	Nùkplɔ́nkplɔ́n gbannukúnɖokpógɔ́ (unité 31) à nùkplɔ́nkplɔ́n gbantɔ́ɔ́nnukúnɖokpó (unité 36)	5
Total		40

Source : Réalisé à partir des données du manuel de fɔngbè (MEMP, 2013)

Dans le manuel de fɔngbè, 7 textes sont consacrés au développement du thème portant sur la famille. Le thème relatif à l'école est également traité à partir de 7 textes. Il est dénombré respectivement 6 et 7 textes pour les jeux et la santé. Les thèmes portant sur les activités économiques comptent 7 textes. La fête est abordée dans 5 textes.

Le manuel propose 4 étapes pour l'étude des différentes unités d'apprentissage. Celles-ci débutent par l'étude d'un graphème/phonème. L'apprenant est ensuite invité à lire des mots et de courtes phrases. Cette rubrique est dénommée *« nùxíxà »*. La rubrique suivante intitulée *« azǒ »* prend en compte les activités susceptibles de développer les compétences d'identification de l'écrit chez l'apprenant. Enfin, la rubrique intitulée *« nùkánbyɔ́ »* permet de vérifier la compréhension que l'apprenant a du texte lu à partir d'une série de questions. Les rubriques *« azǒ »* et *« nùkánbyɔ́ »* constituent l'appareil pédagogique. Deux autres rubriques sont prévues dans le manuel pour réviser et/ou approfondir à la fin de chaque thème étudié les notions vues. A cet effet, la rubrique *« vɔ̀kplɔ́n »* est proposée pour la révision des graphèmes étudiés. Il est prévu cinq séances de *« vɔ̀kplɔ́n »* dans le manuel (p.8, p.14, p.20, p.28, p.34). La rubrique *« bɛ̀zǎn »* vise un approfondissement des notions étudiées. Elle correspond en quelque sorte aux activités d'intégration dans le manuel de français. Elle démarre par la lecture d'un texte relativement long. Les questions contenues dans la sous rubrique

« nùkánbyɔ́ » sont proposées pour amener l'apprenant à réfléchir et à réagir sur le texte lu. Le manuel comporte six séances de *« bèzǎn »* (p.21, p.40, p.52, p.68, p.82, p.95).

4.1.3 Le manuel de ajagbè

Ce manuel est intitulé *« Anyienu wlɛ̀nwlɛn-hlɛnhlɛn do ajagbemɛ wema »*. Ceci signifie *« Mon premier livre de lecture-écriture en aja »*. Le manuel de ajagbè est semblable à celui de fɔngbè du point de vue de l'année d'édition, du format et de la forme. Toutefois, il compte 103 pages. Il est élaboré par Paul Mintogbé, Gabriel Togbevi Honfin, Martial Folly, Bernadin Aholoukpè, Dominique Essè et de Sanni Orou Méré. La charte graphique et l'illustration sont assurées par l'équipe qui s'en est chargée pour le manuel de fɔngbè.

Le manuel est subdivisé en six unités d'apprentissage appelées *« akpá »*. Les thèmes qu'il aborde figurent dans le tableau 8.

Tableau 8 : Répartition des unités d'apprentissage en fonction des thèmes et des textes du manuel de ajagbè

Intitulés des thèmes	**Unités d'apprentissage prises en compte**	**Nombre de textes**
La famille	Akpá nkɔtɔ (unité 1)	13
L'école	Akpá amɛvètɔlɔ (unité 2)	5
La santé	Akpá amɛtɔntɔlɔ (unité 3)	7
Comportements et attitudes	Akpá amɛnɛtɔlɔ (unité 4)	12
Les jeux	Akpá amatɔ̀ntɔlɔ (unité 5)	2
La fête	Akpá amadɛntɔlɔ (unité 6)	3
Total		42

Source : Réalisé à partir des données du manuel de ajagbè (MEMP, 2013)

Le manuel de ajagbè propose 42 textes pour 6 thèmes. Le thème en rapport avec la famille est développé à partir de 13 textes. C'est le premier thème développé dans le manuel. Le deuxième thème est l'école. Il totalise 5 textes. Le troisième thème aborde la santé. Il y est consacré 7 textes. Le manuel aborde au niveau du quatrième thème les comportements et les attitudes. Il a été dénombré 12 textes pour ce thème. Il totalise ainsi avec le premier thème le plus grand nombre de textes. Les deux derniers thèmes comptent le plus petit nombre de textes. Le thème portant sur les jeux compte 2 textes. Quant au thème relatif à la fête, il est dénombré 3 textes.

Tout comme le manuel de fɔngbè, celui de ajagbè consacre un texte relativement long pour la révision des différentes notions abordées tout au long d'une unité d'apprentissage. Les auteurs du manuel l'ont intitulé *« Edɔ sɔ̀ só enuwlɛnwlɛn ŋu »*. C'est l'équivalent de *« bɛ̀zǎn »* (mise en application). On en dénombre six (p.34, p.46, p.62, p.92, p.96, p.103). Le manuel dispose également d'un appareil pédagogique composé de deux rubriques. La première intitulée *« enyɔbiɔsè »* propose une série de questions de compréhension sur le texte lu. La seconde rubrique intitulée « trɔdoji kwɛshilamɛtɔ » amène l'apprenant à travailler (*« Edɔwawawo »*) sur les lettres-sons (*« Wemakwi hlɛnhlɛn »*), les syllabes (*« Wemakwicacavi »*), les mots (*« Wemakwicacawo »*), l'écriture (*« Enuwlɛnwlɛn »*) et le déchiffrage (*« sèawlɛn »*).

4.1.4 Le manuel de yoruba

Le manuel de yoruba s'intitule *« akɔ́mɔlédè yorùbá ìwé kíkà kínní »* ; c'est-à-dire *« Mon premier livre de lecture-écriture en yoruba »* en français. Il compte 87 pages y compris les pages comportant les informations hors textes (page de garde, avant-propos et table des matières). Le manuel est à sa version expérimentale depuis sa première édition en 2013. Il a été édité par l'inspection générale pédagogique du MEMP avec le concours technique et financier de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). Médard Dominique Bada, Clément Babalola, Saliou Kpadonou, Martin Bakary, Claver Okoudjou, Bernadin Aholoukpè, Dominique Essé et de Sanni Orou Méré sont les concepteurs de ce manuel. La charte graphique et l'illustration sont l'œuvre de Hervé Alladayé, Damien Kakaï Glèlè et Innoncent Voyélin Méhinto. Le manuel de yoruba a le même format et la même structure que les deux manuels précédents. Les unités d'apprentissage sont dénommées *« ɛkɔ »*. Il en existe 30 à travers lesquelles sont développés 6 thèmes.

Tableau 9 : Répartition des unités d'apprentissage en fonction des thèmes dénombrés dans le manuel de yoruba

Intitulés des thèmes	Unités d'apprentissage prises en compte	Nombre de textes
La famille	èkɔ́ kìnní (unité 1) à èkɔ kɛrin (unité 4)	5
L'école	èkɔ karùn ún (unité 5) à ɛkɔ kejìlàá (unité 12)	10
Les jeux	èkɔ̀ kɛtalàá (unité 13) à èkɔ́ ogún (unité 20)	9
La santé	ɛkɔ kɔkànlélógún (unité 21) à èkɔ́ kɛrinlélógún (unité 24)	5
Les activités économiques	èkɔ́ kɛɛdɔgbɔn (unité 25) à ékɔ́ kɛtadínlɔgbɔn (unité 27)	4
La fête	èkɔ́ kedjidinlɔgbɔ́n (unité 28) à èkɔ́ ɔgbɔ́n (unité 30)	4
Total		37

Source : Réalisé à partir des données du manuel de yoruba (MEMP, 2013)

Le manuel propose un texte par unité, soit au total 37 textes, y compris les textes prévus dans la rubrique *« Àgbéyèwò »*. Celle-ci vise à évaluer les acquis relatifs à chaque unité d'apprentissage. Au total, on dénombre 7 *« Àgbéyèwò »* dans le manuel, ce qui porte à 37 le nombre total des textes. Ceux-ci sont inégalement répartis entre les thèmes. Les textes centrés sur l'école et les jeux sont majoritaires. Ils totalisent à eux seuls un peu plus de la moitié des textes du manuel. A chacun des quatre thèmes restants sont consacré 3 à 4 textes.

Le manuel dispose d'un appareil pédagogique composé de trois rubriques. *« Ìbéèrè »* (question) comporte une série de questions de compréhension sur le texte lu. *« Ìdámɔ̀ »* est prévue pour l'écriture. La rubrique intitulée *« ìwé kíkɔ »* est réservée à la lecture de lettres et/ou de mots.

4.1.5 Le manuel de dɛndi

Le manuel de dɛndi a la même structure que les autres manuels en langues nationales. Ils sont tous édités en 2013. Les concepteurs sont Roukéiyath Alaza Sani B., Thomas Simbossa Tchao, Athanase Yaya, Bernadin Aholoukpè, Dominique Essé et de Sanni Orou Méré. La charte graphique et l'illustration sont assurées par Michel Aïssê G., Damien Kakaï Glèlè et Innoncent Voyélin Méhinto. Le manuel fait 52 pages avec les informations hors textes. Sur les trois dernières pages, les auteurs apportent quelques informations sur la langue dɛndi. Ils parlent des voyelles composées telles que : *« ɔn, ɛn, an »*, des signes de ponctuations, etc. Les textes abordés dans le manuel sont récapitulés dans le tableau 10.

Tableau 10 : Répartition des unités d'apprentissage en fonction des thèmes et des textes du manuel de dɛndi

Intitulés des thèmes	Unités d'apprentissage prises en compte	Nombre de textes
La famille	Dendeniyom sintè (Unité 1)	2
L'école	Dendeniyom hinkantɛ (Unité 2)	2
Les jeux	Dendeniyom Hinzantɛ (Unité 3)	3
La santé	Dendeniyom taacintɛ (Unité 4)	2
Les activités économiques	Dendeniyom àguntɛ (Unité 5)	7
La fête	Dendeniyom iddintɛ (Unité 6)	4
Total		20

Source : Réalisé à partir des données du manuel de dɛndi (MEMP, 2013)

Le manuel compte 30 textes. Il est prévu un texte de révision (*« Hɔnŋaniyom »*) pour chaque unité. Le thème consacré aux activités économiques a le plus grand nombre de textes. Ceux-ci sont 7 au total. Le manuel propose respectivement 4 et 3 textes sur la fête et les jeux. Les thèmes sur la famille et l'école partagent chacun 2 textes.

Les questions de l'appareil pédagogique sont présentées en deux temps. Elles visent un travail sur le déchiffrage et la compréhension.

Le volume des cinq manuels présentés est variable. Cela est dû au nombre de textes ainsi qu'à leur longueur dans chaque manuel. Par conséquent, la quantité d'informations de même que leur consistance varient relativement d'un manuel à un autre. Les manuels de français, de yoruba et de dɛndi disposent d'informations hors textes (avant-propos, table des matières, etc.). Contrairement à ceux-ci, les autres manuels ne comportent qu'une page mentionnant, entre autres, les noms des concepteurs, des graphistes, des institutions ayant contribué à leur édition. Les concepteurs des manuels sont différents. Toutefois, les membres d'encadrement sont les mêmes pour les manuels en langues nationales. Il s'agit de Bernadin Aholoukpè, de Dominique Essè et de Sanni Orou Méré. Ils sont pour la plupart des inspecteurs de l'enseignement primaire. Toutefois, on dénombre aussi des linguistes. L'équipe qui s'est chargée du graphisme et des illustrations est pratiquement la même pour les 4 manuels en langues nationales. Un seul membre a été changé (Hervé Alladayé) au niveau du manuel de dɛndi. Cette constance relative au niveau de l'équipe d'encadrement des différents manuels en langues nationales suppose que ceux-ci ont été élaborés en fonction des prescriptions des programmes d'études et d'éventuelles orientations données concernant la place et le rôle des langues nationales. Rappelons que les différentes orientations devraient être

dans un curriculum qui sert en principe de référence immédiate pour la conception des manuels scolaires (Miled, 2014).

Les thèmes abordés dans les différents manuels sont presque identiques. Il s'agit de la famille, l'école, les jeux, la santé, les activités économiques et la fête. Le thème intitulé les comportements et attitudes sont proposés à la place des activités économiques dans le manuel de ajagbè. Toutefois, celui-ci aborde à travers certains textes cette thématique. Les termes sont généralement puisés de la littérature et de la culture locale. Les actions et autres faits linguistiques sont illustrés par des dessins en noir et blanc et dans deux couleurs d'accompagnement (vert et blanc). Ces couleurs assurent tout de même le contraste visuel. Les thèmes sont étudiés à travers des unités d'apprentissage appelés *« nùkplɔ́nkplɔ́n »* en fɔngbè, *« akpá »* en ajagbè, *« dendeniyom »* en dɛndi et *« ɛ̀kɔ́ »* en yoruba. La présentation faite des différents manuels révèle beaucoup de similitudes du point de vue de leur forme, des thèmes abordés et de la structuration de leur contenu. D'où une comparaison est envisageable entre eux. Pour y parvenir, nous recourons à l'analyse de contenu.

4.2 L'analyse de contenu comme méthode d'analyse

La présente section démarre par un bref historique de l'analyse de contenu, comme méthode d'analyse de corpus. Celui-ci est inspiré en grande partie de Bardin (2013). Il permet de légitimer le recours à cette technique, de cerner ses avantages et ses limites en vue de mieux l'adapter à la recherche.

4.2.1 Historique et définition

L'analyse de contenu est née de l'évolution de pratiques anciennes et plus ou moins rigoureuses de décodage du sens caché des discours. Parmi les méthodes les plus connues figurent l'herméneutique, la rhétorique et la logique.

L'herméneutique est l'art d'interpréter les textes sacrés ou mystérieux. D'après Bardin (2013), elle permettait d'interpréter les messages obscurs qui nécessitaient une explication, des messages à double sens dont la signification profonde ne peut être appréhendée qu'après l'observation patiente ou l'intuition charismatique. Il affirme par ailleurs que

> *l'interprétation des rêves, antique ou moderne, l'exégèse religieuse (notamment celle de la bible), l'explication critique de certains textes littéraires, voire même de pratiques aussi diverses que l'astrologie ou la psychanalyse, relèvent d'un processus herméneutique »* (p.16).

La rhétorique et la logique, en tant que pratiques d'observation d'un discours sont aussi antérieures à l'analyse de contenu.

> *La première étudiait les modalités d'expression les plus propices à la déclaration persuasive, la seconde essayait de déterminer, par l'analyse des énoncés d'un discours et de leur enchaînement, les règles formelles du raisonnement juste* (Bardin, 2013, p.16).

L'analyse de contenu a d'abord connu une phase embryonnaire. Vers 1640, elle a été utilisée en Suède pour déterminer les effets néfastes que pourraient avoir les hymnes religieux sur les Luthériens. Ensuite, elle a connu une phase caractérisée par le recours à des techniques plus ou moins rigoureuses (Bardin, 2013). Nous faisons allusion à l'application que le Français B. Bourdon (1888-1892) en fait sur l'exode, un passage de la Bible. Il a procédé à une préparation élémentaire du texte et à une classification thématique des mots pleins. Une technique élémentaire d'analyse de contenu est également utilisée par Thomas et Znaniecki (1908-1918) dans une vaste étude sociologique. Celle-ci a porté sur l'intégration d'immigrants polonais en Europe et en Amérique. Le corpus analysé est composé de documents variés tels que : des lettres, des journaux intimes, des rapports officiels et des articles de journaux.

L'analyse de contenu a véritablement connu un essor aux Etats-Unis grâce aux études quantitatives de journaux. L'école de journalisme de Columbia apparaît comme le lieu d'émergence de l'analyse du contenu des journaux (Bardin, 2013). Ladite école était en effet réputée pour le comptage et la mesure de la surface des articles, la taille des titres, l'emplacement sur la page, etc. Par ailleurs, les deux guerres mondiales ont contribué à l'amorce et à l'amplification d'un type d'analyse : l'étude de la propagande, dont l'un des précurseurs se trouve être Lasswell.

L'histoire retient aussi l'importante contribution des départements de sciences politiques au cours de la période allant de 1940 à 1950 aux Etats-Unis. A cette époque, 25% des études empiriques relevant de la technique d'analyse de contenu appartiennent à la recherche politique (Bardin, 2013). Les analystes du gouvernement américain utilisaient, entre autres procédés, le repérage de thèmes, la comparaison du contenu de journaux, l'analyse de favorabilité/défavorabilité de plusieurs livres et l'analyse lexicale

pour démasquer des journaux et périodiques soupçonnés de propagande subversive (notamment nazie).

Ces techniques vont progressivement s'affiner et se diversifier. Leur utilisation va s'étendre à divers domaines de la Science. C'est pourquoi Quivy et Van Campenhoudt (2006, p.201) affirment que :

> *l'analyse de contenu porte sur des messages aussi variés que des œuvres littéraires, des articles de journaux, des documents officiels, des programmes audiovisuels, des déclarations politiques, des rapports de réunion ou des comptes rendus semi-directifs.*

Elle s'applique aussi à des entretiens cliniques et autres. Bardin (2013) signale que les règles d'analyse posées par Berelson et Lazarsfeld ont contribué à imprimer une certaine rigueur méthodologique à l'analyse de contenu pendant la période des deux guerres mondiales. L'analyse de contenu devient ainsi une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication (Berelson & Lazarsfeld cités par Bardin, 2013).

Toutefois, cette définition va connaître de 1950 à 1960 une extension avec l'émergence de nouvelles considérations épistémologiques et méthodologiques. En effet, le modèle « instrumental » défendu par George et Mahl s'oppose au modèle « représentationnel » porté par Osgood sur le plan épistémologique (Bardin, 2013). Les deux conceptions se résument ainsi qu'il suit :

> *De manière grossière, nous nous permettons de dire que « représentationnel » signifie que le point important concernant la communication est ce qui est révélé par le contenu des items lexicaux présents dans celle-ci, c'est-à-dire que quelque chose dans les mots du message permet d'avoir des indicateurs valides sans considérer les circonstances, et c'est le message que l'analyste regarde. « Instrumental », en gros, signifie que le point important n'est pas ce que le message dit au premier abord mais ce qu'il véhicule, étant donné son contexte et ses circonstances.* (Sola Pool cité par Bardin, 2013, p. 24).

Sur le plan méthodologique, la querelle entre les analyses quantitative et qualitative a alimenté les réflexions orientées vers le but de l'analyse de contenu. Pour Quivy et Van Campenhoudt (2006), les méthodes quantitatives seraient extensives (analyse d'un grand nombre d'informations sommaires). Elles auraient comme information de base la fréquence d'apparition de certaines caractéristiques de contenu ou les corrélations entre elles. Par contre, les méthodes qualitatives seraient intensives (analyse d'un petit nombre d'informations complexes et détaillées). Elles se baseraient sur la présence ou

l'absence d'une caractéristique ou la manière dont les éléments du « discours » sont articulés les uns par rapport aux autres. Avec ces distinctions qui ne sont valables que globalement [26], le but de l'analyse de contenu est désormais *« l'inférence de connaissances relatives aux conditions de productions (ou éventuellement de réception), à l'aide d'indicateurs (quantitatifs ou non) »* (Bardin, 2013, p.43). Ainsi donc, l'analyse de contenu se définit comme étant

> *un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages* (Bardin, 2013, p. 47).

Soulignons que les conditions de production et d'utilisation des manuels ne sont pas prises en compte dans la présente recherche. Elles l'auraient été si le travail visait à appréhender la qualité de ces supports didactiques et/ou leur influence sur l'efficacité de l'action pédagogique. Ainsi, on aurait globalement pris en compte les différentes composantes de la chaîne éditoriale. L'exploitation faite des manuels aurait été également regardée de plus près, puisqu'un manuel bon ou mauvais peut contribuer dans une certaine mesure à l'apprentissage. A cet effet, la compétence de l'enseignant, sa pratique pédagogique, le temps consacré par l'apprenant à l'apprentissage et l'aide dont il bénéficie sont déterminants.

Rappelons à toutes fins utiles que dans cette recherche les manuels servent de support et non d'objet d'étude. Leur analyse nous permet d'identifier, à partir de procédures systématiques et objectives de description de contenu, des indicateurs qualitatifs et quantitatifs servant de base à l'ouverture à la diversité culturelle, à la construction d'une identité collective et à l'intercompréhension entre les différentes langues. Pour ce faire, il importe d'adopter la ou les techniques les plus adéquates.

En effet, il existe plusieurs techniques d'analyse de contenu. C'est pourquoi l'analyse de contenu est considérée comme un ensemble disparate de techniques (Henri & Moscovici, 1968, cités par Bardin, 2013). Quivy et Van Campenhoudt (2006) parlent tout simplement des méthodes d'analyse de contenu. Ils les classent en trois catégories. Celles-ci sont présentées dans le tableau ci-dessous.

[26] Les caractéristiques propres des deux types de démarche (quantitative et qualitative) ne sont pas aussi nettes ; puisque plusieurs méthodes recourent aussi bien à l'un qu'à l'autre (Quivy & Van Campenhoudt, 2006).

Tableau 11 : Catégorisation des méthodes d'analyse de contenu

Catégories	**Variantes**	
Les analyses thématiques tentent principalement de mettre en évidence les représentations sociales ou les jugements des locuteurs à partir d'un examen de certains constitutifs du discours.	*L'analyse catégorielle* consiste à calculer et à comparer les fréquences de certaines caractéristiques (le plus souvent les thèmes évoqués) préalablement regroupées en catégories significatives. Elle se fonde sur l'hypothèse qu'une caractéristique est d'autant plus fréquemment citée qu'elle est importante pour le locuteur. La démarche est essentiellement quantitative.	*L'analyse de l'évaluation* porte sur les jugements formulés par le locuteur. La fréquence des différents jugements (ou évaluations) est calculée mais aussi leur direction (jugement positif ou négatif) et leur intensité.
Les analyses formelles sont celles qui portent principalement sur les formes et l'enchaînement du discours.	*L'analyse de l'expression.* Elle porte sur la forme de la communication dont les caractéristiques (vocabulaire, longueur des phrases, ordre des mots, hésitations…) apportent une information sur l'état d'esprit du locuteur et ses dispositions idéologiques.	*L'analyse de l'énonciation* porte sur le discours conçu comme un processus dont la dynamique propre est en elle-même révélatrice. Le chercheur est alors attentif à des données telles que le développement général du discours, l'ordre de ses séquences, les répétitions, les ruptures du rythme, etc.
Les analyses structurales mettent en exergue la manière dont les éléments du message sont agencés. Elles tentent de mettre au jour des aspects sous-jacents et implicites du message.	*L'analyse des co-occurrences* examine les associations de thèmes dans les séquences de la communication. Les co-occurrences entre thèmes sont censés informer le chercheur sur des structures mentales et idéologiques ou sur des préoccupations latentes.	*L'analyse structurale* proprement dite dont le but consiste à mettre en évidence les principes qui organisent les éléments du discours de manière indépendante du contenu même de ces éléments. Les différentes variantes de l'analyse structurale tentent soit de déceler un ordre caché du fonctionnement du discours, soit d'élaborer un modèle opératoire abstrait construit par le chercheur afin de structurer et de rendre intelligible le discours.

Source : Réalisé par Tonato (2015) à partir des données de Quivy et Van Campenhoudt (2006)

Dans la présente recherche, l'analyse de l'énonciation a été combinée avec l'analyse structurale. Elles ont servi à repérer des indicateurs d'inférence des connaissances relatives aux trois dimensions (Linguistique, Textuelle, Situationnelle) pouvant faciliter aux apprenants l'enracinement dans leurs aires linguistiques, l'ouverture à la diversité

culturelle et l'intercompréhension entre les différentes langues. Par exemple, ces techniques ont permis de prendre en compte les genres et formats textuels. Elles ont également facilité le repérage des usages socio-culturels, des usages interactionnels et des usages pragmatiques dans les différents manuels. Soulignons que le non verbal est tout aussi important que le verbal.

4.2.2 Principaux avantages de l'analyse de contenu

L'analyse de contenu permet de découvrir, par une méthode rigoureuse d'analyse des textes, le sens caché des messages contenus dans le matériel (Richard, 2006). A cet effet, *« toutes les méthodes d'analyse de contenu conviennent à l'étude du non-dit, de l'implicite »* (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p.204). Par conséquent, le recours aux méthodes d'analyse de contenu vise :

- *le dépassement de l'incertitude* : les manuels partagent-ils les mêmes types de connaissances et de valeurs ?
- *l'enrichissement* de la lecture. Une lecture attentive à conduire vers une description de mécanisme dont on n'avait pas *a priori* la compréhension (Bardin, 2013).

Cette recherche qui se veut analytique et descriptive a permis d'identifier les domaines de connaissances (Doyé, 2005) et composantes culturelles (Abdallah-Pretceille & Porcher, 2001) à partir desquels peut être engagé un travail d'intercompréhension et d'ouverture à l'altérité à l'école primaire, spécifiquement au Cours d'Initiation.

Les techniques d'analyse sont en elles mêmes avantageuses pour la présente recherche. Car, *« […] elles sont construites de manière très méthodique et systématique sans que cela ne nuise à la profondeur du travail et à la créativité du chercheur »* (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p.204). Cependant, il n'y a pas de prêt-à-porter en analyse de contenu, simplement quelques archétypes de base, parfois difficilement transposables (Bardin, 2013). A cet effet, une adaptation a été faite conformément aux objectifs de la recherche.

Les avantages reconnus à l'analyse de contenu font d'elle la méthode la plus indiquée pour l'analyse du corpus considéré dans le cadre de cette recherche. Néanmoins, la connaissance des limites et problèmes inhérents à son utilisation a permis de prendre les précautions nécessaires en vue de prévenir d'éventuels erreurs.

4.2.3 Limites et problèmes

Les limites et problèmes que peut poser l'analyse de contenu varient d'une méthode à une autre. Quivy et Van Campenhoudt (2006) les classent en trois types. L'analyse de contenu, prise globalement, offre un champ d'application très vaste ; ce qui n'en est pas pour chacune des méthodes particulières. A cet effet, le choix des deux techniques d'analyse a été judicieux. Soulignons que certaines techniques reposent sur des présupposés pour le moins simplistes. L'analyse catégorielle paraît battre le record à ce propos. Par conséquent, il convient de voir si la recherche peut s'accommoder de ces limites. Dans le cas contraire, il est recommandé de retenir une autre méthode ou d'en utiliser plusieurs conjointement. D'autres techniques, comme l'analyse d'évaluation, sont très lourdes et laborieuses. A cet effet, il est suggéré de prendre en compte les objectifs de la recherche et de s'assurer que l'on dispose du temps et des moyens nécessaires pour les mener à bien.

Comme nous l'avons souligné précédemment, les risques de dérapage dus à la subjectivité sont très présents lorsqu'on utilise l'analyse de contenu (Quivy & Van Campenhoudt, 2006). Etant donné que l'analyse de contenu fait appel à l'interprétation d'un contenu explicite mais également d'un contenu implicite, la catégorisation et le codage ont été faits de façon extrêmement rigoureuse et régulièrement objectivés afin de réduire les biais et d'augmenter la fiabilité et la validité des données (Richard, 2006). Le modèle d'analyse de Bardin (2013) utilisé a permis de prendre ces précautions. Tout d'abord, les catégories et les codes ont été déterminés après ce que Bardin (2013) appelle « lecture flottante ». Ensuite, nous avons procédé à leur validation sur des échantillons de textes. La démarche suivie à cet effet est explicitée dans la section suivante.

Ceci nous oblige à prendre beaucoup de recul à l'égard des interprétations spontanées et des présuppositions. Nous nous sommes gardé aussi des surgénéralisations. A cet effet, Quivy et Van Campenhoudt (2006) invitent le chercheur qui recourt à l'analyse de contenu à faire fi de ses propres repères idéologiques ou normatifs pour porter son analyse, à partir de critères objectifs et pertinents, sur l'organisation interne du discours que sur son contenu explicite.

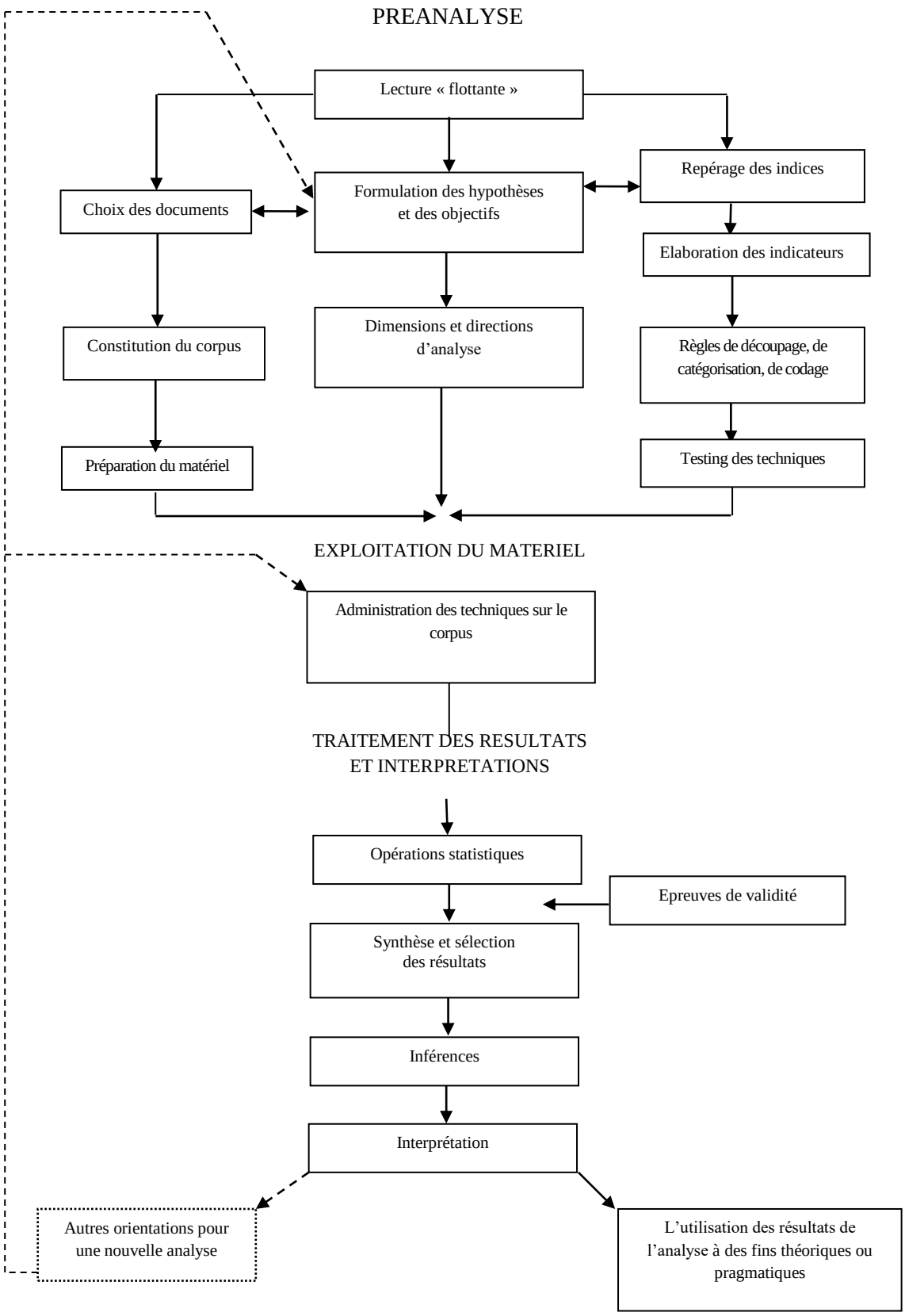
4.3 Application de la démarche d'analyse de Bardin au corpus

Bardin (2013) présente trois phases pour le déroulement d'une analyse de contenu. La préanalyse constitue la première phase de l'analyse de contenu. Elle permet de satisfaire aux préalables à une analyse de contenu. Elle consiste à la détermination du corpus après un choix judicieux des documents à analyser. Ceux-ci devraient être choisis après une lecture superficielle (non analytique) de leur contenu. Toutefois, comme nous l'avons mentionné précédemment, notre corpus s'est limité au manuel de français et aux manuels en langues nationales officiellement utilisés au Cours d'Initiation dans l'enseignement primaire. En fait, le corpus s'est imposé de lui-même (Pingel, 2013). Néanmoins, la lecture des différents manuels a permis de repérer les indices susceptibles d'aider à l'élaboration des indicateurs d'analyse. Bien évidemment, nos hypothèses et nos objectifs ont facilité le repérage des indices. Soulignons qu'il est possible de partir de la lecture des documents pour aboutir aux hypothèses et objectifs de la recherche (Bardin, 2013).

Une fois les indicateurs, les règles de découpage et de catégorisation puis de codage définis, nous avons procédé à un pré-test. Ceci a permis de tester leur fiabilité et leur validité. A cet effet, les règles définies ont été réajustées, complétées ou supprimées. Du fait du pré-test, il a été jugé nécessaire d'appliquer les critères d'analyse à chaque manuel avant d'envisager la comparaison de leur contenu. Bien que les textes pré-testés portaient sur les mêmes thèmes, ils véhiculaient différentes réalités et notions.

Après le pré-test, nous avons entamé la préparation du matériel analysé et la définition des dimensions et directions d'analyse dans la deuxième phase d'analyse. La phase d'exploitation du matériel a consisté à l'application des techniques retenues à la phase précédente. Ces techniques sont administrées sur le corpus pour obtenir des données qui ont été interprétées à la troisième et dernière phase. A ce niveau, nous avons effectué plusieurs types d'opérations. Des opérations statistiques (dénombrement, calcul d'occurrence, etc.), nous sommes passé à la synthèse et sélection des résultats pour aboutir successivement à des inférences puis à une interprétation des données. Ainsi, de nouvelles orientations pour une nouvelle analyse ont été envisagées. Les données interprétées ont été utilisées à des fins théoriques et/ou pragmatiques. La figure ci-dessous présente globalement la démarche d'analyse adoptée.

Figure 5 : Déroulement d'une analyse de contenu



Source : Bardin (2013)

Cette démarche d'analyse de contenu a permis d'aller au-delà du sens apparent des faits linguistiques contenus dans les manuels du français et des langues nationales. Toutefois, il ne s'agit nullement, comme le souligne Quivy et Van Campenhoudt (2006) de comprendre le fonctionnement du langage tel que ferait un linguiste.

4.3.1 Elaboration des indicateurs

Nous partons de l'analyse du contenu pour déterminer les types de connaissances et les valeurs visés par chaque manuel. Pour ce faire, nous avons relevé des idées, des attitudes, des objets, des aliments, des habits, le travail, des loisirs à travers les différents textes. D'après Houssaye (1992), ces éléments sont le fruit de modèles sociaux tout à fait repérables. Il affirme que la personnalité est à la fois une réalité sociale et une réalité individuelle. Par conséquent, l'apprenant peut se percevoir à travers les images véhiculées des enfants et les rôles qu'ils tiennent dans les manuels. Il peut être influencé par les relations qu'entretiennent les personnages de son manuel. Il peut projeter sa famille dans le manuel. Il peut identifier des réalités quotidiennes et des faits sociaux dans les différents textes proposés dans ce support didactique.

Etant donné que c'est le manuel de français qui a servi de repère pour l'élaboration des différents manuels en langues nationales, les types de connaissances visées par chacun d'eux ont été déterminés au regard des différentes rubriques explicitées par Dumon (2014) pour les contenus d'enseignement en première année. Celles-ci sont présentées dans le tableau 12.

Tableau 12 : Contenu d'enseignement en première année de langue

Rubriques	Dimensions	Indicateurs
Identité et caractérisation	*Savoir parler de soi*	Savoir saluer et se présenter
		Savoir indiquer certaines caractéristiques d'ordre permanent (nationalité par exemple), durable (âge), temporaire (avoir froid, faim, etc.)
		Pouvoir évoquer son environnement immédiat (ville, village, région, etc.)
		Pouvoir préciser son origine (famille, lieu de naissance)
		Savoir indiquer ses goûts
		Savoir exprimer des sensations
		Savoir indiquer ce qu'on sait faire ou ce qu'on ne sait pas faire
	Savoir parler des autres (En plus des indicateurs ci-dessus cités s'ajoutent ceux-ci-contre)	Savoir présenter sa famille, ses amis, ses animaux familiers et les caractériser à l'aide de quelques adjectifs courants
		Savoir demander aux autres de parler d'eux
Expression de la possession	*Savoir parler de ce qui est à soi*	Savoir parler des parties du corps, vêtements, animaux, matériel scolaire, etc.
	Savoir parler de ce qui appartient à autrui.	Savoir parler des parties du corps d vêtements, d'animaux, de matériel scolaire, etc.
Relations inter-personnelles	*Savoir exprimer une demande*	Demander le prix d'un objet, achat d'une certaine quantité de chose, obtention d'un objet déterminé, etc
	Savoir remercier, savoir s'excuser	
	Savoir fournir des indications simples	sur un itinéraire, par exemple
	Savoir donner des ordres, exprimer une interdiction	
	Savoir exprimer son accord ou son désaccord	
	Savoir demander une permission, un service	
	Savoir exprimer une acceptation ou un refus	
	Savoir demander et donner la raison de ce qu'on dit ou de ce qu'on fait	
	Savoir exprimer ses désirs, ses goûts, ses besoins, ses sentiments et quelques réactions affectives	

Source : Dumon (2014)

L'absence ou la présence de l'un de ces éléments témoigne de l'importance qui lui est accordée pour l'enseignement et/ou par les concepteurs des différents manuels. Les unités d'analyse considérées sont : les phrases, les textes, les images et les questions proposées dans l'appareil pédagogiques.

Les valeurs (sociale, culturelle, morale, intellectuelle) définies dans les programmes d'études ont aussi servi de variables. Pour chacune d'elles, les indicateurs ont été prédéfinis. Nous les avons simplement considérés dans le cadre de cette recherche.

La cohérence et la logique des phrases favorisent l'appréhension de l'objet du texte. Le titre du texte peut y contribuer en amont. Les types de textes ont des fonctions spécifiques, même s'il existe peu de textes qui soient d'un seul type, qui soient homogènes sur le plan de leur composition. Ils peuvent donc contribuer à l'acquisition des valeurs d'ordre intellectuel. Par exemple, à travers un texte de type dialogique, le lecteur peut être initié à un type spécifique de communication (conversation, entretien, dialogue).

A travers les textes, il est possible de répérer des personnages, les rôles qu'ils tiennent de même que la nature de leur relation avec autrui. Leur nom ainsi que les noms de lieux et de localités sont susceptibles de situer le lecteur par rapport à l'aire linguistique pour lequel le manuel est destiné. Il peut y avoir une centration sur les noms d'une aire. De la même façon, on peut assister à une diversification des noms. Dans le premier cas, le manuel est susceptible d'induire un enfermement dans le milieu. Dans le second cas, il va contribuer à une ouverture vers d'autres aires linguistiques.

Les images ont été très utiles, parce qu'elles traduisent le contenu des textes. D'après Gerard et Roegiers (2009), les textes sont pratiquement incompréhensibles sans les illustrations. Etant donné que c'est le « savoir lire de base »[27] qui est d'abord visé chez les apprenants du Cours d'Initiation, les images jouent un rôle primordial dans la compréhension des textes. D'après Chauveau & Rogovas – Chauveau (1994, p.30) les enfants *« inventent un récit basé uniquement sur l'illustration »*. De ce fait, elles ont une portée didactique. Elles donnent sens et vie à l'écrit. Par ailleurs, elles ont une portée psychologique (Djénati, 2001).

[27] Chauveau et Rogovas – Chauveau (1994, p.29), « le savoir lire de base » est *« La capacité à comprendre un récit simple composé d'une phrase de huit mots et accompagné d'une image »*.

Les questions permettent d'évaluer la compréhension du texte lu, mais aussi de construire chez l'apprenant des compétences linguistiques, pragmatiques et interactionnelles. Par exemple, les questions peuvent, conformément aux programmes, viser le développement progressif d'aptitudes intellectuelles telles que : observer, décrire, comparer, identifier, etc. Elles ont permis aussi d'identifier les informations que les concepteurs souhaitent porter explicitement à la connaissance des lecteurs du manuel.

4.3.2 Pré-test

Les différents indicateurs définis ont fait l'objet d'un pré-test. Cela a permis d'attester de leur fiabilité et pertinence. Le pré-test a porté sur 30 textes, soit 4 textes pour le manuel de français (p.42, p.78, p.112, p.146), 6 textes pour le manuel de fɔngbè (p.21, p.40, p.52, p.68, p.82, p.95), 6 textes pour le manuel de ajagbè (p.34, p.46, p.62, p.92, p.96, p.103), 8 textes pour le manuel de yoruba (p.12, p.22, p.32, p.44, p.54, p.64, p.74, p.84) et 6 textes pour le manuel de dɛndi (p.6, p.10, p.16, p.20, p.38, p.46). Ces textes ont été choisis, parce qu'ils reprennent, à la fin de chaque thème étudié, les différentes notions autour desquelles ont été développés les différents thèmes du manuel. Ces textes, pour la plupart, sont proposés dans la rubrique *« activités d'intégration »* (manuel de français), *« bɛ̀zǎn »* (manuel de fɔngbè), *« Edɔ sɔ̀ só enuwlɛnwlɛn ŋu »* (manuel d'ajagbè), *« Agbéyɛ̀wò »* (manuel de yoruba) et *« hɔnŋaniyom »* (manuel dɛndi). Ils ont permis de parcourir les champs lexicaux des différents textes proposés pour chaque unité d'apprentissage. Notons que leur longueur est relativement importante que celle des autres textes des différents manuels. Ils ont non seulement permis d'encoder les variantes possibles des unités d'enregistrement, mais aussi de relever les difficultés y afférentes.

4.3.3 Exploitation du matériel

Après avoir jugé de la validité et de la pertinence de nos indicateurs, nous avons procédé au codage des manuels. Ainsi, les textes des différents manuels expertisés ont été systématiquement décomposés, agrégés et dénombrés en unités en vue d'une description précise des caractéristiques pertinentes de leur contenu (Bardin, 2013).

Concrètement les textes ont été décomposés en phrases et/ou en mots. Deux critères d'énumération ont été considérés dans le cadre de ce travail : la présence (absence) et la fréquence des unités d'enregistrement. En fait, les éléments présents dans un texte ainsi que leur fréquence d'apparition traduisent vraisemblablement l'importance accordée à son apprentissage.

Pour chaque manuel, il a été pris en compte les activités proposées dans l'appareil pédagogique. Leurs consignes ont permis d'appréhender l'orientation donnée au travail de l'enseignant et les types de compétences visées chez l'apprenant. Les types de textes ont été aussi dénombrés et catégorisés.

4.3.4 Traitement et interprétation

Les textes nous offrent prioritairement des données qualitatives. Le dépouillement des textes a été fait en fonction des connaissances définies par Dumon (2014) pour le contenu d'enseignement en première année de langue (voir tableau 12 p.145). Ils sont découpés en extraits ou en séquences selon les idées et connaissances véhiculées. Les images ont souvent servi à étayer les analyses qui en découlent. Plusieurs séquences extraites de divers textes sont souvent mises ensemble pour catégoriser des idées ou des connaissances véhiculées dans les manuels. C'est à partir de ces séquences que s'opère la comparaison entre les différents manuels.

Les valeurs véhiculées dans les manuels ont été identifiées en s'appuyant sur le sens des phrases et des images. Nous avons recouru aussi aux indicateurs des différentes catégories de valeurs (morales, sociales, culturelles, intellectuelles) indiquées dans les programmes d'études. L'occurrence de chaque catégorie de valeurs a été déterminée et consignée sous formes de tableaux simples. Les questions de compréhension contenues dans l'appareil pédagogique des divers manuels ont fortement contribué au répérage des valeurs d'ordre intellectuel. L'occurrence des types de textes a été déterminée et présentée pour chaque manuel dans un tableau simple.

4.4 Difficultés rencontrées

La principale difficulté rencontrée est liée à nos compétences linguistiques dans les différentes langues nationales. A l'oral comme à l'écrit, elles sont minimales en fɔngbè, très partielles en ajagbè puis nulles en yoruba et en dɛndi. Cela nous a amené à les renforcer, surtout en déchiffrage de l'écrit, en adoptant l'approche contrastive préconisée par Akoha (2010) pour l'apprentissage du fɔngbè par les adultes intellectuels. Par ailleurs, l'ouvrage *eƔi l'araignée dans ses contes* de Tchitchi (2014) nous a été très utile pour la langue aja. Pour le dɛndi, nous avons recouru au guide de transcription et de lecture du dɛndicinɛ de Yola Kpara (2014). Aussi le recours au dictionnaire fɔn-français de Segurola et Rassinoux (2000) et français-fɔn de Rassinoux (2000) a-t-il été d'une aide précieuse pour la compréhension des mots et des textes du manuel de fɔngbè. Toutefois, nous avons sollicité l'aide de locuteurs de ces différentes langues, toujours par souci d'éliminer les biais qui relèveraient de notre niveau de maîtrise de langue. Les locuteurs choisis ont au moins le Baccalauréat. Ils ont une bonne maîtrise de la langue à l'oral et à l'écrit. La plupart sont alphabétisés. Par exemple, le manuel de dɛndi a été traduit par un journaliste et animateur en langue dɛndi. Après la traduction des différents manuels, nous avons procédé à une contre expertise. L'objectif était d'assurer dans une certaine mesure la justesse des traductions. La traduction du manuel de fɔngbè a été réexaminée par un autre locuteur alphabétisé ayant une maîtrise en linguistique appliquée et un master en hôtellerie et tourisme. La contre expertise de la traduction du manuel de ajagbè a été apportée par un locuteur de la langue aja. Il est alphabétisé et conseiller pédagogique à la retraite. La traduction du manuel de yoruba a été réévaluée par un locuteur de la langue. Il dispose d'un Diplôme d'Etudes Approfondie (DEA) en sociologie. La traduction de la langue dɛndi a été confirmée par un linguiste, traducteur et écrivain de langues nationales, notamment le dɛndicinɛ.

En dépit de ces précautions, certaines traductions pourraient être approximatives. Car, « *la langue demeure l'accès privilégié à toute culture. Jamais exhaustive ni parfaite, la traduction ne remplace pas le recours direct aux formes d'expression dans la langue d'origine. […]* » (Tremblay, 2018, p.26). En effet, les réalités s'expriment différemment d'une langue à une autre. Par exemple, le fɔngbè, contrairement au français, n'utilise pas le système décimal (Dujarier, 2012). D'après Tchitchi, Houessou et Folly (2012), certaines difficultés d'enseignement/apprentissage du calcul en langues béninoises se

justifient par la nécessité de véhiculer dans ces langues des concepts mathématiques qui sont parfois l'expression d'une autre façon de voir et d'organiser le monde. Il va sans dire que les différentes langues ne peuvent pas être traduites dans toutes leurs subtilités en langue française. Ainsi, nous n'avons pas manqué de faire des contractions, en vue d'approcher le sens réel des textes des manuels.

Le dénombrement des unités d'enregistrement a été fastidieux. Il s'est fait manuellement ; car le recours aux logiciels statistiques dans le cadre d'une analyse de contenu nécessite une grande précision des règles de codage (Bardin, 2013). Celles-ci étaient difficiles à énumérer parce que le contenu d'enseignement en première année de langue (Dumon, 2014) et les indicateurs des valeurs prescrites dans les programmes d'études ne sont pas exhaustifs.

Tout au long de ce chapitre, nous avons présenté la démarche et la méthode de collecte des données adoptées dans le cadre de la présente recherche. Les précautions prises pour pallier les biais ainsi que les difficultés rencontrées ont été aussi exposées. C'est le dernier chapitre de la première partie de ce document. La partie suivante rend compte des résultats, des analyses, de la discussion puis des perspectives et limites de la recherche.

Partie 2 : Analyse du contenu du manuel de français et des manuels en langues nationales

Cette partie est consacrée à la présentation, à l'analyse et à la discussion des résultats. Elle présente aussi les limites de la recherche. Elle révèle le contenu des différents manuels à travers l'image véhiculée des enfants et de la famille. L'analyse porte également sur les éléments qui caractérisent la modernité et la tradition dans les différents manuels. Par ailleurs, les différentes valeurs que chacun d'eux véhicule sont appréhendées de trois points de vue : social et culturel, moral puis intellectuel. Une comparaison faite du contenu des manuels permet de déduire le type d'éducation (moderne ou traditionnel) privilégié par chacun d'eux. La discussion a permis de les positionner entre l'enracinement socioculturel et l'ouverture à la diversité culturelle. Celle-ci débouche sur des perspectives pour une didactique du pluralisme.

Chapitre 5 : Le contenu du manuel de français en question

Ce premier chapitre permet d'appréhender d'une part, l'image véhiculée des enfants dans le manuel. D'autre part, il met l'accent sur les caractéristiques fondamentales de la famille dans le manuel. Le type de famille, la structure de la famille, la répartition sociale des rôles, le rapport entre l'enfant et l'adulte, les lieux et objets évoqués, les styles vestimentaires, les habitudes alimentaires, les activités économiques sont entre autres les éléments mis en exergue.

5.1 Identité et caractérisation dans le manuel de français

Dans la présente section, nous exposons l'image véhiculée des enfants dans le manuel. Par ailleurs, nous procédons au même exercice avec les parents puis avec les grands-parents.

5.1.2 L'image des enfants dans le manuel de français

Les auteurs du manuel procèdent à une présentation sommaire de ses principaux personnages. D'une part, ils présentent Béré, Nékima et leurs amis (p.7). D'autre part, ils montrent les membres de leur famille (p.8).

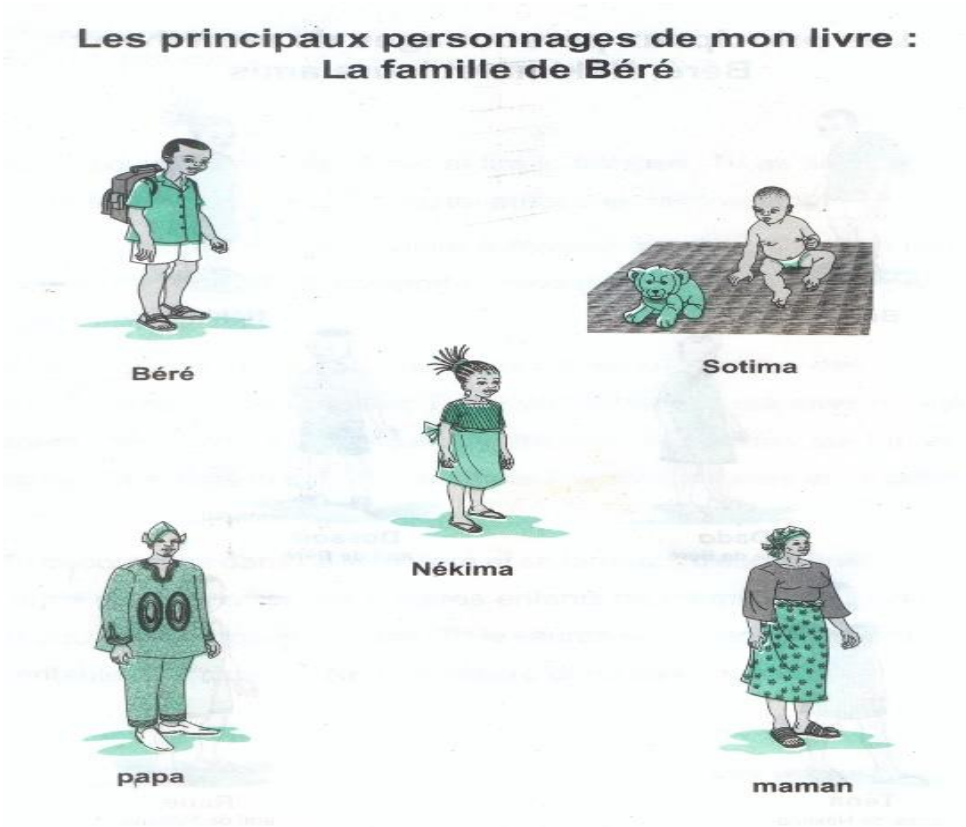


Image 1 : La famille de Béré (Extrait du manuel de français, p.8)

Béré a une sœur et un frère. Sotima est son frère et Nékima, sa soeur. Il est au Cours d'Initiation (CI). Il a un ami, Dossou (p.9) et une amie, Dado (19). Béré apparaît dans le manuel comme un enfant docile et serviable. Il va faire des emplètes pour sa mère au marché. Dans le texte 10, il est écrit que *« Béré est content d'aller faire des achats pour sa mère »* (p.51). La joie qu'éprouve ce personnage à rendre service à sa mère semble être une attitude recherchée chez les destinataires du manuel. C'est pourquoi dans l'appareil pédagogique, ils sont invités à réagir par rapport à la question suivante : *« Es-tu toujours content quand ta maman te demande de lui faire quelque chose ? Pourquoi ? »* (p.52).

Béré accompagne aussi son père au champ. *« Là-bas, nous faisons la récolte des arachides »* a-t-il déclaré à la page 119. Il est un excellent joueur et un buteur. Dans le livre, il est mentionné que Béré est un futur champion. Voici quelques extraits qui le confirment. *« Béré reçoit le ballon. Il court. Il dépasse les joueurs du CP et le voilà face au gardien de but. Béré lève la tête et tire. Oyé ! le but est marqué […] Béré est un futur*

champion. N'est-ce pas ?» (p.63). Précédemment, les auteurs semblent avoir mis l'accent sur les devoirs d'un enfant vis-à-vis de ses parents. Ici, ils montrent leur intérêt pour le jeu. A cet effet, ils ont voulu savoir si le lecteur est bon jouer comme Béré. En plus, celui-ci est appelé à révéler son jeu préféré (p.64).

Béré révèle ses goûts et préférences dans le manuel. *« J'adore la fête de Noël, dit Béré »* (p.85). Il aime les habits neufs et beaux. Le texte 11 indique qu'*« il est beau dans sa tenue kaki »* (p.55). A travers cette phrase, on pourrait inférer que les auteurs voudraient montrer une belle image de l'écolier. Dans ce même texte, il présente Nékima dans une très belle robe kaki. Dans le texte suivant, c'est Dado, l'amie et la camarade de classe de Béré qui affirme ce qui suit : *« c'est bon l'école »*. A travers Béré, sa sœur et son amie, les auteurs du manuel semblent induire chez les utilisateurs une bonne perception de l'école. Ceci pourrait transparaitre dans leurs réponses aux questions : *« Pourquoi vas-tu à l'école ? »* (p.56) et *« Dis ce qu'on fait encore à l'école ? »* (p.60). Béré a également révélé deux de ses nourritures préférées : le jambon et le gâteau (p.85).

Le livre décrit Béré comme un enfant respectueux, reconnaissant et curieux. *« A qui est ce képi ? »*, demande Béré à son pépé à la page 47, lorsqu'il a trouvé, de retour de l'école, un képi sur la table. *« Prends-le Béré, je l'ai acheté pour toi »* lui a répondu son pépé. Béré le remercie du cadeau. A la page 111, il exprime également sa gratitude à son père, quand ce dernier lui a souhaité un bon appétit, après lui avoir servi la sauce de légumes et de l'akassa au champ. Il n'a pas manqué de remercier sa mère à propos des informations qu'elle lui a fournies à propos du SIDA pour satisfaire sa curiosité (p.131).

Ce n'est pas la seule fois que Béré a fait montre de curiosité dans le manuel. Dans le texte 24 intitulé *« surpris par la pluie »*, il a voulu que sa sœur lui explique pourquoi il est déconseillé de rester sous un arbre quand il pleut (p.109). Tout comme lui, d'autres enfants ont été aussi curieux tout au long du manuel. Adodo et Antonin sont allés voir pépé lorsqu'ils ont vu pour une première fois la banane à peau rouge. Les auteurs du manuel ont même demandé si les deux ont bien fait d'aller voir pépé (p.97). Par ailleurs, Dado a fait preuve de curiosité dans le texte 27. Voici la question qu'elle pose à Eulalie qui s'est remise d'une fatigue : *« Eulalie, tu as retrouvé tes forces ce matin ! Raconte ! Que s'est-il passé ? »* (p.123). Fatima a aussi posé une série de questions à son ami Alabi qu'elle a visité en raison de son état de santé (p.127). A travers la curiosité de ces enfants, on peut déduire que les auteurs ont cherché à développer chez les lecteurs la

compréhension des phénomènes et des situations et l'exercice du jugement, l'une des valeurs intellectuelles prescrites par les programmes d'études du primaire.

La plupart du temps, Béré est apparu comme un enfant joyeux dans le manuel. Il montre fièrement le cadeau reçu de pépé à sa sœur. *« Hé, Nékima ! Viens voir mon képi kaki ! »* (p.47). Il est content d'aller faire des achats pour sa maman (p.51). Il éprouve la joie d'être buteur. Il est adulé par ses coéquipiers et ses camarades de classe (p.63). Comme tout enfant, il est joyeux à Noël (p.85). *« Je suis heureux »* (p.153), déclare-t-il après avoir fait plusieurs tours avec son beau vélo, un cadeau de papa pour son anniversaire. Toutefois, il n'est pas resté insensible face à la propagande faite autour du SIDA à la radio et à la télé. Il semble effrayé par les informations fournies par sa mère sur la maladie. Voici ses propos après les explications de celle-ci : *« Une maladie de sang sans médicament ! c'est vraiment grave »* (p.131). Le discours de sa maman semble être construit pour générer en lui, voire chez les destinataires du manuel, une psychose. En effet, elle a répondu à son fils ce qui suit : *« Béré, le SIDA est une maladie du sang. Il n'y a pas encore de vaccin contre le SIDA. C'est une maladie grave. Elle tue »* (p.131). Son discours apporte à l'enfant d'importantes informations à propos de la maladie. Mais, il est susceptible de le traumatiser plus qu'il ne le sensibilise. En effet, il n'évoque pas les voies et moyens de transmission de la maladie, les mesures préventives ainsi que les attitudes à adopter vis-à-vis des personnes qui en sont porteuses. Cet état de chose risque de favoriser davantage la stigmatisation des personnes porteuses du SIDA. Les auteurs du manuel semblent conscients des lacunes du discours tenu par la mère de Béré. C'est peut-être pour cette raison qu'ils demandent au lecteur dans la rubrique *« réagis »* de dire ce qu'il sait d'autres sur le SIDA (p.132). Il revient alors aux utilisateurs du manuel d'aller au-delà des informations fournies par les auteurs sur cette pandémie.

Dans le texte 34, Béré est devenu malheureux parce que ses pieds n'atteignent pas les pédales de son beau vélo (p.153). Mais ce sentiment n'a été que d'une courte durée. Il retrouve sa bonne humeur aussitôt que son père a baissé la selle du vélo.

Nékima est la petite sœur de Béré. *« Elle est très belle dans sa robe kaki. Nékima va à l'école »* (p.55). Téna et Réné sont ses amis (p.7). Elle a un petit chat qui s'appelle Minou. Dans le texte 8, Minou est allée manger toute la sauce à la cuisine. En rentrant de l'école, Nékima n'a plus rien trouvé à manger. Malgré sa colère, elle ne bat pas son

chat (p.39). Face à l'attitude de Nékima, on pourrait chercher à comprendre l'intention des auteurs de ce manuel. Prônent-ils la clémence et la tolérance ou bien la maîtrise de soi et la non-violence ? Sensibilisent-ils par rapport au bannissement du châtiment corporel ? De toute évidence, cette phrase a une visée. D'ailleurs, les concepteurs l'ont reprises dans la rubrique *« Réagis »* de l'appareil pédagogique. A propos, il invite le lecteur à se substituer à Nékima pour révéler ce qu'il aurait fait à sa place (p.40). Chaque enfant pourrait y répondre en fonction de son tempérament, de ses expériences personnelles et de son attrait ou amour pour les animaux.

Nékima a une poupée du nom de Apolline. Elle l'appelle affectueusement Line. C'est un cadeau de sa grand-mère. Sa poupée bien aimée a été détruite par le feu (p.31). Celle-ci a été remplacée par une nouvelle poupée. Elle l'appelle sa fille et prend bien soin d'elle. Elle la lave, l'habile et la met sur le vélo de son papa (p.35). Elle est dans le *« faire semblant »*, dans la phase symbolique, une étape fondamentale dans la construction de sa personnalité et de libération des tensions internes. A travers ce jeu, Nékima apprend à se laver, et donc enseigne aux destinataires du livre comment le faire. De plus, elle les amène à connaitre les différentes parties de leur corps. Voici la façon dont elle explique ce qu'elle fait : *« Le matin, je la lave. Je lave sa tête. Je lave son tronc et ses membres. Je l'habille »* (p.35).

Les couleurs qui caractérisent Nékima dans le manuel sont : le vert et le jaune. Sa poupée est vêtue d'une robe verte (p.35). Elle rapporte qu'elle a porté pour son anniversaire une camisole verte et une jolie jupe jaune (p.81). Dans le manuel, on dénombre 4 textes portant exclusivement sur ce personnage. Dans les textes *« ma poupée »* (p.31) et *« le chat de Nékima »* (p.39), elle apparaît triste et mécontente. Elle est toute triste parce qu'elle a perdu sa très chère poupée. Par ailleurs, elle est mécontente parce qu'elle ne trouve pas à manger du retour de l'école. En revanche, elle est joyeuse dans les textes *« Ma nouvelle poupée »* (p.35) et *« l'anniversaire de Nékima* » (p.81). En effet, la nouvelle poupée lui fait oublier le chagrin occasionné par la perte de son ancienne poupée. Son anniversaire a également été un moment d'allégresse. Elle extériorise sa joie par deux fois en ces termes : *« Merci Adé, je suis contente de te voir avec nos amies » ; « merci Madina, je suis heureuse de te voir »* » (p.81).

Le texte nous révèle l'importance que Nékima accorde à son anniversaire et son envie d'être entourée de ses amis. Elle envoie d'abord une invitation à son amie Afi en précisant que leurs amis Téna et Réné seront aussi de la fête (p.71). Ensuite, elle les attend impatiemment le jour de l'événement. Lorsqu'elle vit ses invités, elle s'écria : *« Enfin les voilà ! [...] Allons, passons vite à table !»* (p.81). Nékima est en train de fêter ses cinq ans. Elle entame donc la période scolaire (Boko, 2009). On en déduit que c'est la période où s'agrandit son cercle d'amis. Les concepteurs du manuel ont le mérite d'avoir veillé à l'hétérogénéité de son groupe d'amis. Et ceci, bien que sa fratrie soit constituée des individus des deux sexes.

Le manuel permet d'identifier quelques caractéristiques de l'enfance. Cette période caractérisée d'inachevée, de plusieurs points de vue, s'identifie à travers les événements et les comportements de certains enfants. Le livre nous parle de l'anniversaire de Nékima et de celui de Béré. Cet événement prouve que les enfants sont en pleine croissance dans le manuel. Par ailleurs, Adodo symbolise dans le manuel un enfant à qui il reste encore des choses à découvrir. En lavant son vélo sous un filao, il découvre une bête bizarre avec beaucoup de pattes. Amavi lui apprend que c'est un mille-pattes. Adodo saisit l'opportunité pour savoir combien fait mille. Amavi lui répond tout simplement que ça fait beaucoup et qu'il va apprendre davantage à propos de ce nombre au CE1 (p.101). Dans le texte 21, Adodo et Antonin voient pour la première fois une banane qui n'est ni verte, ni jaune ; mais qui est un peu rouge (p.97). C'est le grand-papa, l'adulte, qui apaise ces deux enfants face à cette étrange banane.

En définitif, le manuel nous présente des enfants qui sont heureux d'aller à l'école, qui aident leurs parents dans diverses tâches. Ils sont curieux. Il montre des enfants qui aiment jouer. Les garçons aiment le football. Ils font du vélo. Ils jouent au cireur. Les filles jouent à la poupée. De façon générale, les enfants expriment d'authentiques émotions humaines dans le manuel. Ils savent exprimer leur crainte et leur joie, leur malheur et leur bonheur. Il montre particulièrement Nékima émotive, affectueuse. Elle s'est appropriée le rôle d'une mère.

5.1.3 L'image du père et de la mère dans le manuel de français

Le manuel nous présente la figure paternelle et maternelle à travers différents personnages. Le livre parle du père de Béré et de Dossou. Par ailleurs, il nous amène à travers ses textes à la découverte de la maman de Béré et de celle de Dossou. L'exercice ici est d'appréhender la figure paternelle qu'incarne les deux hommes et la figure maternelle représentée par les deux mères.

Le manuel présente implicitement papa comme le chef de la famille, le détenteur et le pourvoyeur. *« Voici la maison de papa, dit Béré à son amie Dado »* (p.19). Après avoir décrit cette maison, il conclut ce qui suit : *« Je vis en famille, dans la maison de papa »* (p.19). Dans le texte 26, Papa va faire la récolte au champ (p.119). Dans le texte 7, Papa a un vélo sur lequel Nékima met sa poupée (p.35). Le livre nous parle aussi du petit marteau, de la brosse et des boîtes de cirage de papa. Dossou les utilisent pour cirer la chaussure de maman (p.67). Papa offre un vélo à Béré pour son anniversaire (p.153). A travers les textes du manuel, on découvre un papa proche de ses enfants, surtout de Béré. Il entretient une relation horizontale avec eux. Voici une discussion entre Béré et son père.

> *Mange ! me dit-il.*
>
> *Je veux me laver les mains !*
>
> *Papa, où est le savon ? Sans savon, la main n'est pas propre.*
>
> *Je le sais. Voici du savon. Et bon appétit !*
>
> *Merci papa* (p.119).

Il s'agit d'une conversation amicale. Papa recourt à l'ironie pour vérifier si son fils connaît les règles d'hygiène. N'est ce pas la raison pour laquelle il a déclaré *« je le sais »* ?

Dans le livre maman donne la vie. Par exemple, *« La maman de Dossou vient d'avoir un bébé »* (p.27). Elle est dessinée en train de l'allaiter.



Image 2 : Une nouvelle naissance (Extrait du manuel de français, p.27)

Le manuel présente aussi maman comme celle qui veille à la bonne santé des enfants. Voici un extrait du texte 27 dans lequel Eulalie explique à Dado comment sa mère s'est affairée pour lui préparer une recette contre la fatigue.

> *Eulalie, tu as retrouvé tes forces ce matin ! Raconte !*
>
> *Que s'est-il passé ?*
>
> *-Dado c'est vrai. Hier soir, j'étais très fatiguée. A mon retour de l'école, maman a allumé le feu. Elle a préparé de la citronnelle. Elle a ajouté un peu de miel à la citronnelle refroidie. Elle a remué le tout. […]*
> *-Ah bon ! Merci Eulalie pour cette recette. Je le dirai à ma mère* (p.123).

Il ressort de la conversation de ces deux filles que les mères s'occupent de la préparation des recettes. Elles s'occupent mieux des enfants en cas de maladie. Les images suivantes corroborent parfaitement notre conclusion.



Image 3 : Préparation d'une boisson de santé (Extrait du manuel de français, p.122)

Dans le texte 28, la maman d'Alabi l'accompagne à l'hôpital (p.127). Comme le montre la figure ci-dessous, elle s'occupe de son enfant alité. Elle lui a apporté ses médicaments.

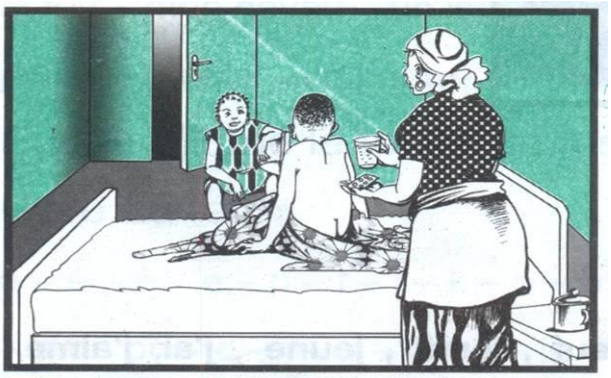


Image 4 : Maman au chevet de Aladi (Extrait du manuel de français, p.127)

Dans le manuel de français, les travaux ménagers reviennent à maman. Elle fait la lessive, elle va au marché et fait le feu pour préparer le repas comme l'indique les images ci-dessous.

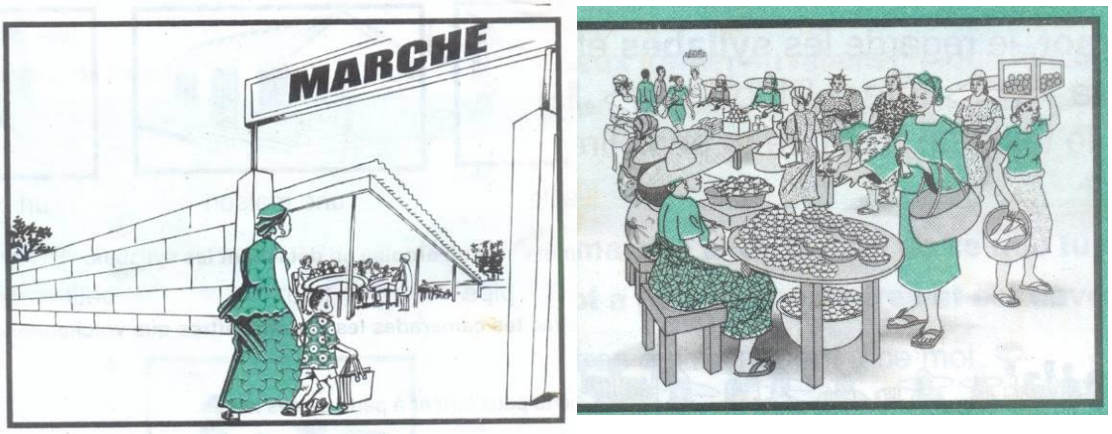


Image 5 : Au marché (Extrait du manuel de français, p. 50 et 51)

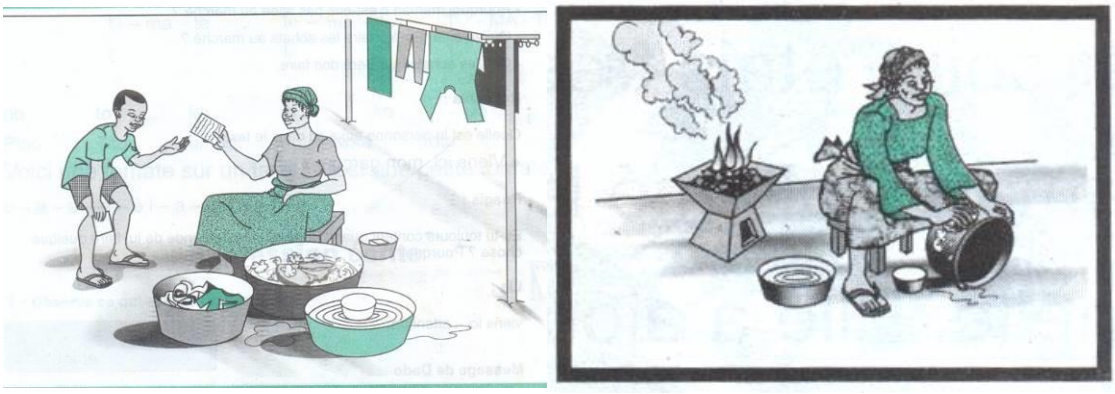


Image 6 : Maman et les travaux ménagers (Extrait du manuel de français, p.51 et 124)

La maman de Béré en raison d'autres occupations lui demande d'aller au marché faire des achats pour la cuisine (p.51). Dans le manuel, c'est également maman qui inculque aux enfants les règles d'hygiène.



Image 7 : Béré fait sa toilette (Extrait du manuel de français, p.134 et 135)

La petite Nékima a vraisemblablement intériorisé ce rôle d'une mère. Elle s'essaie avec sa poupée. La maman dans le manuel, c'est aussi celle qui fait de petits commerces. En sensibilisant les enfants sur les causes des maladies diarrhéiques, le livre dénonce les mauvaises habitudes des vendeuses qui ne protègent pas leur nourriture. Certaines d'entre elles sont dessinées en train de vendre du pain et des gâteaux sans les protéger contre les mouches et les saletés (p.114). L'image 8 illustre les faits.



Image 8 : Vendeuses de pain et gateau non protégés (Extrait du manuel de français, p.114 et 115)

La mère invite à la prudence. *« Fais attention aux motos et autos. Reviens vite ! »* dit maman à Béré (p.51). Dans le manuel, une souris fait preuve de prudence et échappe à un chat ; parce que sa mère l'a mise en garde contre les chats. Elle affirme ce qui suit : *« Moi, je ne suis pas idiote. Ma mère m'a déjà parlé des chats »* (p.105).

En résumé, le livre de français nous présente le père et la mère tel que Azalou-Tingbé (2015) présente la femme et l'homme à partir des vocatifs *súnnù* et *nyɔ́nù*. Ainsi le père est le *« súnnù Gèlègbè nù »* qui protège le ménage dont il est chef. Par ailleurs, la femme est considérée comme la *« xwésí »*, soumise à l'exercice de sa fonction de mère de famille. Elle veille sur la maison et sur ses enfants. Le manuel donne à travers certains de ses textes une éducation traditionnelle aux enfants. Béré suit son père pour aller au champ. Nékima fait comme sa mère en entretenant sa poupée. Dossou prend la boite de cirage et la brosse de papa pour cirer la chaussure de maman. Béré a un vélo comme papa. La Maman de Dossou a un nouveau bébé et Nékima, une nouvelle poupée.

5.1.3 L'image des grands-parents dans le manuel de français

L'exercice envisagé ici est le même que celui fait précédemment avec les parents. Il nous permet d'appréhender l'image véhiculée des grands-parents. Le manuel prône une conception élargie de la famille. Celle-ci est composée des parents et des grands parents, des cousins, des oncles et tantes. *« Voici mon papa »*, *« voici ma maman »*, *« voilà Sotima et Nékima »* (p.11), *« voici grand-papa »*, *« voilà grand-maman* (p.15), *« voici mon père »*, *« voici ma mère »*, *« voilà pépé »*, *« voilà mémé* (p.23) sont les diverses expressions employées par Béré pour présenter sa famille à son ami Dossou.

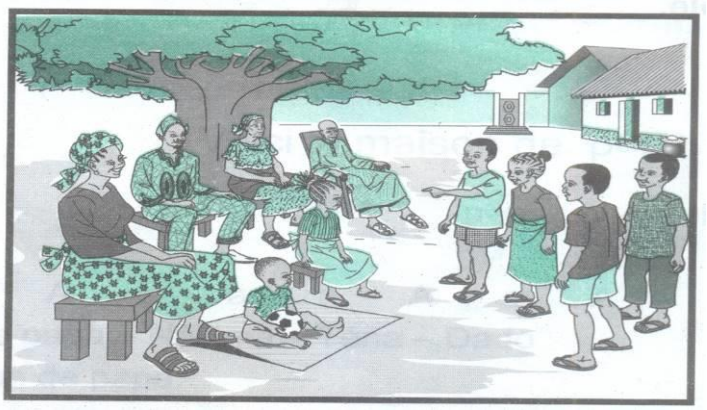


Image 9 : Les membres de la famille de Béré (Extrait du manuel de français, p.22)

Les textes 19 et 20 relatent les congés de Dossa en ville chez sa cousine Madina (p.89). Dans le texte 32, une description est faite du chapeau en raphia teinté de Dossou, un cadeau de son oncle Laurent.

D'abord, les grands-parents apparaissent comme des personnes joviales et généreuses. Béré affirme qu'*« ils sont toujours joyeux »* (p.23). Il ajoute aussi qu'il est heureux avec eux. Les cadeaux que reçoivent souvent les enfants d'eux contribuent sans doute à leur bonheur. La poupée de Nékima lui a été offerte par sa grand-maman (p.31). Le képi kaki de Béré lui a été acheté par son pépé (p.47). Pépé donne aussi à Adodo une banane (p. 97).

Ensuite, les grands-parents peuvent être perçus comme des personnes affectueuses et sensibles. Dans le texte 21, il est dit que *« pépé apaise les deux gamins »* (p.97). Le texte 16 relate les propos pleins de tendresse que Mémé adresse à Anani au téléphone. En voici quelques-uns : *« Ah ! Bonjour mon petit chéri. […] Merci mon chéri Anani »* (p.75). Dans le même texte, elle est éprise de compassion pour le frère de Anani souffrant de maux de tête à cause de la piqûre d'une guêpe. Voici l'extrait du texte qui le confirme.

> *C'est gentil…. Et ton frère ?*
>
> *-Une guêpe l'a piqué. Il a des maux de tête. Il est couché.*
>
> *-Ah bon ! Maudite bête. Je passerai vous voir demain* (p.75).

Enfin, le manuel présente les grands-parents comme les détenteurs des connaissances ancestrales. L'image qui figure à la page 138 présente le village au clair de la lune. Des enfants assis sur des nattes écoutent attentivement une mémé à proximité d'une case.

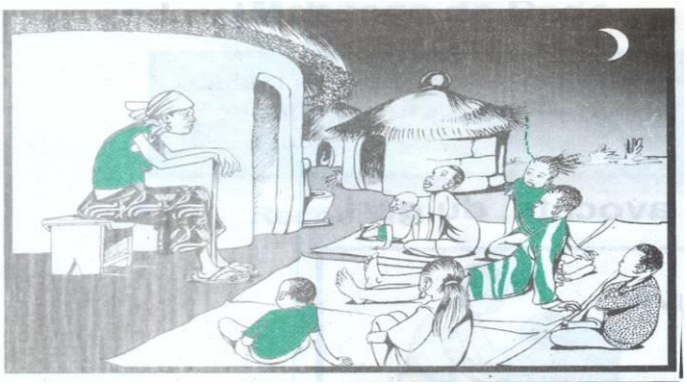


Image 10 : Un conte au clair de la lune (Extrait du manuel de français, p.138)

Dans le texte 21, pépé explique aux enfants que la banane à peau rouge est la banane de la divinité Dan (p.97). Ainsi se résume l'image présentée des grands-parents dans le manuel de français. Ils sont proches de leurs petits enfants.

5.2 Tradition et modernité dans le manuel de français

A ce niveau, nous présentons les animaux, les différents objets évoqués dans le manuel. Nous présentons aussi les différents lieux et espaces indiqués dans le livre. Les diverses activités menées et les différents événements qui y sont évoqués.

5.2.1 Les animaux, les objets et les tenues vestimentaires dans le manuel de français

Dans le manuel, il est recensé des animaux domestiques, des insectes et des oiseaux. Le chat et la souris sont les deux principaux animaux du livre. Ce dernier nous parle de minou, le chat de Nékima (p.39) et du chat dont l'histoire est racontée dans le texte 23 (p.105). Le livre compare d'une part les deux chats aux hommes. On peut retenir du texte intitulé *« En route pour l'école »* que : *« Béré va à l'école », « Nékima va à l'école »*, mais *« un chat ne va pas à l'école »* (p.55). L'attention des enfants est attirée sur ce que chacun de ces personnages peut faire à travers les questions suivantes : *« De qui parle le texte ? Cite ceux qui vont à l'école parmi eux. »*. Par ailleurs, ils soulignent ce qu'un chat peut faire. *« Il fait la chasse aux souris »* (p.39). *« Il fait des bonds »* (p.55).

D'autre part, les textes permettent de comparer les deux chats. Celui de Nékima est petit (p.39 et p.55) alors que le second chat est gros. L'histoire raconte qu'une souris vient chercher de la nourriture dans une maison où il y a un gros chat (p.105). Le manuel nous montre deux chats qui ont connu des mésaventures ; voire de deux chats qui sont de mauvais chasseurs de souris. Le texte 8 dit ceci du petit chat de Nékima : *« Aujourd'hui, il n'a rien attrapé »* (p.39). Dans le texte 23, le gros chat a initié un dialogue avec la souris en espérant qu'elle relâche sa vigilance. *« Viens mon amie. Je ne suis pas méchant et puis j'ai déjà mangé, dit le chat »* (p.105). Mais, sa ruse n'a guère marché. *« Je ne suis pas ton ami, répond la souris. Aussitôt, le chat bondit vers la souris. La souris se glisse dans un trou […] »]* (p.105). On peut chercher à comprendre la visée de ces textes. Sont-ils juste proposés pour l'apprentissage de la lecture ? Quelle image du chat renvoient-ils aux enfants ? Quelle leçon veulent-ils leur transmettre ?

Lorsqu'on s'en tient au chat de Nékima qui a volé la sauce à la cuisine (p.39), on est tenté de dire que le manuel renvoie une image négative de ces deux chats. Par ailleurs, les concepteurs peuvent vouloir inciter les enfants à cacher et/ou à bien protéger les repas des chats.

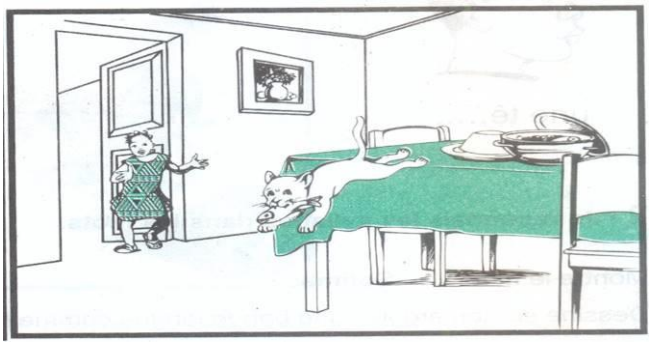


Image 11 : Le chat voleur (Extrait du manuel de français, p.38)

Les deux chats se sont confrontés à des souris très avisées. « M*oi, je ne suis pas une idiote. Ma mère m'a déjà parlé des chats »* a déclaré la souris au gros chat (p.105). La souris a été aussi plus habile que lui. Aussitôt qu'il a bondi, la souris est rentrée dans un trou. L'histoire du chat et de la souris n'est pas mauvaise en soi. Car, elle peut susciter davantage l'intérêt des enfants pour le manuel. Toutefois, celle-ci leur sera plus bénéfique si elle exalte la bravoure d'un personnage ou les attire vers de nobles valeurs. Parce que *« chez les enfants, fiction et réalité se rejoignent en une vision provoquant un notable remaniement psychique »* (Djénati, 2001, p.16).

Le lapin n'a réellement pas agi dans le manuel. Il a été évoqué dans le texte 21. Adodo avait envisagé de lui donner l'étrange banane rouge qui lui a été offerte par son grand-père. Vraisemblablement, l'enfant a supposé que cette banane ne serait pas préjudiciable pour cet animal.

Le livre de français présente les mouches comme des insectes nuisibles pour la santé de l'homme. *« Les mouches ramassent les saletés et les déposent sur la nourriture non protégée comme le pain, le gâteau, le vin de palme »* (p.115). Le livre montre que les mouches sont des vecteurs des maladies diarrhéiques et du choléra. Le texte dans lequel figurent les mouches vise à sensibiliser les enfants sur la bonne hygiène. « *Quelqu'un mange la nourriture non protégée. Après quelques jours, il tombe malade »* (p.115). Pour s'assurer que la règle d'hygiène est comprise, voire intériorisée, les auteurs

adressent au lecteur la question suivante : *« Est ce bon de faire ses selles en plein air ? Pourquoi ? »* (p.116).

Un autre texte portant sur la santé prévient contre la piqûre de la guêpe. Dans ce texte, il est écrit qu'elle a occasionné des maux de tête au frère de Anani (p.75). Comme nous l'avons précédemment montré, le texte qui porte sur le mille-pattes prépare les enfants aux notions de nombre qu'ils aborderont plus tard au CE1. Tout comme le lapin, allusion est faite à l'oiseau. Le klaxon du vélo de Béré est assimilé au chant d'un oiseau dans le texte 34. Cette comparaison est susceptible d'induire une certaine imagination chez le lecteur. Celle-ci permet au lecteur de se faire une idée de ce klaxon. Du coup, il aurait plus de sens à ses yeux.

Dans le manuel, on retrouve des objets ou des outils que les apprenants peuvent retrouver dans leur environnent. Certains sont susceptibles d'évoquer la tradition, les temps anciens. D'autres peuvent renvoyer à la modernité, au progrès et à la technologie. Par exemple, le livre nous parle de deux types de chapeau : le képi de Béré et le chapeau en raphia teinté de Dossou. Le texte 32 part de la description du chapeau en raphia teinté pour aboutir aux différentes couleurs du drapeau national. En voici la présentation faite par Dossou : *« C'est un beau chapeau en raphia teinté. Il a plusieurs couleurs. La couleur dominante est le vert. Une bande jaune entoure le bord. Un nœud rouge se trouve au-dessus du chapeau. Mon chapeau rappelle le drapeau national »* (p.143). L'analogie faite entre le *chapeau* de Dossou et le *drapeau* national est susceptible d'aider les enfants à intérioriser les couleurs nationales. Le drapeau en képi est tout aussi beau que celui en raphia teinté. Il serait prétentieux, voire erroné ; de chercher à référer ces chapeaux à une époque. Le képi autant que le chapeau en raphia relèvent de la mode. Ils sont modifiés en fonction du temps, des préférences et des tendances du moment. Comme, on peut le voir en images, il en existe de plusieurs sortes.



Image 12 : Collection de chapeaux (Extrait du manuel de français, p.142)

Dans le manuel, les chapeaux traditionnels communément appelés *« gɔ̀bí »* sont majoritaires. Les personnages ont des tenues vestimentaires relevant de la tradition africaine mais aussi de la tradition occidentale, avec une légère prédominance de la première catégorie surtout chez les adultes.

Le texte 34 amène implicitement le lecteur à découvrir les différentes parties d'un vélo. Il présente les deux petites roues situées de part et d'autre de la roue arrière. Il présente ses jantes et ses rayons. Le guidon, le klaxon, la selle et les pédales sont aussi mentionnés dans le texte. En plus du vélo, le manuel évoque les autos et les motos (p.89, 92).

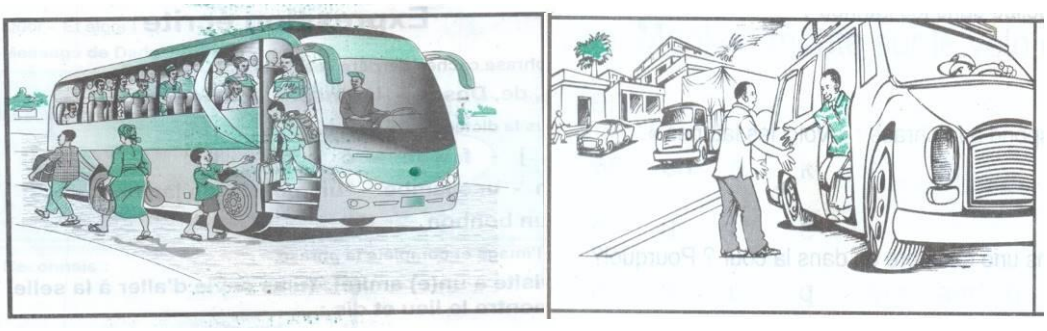


Image 13 : Moyen de transport commun (Extrait du manuel de français, p.89 et 92)

Il propose également deux textes écrits dans un même style. Ces deux textes sont susceptibles d'aider les enfants à savoir nommer les différentes parties du corps humain. Nékima donne cette leçon dans le texte 7 à partir de sa poupée (p.35). Les auteurs du livre l'approfondissent dans le texte 30 (p.135). Construit sous forme d'une poésie, ce texte indique les parties à nettoyer pour être propre. Voici la série d'images proposées pour illustrer le texte.

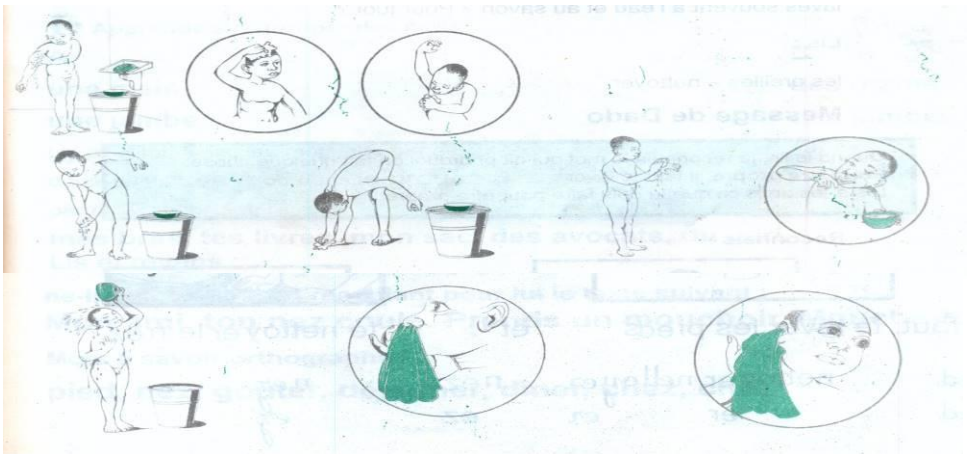


Image 14 : Comment faire sa toilette ? (Extrait du manuel de français, p.135)

Les kits et les fournitures scolaires sont largement présentés dans le manuel. Dado affirme que dans son sac d'école, il y a toujours une ardoise et un cahier (p.59). En classe, elle lit dans son livre. Sous forme d'une devinette, le texte 31 invite le lecteur à identifier le matériel didactique (ardoise) sur lequel on écrit avec la craie et qu'on nettoie avec un chiffon. Par ailleurs, les auteurs du manuel ont proposé une comptine à la page 149. A partir de celle-ci, ils présentent non seulement différentes sortes de craie mais surtout enseignent aux apprenants différentes sortes de couleurs : blanche, rouge, bleue, jaune et noire. Cette comptine permet aussi d'évoquer certains éléments tels que : le coton et l'œuf. Ils demandent explicitement à la suite de la comptine *« à quoi est comparée chacune des craies suivantes :*

- *craie blanche ;*
- *craie jaune »* (p.150).

Le téléphone portable, la télé et la radio évoquent la technologie dans le manuel.



Image 15 : La technologie (Extrait du manuel de français, p. 75 et 131)

Béré écoute des informations sur le SIDA à la télé et à la radio (p.131). Ces canaux de communication ainsi que le téléphone sont apparus plusieurs fois dans le manuel. Anani contacte sa mémé sur un téléphone fixe à partir d'un téléphone portable. Est-ce anodin que Anani qui symbolise la nouvelle génération se serve du téléphone portable qui incarne mieux la nouvelle technologie alors que sa mémé qui incarne la vieille génération réceptionne avec un téléphone fixe ? C'est peut-être fait à d'escient pour attirer implicitement l'attention des enfants sur le téléphone fixe qui était plus ou moins fréquent autrefois. Cette hypothèse semble plausible. D'une part, on voit une petite fille utilisée un téléphone fixe. D'autre part, elle se retrouve dans une cabine téléphonique publique totalement différente de celles qui existent de nos jours. L'image 16 est en l'illustration.

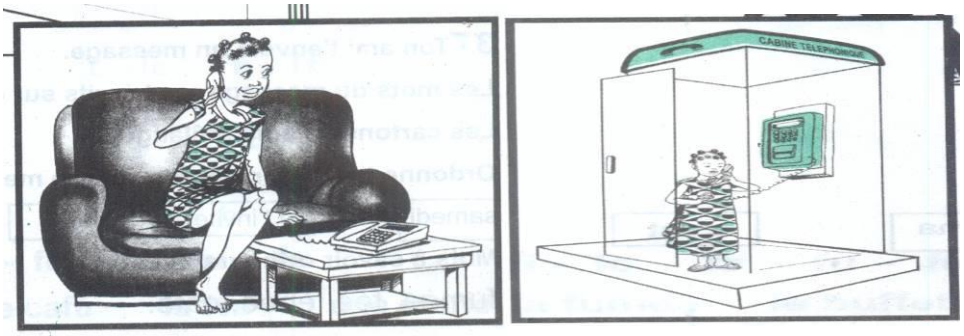


Image 16 : Le téléphone fixe (Extrait du manuel de français, p. 74)

Les habitudes alimentaires varient entre les mets européens et béninois, voire africains. La maman de Béré l'envoie acheter du gombo, de tomates et des avocats. Avec cette emplette, maman peut préparer la sauce de gombo. Elle peut aussi utiliser les avocats pour faire un repas léger pour le soir ou le goûter des enfants. Lorsque Béré était au champ, son papa lui a donné la sauce de légume et de l'akassa. Ce peut être l'une des nombreuses variétés de sauce de légume que certaines régions partagent en commun du nord au sud.

Les arachides récoltées par Béré et son père peuvent servir à cuisiner la sauce d'arachide. Elles peuvent être utilisées pour faire des galettes communément appelées *« kuiklui »*. Elles se mangent aussi seules, avec du gari ou avec du maïs préparé. Le gâteau renvoie *a priori* à une nourriture d'ailleurs. C'est pourquoi il est appelé *« yóvó ta »* (gâteau du blanc) en langue fɔn. Cependant, il est déjà rentré dans presque toutes les habitudes alimentaires. Il est fréquemment dégusté au cours de grands événements (mariage, anniversaire, etc.). Le gâteau qui caractérise le mieux la cuisine béninoise est le *« Ata »*. C'est un gâteau de pâte de haricot cuit à l'huile, d'où son appellation *« Bean cake »* (gâteau de haricot) en anglais. Il est vendu dans les coins de rue. Le manuel y a fait allusion (p.114).



Image 17 : Vendeuse de gâteau (Extrait du manuel de français, p.114)

Le gâteau mangé par Béré à Noël est probablement le *« yóvó ta »*. En effet, il affirme qu'il adore cette fête car on mange du gâteau et du jambon. Sa joie peut être due au fait que ces aliments sont offerts à de rares occasions. La fête de Noël faisant partie de ces occasions exceptionnelles, Béré reçoit des cadeaux, porte des habits neufs et beaux et déguste des mets inhabituels. Le jambon tout comme le pain sont des aliments exportés. Calvet (1993) affirme qu'à l'époque coloniale, il y avait une néologie spontanée particulièrement active dans les langues africaines confrontées à des technologies (la voiture, le train, l'avion), à des structures (l'administration, l'hôpital, etc.) ou à des fonctions (officier, médecin, gouverneur, etc.) importées de l'Occident. Par exemple, « wɔxúxú » (« pate-sèche » pour désigner le pain), « dɔnlíkún » (« le mil de là-bas » pour désigner le riz), « jɔmɛhún » (dans –air-véhicule pour nommer l'avion), « dòtó » (guérisseur moderne), « yòvózɔ » (« Européen – tabac qui soule » pour nommer la cigarette), etc font partie des mots qui sont apparus (Azalou-Tingbé, 2015).

5.2.2 Les lieux et espaces parcourus dans le manuel de français

Le manuel évoque la ville plus que le village. On y trouve des routes bitumées avec des carrefours aménagés, des maisons bien bâties, un stade, des automobiles, etc. Deux textes évoquent particulièrement la campagne. Il s'agit des textes : *« premier séjour en ville »* (p.89) et *« un repas au champ »* (p.119). Un aperçu des deux lieux est donné à la page 88 du manuel.

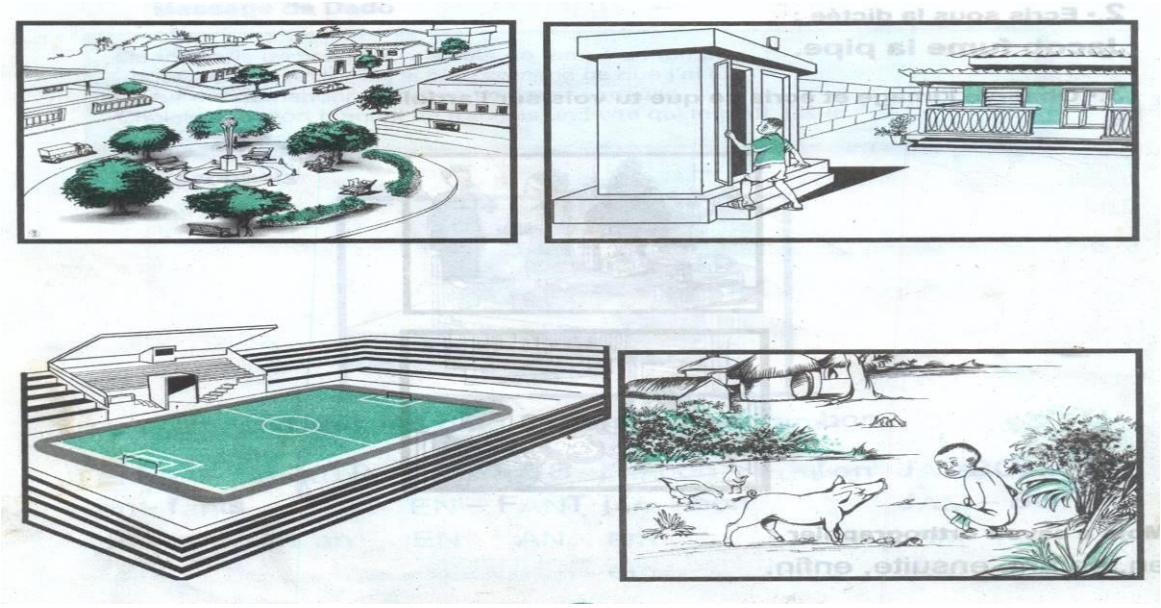


Image 18 : Lieux et infrastructures en ville et au village (Extrait du manuel de français, p.88)

Les images qui illustrent la ville présentent des infrastures modernes, des maisons contruites avec des briques de ciment. Celle qui révèle la campagne présente des maisons en terre battue avec des toits en paille.

Par ailleurs, l'image présentée du village dans le texte 19 semble péjorative. Voici un extrait de la conversion de Dossa avec sa cousine Madina.



Image 19 : Extrait de la conversation entre Dossa et Madina (Extrait du manuel de français, p. 87)

Que peut-on dire de l'étonnement de Dossa ? Serait-il exagéré de le qualifier d'ignare ? D'une part, il méconnait le droit à la protection de la santé et de l'environnement. D'autre part, il n'a jamais vu de latrines au village. Les auteurs du manuel n'ont peut-être pas eu l'intention de présenter cette image négative du petit garçon « villageois ». Vraisemblablement, leur objectif est de sensibiliser au respect et à la protection de la nature et du cadre de vie. C'est pourquoi Madina, la « petite citadine » donne des leçons de bienséances à Dossa : *« Dans la nature ? Ce n'est pas bon ! Tu salis là où tu vis. […] Cela donne des maladies. Chaque famille doit avoir ses latrines »* (p.89). Mais au-delà, le « petit villageois » semble plus ignorant et moins civilisé que la « petite citadine ».

Madina lui a fait découvrir son école dans le texte 20. Elle décrit une école respectant certaines normes de l'ergonomie scolaire. Elle s'est appesantie sur l'espace central de vie. Ceci semble logique, vu que Dossa est venu en congé dans une période où les salles de classe sont fermées.



Image 20 : L'école de Madina (Extrait du manuel de français, p. 93)

L'école dispose d'une grande cour ombragée et de six salles de classe. Celles-ci sont peintes en jaune. *« Les latrines sont loin des classes et du point d'eau. Elles sont toujours propres. Les ordures sont jetées dans des poubelles »* (p.93). L'école de Madina semble affordante. C'est sans doute pourquoi elle déclare à Dossa : *« J'aime bien mon école »*. Les auteurs présentent une bonne image de l'école. Ils la conçoivent comme un lieu beau, propre et agréable à vivre. A cet effet, on peut lire dans la rubrique « réagis », *« L'école de Madina est propre et belle. Comment est ton école à toi ? »*.

Le quotidien dans le manuel est partagé entre la maison, l'école, la rue, le marché et le champ. Béré décrit par exemple la maison de son père.



Image 21 : La maison de papa (Extrait du manuel de français, p. 19)

Celle-ci comporte un magasin, une cuisine, un salon, deux latrines et trois chambres. Bien avant de présenter cette maison, Béré avait reçu son ami Dossou chez lui où, il lui fait découvrir sa famille.

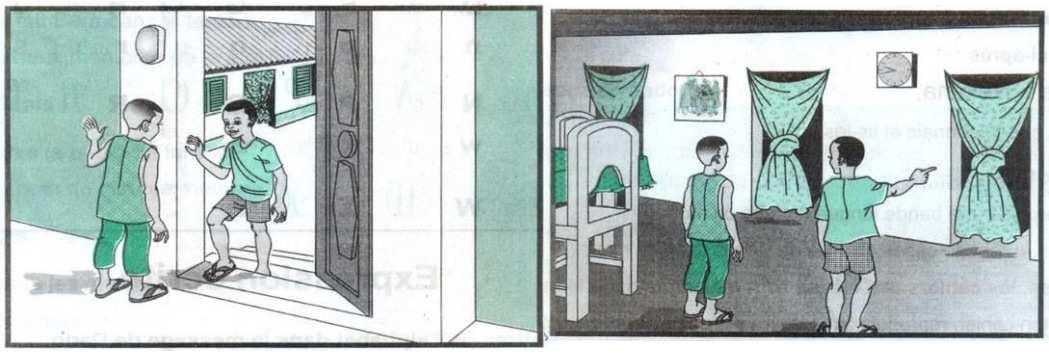


Image 22 : Apperçu de l'intérieur de la maison de papa (Extrait du manuel de français, p. 18)

Dans le texte 23, *« une souris vient chercher sa nourriture dans une maison toutes les nuits »* (p.105). A la maison, *« Dossou joue au cireur »* (p.67). Nékima invite ses amis chez elle pour son anniversaire. Elle les accueille, les fait rentrer et les installe à table.



Image 23 : L'anniversaire de Nékima (Extrait du manuel de français, p. 71)

Le texte 17 montre le bon accueil réservé par Nékima à ses hôtes. Elle fait preuve de solicitude. *« Merci Adé, je suis contente de te voir avec nos amies. […] Merci Madina, je suis heureuse de te voir »* (p.81). Les auteurs du manuel demande au lecteur de dire ce qu'elle souhaite à ses invités. Le texte nous renseigne qu'elle leur souhaite bon appétit.

Après la maison, l'école est le lieu le plus fréquenté par les enfants du manuel. Il est écrit dans le texte 8 que : *Nékima est allée à l'école »* (p.39). Dans le Texte 9, *« Béré*

revient de l'école » (P.47). Dans le texte 11, les deux enfants sont en route pour l'école (p.55). En classe, Dado lit au tableau et dans son cahier. Elle écrit sur son ardoise et dans son cahier. Pendant la récréation, elle joue avec ses camarades (p.59). Dans la cour de l'école, les élèves du CI jouent également contre ceux du CP (p.63).

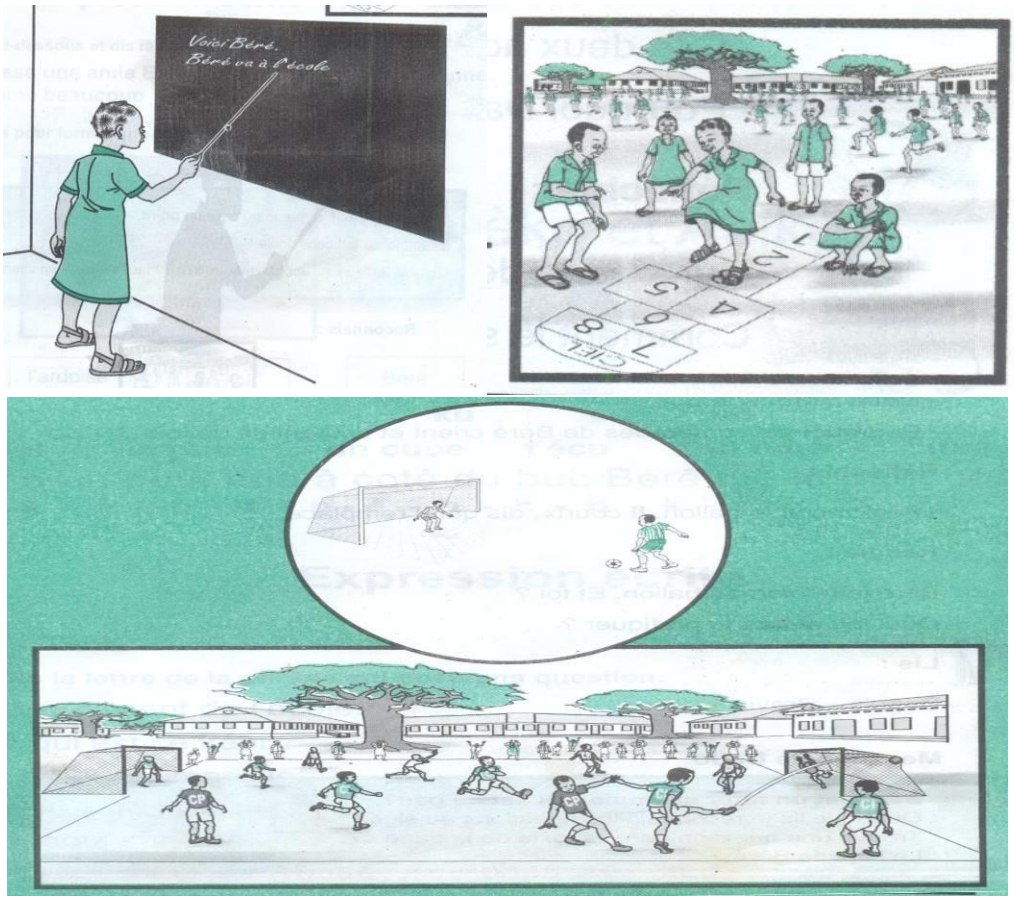


Image 24 : A l'école (Extrait du manuel de français, p. 59 et 63)

Le marché et le champ ont été évoqués une fois chacun dans le livre. Le texte 10 est intitulé *« Béré va au marché »* (p.51) et le texte 26, *« un repas au champ »* (p.119). L'hôpital a été aussi évoqué une fois. Dans le texte 28, la maman de Alabi l'accompagne à l'hôpital à cause de la fièvre et des vomissements (p.127).

Dans le texte 24, Béré et ses camarades ont été surpris par la pluie dans la rue (p.109). Dans un premier temps, ils se sont abrités sous un grand arbre. Dans un second temps, ils sont allés sous un hangar sur conseil de Dado. Les vendeurs se sont installés aux abords des voies (p.115, p.142).

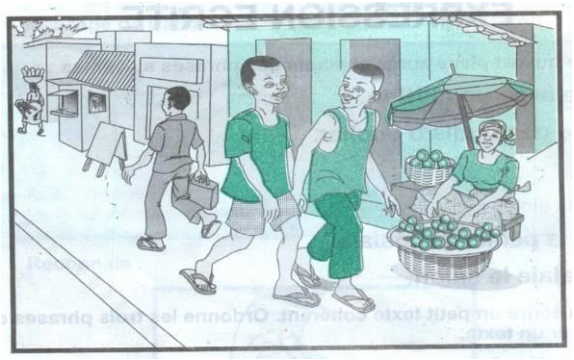


Image 25 : Aux abords de la voie (Extrait du manuel de français, p. 142)

Les lieux sont diversifiés dans le manuel de français. En dehors de Lokassa qui a été évoquée, les auteurs se sont gardés de mentionner les noms de lieux. Toutefois, on arrive explicitement à identifier la ville de la campagne.

5.2.3 Les activités économiques dans le manuel de français

L'artisanat, le commerce, les travaux champêtres sont les activités du manuel. Le commerce est l'activité dominante. Il est majoritairement l'affaire des femmes. Elles vendent des condiments, du pain, du gâteau, etc. Le vendeur de chapeau est le seul commerçant du manuel.

Le livre amène le lecteur à découvrir le métier de cordonnerie à travers Dossou le cireur et l'image de deux cordonniers.

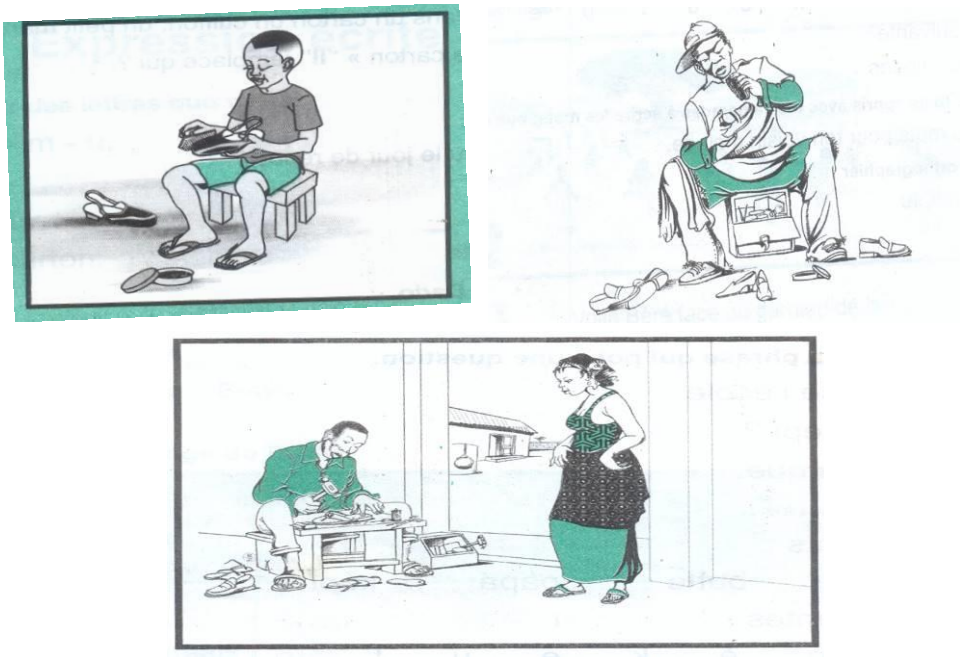


Image 26 : Métier de cordonnerie (Extrait du manuel de français, p.66 et 67)

Sur l'image qui figure à la page 69, c'est le forgeron qui travaille le fer.

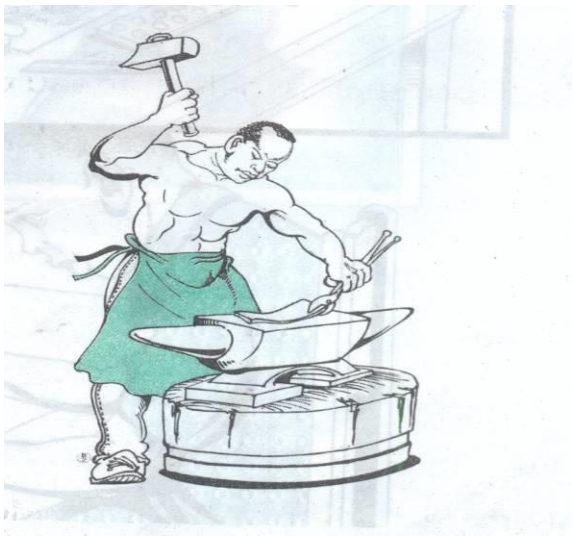


Image 27 : Le forgeron (Extrait du manuel de français, p. 69)

Les travaux champêtres ont été également évoqués dans le manuel. Papa et Béré sont allés faire la récolte d'arachides un samedi. D'une manière générale, les métiers manuels et artisanaux ont été privilégiés dans le manuel. Toutefois, il évoque implicitement le métier d'enseignement et d'agent de santé à travers les thèmes qui abordent l'école et la santé. Soulignons, que le manuel parle un peu moins du quotidien des adultes que de celui des enfants. Les études, les jeux et la fête les définissent mieux dans le manuel.

5.3 Les valeurs dans le manuel de français

Les trois catégories de valeurs prescrites dans les programmes d'études sont identifiées à ce niveau. Nous avons d'abord présenté les valeurs d'ordre social et culturel. Ensuite, nous avons exposé les valeurs d'ordre moral relévées dans le manuel. Enfin, la section aborde les valeurs d'ordre intellectuel.

5.3.1 Les valeurs d'ordre social et culturel

Le manuel prône implicitement les droits de l'enfant. Ceux-ci sont inclus dans les droits de l'homme. Les textes consacrés à la présentation de la famille de Béré montrent que cet enfant ainsi que ces frères jouissent du droit à l'identité humaine et du droit au maintien d'un lien avec leurs parents biologiques. En effet, Béré, Nékima, Sotima,

Dado, Dossou, etc. désignent un personnage spécifique dans le manuel. Les auteurs du manuel ont d'ailleurs pris le soin de les présenter tout au début du livre. Les noms confèrent une identité aux personnages et permet de les distinguer. Dans la vie réelle le nom est donné par les parents biologiques ou à défaut par leurs substituts.

Béré présente à son ami Dossou son père et sa mère. C'est une preuve du maintien du lien avec ses parents biologiques. Certains textes du manuel révèlent que ce personnage accompli des tâches pour ses parents. Il est allé au marché pour sa mère et a accompagné son père au champ. Ses parents se sont souvenus de son anniversaire et de celui de sa sœur. Pour l'occasion, le garçon a reçu un vélo. Une fête a été organisée en l'honneur de la fille. La naissance, un droit humain, a été donc commémoré dans le manuel. Par ailleurs, l'accent a été mis sur le droit à la vie à travers le texte 5 intitulé *« une nouvelle naissance »*.

Les enfants du manuel ont bénéficié des cinq besoins fondamentaux. Ils sont tous instruits. Madina décrit sa belle école dans le manuel. Dado parle de ce qu'elle fait à l'école. Elle affirme à la page 59 que : *« c'est bon l'école »*. Alabi a eu droit à des soins de santé (p.127). Eulalie, la camarade de Dado, a retrouvé ses forces à cause des soins attentionnés de sa mère. Celle-ci lui a préparé une boisson de santé pour la requinquer. Béré a eu accès à des informations sur le SIDA grâce aux médias et à sa mère.

Les enfants bénéficient de la protection de leurs parents. Par exemple, Béré déclare vivre en famille dans la maison de son père. Dossa est allé en congé à Lokossa chez ses cousins. Il est écrit qu'il s'est bien amusé avec eux le premier jour à son arrivée. Le livre prône le droit aux jeux pour les enfants. L'école telle que décrite par Madina offre un vaste espace de jeux aux enfants. Les auteurs racontent le match de football qui a opposé les élèves du CI aux élèves de CP. A la maison, les enfants bénéficient aussi du droit aux jeux. Nékima joue avec sa poupée dans le texte 7. Dossou joue au cireur dans le texte 14. Quant à Béré, il fait plusieurs fois le tour de la cour à vélo (p.153). Les enfants sont épanouis dans le manuel.

L'accent est également mis sur l'ouverture à la nature, le respect et la protection du cadre de vie. Le village, le champ, les arbres évoquent la nature dans le manuel. Il y a beaucoup d'arbres dans l'école de Madina. *« Tous les jours de classe, la cour est balayée. Les ordures sont jetées dans des poubelles »* (p.93). Les élèves prennent soins de leur cadre de vie. Ils le protègent. Madina déconseille à son cousin de ne pas salir

l'endroit où il vit (p.89). Dossa semble comprendre la leçon et promet d'en parler à ses parents au village. La nécessité de respecter l'environnement est démontrée dans le texte 25. D'après les auteurs du manuel, les mouches transportent des microbes des selles déposées en plein air et les déposent sur les nourritures non protégées. Ce qui occasionne des maladies.

Il est montré que Papa et Béré sont partis faire la récolte d'arachides au champ. On peut en déduire symboliquement que l'action bienveillante de l'homme sur la nature lui est souvent profitable. Par exemple, le beau chapeau de Dossou est en raphia teinté. Eulalie donne à Dado la recette de la boisson de santé préparée à base de la citronnelle et du miel. Cette boisson est une preuve de la volonté des auteurs d'enraciner le lecteur dans son environnement. Pour lutter contre la fatigue, ils ont préféré une boisson naturelle à une boisson énergisante ou à un anti asthénique. Par ailleurs, ils tentent d'associer la médecine traditionnelle à la médecine moderne. Dans le texte 28, Alabi prend des comprimés, boit de la tisane et du sirop le matin, à midi et le soir (p.127). Les tenues vestimentaires des personnages visent aussi un enracinement socioculturel.

Le manuel prône l'ouverture à la technologie et au développement. L'utilisation de téléphones (portable et fixe), le recours aux médias, la présence de moyens de transports, d'infrastructures modernes sont des indicateurs. Le texte met en relief un travail d'équipe entre Béré et le joueur qui lui a passé le ballon lors du match qui a opposé les élèves du CI à ceux du CP. Le texte intitulé *« surpris par la pluie »* montre que Dado a été solidaire de ses camarades qui se sont abrités sous un grand arbre. En effet, elle est venue les convaincre de quitter sous cet arbre pour une autre cachette. En outre, ce texte véhicule comme valeur le refus de la soumission passive aux événements. Le texte 24 nous renseigne que Béré et ses amis ne se sont pas contentés de suivre bonnement Dado. Rapportant les propos de papa, elle leur dit qu'*« on ne reste pas sous un arbre quand il pleut »* (p.109). A Béré, son frère de lui répondre : *« Mais Dado ! Sous un arbre, c'est mieux que sous la pluie »* (p.109). Dado a dû expliquer qu'il est imprudent de rester sous un arbre au moment où il pleut. Voici ses arguments : *« La foudre peut tomber sur vous. Des branches peuvent se casser. Le vent peut faire tomber l'arbre lui-même »* (p.109). Ce n'est qu'après sa démonstration que Béré a déclaré : *« Dado a raison allons là-bas ! Sous le hangar »* (p.109).

Le manuel fait allusion au patrimoine culturel à travers le texte qui aborde la divinité dan. A travers le pépé de Antonin et de Adodo, le livre montre que les vieillards sont les détenteurs de la tradition. C'est ce qu'illustre l'image de la grand-mère qui conte à la page 138 du manuel (confère, image 10 à la page 165).

Le manuel de français considère, d'une certaine manière, la majorité des valeurs d'ordre social et culturel prescrite par les programmes d'études du primaire. L'accent est très peu mis sur le développement du sens d'appartenance à un groupe socio-culturel. Le manuel semble tenir compte de la diversité des groupes socio-culturels.

5.3.2 Les valeurs d'ordre moral

Les valeurs morales ont certains indicateurs en commun avec les valeurs d'ordre social et culturel. Par exemple, le respect de la vie figure parmi les valeurs morales. Toutefois, il fait partie des droits de la personne humaine. Il est mentionné dans les programmes d'études au niveau des valeurs sociales et culturelles. Le respect de l'environnement ainsi que l'esprit de coopération et de solidarité appartiennent aussi aux deux catégories de valeurs. Par conséquent, nous ne sommes plus revenu ici sur ces indicateurs pour éviter la redondance.

Concernant le reste des indicateurs, il a été identifié le courage et la compétitivité. Le match qui oppose les élèves du CI aux élèves du CP témoigne de cette valeur chez les apprenants du premier cycle de l'enseignement primaire. Lors du match, Béré s'est fait particulièrement remarquer par ses dribbles et son but. Dado a aussi fait preuve de courage et de témérité. Dans le texte 24, elle brave la pluie pour aller dissuader ses camarades de ne pas rester sous un grand arbre. Fatima reste solidaire de son ami Alabi qui est malade. Elle lui rend visite dans sa maison pour lui témoigner sa compassion et son soutien. Elle a accompli un devoir moral envers son ami. Les amis de Nékima lui ont également témoigné leur amour et leur attachement. Ils l'ont honorée en répondant présents à son invitation. Ces deux exemples montrent que la solidarité des personnages s'est manifestée tant dans les moments heureux que dans les moments malheureux.

Le souci de la santé et de la sécurité alimentaire transparaît dans le manuel. En sensibilisant sur le respect de l'environnement et la protection des aliments, les auteurs œuvrent pour la santé et la sécurité. C'est vraisemblablement ce souci qui explique la démarche de Antonin et Adodo dans le texte 21. Ils se sont rapprochés de pépé pour

s'assurer que la banane à peau rougeâtre est comestible. La présence d'un point d'eau dans l'école de Madina témoigne de la nécessité d'avoir l'eau partout et en tout temps. Béré a compris et à intérioriser qu'il est indispensable de se laver les mains à l'eau et au savon avant de manger. Il l'a si bien prouvé lors du repas qu'il a partagé au champ avec son père. Son insistance pour rendre propres ses mains témoigne d'une discipline personnelle. Il ne s'est pas du tout précipité pour manger. Il a d'abord réclamé l'eau et le savon.

Béré fait preuve d'autodiscipline. Ceci ne peut pas être dit du petit chat de Nékima. Elle semble n'avoir pas bien dressé (absence de conditionnement) son chat. Sinon, il n'aurait probablement pas été volé à la cuisine. Il aurait persévéré dans l'effort pour attraper une souris ou attendre sagement le retour de sa maitresse. Le texte renseigne que Nékima ne bat pas Minou, en dépit de son mécontentement. Peut-on parler de maitrise de soi dans ce cas ou de laxisme ? Retenons que l'absence de sanction à l'égard du chat risque de renforcer ce comportement indésirable.

Dans le manuel, la poupée de Nékima a été brûlée par le feu. C'est peut-être parce qu'elle n'en prenait pas grand soin. Cette perte l'a vraisemblablement rendu plus responsable vis-à-vis de sa nouvelle poupée. Le texte 7 montre son sens élevé de responsabilité. Elle considère la nouvelle poupée comme sa fille. Elle s'en occupe très bien. Elle a donc appris une bonne leçon de la perte de sa première poupée.

Le manuel présente Béré comme un garçon sérieux. C'est pourquoi maman le charge d'aller au marché quand elle est occupée (p.51). Néanmoins, elle l'invite à la prudence dans la rue. N'est-ce pas aussi une manière de rendre son fils autonome ? Le texte 14 révèle que Dossou fait preuve d'une grande autonomie dans l'apprentissage du cirage de chaussure. A la question : *« Dossou, qui t'as appris à cirer les chaussures ? »*, le petit garçon a répondu : *« Personne maman »*. Cette valeur transparaît dans le comportement de Béré qui prend l'initiative de se rapprocher de sa mère pour avoir de plus amples informations sur le SIDA. Anani a aussi pris l'initiative d'appeler sa mémé pour lui souhaiter une bonne fête des mères (p.75). Le manuel nous présente ainsi des enfants responsables, autonomes et capables d'initiatives.

Les textes descriptifs et poétiques qui figurent dans le manuel semblent viser le goût de l'esthétique. Certains adjectifs qualificatifs y sont employés. D'abord Nékima affirme que sa poupée est *jolie* dans sa robe (p.35). Ensuite, elle complimente son frère que son

képi est *beau* (p.47). Enfin, elle qualifie de *jolie* sa propre jupe jaune (p.81). Les auteurs du manuel écrivent que Béré est *beau* dans sa tenue kaki et Nékima *très belle* dans sa robe kaki (p.55). Béré emploie les adjectifs *neufs et beaux* pour qualifier ses tenues de fêtes (p.85). Dossou à la suite de son ami décrit aussi un *beau* chapeau en raphia teinté (p.143). La poésie *« tout ça pour moi »* révèle aussi l'esthétique. Les auteurs du manuel l'ont accompagné d'un beau paysage.

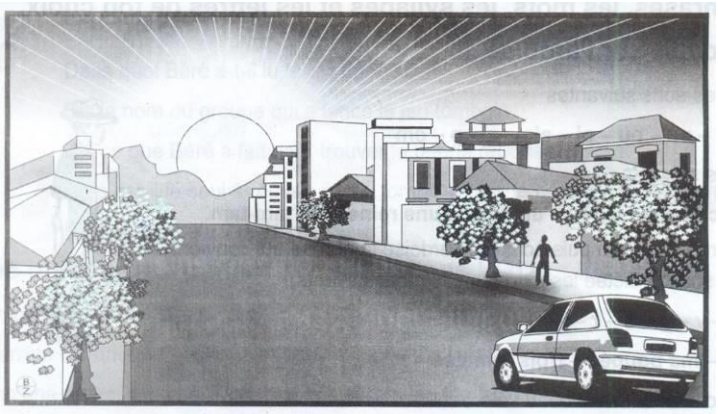


Image 28 : Le coucher du soleil en ville (Extrait du manuel de français, p. 148)

Les enfants du manuel savent caractériser des choses. Ils donnent une appréciation de ce qu'ils ont ou de ce qui appartient à autrui. N'est-ce pas une façon d'exprimer ses sentiments, d'apprendre à caractériser les choses ?

Le respect du bien public n'est pas explicitement indiqué dans le manuel. Toutefois, l'entretien des salles de classes et de la cour de l'école peut contribuer à leur pérénisation (p.93). Les enfants font preuve d'une certaine ouverture d'esprit. Ils demandent ce qu'ils ne savent pas et/ou ne comprennent pas. Par exemple, Adodo n'a pas hésité à appeler Amavi pour lui montrer *« une bête bizarre » :* le mille-pattes. Il profite pour lui demander combien font mille. Dossa reconnaît que faire les selles dans la nature est une mauvaise pratique et promet de porter l'information à ses parents au village. Béré change d'avis une fois qu'il a été convaincu que sa sœur à raison et demande à ses camarades de regagner un autre refuge. La question de la démocratie n'est pas abordée dans le manuel. Les auteurs ont néanmoins fait allusion à la patrie à travers les couleurs du drapeau national. En somme, le manuel véhicule dans une certaine mesure les différentes valeurs morales recommandées dans les programmes d'études.

5.3.3 Les valeurs d'ordre intellectuel

Ces valeurs sont appréhendées à travers les types de textes proposés dans le manuel et l'orientation donnée aux questions contenues dans l'appareil pédagogique du livre. Ainsi, nous classons d'une part les textes du manuel selon leur type. D'autre part, nous exposons les questions de l'appareil pédagogique en fonction des indicateurs définis pour les valeurs d'ordre intellectuel.

5.3.3.1 *Les types de textes dans le manuel de français*

Le tableau ci-dessous est un récapitulatif des textes du manuel en fonction de leur type. Notre analyse est accentuée, pour certains types, sur la séquence textuelle et les outils linguistiques.

Tableau 13 : Occurrences des types de textes dans le manuel de français

Types de texte	N° des textes	Occurrences	Fréquences (%)
Narratif	6, 8, 10, 13, 17, 23, 34	7	20,59
Poétique	30, 31, 33	3	8,82
Descriptif	1, 2, 3, 4, 5, 11, 20	7	20,59
Explicatif	7, 12, 14, 15, 18, 24, 25	7	20,59
Argumentatif	0	0	0
Dialogique	9, 16, 19, 21, 22, 26, 27, 28, 29, 32	10	29,41
Total		34	100

Source : Réalisé à partir des données du manuel de français (MEMP, 2009)

Le manuel offre différents types de textes. Ceux qui sont les moins représentés sont de type poétique. Ils sont dans une proportion de 8,82%. Les textes narratifs, descriptifs et explicatifs représentent chacun 20,59% des types de textes proposés dans le manuel. En termes de pourcentage, les textes dialogiques sont supérieurs aux autres, avec une fréquence de 29,41%.

Dans le texte 3, Béré montre à Dado la maison de son père. Il l'a décrite en mettant l'accent sur son aspect physique (*« La maison est grande »*) et sur son architecture (*« elle a un magasin, une cuisine, un salon, deux latrines et trois chambres »*). Béré recours à l'adverbe *« voici »* qui induit une perception. Il aurait pu aussi utiliser des verbes de perception (voir ou regarder). L'adjectif qualificatif *« grande »* joue ici le rôle de marqueur d'espace. On note la présence d'adjectifs cardinaux (un, deux, trois) et du verbe attributif *« être »*.

Dans le texte 6, Dado raconte sa mésaventure avec sa poupée. Ce texte présente les trois séquences d'un récit. La première va de *« j'ai une poupée… j'aime bien ma petite Line »* (p.31). La deuxième se limite à cette portion de phrase : *« Mais le feu a brûlé ma poupée […] »*. La troisième séquence se rapporte à ce petit extrait : *« […] et elle est partie en fumée »*. Le présent et le passé composé sont les temps utilisés pour relater les faits dans le texte. La conjonction de coordination *« mais »* sert de marqueur de relation entre la situation initiale et l'élément modificateur. Aucun marqueur d'espace et de lieu ne figure dans le récit. Le texte 7 se présente comme la suite du texte 6. Cependant, il est de type explicatif. Nékima présente d'abord sa nouvelle poupée. Ensuite, elle explique comment elle la lave. Enfin, elle expose le jeu qu'elle organise avec elle. En voici un extrait : *« Je lui dis : "Hé, ma fille, fais du vélo ! " »*. Dans le texte, le marqueur de temps *« matin »* permet de passer de la présentation de la poupée à l'explication de la manière de faire prendre la douche à la poupée. Il permet au lecteur de situer l'acte de Nékima dans le temps. Dans le discours de ce personnage, on relève un vocabulaire spécifique composé des verbes d'action (vêtir, laver, habiller, mettre, faire) et des mots (robe, tête, tronc, membre et santé).

Le texte 8 est narratif. La situation de départ est : *« Nékima est allée à l'école. Son petit chat Minou est à la maison. Il fait la chasse aux souris »*. L'élément modificateur est *« Aujourd'hui, il n'a rien attrapé »*. La série d'actions s'étend de *« Minou va à la cuisine »* jusqu'à *« [...]Elle n'est pas contente »*. La situation finale se résume à la phrase : *« Mais elle ne bat pas Minou »*. Dans ce texte, on relève le marqueur de temps *« aujourd'hui »*. Les verbes sont conjugués au présent et au passé composé. Le dernier texte du manuel est aussi de type narratif. Il est intitulé *« mon beau vélo »*. Il décrit d'abord le vélo reçu par Béré à son anniversaire. Ensuite, il montre le réglage fait par papa sur le vélo pour qu'il soit à la taille de Béré. Enfin, il informe que Béré, tout joyeux, fait du vélo.

Le texte 9 est dialogique. D'une part, il y a eu le dialogue entre Pépé et Béré à propos du képi retrouvé sur la table. D'autre part, ce dernier échange avec sa sœur à propos du même képi. Dans ce texte, on note d'abord une phase d'ouverture qui précise l'intention de la communication : *« Béré revient de l'école. Il voit un képi sur la table »*. Ensuite, il y a eu la phase d'interaction marquée par les échanges entre les personnages. Enfin, la phase de clôture se résume à la phrase *« Il est beau ton képi »*. Elle met fin aux

dialogues. Le registre utilisé par les personnages est familier. Il est identifié dans le vocabulaire employé la présence d'interjection *« hé !»* et de pronoms de la première et de la troisième personne (je, il). Le texte 16 permet de suivre une conversation téléphonique entre Anani et sa mémé. Tout comme le texte précédent, on note la présence d'interjections (*« ah !* et *ah bon !»*) et de phatique[28] (allo !). Dans le texte 19, Dossa et Madina débattent au sujet de l'environnement et de la santé. Ils introduisent ce dialogue à partir de l'envie de Dossa de satisfaire à un besoin qui semble intime. Leurs échanges prennent l'allure d'une éducation à l'environnement et /ou à la santé. Le dernier dialogue du manuel porte sur le chapeau en raphia teinté de Dossou. Il est instauré dans le texte 32 par Béré à partir de la question suivante : *« Dossou, as-tu enfin reçu le cadeau de ton oncle Laurent ? »*. Le texte a permis de caractériser le chapeau en question. Le texte a aussi une allure descriptive.

Le texte 12 fait partie des textes explicatifs du manuel. Il renseigne le lecteur sur ce que Dado fait à l'école. A travers ce texte, le lecteur peut apprendre à parler à d'autres de ses journées à l'école. Il lui offre un vocabulaire élémentaire pour désigner ses outils de travail (tableau, livre, ardoise, cahier, etc.) et les espaces de vie de l'école (la classe et cour). Dans ce texte, Dado utilise le marqueur d'énumération *« et »*. Exemples : *« Dans mon sac, il y a toujours une ardoise* ***et*** *un cahier. En classe, je lis au tableau* ***et*** *dans mon livre. J'écris sur mon ardoise* ***et*** *dans mon cahier. […] A l'école, on apprend* ***et*** *on joue »*. Les informations relatives aux espaces de vie sont complétées par le texte 20. Il est consacré à la description de l'école de Madina. Ce texte rallonge la liste du vocabulaire avec les mots latrines et point d'eau.

L'invitation envoyée par Nékima pour son anniversaire est du genre explicatif. C'est le texte 15 dans le manuel. Ce dernier précise le motif de l'invitation (fête d'anniversaire), le jour, l'heure et le lieu d'invitation (samedi à midi à la maison). Le texte mentionne également les potentiels invités (les membres de la famille et les amis). Dans le texte 18, Béré fournit quelques explications concernant son amour pour la fête de Noël. A cet effet, il essaie de répondre à la question suivante : *« J'adore la fête de Noël […] Savez-vous pourquoi ? »*.

[28] *« La fonction phatique est la fonction du langage par laquelle l'acte de communication a pour fin d'assurer ou de maintenir le contact entre le locuteur et le destinataire »* (Dubois *et al*, 2002).

Le texte 30 est le premier texte poétique proposé au lecteur. C'est une sorte de comptine intitulée *« pour être propre »*. C'est d'ailleurs ce titre qui sert de refrain aux quatre couplets qui la composent. Le deuxième texte poétique est une devinette. C'est le texte 31. Il s'agit d'un jeu d'esprit, assurément plaisant, qui pose la *« craie »* comme un énigme à résoudre. Le titre du troisième texte poétique s'intitule : *« tout ça pour moi »*. Ce texte poétique mais de type descriptif permet de créer des images. Par exemple, on peut lire :

Tout ça pour moi

Craie blanche !

Blanche comme le coton blanc.

Craie rouge !

Rouge comme le soleil levant.

Craie bleue !

Bleue comme le ciel pur.

Craie jaune !

Jaune comme le jaune d'œuf.

Craie verte !

Verte comme les feuilles des arbres.

Et tout ça pour moi !

Mais, et la craie noire ?

Noire comme du charbon ! (p.149).

Spécifiquement, il n'est pas dénombré un texte de type argumentatif. Toutefois, certains textes descriptifs et explicatifs semblent être construits pour convaincre, persuader, influencer ou défendre une opinion. L'ensemble des textes que propose le manuel est susceptible d'aider les apprenants à atteindre un niveau de langue appréciable. Par ailleurs, ils peuvent contribuer à l'acquisition des valeurs d'ordre intellectuels, surtout si les questions composant l'appareil pédagogique visent un travail incident sur celles-ci.

5.3.3.2 *L'appareil pédagogique et les valeurs d'ordre intellectuel dans le manuel de français*

D'après Piacere et Smith (1982), lire c'est éventuellement décodé, mais c'est surtout comprendre, juger, critiquer. En référence à leur conception de cet acte, on infère que le but premier de tout manuel de lecture est la compréhension de l'écrit. C'est ce que la majorité des questions d'un appareil pédagogique cherche à vérifier. Par conséquent, tout manuel est supposé viser la compréhension des phénomènes et des situations, l'exercice du jugement, la connaissance du vrai et du faux, du démontré et du non démontré, du connu et de l'inconnu, l'entraînement à l'organisation de la pensée logique et rationnelle. Le tableau ci-dessous présente ces indicateurs en fonction des occurrences et des fréquences des types de questions qui les caractérisent dans le manuel.

Tableau 14 : Récapitulatif des questions de compréhension du manuel de français en fonction des indicateurs des valeurs d'ordre intellectuel

Indicateurs	Numéros des textes	Occurrences des types de questions	Fréquences (%)
Compréhension des phénomènes et des situations.	5, 7, 8, 10, 13	7	4,12
Exercice du jugement.	3, 8, 27, 34	4	2,35
Connaissance du vrai et du faux, du démontré et du non démontré, du connu et de l'inconnu.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34	126	74,12
Entraînement à l'organisation de la pensée logique et rationnelle.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33	33	19,41
Total		170	100

Source : Réalisé à partir des données du manuel de français (MEMP, 2009)

Dans l'appareil pédagogique, 4,12% des questions posées visent la compréhension des phénomènes et des situations. Ces questions sont susceptibles d'aider les destinataires du manuel à donner sens à une action (*« Dis pourquoi Nékima lave sa poupée ? »*). Par ailleurs, certaines questions visent à recueillir des explications (*« Pourquoi maman n'est pas allée au marché ? »*). D'autres sont adressées au lecteur pour l'amener à identifier l'auteur d'un acte, l'initiateur d'un événement ou d'une situation (*« Qui vient d'avoir un*

bébé ? »), à justifier l'état d'âme d'un personnage (*« Pourquoi Nékima n'est pas contente ? », « Dis à quelle occasion et tes sentiments ? »*), etc.

L'exercice du jugement est recherché à travers 2,35% des questions posées au lecteur. Celles-ci visent à appréhender l'avis ou l'opinion du lecteur. A la suite du texte 3, une question invite le lecteur à dire *« Comment est la maison du papa de Béré ? »*. Il lui est aussi demandé de se mettre à la place de Nékima et de dire ce qu'il ferait si son chat mange toute la sauce à la cuisine. La question : « *que penses-tu de cette boisson de santé ? »* est susceptible d'amener les enfants à apprécier la boisson préparée à base de citronnelle et de miel.

La majorité des questions (*74,12%*) vise la connaissance du vrai et du faux, du démontré et du non démontré, du connu et de l'inconnu. Elles permettent de vérifier la compréhension globale du texte lu. Parmi elles, on en dénombre qui servent à identifier les personnages ou une information particulière dans un texte (*« Quels sont les personnages du texte ? », « Combien de chambres a-t-elle ? »*). Certaines questions sont formulées pour savoir si le lecteur arrive à faire le lien entre certains personnages et les pronoms personnels utilisés comme substitut (*« Dis la personne que « elle » remplace dans le texte ? », « Dis qui « il » remplace dans le texte »*). D'autres questions invitent le lecteur à faire des extrapolations, à faire recours à ses connaissances antérieures (*« Dis ce qui rend jolie la nouvelle poupée de Nékima », « Dis où se trouvent les latrines de la maison », « Combien d'enfants y a-t-il dans cette famille ? »*.) Le manuel propose aussi une question fermée (*« Le bébé est un garçon : vrai ou faux »*).

L'entraînement à l'organisation de la pensée logique et rationnelle est visé à travers *19,41%* des questions de l'appareil pédagogique. La plupart de ces questions figurent dans la rubrique *« réagis »*. Ces questions sont censées aider les apprenants à expliquer une démarche (*« Les enfants ont-ils bien fait d'aller voir pépé. Dis pourquoi »*). Elles peuvent les amener à construire un argumentaire (*« Que dois-tu faire quand tu es malade »*), à défendre une position (*« Sans le savon, la main n'est pas propre. Es-tu d'accord avec ce que Béré a dit ? Pourquoi ? »*), à justifier une opinion (*« Dis ce qui te plait dans ce texte ? Pourquoi ? »*), à opérer un choix et à l'assumer (*« Préfères-tu les latrines dans une chambre ou dans la cour ? Pourquoi ? »* ; *« Quelle est la couleur que tu aimes ? Pourquoi ? »*), *« Quelle fête aimes-tu ? Dis pourquoi ? »*), à convaincre

(*« Pourquoi faut-il faire les selles dans les latrines ? », « L'école de Madina est propre et belle. Comment est ton école ? »*), etc.

Les exercices proposés dans l'appareil pédagogique sont également susceptibles d'aider l'apprenant à acquérir des compétences communicatives, la capacité d'analyse et de synthèse. Toutefois, ces compétences ne peuvent être acquises une fois pour toute. Elles devraient s'affiner tout au long du cursus de l'apprenant avec l'exercice et la pratique.

L'analyse du manuel de français permet d'appréhender l'idée que ses concepteurs se font des enfants. Ils présentent des enfants joyeux, curieux, capables d'exprimer leur sentiment, d'émettre un point de vue, d'argumenter et défendre une position. Le manuel prône la famille élargie. L'homme en est le chef. La femme est représentée dans son rôle traditionnel. Les jeux occupent une place importante dans la vie des enfants. Ceux-ci jouissent du droit à la vie et à un nom, du droit à la santé, etc. Le manuel valorise les métiers manuels et artisanaux. Il vise davantage l'ouverture à la diversité culturelle et linguistique.

Chapitre 6 : Le contenu du manuel de fɔngbè en question

Le chapitre 2 est consacré à l'analyse du contenu du manuel de fɔngbè. Sa première section est intitulée identification et caractérisation. Elle permet d'appréhender d'une part l'image des enfants dans le manuel. D'autre part, elle permet de caractériser la famille dans le manuel, de savoir la nature des relations entre les différents membres de la famille ainsi que leurs rôles. Sa deuxième section permet d'identifier les objets, les événements, les faits qui sont susceptibles d'évoquer la tradition ou la modernité. A ce niveau, les différents espaces parcourus et les lieux évoqués sont aussi pris en compte. Sa troisième section fait un exposé sur les différentes valeurs véhiculées dans le manuel.

6.1 Identité et caractérisation dans le manuel de fɔngbè

Dans cette section, nous présentons l'image des enfants et de la famille dans le manuel. Il a été difficile de dégager l'image du père et de la mère dans le manuel, à cause de l'absence de personnages principaux. Toutefois, on pourrait en avoir une appréhension à travers la conception faite de la famille dans le livre. Nous considérons les noms qui se répètent comme un même personnage. Ceci a permis d'envisager autant que possible une chronologie dans certains faits et évènements évoqués.

6.1.1 L'image des enfants dans le manuel de fɔngbè

Nous appréhendons l'image des enfants en prenant en compte les faits et événements en rapport avec eux dans le manuel. Ce faisant, nous avons principalement identifié Siká et Ahosi, deux filles apparues dans plusieurs textes.

Siká est la sœur de Abìkú. Les textes consacrés à la famille montrent Siká très rompue aux tâches ménagères. Les images ci-dessous l'illustrent dans le manuel.

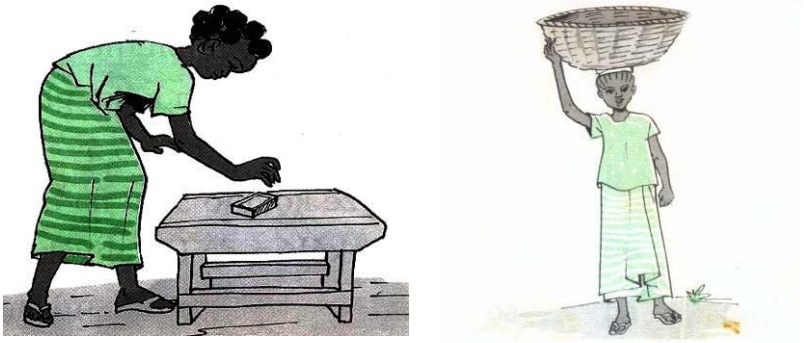


Image 29 : Siká dans les travaux ménagers (Extrait du manuel de fɔngbè, p.10 et 12)

D'une part, Sika prend l'allumette (*« Siká zé fɔ̀fi ɔ́ »*, p.12). D'autre part, elle porte un panier sur la tête (*« Siká ɖíɖá xasù »*, p.10). Avant de montrer Siká avec le panier sur la tête, il est écrit à la page 5 qu'elle est allée chercher du bois de chauffage (*« Siká bà nakí »*). Le texte proposé à la page 13 révèle que Siká est partie remettre des beignets de haricot avec de l'huile à sa mère à la cuisine (*« Yé zé cící kpó ami kpo é bɛ́ yè yí jó nú nɔ tɔn ɖò adoxwɛsá »*). La dernière phrase du texte dit qu'il y a du bois de chauffage et de l'huile dans la cuisine. On peut donc supposer que Siká aide sa mère pour le repas, en fournissant tout ce dont elle a besoin. En référence à l'éducation traditionnelle, on en déduit que Siká apprend à devenir une épouse et une mère[29]. A la page 21, son frère Abìkú a attrapé et remis à leur mère le coq qui a renversé la bouillie de leur père. Cela suppose qu'il a couru après l'animal. Il s'adonne ainsi à une activité qui nécessite vraisemblablement de la vitesse, de l'énergie et de l'endurance.

Comme d'autres enfants du manuel, Ahosi est scolarisée. Dans le texte récapitulatif des unités d'apprentissage portant sur la famille, elle est revenue de l'école avec son amie Xwéfá. A la page 24 du livre, Nafí est en train de lire (*« Nafí ɖò wémá xá wɛ̀ »*). Dosí est sur le chemin de retour de l'école comme le montre la figure extraite à la page 26. Celle qui figure à la page 30 présente Lǒkosú dans sa tenue Kaki.

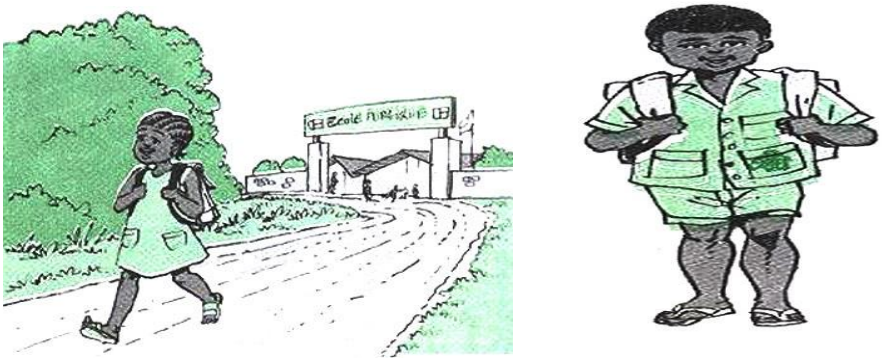


Image 30 : Les élèves dans leur uniforme kaki (Extrait du manuel de fɔngbè, p. 26 et 30)

Le manuel indique aussi à la page 31 que Lali va à l'école avec son sac au dos (*« Lali kpálá golo tɔ̀n. E xwè azɔ̀mɛ́ ɖò aligà »*). A l'école, Jɔsúví est en train de lire (p.32). Les textes qui portent sur l'école mettent autant l'accent sur la scolarisation des filles que sur celle des garçons. L'image ci-dessous présente deux filles et deux garçons en train de travailler en classe.

[29] Nous y reviendrons dans la section tradition et modernité.



Image 31 : Les élèves en classe (Extrait du manuel de fɔngbè, p. 38)

Le manuel ne parle pas que de l'école primaire (*azɔ̀mɛ́xwé dokɔ tɔ̀n*), il parle aussi de l'université (kplɔ́nyìjǐ alavɔ). A la page 33, il est mentionné que Jojo, Jɔsú et Jɔkpé sont des élèves. Par ailleurs, il est écrit à la page 63 que Cenyɔhú et Đélé sont à l'université. Implicitement, les auteurs montrent que c'est en ce haut lieu de savoir qu'on apprend à devenir médecin (*« dotóógán »*). A cet effet, on peut lire dans le manuel que Cenyɔhú et Đélé veulent devenir des médecins (*« Yè jóló ná tɔ́n dotóógán »*, p.63). En nous référant aux théories motivationnelles, nous pouvons conclure que les auteurs recourent au modelage pour susciter l'envie d'étudier chez les destinataires du manuel. En cherchant à devenir comme Cenyɔhú et Đélé, ceux-ci devraient faire de longues et fructueuses études. N'est-ce pas pour la même raison que les auteurs écrivent à la page 39 que le maître aime Yɛ̀yímɛ̀ et Jɛ̀xwé, deux élèves laborieux ? Dans l'appareil pédagogique, l'une de leurs questions invite le lecteur à donner la raison pour laquelle le maître aime Yɛ̀yímɛ̀ et Jɛ̀xwé. Cette question est libellée ainsi qu'il suit : *« ɖɔ̀ nù é wútú mɛ̌sì yètɔ́n yíwàn nú yè é »* (p.39).

Les auteurs semblent décrire un élève modèle dans le texte figurant à la page 40 du manuel. D'après ce texte, on déduit que l'élève modèle se réveille de bonne heure, fait ses travaux domestiques (*« [...]un nɔ fɔ́n zàn bó nɔ́ zà xɔmɛ bó nɔ́ súnsún zinkpo lɛ́ »*), s'apprête et se rend à l'heure à l'école *(« Un nɔ klɔ́ nu mè ; bó nɔ́ lèwǔ [...]un nɔ sɔ́nù bó nɔ́ yì azɔ̀mɛ́ dó ganmɛ̀ »*). Le texte présente également les attitudes et les activités de cet élève à l'école. En effet, le personnage du texte affirme qu'il salue les enseignants et ses camarades à l'école (*« Un jɛ̀ dɔ̀n ɔ́, un nɔ dógbe nú mɛ̌si lɛ kpódó gbè cé lɛ́ kpó »*). Il essuie sa chaise et s'assoie (*« Un nɔ súnsún zinkpo cè, bó nɔ́ jínjɔ́n ayǐ »).* Le maître lui apprend à lire et à écrire dans sa langue maternelle et en français (*« é nɔ́ kplɔ́n nǔ gègɛ̌*

mǐ : nùxíxá, nùwlán dó gbe mìtɔ́n mɛ́ kpódó yovo gbé mɛ́ kpó »). Les auteurs du manuel n'ont pas fait que décrire le bon élève et les activités scolaires, ils proposent implicitement le miel comme *« aide mémoire »*. Ils signalent que Wɛnsú et Wolu prennent du miel (*wǐì*) chaque matin avant d'aller à l'école (p.37). Soulignons que dans les pratiques sociales, le miel est souvent utilisé dans l'intention de renforcer les capacités mnésiques des élèves. Les auteurs ne préconisent ni médicaments, ni stratégies mnémotechniques mais ils rappellent une pratique, voire une recette usuelle.

En plus des études et des travaux domestiques, le jeu est l'activité qui occupe les enfants. Par exemple, il est écrit que *« Amaji yíwàn nú ayihún »* (p.43). C'est-à-dire, Amaji aime jouer. De plus, Fínányɔ́, Fífámɛ́ et Fátíma perdent beaucoup de temps à jouer au jeu afíntínká (p.49). Le jeu est en effet reconnu comme un droit dans le manuel. Il est explicitement marqué que : *« Yɔkpɔ́vú ɖóná d'ayihún ; amǒ, ɖò jɛlɛ́ mɛ̀ »* (p.52). D'une part, cette phrase stipule que le petit enfant doit s'amuser. Les auteurs mentionnent quelques jeux traditionnels. Il s'agit de (*« Ayihun ɖé lɛ́ ɖíè »*) : bùùntú, agbălɛ, afíntínká, kpágúdó hɔngúdó, gbè kplɔ́nkplɔ́n, agbanxwe jààntó (p.52). Ils les qualifient de bons jeux (*« ayihún ɖagbè »*, p.52). Ce faisant, ils cherchent à donner sens à ce que lisent les enfants en partant des jeux supposés être connus d'eux. Par ailleurs, ils contribuent implicitement à la valorisation et à la vulgarisation de ces jeux.

D'autre part, l'extrait : *« […] amǒ, ɖò jɛlɛ́ mɛ̀ »* est une sorte d'invite, voire une sensibilisation. Les auteurs procèdent à une sorte d'éducation au jeu. A travers la phrase *« e wàzɔ̀ fó ɔ́, e nɔ d'ayihún. Gbɔjɛ zán gbé lɛ́ ɔ́ gbɛ̀ lɛ́ nɔ́ kpélé »* (p.49), il indique les moments propices pour jouer. D'après eux, l'enfant a droit au jeu après avoir accompli ses devoirs (*« e wàzɔ̀ fó ɔ́ »*), pendant les congés et/ou les jours de repos (*gbɔjɛ zán*). Il ne joue donc pas en plein temps. Le jeu apparaît comme une gratification, une activité plaisante permettant aux enfants de changer d'activité, de se distraire. Il ne se substitue pas au travail. N'est-ce pas la raison pour laquelle il est écrit à la page 49 que la maman de Fínányɔ́, de Fífámɛ́ et de Fátíma s'énerve lorsqu'ils perdent tout le temps à jouer ?

La majorité des jeux mentionnés dans le manuel sont des jeux collectifs. A la page 47, il est écrit que Dosí, Dosú et leurs camarades se sont mis en cercle et jouent à *« agbălɛ »* (*« Yè sìn toboò. Yě ɖò agbălɛ xo wɛ̀ »*). En effet, le *« agbălɛ »* et le *« bùùntú »* sont des jeux d'enfants où l'on se frappe dans les mains en dansant (Segurola & Rassinoux, 2000). L'image 31 l'illustre parfaitement.



Image 32 : Les élèves jouent au « bùùntú » dans la cour de l'école (Extrait du manuel de fɔngbè, p. 41)

A la page 42, il est mentionné que Mɛɖesé joue au ballon (*« Mɛɖesé ɖò anyù mlímlí xó wè*). Les enfants jouent à la page 43 au jeu de cache-cache (*« kpágúdó hɔngúdó »*). Par ailleurs, on peut lire à la page 44 que : *« vì lé ɖò yèɖé lé nyá wlí wè »* (Les enfants courent les uns derrière les autres).



Image 33 : Les élèves jouent dans la cour de l'école (Extrait du manuel de fɔngbè, p. 42 et 44)

En dehors des jeux, les fêtes caractérisent aussi les enfants dans le manuel. A cet effet, le texte intitulé *« Benéé sín xwe lé »* renseigne à la page 95 que les enfants aiment trop la fête (*« Yɔkpɔ́vú lé yíwàn nú xwè taùn »*). On peut déduire du texte que les fêtes sont intéressantes, parce qu'il y a de belles tenues (*« Acɔ́ nɔ́ kpétó […] »*) et de la joie (*« […] awàjíjé nɔ́ kpétó »*). L'image extraite à la page 84 montre des enfants autour de la table le jour de Noël (*« natáá xwè »*). Celle qui figure à la page 88 présente des enfants qui offrent des cadeaux à Yɛyimɛ́ à l'occasion de son anniversaire (*« jigbezan xwé ou xwekpéxwénu »*).



Image 34 : Les enfants pendant les fêtes (Extrait du manuel de fɔngbè, p. 84 et 88)

Le manuel indique que le *« natáá xwè »* (Noël) est la fête commémorative de la naissance de Jésus (*« Jezúú jíjí sín xwezán wè »*, p.95). Pendant son *« jigbezan xwé ou xwekpéxwénu »* (anniversaire), Yelikɔ́n est adulé (*« mɛ bì nɔ́ mlá akɔ tɔ̀n : "gbètɔ́ yalinu »* (p.89). Tout comme *« zogbanu », « ayatɔ », « fɔɔmanɖɛ », « agudanu »*, etc., *« gbètɔ́ yalinu" »* permet de reconnaître la lignée de Yelikɔ́n. D'après CENALA (2003), il fait partie des manifestations qui rappellent soit les noms forts de l'ancêtre éponyme, soit ses faits glorieux, soit le lieu d'origine du groupe. Ces évocations « éthonymes » permettent à des familles qui ne se connaissent pas de s'identifier et de reconnaître les liens qui font d'elles les descendants d'un même ancêtre. Par conséquent, l'évocation *« gbètɔ́ yalinu »* contribue à la valorisation et à la promotion d'un clan ou d'une collectivité. De fait, le manuel leur confère une reconnaissance publique. Ceci pourrait flatter l'égo de ceux qui se réclament de cette lignée. Dans ce cas, le manuel n'apparaît plus comme un objet tout à fait public. Il pourrait être considéré comme l'apanage d'un clan ou d'une collectivité.

6.1.2 La conception de la famille dans le manuel de fɔngbè

Le manuel prône une conception très élargie de la famille. En effet, Ahosi présente à son amie Xwéfá les membres de sa famille. Le texte qui y est consacré est intitulé *« Ahosi sín hènnùmɔ́ lɛ́ ɖíè »* (p.21). Dans sa présentation, elle montre à son amie ses géniteurs (*« mɛjitɔ́ cé lɛ́ ɖíè »*), son frère dosú et sa sœur lɛ́gbásì, ses grands-parents (*« daagbo cé lɛ́ ɖíè », « nɔgbo cé lɛ́ ɖíè »*), les oncles (atavi, atagan, nyɔlɔn), les tantes (náfí, nagan) et les cousins. Ahosí est très explicite dans sa présentation. Elle fait bien ressortir la nuance qui existe en fɔngbè en ce qui concerne les noms de parentalité. Le lecteur pourra donc distinguer *« daagbo »* qui s'attribue aux grand-parents paternels, de

« nɔgbo » employé pour désigner les grand-parents maternels. Par ailleurs, la nuance est faite entre *« atavi »*, *« atagan »* et *« nyɔlɔn »* puis entre *« náfí »* et *« nagan »*. Les deux premiers noms désignent respectivement le petit oncle et le grand oncle paternels puis *« nyɔlɔn »* désigne l'oncle maternel. Quant à *« náfí »* et *« nagan »*, ils désignent les tantes maternelles. *« Náfí »* est la petite tante et la grande tante s'appelle *« nagan »*.

En voulant conclure la présentation, Ahosi déclare que ses cousins et elle sont des frères et sœurs (*« Vĭ yètɔ́n lɛ́ ɖíè. Mì nà ylɔ́ mìɖé ɖɔ̀ nɔ́vi nɔ́ví »*).

La famille telle que présentée dans le manuel de fɔngbè dépasse largement celle nucléaire, formée par le père, la mère et les enfants. Vraisemblablement, elle prend en compte toute la collectivité. A la page 18, il est écrit que le chef de la collectivité (*« hɛ̀nnùgán »*) des *« agudanu »* a rassemblé les membres de sa collectivité (*« hɛ̀nnú ví »*) et est en train de leur parler (*« […] bó ɖò xó ɖɔ́ nú yĕ wɛ̀ »*). Ceci est traduit par l'image introduisant le thème sur la famille dans le manuel.



Image 35 : La collectivité des « agudanu » (Extrait du manuel de fɔngbè, p.3)

Comme annoncé précédemment, Síká apprend implicitement aux côtés de sa mère les tâches conjugales et/ou domestiques. Ceci semble se confirmer à travers les deux phrases extraites à la page 14 du manuel. *« Kpɔ̀n asísì Síká tɔ̀n. É gósín axi mɛ̀ »* signifie : regarde la coépouse de Síká. Elle revient du marché. Ces phrases évoquent, sans aucun procès, la polygamie, une pratique ancestrale, toujours actuelle, mais illégale selon l'article 143 de la loi n°2002-07 du 24 août 2004 portant code des personnes et de la famille au Bénin. D'après cet article, seul le mariage monogamique est reconnu. Ce n'est vraisemblablement pas la norme dans le manuel. A la page 58, il est mentionné que Sɔnanyɔ́ est allé apporter de la nourriture à son frère germain (*« tɔ́ví »*) hospitalisé.

Cela suppose que le père de Sɔnanyɔ́ a au moins deux femmes ou Sɔnanyɔ́ est issu d'une autre union.

Lorsqu'on s'en tient à certains éléments du manuel, on pourrait être amené à dire que Síká et Ahosi ont connu un mariage précoce. En effet, les deux images de Síká figurant à la page 10 et 12 présentent *a priori* un enfant ou un adolescent. Par ailleurs, le texte figurant à la page 21 renseigne que Ahosi est un élève. Alors que le texte proposé à la page 55 révèle que Ahosi est accouchée des jumeaux (*« hǒxò »*). Dans un manuel scolaire, plus être pour des enfants, il importe de faire preuve de clarté et de concision ; parce que leur développement mental pourrait les amener à interpréter les écrits au premier degré.

On remarque que les auteurs ont plusieurs fois évoqué les jumeaux dans le manuel. En plus des jumeaux de Ahosi, il est écrit à la page 59 que Xómɛvɔ a accompagné sa femme, mère de jumeaux (*« xóxónɔ́ »*), à l'hôpital. Par ailleurs, on dénombre plusieurs noms de jumeaux (Dosí, Dosú, Dansi, Dansú, Zànsí, Zànnǔ, Zìnsú, Zìnxwé, Hɔnsú, Hɔnsì, etc. Dans la croyance populaire, les jumeaux symbolisent une grande fertilité. Ils sont aussi considérés comme des divinités. L'intérêt porté sur les jumeaux se justifierait donc au regard de cette perception.

La femme dans le livre n'apparaît simplement pas comme une donneuse de vie ou une ménagère. Par exemple, nous avons Sosì qui est médecin (*« dotóógán »*). Nous avons aussi des infirmières et la coiffeuse.

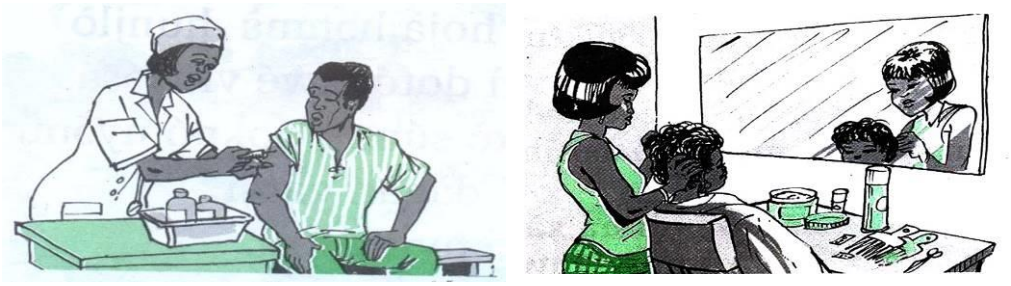


Image 36 : L'infirmière et la coiffeuse (Extrait du manuel de fɔngbè, p.56 et 76)

L'homme n'apparaît donc pas comme l'unique pourvoyeur. La femme autant que l'homme mènent des activités génératrices de revenus. Elles contribuent vraisemblablement à degré divers aux dépenses du ménage. Le texte proposé à la page 40 signale ce qui suit : *« Un ɖó xwé atɔ̀n. Nɔ ce sɔ́ mí dó azɔ̀mɛ́xwé dokɔ tɔ̀n »*. La

phrase traduite donne : A 5 ans, ma mère m'a mis à l'école primaire. Sagbo a amené sa fille sɛ́sí en consultation (p.59). Xomɛvɔ a accompagné sa femme à la maternité (p.61). Ces différents exemples montrent que l'équité genre est visée dans le manuel. Toutefois, l'homme demeure le chef de famille, le chef de la collectivité (*hènnùgán*) et le *« axɔ́sú »* (Roi).



Image 37 : « axɔ́sú » (Extrait du manuel de fɔngbè, p.18)

Il occupe les plus hautes fonctions dans la hiérarchie sociale, pendant que les femmes continuent d'avoir des coépouses dans le manuel. Soulignons que l'accent n'a pas été mis sur les autres membres de familles, parce qu'ils n'ont pas d'attributs dans le manuel.

6.2 Tradition et modernité dans le manuel de fɔngbè

La modernité et la tradition s'appréhendent à travers les événements, les objets et les tenues vestimentaires évoqués dans le manuel. Par ailleurs, le quotidien des personnages ainsi que leur mode de vie s'appréhendent d'une part à travers les lieux et espaces parcourus puis d'autre part, à travers les activités économiques évoquées dans le manuel.

6.2.1 Les événements, les objets, les tenus vestimentaires dans le manuel de fɔngbè

Le manuel de fɔngbè à travers le texte *« Benéɛ́ sín xwe lé »* rappelle la laïcité du pays. Il présente globalement les religions qui cohabitent à travers les fêtes qui les particularisent. Le *« natáá xwè »* (Noël) caractérise mieux le christianisme. A la page 85, il est écrit que Zìnsú et Totín sont des amis (*« xɔ́ntɔ́n »*) et des chrétiens (*« sinsɛnnɔ »*). Ils fêtent ensemble la Noël. Le livre indique que les *« vodunsí »* célèbrent la fête du vodun les 10 janvier. Il mentionne aussi la tabaski (*« sɛ́gbɔ́xwè »*), la

fête des musulmans (*« malɛnu »*). L'image 37 les montre en pleine prière le jour de la fête.

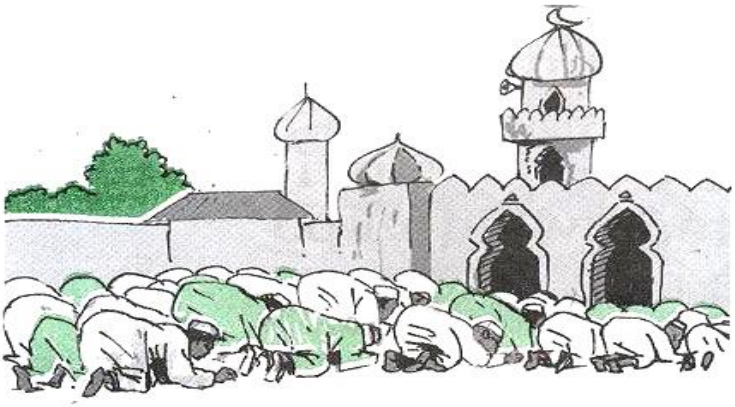


Image 38 : Séance de prière des musulmans (Extrait du manuel de fɔngbè, p.86)

Le manuel fait aussi allusion à la fête nationale. Le Bénin fête son accession à la souveraineté nationale les 1er août *(« Benéɛ́ jɛ́ ɛ́ɖé sí ɖò avuvɔsun ɔ sín azǎn nukɔntɔn ɔ́ gbè »*). De plus, le livre évoque la fête du travail (*« azɔ̀wátɔ́ lɛ́ sín xwè »*) et la gani, la fête des baatɔnum (*« Ganíì batɔnúú lɛ́ tɔ́n »*). L'apparition de la fête de la gani dans le manuel de fɔngbè est susceptible d'éveiller la curiosité de certains lecteurs. En cherchant à avoir de plus amples informations sur cette fête, ils peuvent acquérir certaines connaissances sur la culture baatɔnum. Le manuel aurait ainsi contribué à l'ouverture à la diversité culturelle.

Dans le manuel, les fêtes sont des occasions de joie (*« awàjíjɛ́ nɔ́ kpétó »*). Ce sont également des moments où se découvrent différents styles vestimentaires, les plus belles tenues (*« Acɔ́ nɔ́ kpétó »*). Les gens sortent ou voyagent, mangent et boivent. Le texte de la page 91 révèle que Kpɔsú est allé (*« yì »*) chez Akpaji à (*« ɖò »*) hunkpógɔ́n. Ils iront (*« Yè ná yì »*) à gankpétín pour (*« bó ná »*) fêter (*« ɖùxwè »*). Ils (*« yě »*) ont apporté (*« hèn »*) du *« cakpálo »* et des plats pour la nourriture (*« nùɖúɖú kpánu »*).

Le *« cakpálo »* est une bière traditionnelle faite à partir du maïs ou du mil. Le livre ne précise pas les mets qu'ils iront déguster. Certainement, qu'il en aura plusieurs. En parlant de nourriture, il convient de souligner qu'on peut faire du *« galí fɔ́tɔ́fɔ́tɔ́ »* à partir des ingrédients apportés par Síká à sa mère à la cuisine (p.13). Le *« galí fɔ́tɔ́fɔ́tɔ́ »* est un met endogène. Le gari (*« galí »*) est pétri avec du gâteau de haricot (*« cící »*) et de l'huile (*« amì »*). Il peut être obtenu en remplaçant le *« cící »* par des œufs. Soulignons que le manuel parle aussi de la sauce de légume (*« mà »*). Il est écrit que Dansú est en

train de laver (*« klɔ́ »*) une assiette (*« gannu »*) pour prendre (*« é jló ná yí »*) la sauce de légume *« mà »* (p. 66).

Les fêtes occasionnent généralement beaucoup de dépenses. En effet, à l'approche de la fête de Noël (*« Natáá xwè sɛkpɔ́ »*), *Zìnxwé* a acheté un animal (*« Zìnxwé xɔ́ kanlìn ɖokpó »*). Il le tue et recueille son sang dans un bol (*« É hú í bó yí hun tɔn dó gannú mè »*). Cet extrait figure à la page 84 du manuel. Le jour de la fête, Adra est en train de tuer des dindons. C'est ce que montre l'image 39 ci-dessous.



Image 39 : Des dindons tués pour la fête (Extrait du manuel de fɔngbè, p.94)

Cette image est une représentation d'une réalité sociale. Elle montre que les maisons, voire les ruelles se transforment souvent en boucherie lors des cérémonies, des manifestations diverses et les jours de fête. En outre, elle est évocatrice de violence et pourrait heurter la sensibilité de certains apprenants. Ce qui pourrait induire un comportement d'évitement vis-à-vis du texte illustré ou du manuel tout simplement, car l'image est un moyen rapide de connaissance qui influe sur la formation des esprits (Djénati, 2001). A cela, l'image 39 ne favorise guère la formation d'un esprit sain.

Pour revenir aux dépenses engendrées par les fêtes, plusieurs textes mentionnent les sorties et les voyages. D'une part, il est écrit à la page 92 que les femmes sont exactement venues à 14h pour la fête. Cette phrase est illustrée par l'image 40.



Image 40 : Arrivée d'un groupement de femme à une fête (Extrait du manuel de fɔngbè, p.92)

Sur cette image, on voit des femmes qui descendent d'un bus. Elles sont toutes vêtues de blanc. Vraisemblablement, elles ont dépensé pour la location du moyen de transport et la confection de l'uniforme.

D'autre part, on peut lire sur la page 92 que Pɔ́lu a pris le train (*« do pínpan »*) pour aller (*« yì »*) à gbɔ̀xíkɔ̀n. Il est allé fêter le nouvel an (*« taɖégláxwé »*) avec les membres de sa famille *(« hènnúmɔ́ tɔ́n lɛ́ »*). En effet, *« certaines fêtes entraînent même des déplacements de famille qui se réunissent périodiquement dans la maison-mère pour resserrer les liens distendus par l'éloignement et le temps et pour offrir aux ancêtres les offrandes nécessaires au maintien de la cohésion du groupe »* (CENALA, 2003, p.78-79). Ceci relève du phénomène de la lignée. Les déplacements de familles peuvent aussi se faire vers d'autres pays.



Image 41 : Un train (Extrait du manuel de fɔngbè, p.92)

Les chants et les danses contribuent énormément à égayer les fêtes. Le manuel introduit le thème sur la fête avec une image d'hommes, de femmes et d'enfants jouant, chantant et dansant.



Image 42 : Un groupe folklorique (Extrait du manuel de fɔngbè, p.83)

Le tam-tam (*« hùn »*), le gon (*« gàn »*) sont les principaux instruments de musique évoqués dans le manuel. Ce dernier mentionne le *« akɔ́nhún »*, un rythme traditionnel d'Abomey. Dans le *« akɔ́nhún »*, le tambour est remplacé par la poitrine. C'est en se frappant la poitrine que les joueurs marquent le rythme. Kpɔsú et Agɔnxɔ́sú sont des joueurs de *« akɔ́nhún »* (p.87).

Plusieurs objets et faits sont susceptibles de plonger le lecteur dans la tradition. Le livre présentent plusieurs manières de saluer respectueusement un adulte, un haut dignitaire ou une personnalité. Comme représenté sur l'image 43, Bòsú fait la génuflexion pour saluer son père.



Image 43 : Salutation (Extrait du manuel de fɔngbè, p.6)

A la page 19, Kɔ́sú et Sosú ont retiré (*« hùn »*) leur bonnet (*« fula »*) en saluant (*« dógbe »*) le roi (*« axɔ́sú »*). L'habillement du père de Bòsú évoque la tradition. Le *« axɔ́sú »*, le *« hɛ̀nnùgán »*, le *« bokɔ́nɔ̀ »* (prêtre du fa), et le *« nyɔ̀ɖàxóví »* (vieillard) sont aussi pareillement vêtus.

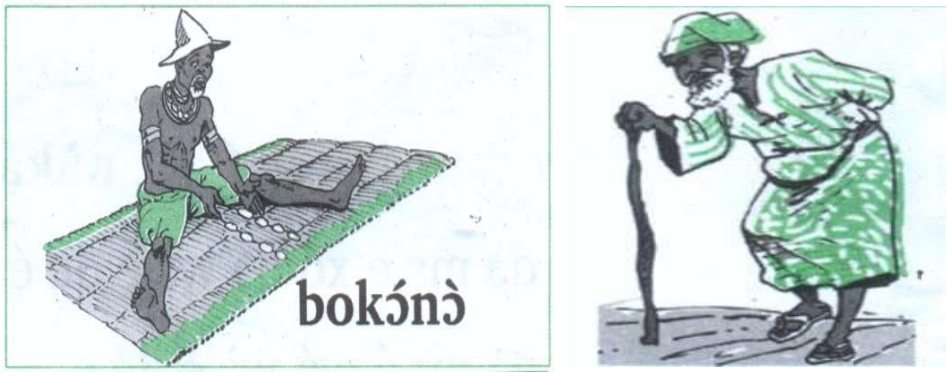


Image 44 : Les gardiens de la tradition (Extrait du manuel de fɔngbè, p.6 et 78)

Ils se présentent dans le manuel comme les gardiens de la tradition. Certains personnages portent des tenues locales mais modernisées. D'autres portent des tenues d'ailleurs mais qui sont déjà rentrées dans nos habitudes vestimentaires. Par exemple, les hommes portent des ensembles cousus avec des pagnes (pantalon et chemise). Les femmes nouent le pagne avec une chemise. A titre illustratif, nous présentons la serie d'images ci-dessous.



Image 45 : Les styles vestimentaires (Extrait du manuel de fɔngbè, p.36 et 90)

Les textes qui portent sur les différentes fêtes révèlent une perception, voire une mentalité collective et endogène. Ils montrent de façon symptomatique l'organisation pendant les fêtes, voire une tradition. Celle-ci transparaît d'ailleurs à travers certains éléments, objets et faits évoqués (salutations, instruments de musique, rythme musical) dans le manuel.

6.2.2 Les lieux et espaces parcourus dans le manuel de fɔngbè

La maison, l'école et l'hôpital constituent les principaux lieux évoqués dans le manuel fɔngbè.



Image 46 : Une école et un centre de santé (Extrait du manuel de fɔngbè, p.23 et 54)

Comparativement au manuel de français, aucune maison n'est décrite dans celui de fɔngbè. Toutefois, il évoque la cuisine (*« adoxwɛsá »*), une douche moderne et la cour. Dans le manuel, Siká apporte des ingrédients à sa mère à la cuisine (p.13). Du retour de l'école, Ahosi trouve les membres de sa famille assis à l'ombre d'un arbre (*« atín yétèn »*). A la page 74, Axisén est en train de coudre à l'ombre d'un arbre. Ekànyĕ se lave dans la cour (p.62). Le manuel aborde implicitement la question de la propreté. L'attention est attirée sur l'hygiène buccale à la page 64. Il est écrit qu'une jeune fille (*« ɖĭɔ̀vĭ ɖokpó »*) se brosse les dents (*« ɖò nu mɛ klɔ́ wɛ̀ »*). Celle-ci est représentée sur l'image 47 dans une douche et devant le lavabo.

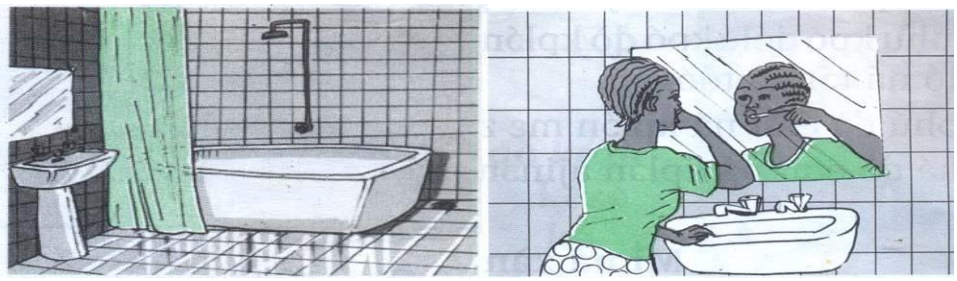


Image 47 : A la douche (Extrait du manuel de fɔngbè, p.42 et 64)

A la page 64, il est aussi marqué qu'un adolescent (*« ɖokpɛ́vú »*) est en train de se laver les mains (*« ɖò alɔ klɔ́ wɛ̀ »*). Il veut manger (*« é jló ná ɖùnǔ »*). Comme le montre l'image 48, Dansi se fait aider pour le lavage des mains.

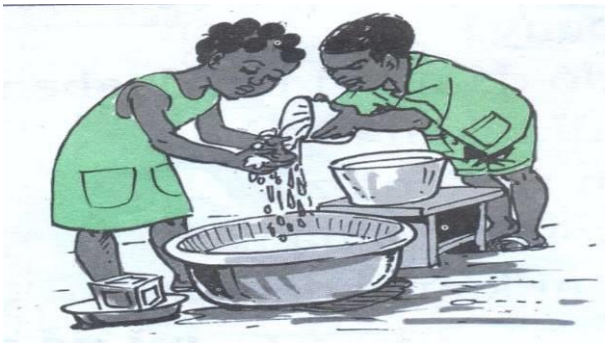


Image 48 : Lavage de mains (Extrait du manuel de fɔngbè, p. 66)

Les textes du manuel n'explicitent pas les bienfaits de la propreté pour la santé. Ceux qui sont consacrés à la santé présentent globalement l'hôpital et le métier de médecin. Par exemple, *« Ðò dotóóxwè »* (à l'hôpital) est l'intitulé du texte proposé pour approfondir l'étude du thème sur la santé. Ici, nous allons nous appesantir sur les textes qui décrivent l'hôpital. Nous exposons dans la section suivante l'image du médecin telle que véhiculée par le manuel.

L'hôpital est présenté comme un lieu de traitement, d'hospitalisation, de guérison et d'accouchement. A la page 68, le manuel de fɔngbè présente un bon hôpital de quartier (*« dotóóxwé ɖagbè ɖokpó ɖò sala cé mɛ̀ »*). Dans cet hôpital, il y a la salle de consultation (*« azɔnkpɔ́nxɔ́sá »*), la salle d'hospitalisation (*« azɔngblexɔ́sá »*), la salle d'accouchement (*« vijìxɔ́sá »*), la pharmacie (*« atínkɛ́nsáxɔ́sá »*), la salle de garde (*« dotóó lɛ́ xɔ́sá »*) et le bureau du médecin (*« dotóógán xɔ́sá »*). Cette description

permet de connaitre quelques services d'un hôpital. C'est d'ailleurs l'un des objectifs visés par les auteurs du manuel. Dans l'appareil pédagogique, voici le libellé des questions qui l'attestent : *« Dotóóxwé ɔ́ ɖó azɔ̀xɔ́sá gègě. Bò ɖɔ̀ yě »* (L'hôpital dispose de plusieurs services. Cite-les) ; *« ɖɔ̀ nŭ è e nɔ wa ɖò : azɔngblexɔ́sá é ; atínkɛ́nsá xɔ́sá é »* (Dis ce qu'on fait à la salle d'hospitalisation et à la pharmacie).

Le manuel parle moins du cadre physique de l'école que de ce qui s'y passe. L'espace central de vie et la salle de classe sont les deux endroits qui sont apparus le plus souvent dans le manuel. Dans la cour de l'école, on voit des élèves qui s'amusent non loin du mât (p.42, p.48).

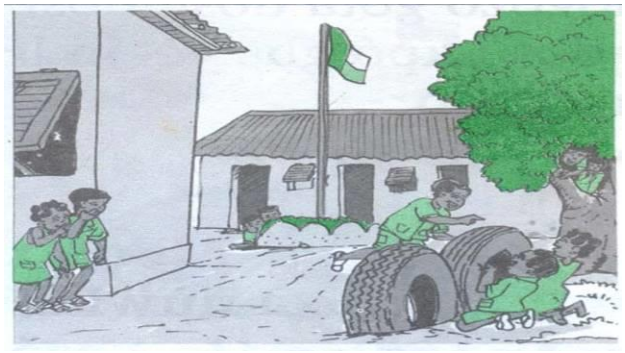


Image 49 : Cour de récréation (Extrait du manuel de fɔngbè, p. 48)

Il y a des arbres sur la cour. Les salles disposent de fenêtres. Elles sont construites en matériaux définitifs. Toutefois, une phrase indique que la clôture d'une école est en matériaux précaires. Elle est faite de feuilles de palmier (*« dèkpá wɛ̀ è dò lɛ́dó azɔ̀mɛ́xwé ɔ́ »*, p.26). Cette école ne respecte pas à tout point de vue les normes de l'ergonomie scolaire. Par ailleurs, elle ne présente pas une bonne image de l'école aux lecteurs.

Les textes qui portent sur l'école permettent de constituer le champ lexical suivant : *wèmáxɔ́mɛ̀*/école, *xá*/lire, *nùwlánnú*/écritoire, *mɛ̌sì*/maître, *azɔ̀mɛ́*/école, *wèmá*/cahier-livre, *wèmáxɔ́mɛ́ví*/élève, *tínmɛ́*/expliquer, *yì*/aller, *gosín*/revenir, *wàzɔ̌*/travailler, *azɔ̀*/travail, *tavo*/table, *zinkpo*/chaise, *golo*/sac, *kakíí*/tenue kaki, *dó ganmè*/être à l'heure, *fɔ́n zán*/ se lever tôt, *lɛ̀wŭ*/se laver, *dógbe*/saluer, *kplɔ́n*/apprendre-éduquer, *nùxíxá*/lecture, *núwlánwlàn*/écriture, etc. Ce vocabulaire thématique très différencié révèle aussi bien les fournitures scolaires que les activités menées à l'école. En dépit du nombre non moins important de vocables dénombrés, il faut souligner que certains mots n'expriment pas convenablement certaines réalités. Ils présentent de ce fait quelques ambiguïtés. Par exemple, *« nùwlánnú »* qui désigne écritoire reste polysémique, en ce

sens qu'il peut être mis pour craie, crayon, stylo, feutre, etc. Par ailleurs, *azɔ̀mé*/école peut désigner tout lieu où l'on se rend pour travailler. Par conséquent, il subsiste un problème terminologique qui nécessite la création de vocabulaires plus adéquats et spécifiés. On pourrait s'inspirer des lexiques de mathématiques bilingues français-langues nationales réalisés par le Centre National de Linguistique Appliquée (CENALA, 1999).

Le manuel évoque le champ ainsi que d'autres lieux de travail. Ils sont abordés dans la section suivante en même temps que les activités économiques.

6.2.3 Les activités économiques dans le manuel de fɔngbè

Le manuel présente différentes activités économiques. Elles peuvent être classées en trois catégories à savoir : les activités génératrices de revenus, les métiers manuels et les métiers professionnalisés.

A la page 24, il y a une vendeuse de haricot (*« abɔbɔnɔ̀ »*). A la page 70 et 78 figure une même image. Celle-ci présente un homme dans une boutique. La vendeuse de haricot et le commerçant figurent sur l'image 50.

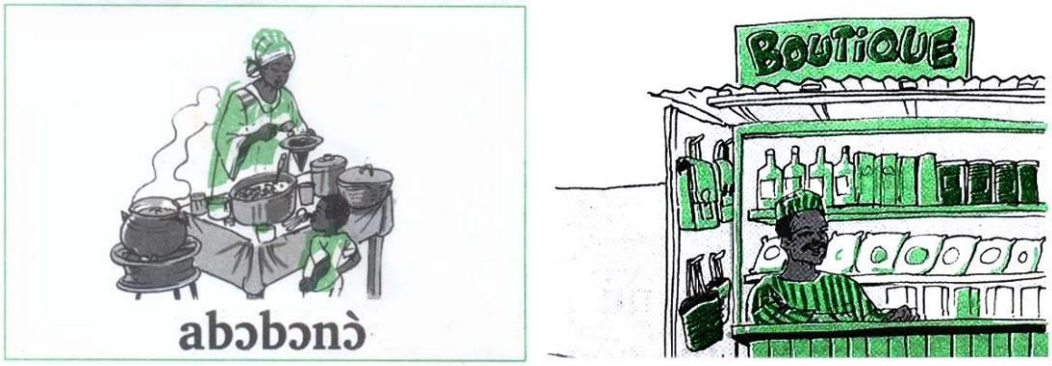


Image 50 : La vendeuse de haricot et le commerçant (Extrait du manuel de fɔngbè, p. 24, 70 et 78)

L'image de la boutique est accompagnée de deux différentes phrases. La première signale que Cekúnnú est débout devant sa boutique (*« Cekúnnú ɖò te ɖò cɔ́fu tɔn nukɔ̀n »*). La seconde informe que Nyasúnnú est dans sa boutique (*« Nyasúnnú ɖò cɔ́fu tɔn mɛ̀ »*). Tonato (2015) a noté une incohérence entre ces phrases et l'image qu'elles traduisent. Cela pourrait semer davantage de confusion chez la plupart des apprenants qui, n'ont pas encore une bonne organisation spatio-temporelle ; un des préalables pour

lire correctement. Rappelons que l'objectif de la présente recherche n'est pas d'appréhender la capacité des manuels à faciliter l'apprentissage de la lecture.

Le manuel présente Nyasúnnú comme un riche commerçant avec une boutique (*« cɔ́fu »*) remplie de marchandises (*« […] Nyasúnnú ɔ́ hùn cɔ́fu bɔ̀ agban ɖ'é mɛ́ bó fɛ́wǔ. É nɔ́ mɔ̀ alɔ bo do yí akwé ǎ. Avɔ ɖagbe lɛ́ wɛ́ gɔ́ cɔ́fu ɔ́ »,* p.79).

Le manuel évoque les artisans : le couturier (*« avɔtɔtɔ́ »*), le coiffeur (*« ɖakpatɔ́ »*), la coiffeuse (*« ɖablatɔ́ »*), l'horloger (*« ganbloɖótɔ́ »*). Il parle aussi du cultuvateur (*« glesi »*).



Image 51 : Les métiers manuels (Extrait du manuel de fɔngbè, p. 72, 74, 76 et 80)

Concernant les professions, le manuel présente l'enseignant (p.36 et 39) et des agents de santé (p.54, p.56, 57, p.59, 60, p.61, p.67, p.68). Presque tous les textes qui abordent la santé parlent des agents de santé. Les auteurs du manuel ont mis un accent particulier sur cette corporation. Ils mentionnent deux spécialités : la chirurgie (*« zizɛ zɔ́ »*) et la gynécologie (*« ajinɔnúmɛtɔ́ zɔ́ »*). A la page 57, ils qualifient la blouse des agents de santé (*« Nùsúsɔ́ yètɔ́n jɛ̀ yě. Nǔ vɔvɔ̀ ɖěbǔ ɖò awù yètɔ́n mɛ̀ ǎ »*. Ils ont très bien valorisé ce métier. Cela pourrait susciter des vocations. Toutefois, on pourrait dire que cette intention n'est pas affichée par les auteurs du manuel. Leur objectif premier est de montrer l'importance du travail (*« azɔ̀ nyɔ̌ », « azɔ̀ wɛ́ nyí gbɛtɔ́ »*). Ils montrent que le travail libère l'homme et que tout travail peut procurer de la richesse. C'est ce que véhicule fondamentalement le texte suivant :

Azɔ́ wɛ́ nyí gbɛtɔ́. Azɔ́ jɛ́n è ɖòná wà. Nùɖúɖú tówé ɖò azɔ́ tówé sí. Kɔsí ɔ́ glesi wɛ̀ é nyí, sosú kpó Sosa kpó ɔ́ mɛsi wɛ̀ yè nyí. Asíbá kpó Wɛlɛ kpó nɔ́ bló ɖà. Mɛ è e xa nɛ́ lɛ́ ɛ́ɔ́, gbɛ yètɔ́n nɔ́ jóló wè à cé ? Étɛ́ ká hwédó yě ? Yè ɖó nŭ bi bó nɔ́ hèn vì kpó asi kpó ganjí.

Mi bo nú mì ná wàzɔ̌. Le tɔn sùkpɔ́. Mì ɖóná kplɔ́n wěmà ganji bá nyí mìɖé sɔ. Fɔnlin nyɔ́ ă (p.82).

A travers le manuel, les auteurs montrent également que la femme autant que l'homme peuvent exercer le même métier. A la page 69 figurent une fille, deux garçons ainsi que leur patron dans un garage de mécanique auto.

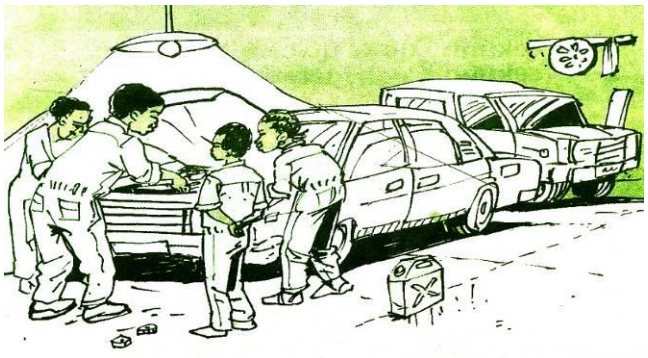


Image 52 : Un garage de mécanique auto (Extrait du manuel de fɔngbè, p. 69)

En somme, le manuel de fɔngbè diversifie les activités économiques. Il prône la mixité sur les lieux d'apprentissage et sur les lieux de travail. Toutefois, il valorise les agents de la santé. Il élimine autant que possible les représentations sexistes dans le travail. L'homme autant que la femme peuvent s'adonner au commerce et aux métiers manuels. Ils peuvent être des agents de la santé.

6.3 Les valeurs dans le manuel de fɔngbè

Dans cette section, nous mettons en relief les valeurs prescrites par les programmes d'études et qui figurent dans le manuel de fɔngbè. Tout comme pour le manuel de français, nous relevons d'abord les valeurs d'ordre social et culturel, ensuite les valeurs d'ordre moral et enfin les valeurs d'ordre intellectuel.

6.3.1 Les valeurs d'ordre social et culturel

Les noms des personnages et de certains lieux ramènent essentiellement le manuel à certaines localités du département du zou, notamment Abomey et Bohicon. Alors que ce manuel est aussi destiné aux apprenants d'autres localités. En effet, le manuel définit une sorte de frontière virtuelle où les réalités socioculturelles aja-fɔn semblent prédominantes. Par exemple, le panégyrique *« gbètɔ́ yalinu »* mentionné à la page 89 caractérise les membres d'une collectivité aja-fɔn. Les *« agudanu »* constituent aussi une collective aja-fɔn. Le *« akɔ́nhún »* est un rythme d'Abomey. Ces élèments pourraient amener à déduire que le manuel contribue à un enfermement identitaire. Toutefois, certains textes portant sur les fêtes sont susceptibles d'ouvrir à la diversité culturelle qui caractérise le Bénin. Par exemple, on identifie les *« malɛnu »,* les *« sinsɛnnɔ́ »,* les *« vodunsí »*. Les réligions endogènes et celles importées prennent ainsi place côte à côté. La fête de la ganíì évoquée permet de tourner un temps soit peu les destinataires du manuel vers un autre groupe socioculturel, les *« batɔnúú »*. Une identité collective et nationale semble être visée via la fête nationale, la fête du travail (*« azɔ̀wátɔ́ lɛ́ sín xwè »*) et le nouvel an (*« taɖeglá xwè »*). A propos de la fête nationale, il est écrit que : *« Benɛ́ɛ́ví súnnú kpó nyɔ̀nú kpó bì nɔ́ j'awǎ »* ; c'est-à-dire les béninois, hommes et femmes se rejouissent.

Le manuel vise dans une certaine mesure le respect et la sauvegarde du patrimoine culturel national. Le vodun en fait partie. Le manuel prône le respect et la sauvergarde de la tradition à travers le roi (*« axɔ́sú »*), le chef de la collectivité (*« hɛ́nnúgán »*) et le prêtre du fa (*« bokɔ́nɔ̀ »*). Leurs habillements mettent en valeur la culture endogène.

Dans le manuel, le droit à l'instruction et à l'éducation est prôné à travers les textes consacrés à l'école. A cet effet, il est marqué à la page 41 qu'à 5ans, ma mère m'a inscrit à l'école primaire (*« Un ɖó xwè atɔ́n. Nɔ ce sɔ́ mí dó azɔ̀mɛ́xwé dokɔ tɔ̀n »*). Le

droit à la santé y est également garanti. Plusieurs textes montrent que les gens bénéficient des soins de santé adéquats. A la page 61, on peut lire ce qui suit : *« Xomɛvɔ kpálá asi tɔ̀n xóxónɔ́ ɔ́ yì dotóóxwè. Tɔ́xɔ́sì dotóò ajinɔtɔ́ ɔ́ kpɔ́n è. É wàzɔ̀ ní ì ganjí bó wlán amasin ní ì »* (Xomɛvɔ a conduit sa femme mère de jumeaux à l'hôpital. Tɔ́xɔ́sì, la sage-femme l'a examinée. Elle l'a bien soignée. Elle lui a prscrit de médicaments). De plus, il est écrit à la page 68 que les médecins soignent bien et la guérison est prompte (*« dotóó lɛ́ nɔ́ wàzɔ̌ ganjí bɔ̀ azɔn nɔ yáwǔ gbɔ̀ »*).

Le droit à la vie est prôné dans le manuel. Il signale la naissance de bébés et même de jumeaux. Comme beaucoup d'enfants, les jumeaux de Ahosi ont eu droit à des noms. Le garçon (*« súnnù »*) s'appelle Hɔnsú et la fille (*« nyɔ̀nú »*) s'appelle Hɔnsì (p.55). Les fêtes d'anniversaire évoquées montrent que la vie est célébrée dans le manuel. Yɛyímɛ́ en a fêté (p.88), de même que Yelikɔ́n (p.89) et Gankpé (p.90). De ce qui précède, on peut déduire que le droit de la personne humaine est relativement respecté dans le manuel. Toutefois, l'accent est moins mis sur l'ouverture à la nature, à la science et à la technologie. La protection du cadre de vie est aussi moins visée. On peut dire que le manuel y a implicitement fait allusion à travers le texte qui présente l'élève modèle. Ce dernier rend propre la chambre dans laquelle il vit avant de quitter la maison pour l'école (p.40). A la page 30, Lalí balaie son école (*« Lalí wa azɔ̌mɛ̀. É zé akizá bó ɖó ayì zá wɛ̀ »*). *« Azɔ̀mɛ́xwé ɔ́ mɛ́ taùn »* (p.26) signifie que l'école est bien propre.

6.3.2 Les valeurs d'ordre moral

Le manuel banit la paresse (*« Fɔnlin nyɔ́n ă »*). Il invite à aimer le travail (*« Azɔ̀ jén è ɖòná wà. […] Le tɔn sùkpɔ́ »*. Dans le manuel, il n'y a pas de sot métier. *« […] Kɔsí ɔ́ glesi wè é nyí, sosú kpó Sosa kpó ɔ́ mɛsi wè yè nyí. Asíbá kpó Wɛlɛ kpó nɔ́ bló ɖà. […] Yè ɖó nǔ bi bó nɔ́ hèn vì kpó asi kpó ganjí. »* (p.82). Par conséquent, tout travail est libérateur. Implicitement, le manuel incite à rechercher la perfection au travail. Ceci se dégage des textes qui parlent des métiers. A la page 75, il est écrit : *« é nɔ́ tɔ̀nǔ gangi bó ɖó axisinɔ̀ gègě »* (Il coud bien et a de la clientelle). De même, la coiffeuse tresse bien et a beaucoup de clients (« azɔ̀ tɔ́n mɛ́sin bɔ̀ é ɖó axisinɔ̀ gègě », p.77). Le manuel montre que celui qui est performant est beaucoup apprécié et très sollicité. C'est ce qu'on peut retenir des phrases suivantes : *« Azɔ̀ tɔ́n nɔ́ mɛ́sin bɔ̀ to nɔ káfú »* (p.81). *« Yè nɔ́ wàzɔ̌*

ganjí. Mɛ̌sì yètɔ́n yíwàn nú yě » (p.39). La priorité doit être donnée au travail. Il passe avant le jeu (*« E wàzɔ̀ fó ɔ́, e nɔ d'ayihún »*, p.52).

Le respect envers les grandes personnes et les personnalités transparaît dans les différentes salutations présentées dans le manuel. La révérence (p.6) et le retrait du chapeau (p.19) marquent la politesse. C'est l'une des raisons pour laquelle le roi ou le chef de collectivité ne s'assoit pas au même niveau que ses sujets comme le montre l'image 35 (Voir page 197 du document). Accomplir ses devoirs est un signe d'obeissance vis-à-vis de ses parents. Le manuel ne prône pas uniquement le droit des enfants, il met aussi l'accent sur leur devoir. Il présente l'aide qu'apporte Siká à sa mère. L'élève modèle, décrit à la page 40, fait ses travaux domestiques avant d'aller à l'école. Il salue ses parents à son reveil (*« […] Un nɔ dógbe nú mɛjitɔ́ cé lé »)* et les maîtres de son école (*« Un nɔ́ dógbe nǔ mɛ̌si lɛ […] »*. Cet élève fait preuve d'autodiscipline, d'effort et d'une certaine autonomie. Le texte signale que depuis que sa mère l'a inscrit à l'école primaire, il se réveille très tôt pour faire ses travaux domestiques (*« […] Nɔ ce sɔ́ mí dó azɔ̀mɛ́xwé dokɔ tɔ̀n. Sín hwe énɛ́ nú, un nɔ fɔ́n zán bó nɔ́ zá xɔmɛ bó nɔ́ súnsún zinkpo lɛ́. Un nɔ klɔ́ nu mɛ̀ ; bó nɔ́ lɛ̀wǔ »*. A l'école, il nettoie sa chaise et s'assoie.

L'esprit d'équipe est perceptible via les textes qui indiquent les mouvements d'ensemble, les groupements et les jeux collectifs. Le manuel montre que certains fêtent entre amis (p.85), en famille ou en communauté (p.92). Par ailleurs, une association de femmes est venue dans un bus pour fêter (p.92).

6.3.3 Les valeurs d'ordre intellectuel

Les valeurs intellectuelles sont recensées à partir des types de texte et des questions contenues dans l'appareil pédagogique du manuel.

6.3.3.1 Les types de texte dans le manuel de fɔngbè

Les textes sont récapitulés dans le tableau 15 selon leur type et leurs occurrences.

Tableau 15 : Occurrences des types de textes dans le manuel de fɔngbè

Types de textes	N° de pages	Occurrences	Fréquences (%)
Narratif	11, 89	2	5,00
Poétique	95	1	2,50
Descriptif	21, 68, 71, 79, 81	5	12,50
Explicatif	5, 7, 13, 17, 19, 25, 27, 31, 33, 37, 39, 40, 43, 45, 47, 49, 51, 52, 55, 57, 59, 61, 63, 65, 67, 73, 75, 77, 82, 85, 87, 91	32	80,00
Argumentatif	0	0	0
Dialogique	0	0	0
Total		40	100

Source : Réalisé à partir des données du manuel de fɔngbè (MEMP, 2013)

La plupart des textes du manuel sont de type explicatif. Ils représentent 80% de l'ensemble des textes du manuel. Ils sont suivis en termes de fréquence des textes descriptifs (12,50%). On dénombre aussi en très faible proportion les textes narratifs (5%) et poétiques (2,5%). Il n'existe pas de textes de type argumentatif et dialogique dans le manuel.

La majorité des textes explicatifs (5, 7, 13, 17, 19, 25, 27, 31, 33, 37, 39, 40, 43, 45, 47, 49, 51, 55, 57, 59, 61, 63, 67, 73, 75, 77, 85, 87, 91) renseigne sur des personnages, leur relation avec d'autres, l'emplacement de lieux, des événements, des activités ou des faits. Par exemple, il est transcrit que Siká et Abìkú sont des frères.

-Abikú ɖíè

-Siká ɖíè.

-Yè nyí nɔví.

-Yè ɖó daá ɖokpó ɔ́. (p.7).

Le manuel informe que Kɔ́sú et Sosú ont rendu visite au roi (p.19). Dosú et Doxwe sont à l'école de Dota (p.27). Cenyɔhu et Ðélé sont à l'université. Ils font la médecine (p.63).

Lènsúsí est une coutière (p.75). La femme de Hunnu est une coiffeuse (p.77). Zìnsú et Totín sont des amis et des chrétiens (p.85). Kpɔsú et Akpadji sont allés fêter à Gankpétín (p.91).

Les textes proposés à la page 52 instruisent. Le manuel parle de bons jeux (*« ayihún ɖagbè »*). Il reconnaît le droit de jouer aux enfants. Il fait comprendre que les jeux ne doivent pas occuper à tout moment. Des instructions sont données dans le texte qui figure à la page 65. En effet, Adɖidó ordonne à son enfant Đagbenɔ de se laver au savon et à l'éponge (*« dǒ aɖǐ tekan bo lèwǔ »*). Il insiste pour qu'il utilise le savon *« kɔtɔ »* avec de l'eau potable (*« aɖǐ kɔtɔ wè à nà zǎn sin ɔ ní ká mɛ́ ɖéɖé »*). Les temps verbaux utilisés sont l'impératif et le subjonctif. Le texte qui se trouve à la page 82 exhorte au travail. Il expose ses avantages.

Les textes proposés à la page 21, 68, 71, 79, 81 sont de type descriptif. Celui qui figure à la page 21 est consacré à la présentation de la famille de Ahosi. Le présent est employé comme temps verbal. Dans le texte, il n'y a pas de marqueur d'espace spécifique. Cependant, il est précisé l'endroit où se trouve les membres de la famille de Ahosi. Ils sont à l'ombre d'un arbre (*« Yě mɔ̀ ahosi sín mɛ lɛ́ ɖó atín yétèn »*).

Le texte de la page 68 décrit un hôpital. Il présente les différents services qui s'y trouvent. On note la présence de l'adjectif qualificatif *« ganjí »* (bien). Il est employé pour apprécier le travail des médecins qui interviennent dans cet hôpital. Les textes qui figurent à la page 71 et 79 décrivent respectivement la boutique de Caɖasi et de Nyasúnnú. Les deux boutiques sont remplies de marchandises de bonne qualité. Dans la première, on trouve des patanlons et des culottes neufs (*« cokotò yɔ̀yɔ̌ »*), de bons parfums (*« célu wǎn ɖagbe »*) et beaucoup d'autres choses de bonne qualité ([…] *« kpódó nǔ ɖagbè gègè kpó »*). On dénombre dans ce texte les adjectifs qualificatifs *« ɖagbe »* (bon) et *« yɔ̀yɔ̌ »* (neuf).

Dans la seconde boutique, Nyasúnnú vend des pagnes de bonne qualité (*« avɔ ɖagbe »*). Sa boutique est pleine à claquer (*« […] agban ɖ'é mɛ́ bó fɛ́wǔ »*). A la page 81, le texte situe le lieu de travail d'un horloger. Il se trouve à *« dogà agbǎsa tó »* (c'est le nom d'une localité). L'atelier s'appelle *« fɔ́ndóganmè »*, c'est-à-dire lève toi à l'heure ou à temps. L'horloger dispose d'une annexe à *« gbɔ̀xíkɔ̀n pínpan laglá á »* (c'est le nom d'une autre localité). Il est compétent et reconnu (*« azɔ̀ tɔ́n nɔ́ mésin bɔ̀ to nɔ káfú »*).

Le manuel propose deux textes de type narratif, l'un à la page 11 et l'autre à la page 89. Le premier parle du coq qui a renversé la bouillie du père de Abìkú. Le second raconte la fête d'anniversaire de Yelikɔ́n. Le seul texte poétique qui est proposé se trouve à la dernière page du manuel. Il est intitulé *« benɛ́ɛ́ sín xwe lɛ́ »* (Les fêtes du Bénin). Comme nous l'avons mentionné précédemment, le manuel ne propose ni texte de type argumentatif ni de type dialogique. Ces types de texte sont susceptibles d'exercer la capacité d'analyse et de persuasion des interlocuteurs. La centration faite sur un seul type de texte n'est guère bénéfique pour l'acquition des valeurs intellectuelles. Serait-il un handicap à la diversification des types de questions posées dans l'appareil pédagogique ?

6.3.3.2 L'appareil pédagogique et les valeurs d'ordre intellectuel dans le manuel de fɔngbè

L'appareil pédagogique présente deux catégories de questions. Dans la rubrique *« azɔ̌ »* (travail), les questions visent l'identification de l'écrit (réperage ou discrimination visuelle, découverte et connaissance du code). Les questions de la rubrique *« nùkánbyɔ́ »* (questions) permettent de tester la compréhension du lecteur. Ce sont les questions de cette rubrique qui sont récapitulées dans le tableau 16.

Tableau 16 : Récapitulatif des questions de compréhension du manuel de fɔngbè en fonction des indicateurs des valeurs d'ordre intellectuel

Indicateurs	Numéros de page	Occurrences des types de questions	Fréquences (%)
Compréhension des phénomènes et des situations.	40, 68	2	1,31
Exercice du jugement.	33	1	0,65
Connaissance du vrai et du faux, du démontré et du non démontré, du connu et de l'inconnu.	5, 7, 11, 15,17, 19, 21, 25, 27, 31, 33, 37, 39, 40, 43, 45, 47, 49, 51, 52, 55, 57, 59, 61, 63, 65, 67, 68, 71, 73, 75, 77, 79, 81, 82, 85, 87, 89, 91, 95	138	90,20
Entraînement à l'organisation de la pensée logique et rationnelle.	40, 47, 49, 52, 57, 68, 71, 82, 95	12	7,84
Total		153	100

Source : Réalisé à partir des données du manuel de fɔngbè (MEMP, 2013)

La majorité des questions de la rubrique *« nùkánbyɔ́ »* (questions) (90,20%) vise à relever une information spécifique du texte (*« ɖɔ̀ fí è yè ɖé é »*). Certaines d'entre elles permettent d'identifier les personnages principaux (*« ɖɔ̀ mɛ e xó ɖɔ́ wɛ̀ e ɖe ɖò nùwlánwlán ɔ́ mɛ́ lɛ́ é »*, p.27). D'autres invitent à dégager des actions menées (*« ɖɔ̀ nù é wá wɛ̀ yè ɖé é »*, p.47) ou à dire ce dont parle le texte (*« ɖɔ̀ nù é ɖò nùxíxá ɔ́ mɛ́ é »*, p. 95).

Les questions visant la « *compréhension des phénomènes et des situations* » sont en faible proportion dans le manuel. Leur fréquence est de 1,31%. Elles sont proposées respectivement à la page 40 et à la page 68. La première question invite le lecteur à dire ce qui montre que l'élève (*« azɔ̀mévɪ́ ɔ́ »*) est respectueux (*« sí mɛ é »*). Cette question permet de vérifier si le lecteur a compris que saluer les adultes (ses parents, ses maîtres) est un signe de respect. La seconde question devrait amener le lecteur à dire s'il est tombé une fois malade, à nommer la maladie (*« a jɛ́ azɔn kpɔ́n à ? Azɔn dètɛ́ »*). Pour répondre à cette question, le lecteur devrait pouvoir différencier deux états. Le premier traduit la bonne santé, la quiétude. Le second est l'expression d'un dysfonctionnement au niveau de l'organisme. C'est une situation de malaise et d'inquitude. Cette question peut permettre de déboucher sur des questions philosophiques telle que : la vie, la mort, la sensation, l'émotion, etc. Ce qui peut par ailleurs favoriser *« l'exercice du jugement »*.

A la page 33, l'exercice du jugement semble avoir été explicitement recherché à travers la question : *« ɖɔ̀ nŭ è a lin dó wèmáxɔ́mévɪ́ we énɛ́ lɛ́ wú é »* (Dis ce que tu penses de ces deux élèves). Le texte à la suite duquel la question est posée révèle que Jojo et Jɔsú vont à l'heure à l'école. Le lecteur devrait apprécier la ponctualité des deux élèves, une habitude qui se cultive. Par extension, il pourrait être amené à se prononcer sur la gestion du temps, un indicateur de perfomance.

Le pourcentage des questions permettant *« l'entraînement à l'organisation de la pensée logique et rationnelle »* est égal à 7,84%. Ces types de questions sont relativement limités dans le manuel. A la page 40, la dernière question posée dans l'appareil pédagogique invite le lecteur à dire ce qu'il fait à la maison avant d'aller à l'école. Il lui est demandé, à la page 47, de dire un jeu auxquel il s'adonne le plus souvent. En répondant à la dernière question de la page 49, il doit produire un discours pour contredire ou pour adhérer à la position des auteurs du manuel. D'après ceux-ci, il n'est

pas bon de s'amuser en tout temps. Il devrait ainsi débattre d'un point de vue et chercher à convaincre. Sa capacité à argumenter est aussi sollicitée à la page 57 et à la page 68. Ce dernier est convié à dire, tout en justifiant, s'il aimerait devenir medecin. Bien avant, il devrait s'exercer à prodiguer des conseils (*« bo kplɔ́n nǔ ì »*) à Doxwe, un ami imaginaire, qui passe tout son temps à jouer (p. 52). Le même exercice lui a été demandé à la page 82. Cette fois-ci, c'est un ami qui manque les classes qu'il devrait conseiller. Ce qu'il convient de retenir, la réponse que chaque lecteur apporterait à ces différentes questions dépendront de son niveau de langue et de ses expériences personnelles. En retour, s'exercer à répondre à ces questions lui permet d'améliorer ses compétences communicationnelles et ses capacités à analyser, à argumenter et à convaincre.

En guise de synthèse, le manuel de fɔngbè considère la famille très élargie. Celle-ci dépasse la famille élargie formée par les parents, les grands-parents, les oncles et tantes. Elle s'étend à toute une collectivité. Il évoque certaines réalités familiales dont la chefferie et la polygamie. Toutefois, il tente de prôner l'équité genre en mettant l'accent sur la mixité sur les lieux d'apprentissage. Il vise plus l'enracinement culturel que l'ouverture à la diversité socioculturelle. En outre, le manuel vise dans une certaine mesure l'entraînement à l'organisation de la pensée logique et rationnelle. Mais, il travaille très peu l'exercice du jugement chez les enfants.

Chapitre 7 : Le contenu du manuel de dɛndi en question

Ce chapitre est consacré à l'analyse du manuel de dɛndi. Contrairement au chapitre précédent, il occulte la section qui aborde explicitement les enfants. En effet, les textes du manuel apportent très peu d'informations pouvant permettre de construire un développement fourni et soutenu sur l'image véhiculée des enfants. C'est pourquoi, nous l'abordons dans la section portant sur la famille. En plus de cette section, le chapitre propose un développement sur la modernité et la tradition puis les valeurs identifiées dans le manuel.

7.1 Identité et caractérisation dans le manuel de dɛndi

Comme nous l'avons mentionné dans la partie introductive de ce chapitre, la présente section expose essentiellement l'image de la famille et à travers elle, celle du père, de la mère et des enfants.

Le manuel de dɛndi présente une famille nucléaire. Sur l'image qui introduit le thème sur la famille, il y a le papa (*« bàaba »*), la maman (*« nyaa »*) et l'enfant (*« koo »*).

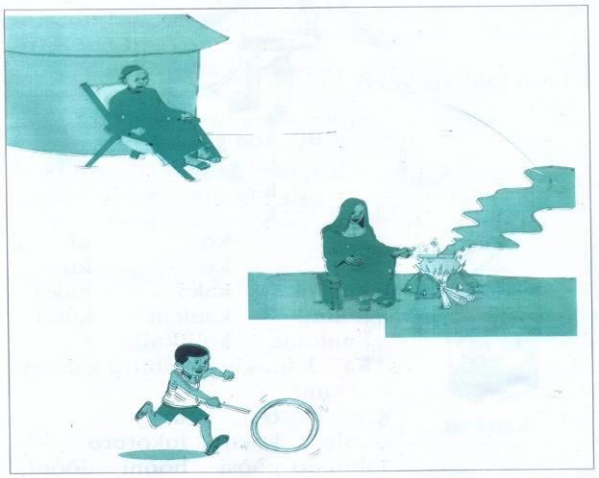


Image 53 : La famille de Bubakar (Extrait du manuel de dɛndi, p. 3)

L'enfant s'appelle Biɔ. A la page 4, il est mentionné : *« Biɔ, koo go »* ; c'est-à-dire voilà l'enfant Biɔ. Les textes en rapport avec la famille exposent globalement les responsabiltés du père, de la mère, les droits puis les devoirs des enfants. Le père œuvre pour garantir un meilleur avenir à ses enfants. A la page 6, il est écrit : *« Kariimu kòòkali nna à ŋmɛnèn iyaali. A su baa à koo-yo mà cí mɔ̀ɔ biikpɛɛ yo »*. Ces phrases signifient : *« Kariimu a fait des efforts avec sa famille. Il ne veut pas que ses enfants*

soient des ignorants ». En effet, Kariimu a scolarisé ses enfants et s'occupe bien d'eux (*« À nà ǹn kulu dàm coubugu ko kullayom nna nda »*). La phrase *« À koo kɔ̀kɔ̀rɔ̀ Bubakar ba sintì coubugu hàram wɔ̀ »* (p.6) indique que son benjamin Bubakar va commencer l'école cette année. L'image 54 le montre en train d'accompagner son enfant à l'école.

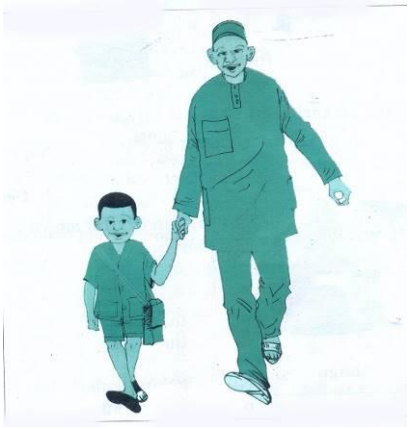


Image 54 : Bubakar et son fils Biɔ sur le chemin de l'école (Extrait du manuel de dɛndi, p. 7)

A la page 8, il est mentionné que son fils a commencé l'école (*« Kariimu koo sinti coubugu »*). Implicitement, le manuel confère à l'homme une grande responsabilité dans la satisfaction des besoins et l'épanouissement de la famille. Le texte extrait de la page 41 le confirme.

Texte (p.41)	Traduction
Jingari hɛnɛ̀ weibɔrɔ-yo nà ǹ tunŋu-yo hɔu ;	-Le jour de la fête les femmes se sont habillées ;
-Bààba nà irì kumma ka irì nɔɔ ŋmaarì ;	-papa nous a rassemblé et nous a donné à manger ;
-Bubaka nna Wahabu, ǹ nà ǹ jinɛ taagɔyo dàm ;	-Bubakar et Wahabu ont porté leur habits neufs ;
-Zamaa tɔɔ nna fuu ;	-La maison est pleine de monde ;
-ŋmaari-yo go dààri-yom nna teriya ;	-Il y avait de la nourriture partout ;
-Zamaa gono ko gààni nna fuu ;	-La foule est en train de danser dans la cour ;
-Baamɛi kulu bìnɛ̀ yeî.	-Tout le monde est content.

Dans ce texte, tout merite revient à l'homme. Vraisemblablement, il a énormément dépensé. Il rassemble toute une foule et la nourrit à satiété. Le texte n'est pas explicite

sur le rôle joué par maman dans l'organisation et la réussite de cette fête. Il précise simplement que les femmes se sont habillées. Toutefois, dans le texte proposé à la page 46, c'est plutôt une femme qui organise une grande fête, vêtit ses enfants et fait manger tout un monde. Ce texte semble rétablir l'équité genre dans le manuel.

Le père dans le manuel de dɛndi, c'est aussi celui qui assure la sécurité de la famille. A la page 43, il est écrit que papa a clôturé la maison à cause de l'enfant (*« Koo di gana, Bààba nà nyɛmmɛ dam fuu ka kɔɔli »*). La mère est *a priori* décrite dans le rôle de nourrisse (*« koo nyaa »*). Elle porte son enfant au dos (*« koo nyaa go à koo hampa »*) comme l'indique l'image 55.



Image 55 : Maman met l'enfant au dos (Extrait du manuel de dɛndi, p. 42)

Le texte proposé à la page 43 indique qu'une bonne mère ne néglige pas son enfant (*« Nyilli barà koo nyaa hɛnnɔ, à su tutu nna à koo »*). Elle est soucieuse de sa sécurité. En effet, Nyilli est contente parce que papa a clôturé la maison (p.43). Notons que le manuel ne limite pas la place de la femme au giron familial. Par exemple, Amiina contribue par son travail au développement de son pays (*« Amiina gbei go à kpoora hanfani »*, p. 45). Elle est décrite comme une femme endurante et travailleuse (*« Amiina barà gbeiteeri, à gonna kòòkari »*, p.45). Dans une certaine mesure, le manuel valorise le rôle de la femme dans la société. Cependant, elle est davantage caractérisée par l'affection et l'amour. Comme nous l'avons souligné précédemment, la bonne mère prend soin de son enfant. Ceci implique une certaine attention et de la tendresse. La grand-mère (*« nààna »*) le démontre dans le texte qui figure à la page 34. Elle laisse Tamiimu dormir auprès d'elle. Comme le montre l'image 56, il a pris froid après être mouillé par la pluie.



Image 56 : Tamiimu sous la pluie (Extrait du manuel de dɛndi, p. 32)

Les textes qui portent sur les jeux (Hɔ̀ɔ̀rɛ-yo) revèlent l'attitude des enfants pendant le jeu. Par exemple, il est écrit à la page 12 que les élèves s'amusent (*« Counzeyo go hɔɔrɛ »*). Ils sautent, rient, tombent sans salir leur tenue (*« Ǹ densi, ko haaru, ko kam, ǹn jina-yo nà kusa zàà »*, p.16). Le fait de *« sauter et de tomber »* semble indiquer le jeu libre. Ce dernier participe au développement psychomoteur de l'enfant. C'est sans doute pour cette raison qu'il est écrit que les jeux permettent d'avoir un bon développement physique et une bonne intelligence (*« Hɔ̀ɔ̀rɛ-yo di ya go nàm ǹn gaa mà feeri ; ǹn bɔnŋɔ̀ looni faham mà tɔntɔnu »*, p. 16). Le jeu participe à l'épanouissement des enfants. Ceux-ci éprouvent de la joie en jouant. C'est pourquoi il est mentionné dans le texte qu'ils rient. Toutefois, comment peuvent-ils sauter et tomber en s'amuser, sans se salir ? C'est sans doute une invite qui est lancée aux enfants. En jouant, ils doivent faire attention à ne pas se salir. Mais, il subsiste un paradoxe dans cette phrase. A moins de supposer que les auteurs ont voulu montrer comment jouer au jeu de marelle.

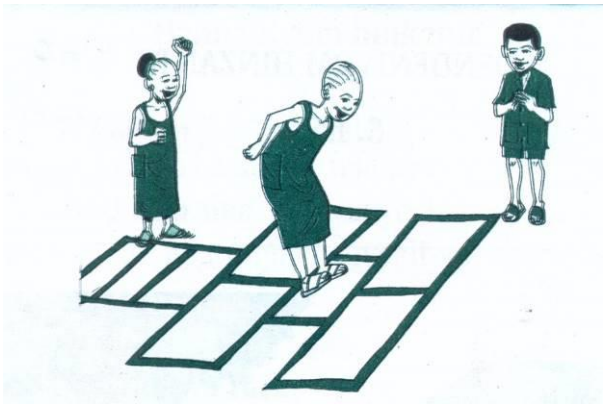


Image 57 : Les élèves jouent au jeu de marelle (Extrait du manuel de dɛndi, p. 12)

Le manuel de dɛndi parle de l'école. Mais il n'évoque pratiquement pas les activités scolaires. Il insiste surtout sur les activités lucratives. Le contenu du texte proposé à la page 38 est illustratif.

Texte (p.41)	Traduction
Wakati ka à kuna counze-yo gono wɔ̀, à gonna hanfaani bayo. Nǹ kulù cin híní ka haya tuutuma tɛɛ nna nǹ kàmmɛ̀. *Wahabu dua nɔɔru ka híní ka à jinɛ dei. À nà tokò dei ka à cɛɛnɛyo nɔɔ. À bààbɛ bínɛ̀ yêi. Ka à beeni, à dia wànzam ka à nà à cóbu. À gɛî mammam.*	Cette période est très favorable pour les élèves. Ils arrivent tous à mener des activités génératrices de revenue. Wahabu a pu trouver de l'argent et s'est acheté des tenues. Il a acheté une chemise et l'a remise à son petit frère. Son père est content. Quand il a fini, il est allé se coiffer. Il est tout propre.

A l'instar d'autres élèves, le texte décrit Wahabu comme un enfant autonome. Il se livre à de petits jobs. On peut déduire qu'il apprend à être responsable. Il utilise à bon essein l'argent gagné. Il prend l'initiave d'acheter une tenue à son petit frère. Une partie de cet argent lui a permis de s'offrir les services d'un coiffeur. Sa générosité a singulièrement touché son père. A la page 31, c'est pépé et mémé qui sont contents de Talahatu. Ce dernier a acheté de bons pagnes qu'il a remis au couturier (*« […] Talahatu nà jinɛ dei ka nɔɔ tatayom. Tààfɛyo ka à dei barà jinɛ hɛnnɔ. Bààba nna bìnɛ yĕi nna Buubà »*). Par ailleurs, le père de Bubakar est content de son fils, parce qu'il a trouvé de l'argent pour s'acheter des tenues (p.27).

De ce qui précède, on peut déduire que l'autonomie et le sens de responsabilité sont recherchés et encouragés dans le manuel. Ce dernier valorise les activités extrascolaires, voire génératrices de revenu. Les destinataires du manuel sont implicitement encouragés à entreprendre, à se livrer à de petites activités qui leur permettront de satisfaire à certains de leurs besoins, sans toujours tout espérer des parents. Ceci étant, peut-on dire que le manuel est favorable au travail des enfants ? La réponse n'est pas évidente, puisque les activités auxquelles se sont livrés les enfants ne sont pas mentionnées par les auteurs. Par ailleurs, ils semblent mettre l'accent sur le bon vouloir des élèves. Ils arrivent à mener des activités génératrices de revenus. Ils indiquent que la période est favorable. Mais, ils ont manqué de spécifier si les élèves sont allés travailler pendant les congés, les weekends, les vacances, les périodes de semence ou de récolte, etc. Ces

informations sont très utiles, vu que les élèves doivent être à l'école les jours de classe. Ils doivent avoir aussi du temps pour étudier à la maison et aider leurs parents dans les tâches ménagères.

En résumé, le manuel de dɛndi met l'accent sur la famille restreinte. Le père se trouve davantage dans un rôle de protection, de satisfaction des besoins de la famille. La mère œuvre pour que la famille soit un cocon d'amour et de tendresse. Quant aux enfants, ils sont encouragés à être autonomes et responsables. Vraisemblablement, ils devraient apprendre à gagner assez tôt leur vie, en associant au travail scolaire, des activités génératrices de revenus.

7.2 Tradition et modernité dans le manuel de dɛndi

Dans cette section, il est d'abord présenté quelques éléments caractéristiques de la tradition ou de la modernité, ensuite les espaces et lieux évoqués et enfin les activités économiques menées dans le manuel.

7.2.1 Les événements, les objets et les tenus vestimentaires dans le manuel de dɛndi

La fête est le principal événement décrit dans le manuel. En voici l'illustration.



Image 58 : Moments festifs (Extrait du manuel de dɛndi, p. 30 et 40)

Les textes qui figurent respectivement à la page 41 et à la page 46 permettent d'appréhender la conception faite de la fête dans le manuel. Le texte de la page 46 montre qu'une fête se prépare. Elle nécessite des dépenses. Donc, il faut faire des économies. Laami en a fait. Elle a travaillé et a mis de côté de l'argent pour la fête. Voici un extrait du texte qui l'indique.

1er temps du Texte[30] (p.46)	Traduction
Laami sɔɔlu ka nɔɔru cɛɛji ka jìsi ko jingari hɛnɛ batu nna.	Laami s'est apprêtée en attendant le jour de la fête. Elle a travaillé et fait des économies.
Ka bínè hanu màànì, à nà à deweeniya yo, nna à deideiyo kulu tɛɛ.	A l'approche du jour, elle s'est préparée et a fait tous ses achats.
À nà à koo-yo nyaa dɔntɔ.	Elle a effectué des achats pour ses enfants.

Dans la suite du texte, il est montré que la fête est un moment d'immense joie et de convivialité. En effet, Laami a invité ses amis. Le texte de la page 46 mentionne qu'elle leur propose toute une variété de mets (*« Jingari tɔɔ ; Laami kpààsiyo kulu kàà, ŋmăari fɔ sii ka ǹ na tààni »*). Le texte proposé à la page 41 met aussi l'accent sur l'abondance de nourriture (*« ŋmaari-yo go dààri-yom nna teriya »*). Il est écrit dans les deux textes qu'il y avait du monde à la maison (*« Zamma tɔɔ nna fuu »*). Ces phrases montrent l'envergure des deux fêtes décrites dans le manuel. Elles ont été grandioses et vraisemblablement onéreuses.

Le tam-tam (*« gamgam »*) et la flûte traditionnelle (*« pààpo »*) sont les deux instruments de musique évoqués dans le manuel. Par exemple, il est écrit à la page 23 que le fils de Baké apprend à faire le tam-tam (*« Bake koo go gamgam dendeni »*). La flûte figure à la page 26. Ces deux instruments figurent sur l'image 59.

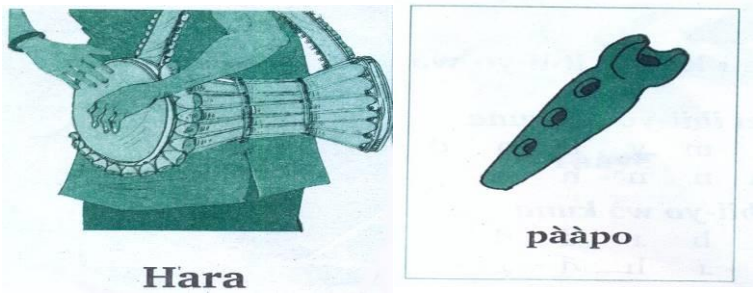


Image 59 : Instruments traditionnels de musique (Extrait du manuel de dɛndi, p. 12 et 26)

[30] Ce texte est de type narratif. Cet extrait équivaut à son premier temps. Les deux autres sont présentés dans la section consacrée aux types de textes. Nous allons donc y revenir.

La calebasse (gaasu), la houe (kummu) et la case en paille (lanta bugu) font aussi partie des objets traditionnels évoqués dans le manuel. Ils sont présentés sur l'image 60.

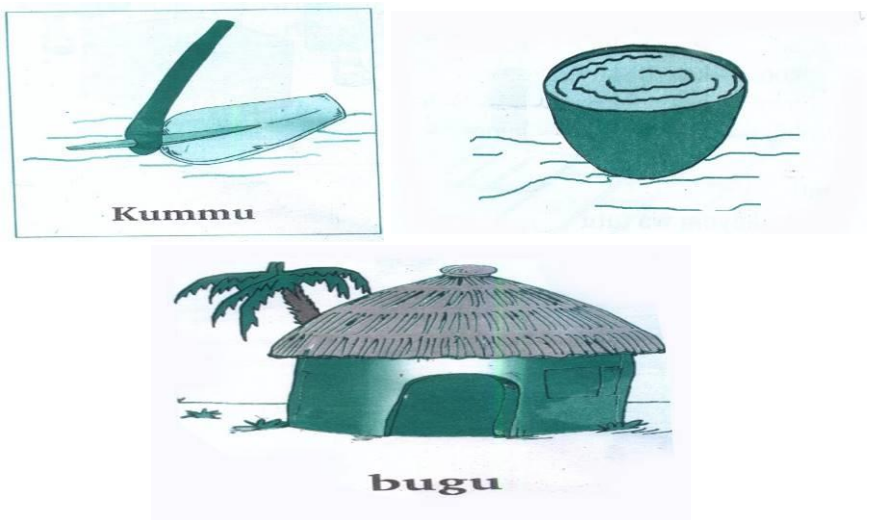


Image 60 : Objet, outil et habitat traditionnel (Extrait du manuel de dɛndi, p. 12 et 26)

Le manuel parle de l'oiseau de nuit (*« Ciini-ciro »*) pour évoquer la sorcellerie. On peut ainsi lire : *« Ciini-ciro cin boro bitani ciini »* (p.33). L'oiseau de nuit dérange l'homme la nuit. La sorcellerie est une réalité socioculturelle africaine. Mais, c'est souvent un sujet tabou et un phénomène craint. Le fait que le livre en parle peut-il contribuer à sa démystification ? Susciterait-il davantage la curiosité des lecteurs ? Ou engedrerait-il davantage de psychose et un désintérêt pour le manuel ? Ces interrogations ne peuvent pas trouver de réponses objectives dans le cadre de cette recherche. Car la phrase semble avoir été proposée pour étudier la lettre-son « c ». Néanmoins, il importe que le sens des phrases qui figurent dans un manuel scolaire soit minitieusement étudié. Les concepteurs devraient faire en sorte que le lecteur acquiert en plus du savoir scolaire, un savoir social capitalisable dans la vie courante.

Dans le manuel, le style vestimentaire varie relativement selon les générations et le lieu de travail. La plupart des adultes sont dans des tenues traditionnelles. Les enfants et les jeunes sont dans des tenues modernes. La majorité des femmes porte des pagnes avec des voiles ou des foulards. Les hommes portent les tenues traditionnelles avec des bonnets en tissu ou en laine. Dans les ateliers artisanaux, ils s'habillent sobrement. Certains sont en pantalon et en chemise. D'autres sont en culotte avec un débardeur. Les enfants apparaissent pour la plupart du temps dans leur tenue kaki. Le maître et la maitresse sont en tenue française.

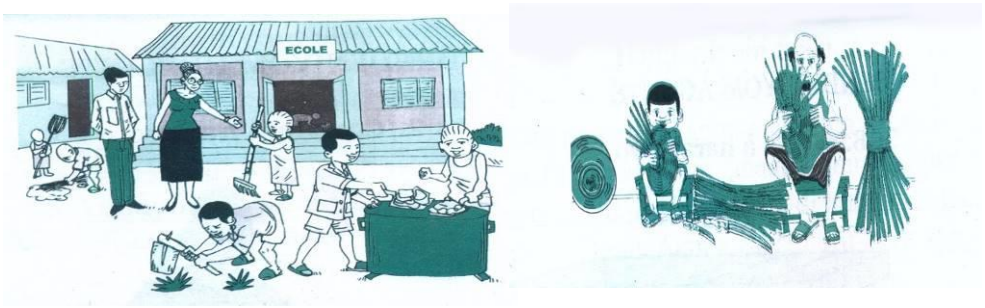


Image 61 : Ecole et atelier artisanal (Extrait du manuel de dɛndi, p. 8 et 22)

Le manuel de dɛndi plonge le lecteur dans les réalités socioculturelles de l'aire linguistique concernée par l'apprentissage du dɛndi. La flûte traditionnelle est un instrument très utilisé dans les musiques de cette aire linguistique. Le voile est porté par un nombre important de femmes qui y vivent. C'est l'une des recommandations de la religion mulsumane ; l'une des religions dominantes de cette localité. A la page 33, le manuel mentionne la mosquée (*« jinjire »*) dans la phrase *« N nà jɛrɔu jisi jinjire jɛrɛ »* (On a déposé un bagage près de la mosquée). La conception faite de la fête est presque identique à celle véhiculée dans le manuel de fɔngbè.

7.2.2 Les lieux et espaces parcourus dans le manuel de dɛndi

La maison, l'école, la mosquée et le champ sont les principaux lieux évoqués dans le manuel de dɛndi. Contrairement au manuel de français, ce livre ne décrit aucun de ces lieux. Comme nous l'avons précédemment mentionné, il met l'accent sur l'importance de l'école. Il ne donne aucune information sur les habitudes des élèves et leurs activités à l'école. Sur l'image qui figure à la page 8, des élèves mettent au propre leur école sous la supervision du maître et de la maitresse.

La maison est le lieu où se sont déroulées les fêtes décrites dans le manuel. Elle est pleine (*« Zamaa tɔɔ nna fuu »*, p.41). La maison est avant tout l'habitat de la famille. Papa l'a clôturée pour la sécurité de son fils. Le manuel exhorte à clôturer les maisons *« De ya, wo lăakali yèeti nna ŋyɛmmɛ »*, p.43). L'image 62 montre la clôture d'une maison.

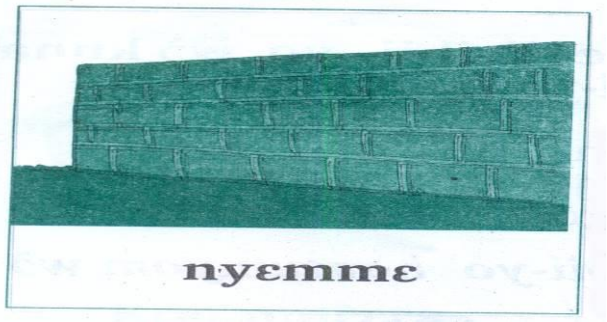


Image 62 : Un mur (Extrait du manuel de dɛndi, p. 42)

Le manuel fait allusion au champ (*« fààri »*) à la page 34. Il indique que la récolte sera abondante parce qu'il pleut beaucoup. Le marché (*« yóbu »*) est aussi évoqué. *« À go nɛɛra yóbu »* (p. 24) signifie *« il est en train de vendre au marché »*. Cette phrase est traduite par l'image ci-dessous.

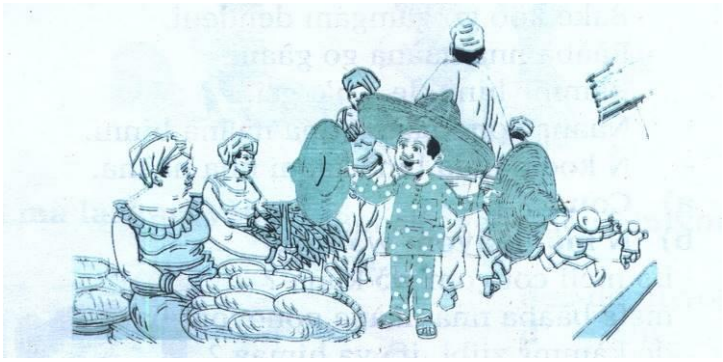


Image 63 : Yóbu, le vendeur de chapeaux (Extrait du manuel de dɛndi, p. 24)

Le texte qui figure à la page 25 porte sur Bubakar. Il est venu au marché avec des marchandises (*« jinɛ »*). Le texte précise que son effort (*« kookari »*) est récompensé. Il a gagné beaucoup (*« bayo »*) d'argent (*« noru »*), au point où il peut donner de l'argent à son père et renouveller ses marchandises. Soulignons que les informations fournies sur ces différents lieux sont relativement limitées. Ceci ne permet pas d'appronfondir les analyses comme c'est le cas pour les deux manuels précédemment analysés.

7.2.3 Les activités économiques dans le manuel de dɛndi

Concernant les activités économiques, le manuel de dɛndi présente d'une part les métiers artisanaux et manuels. D'autre part, il met l'accent sur le commerce. L'image qui introduit ce thème montre un tisserand en pleine activité.

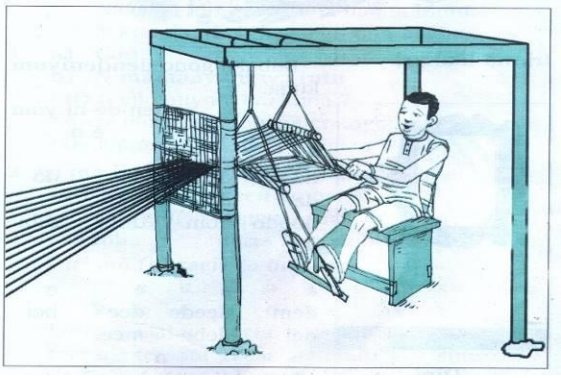


Image 64 : Le tisserand (Extrait du manuel de dɛndi, p. 21)

A la page 22 figure l'image d'un vanier et de son apprenti. Sous cette image, il est transcrit que Bubakar est en apprentissage (*« Bubaka gono dendeniyom »*). En plus de ces métiers artisanaux, le manuel parle du couturier et du coiffeur. (« wànzam »).

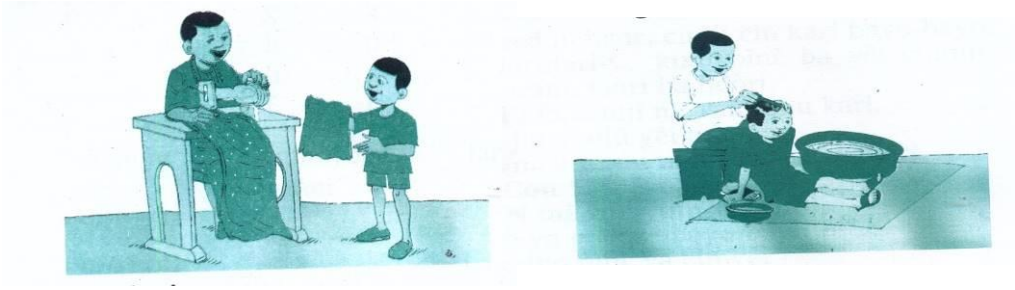


Image 65 : Le couturier et le coiffeur (Extrait du manuel de dɛndi, p. 30 et 36)

Le manuel présente une image archaïque du coiffeur. Ce dernier est appelé raseur (*« wànzam »*). Il se sert de la lame (*« lěezam »*) et de l'eau (*« hari »*). Il coiffe sur un tapis. A la page 37, il est transcrit que Wahabu s'est assis sur le tapis du raseur avant-hier (*« Bĭi fɔ, Wahabu gɔrɔ wànzam kùùrù ga »*).

Le manuel parle de la boutique (« fɛɛdi »). C'est dans cette boutique que Bubakar est allé faire des achats (p.26).



Image 66 : A la boutique (Extrait du manuel de dɛndi, p. 26)

Le manuel fait allusion au médecin à la page 4. Il est écrit que le médecin (*« lokotoro »*) donne de la bouillie à l'enfant. Malgré qu'un des thèmes du manuel est consacré à la santé, c'est la seule fois que cet agent de la santé a été mentionné.

A travers le thème développé sur l'école, le lecteur découvre l'enseignant. L'importance de son métier transparaît dans la valeur accordée à l'école, son lieu de travail. A la page 10, il est écrit qu'on acquiert assez de connaissances à l'école (*« Beiyom tuutuma nɔ̀ bɔrɔ ba dua de n kpee coubugu »*). L'enseignant symbolise la connaissance véhiculée en ce lieu. Le manuel le conçoit comme le maître absoulu qui ne se trompe jamais. Par exemple, il est mentionné à la page 33 que l'enseignant est toujours bon (*« Cibakpɛɛ cibayom cin ko bòòri »*). Il se dégage alors une conception traditionnelle de la relation éducative.

Le manuel met principalement l'accent sur les métiers artisanaux et manuels. Il parle également du commerce. Il évoque partiellement deux professions : l'enseignement et la médecine.

7.3 Les valeurs dans le manuel de dɛndi

Concernant le manuel de dɛndi, nous présentons également les valeurs d'ordre social et culturel, les valeurs d'ordre moral puis les valeurs d'ordre intellectuel.

7.3.1 Les valeurs d'ordre social, culturel et moral dans le manuel de dɛndi

Le manuel prône les valeurs civiques et citoyennes. Il montre que les parents instruisent leurs enfants et prennent soin d'eux pour le progrès du pays (p.10). A cet effet, il est demandé au lecteur de dire ceux qui construiront le pays à l'avenir (*« Mɛi ya ba kpaara cini suba ? »*). A la page 44, on peut aussi lire : *« Zamaa go kpaara gbei tɛɛ »*. C'est-à-dire : la population travaille pour le pays. L'image ci-dessous montre des enfants, un jeune et une femme en train de faire de la salubrité.



Image 67 : Campagne de salubrité (Extrait du manuel de dɛndi, p. 44)

Ceci indique que le manuel met l'accent sur la propreté du cadre de vie. C'est ce qui figure également sur l'image extraite de la page 8 (confère image 61 à la page 227 du document). Ces images induisent un esprit d'équipe, une certaine solidarité. Ceux qui y figurent travaillent pour une même cause, pour le bien-être de l'ensemble. Les auteurs semblent aussi prôner le goût du travail et l'amour pour la patrie à travers la présentation sommaire faite de Amiina (p.45). Elle est travailleuse, endurante et son travail contribue au développement de son pays. Il est montré à la page 25 que l'engagement dans la tâche est recompensé. En effet, Bubakar a pu se faire beaucoup d'argent à cause de son effort (*« kookari »*). Il peut donner de l'argent à son père (*« A ba híní ka à bààbɛ gominì nɔɔru »*).

Il fait preuve de générosité envers ce dernier. On note aussi la charité dans les deux textes portant sur la fête. Les organisateurs de ces fêtes ont invité beaucoup de personnes. Il y avait plusieurs sortes de nourriture. Les invités avaient convenablement mangé et bu. Ils ont dansé et sont contents (p.41, p. 46).

Le manuel met l'accent sur le droit à l'éducation. Les textes qui portent sur l'école ont essentiellement insisté sur l'importance de l'école. Ils montrent que l'école devrait participer à l'épanouissement des enfants. A ceux-ci, le manuel reconnaît l'importance des jeux pour leur développement physique et intellectuel.

Ces différentes valeurs sont complétées par celles d'ordre moral décryptées dans le manuel.

7.3.2 Les valeurs d'ordre moral

Le souci de santé transparaît dans les textes consacrés à l'hygiène. Ceux-ci insistent particulièrement sur le lavage des mains (*« kàmmɛ̀ hinuyom »*).

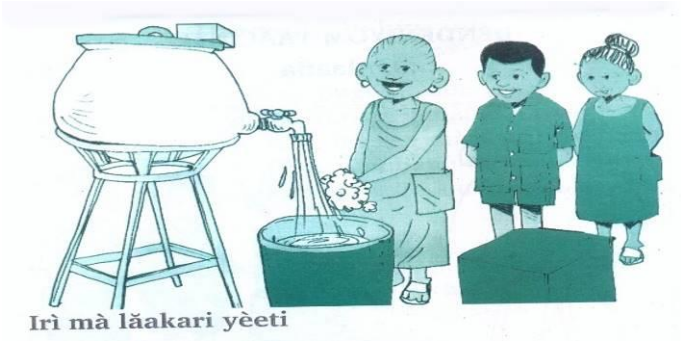


Image 68 : Lavage des mains (Extrait du manuel de dɛndi, p. 18)

Le texte qui figure à la page 20 indique les moments où il faut se laver. *« De bɔrɔ baa ka ŋmaa, à himaa àkpɛɛ di mà à kàmmɛ̀ hinu »* signifie que l'homme doit se laver les mains avant de manger. Ce texte signale que toutes les infections ne sont pas dues à la malpropreté des mains (p.20).

Le souci de sécurité est traduit par la réalisation de la clôture de la maison. Le manuel précise que c'est à cause de l'enfant que son père a érigé cette clôture. Le sens de responsabilité est noté chez Kariimu. Il s'est senti responsable de l'avenir de ses enfants. Il fait donc de l'école une priorité non seulement pour eux, mais aussi pour l'avancement du pays. Le manuel tente aussi de responsabiliser les mères. Tout comme les pères, elles doivent s'occuper de leurs enfants. Du moins, c'est ce qu'on peut comprendre de la phrase : *« À gànna nɔ̀, irì bààbɛ-yo nna irì nyaayo himaa ǹ mà mɔ̀ɔ dàm ko kulaa nna ǹ ŋmɛnɛ̀ iyaali-yo »* (p.10).

L'autonomie des enfants transparaît dans les textes qui révèlent qu'ils s'adonnent à des activités lucratives. Soulignons que le nombre restreint de textes proposés par thème et leur contenu n'offrent pas une variété d'informations pour l'analyse.

7.3.3 Les valeurs d'ordre intellectuel dans le manuel de dɛndi

Cette section est déclinée en deux sous sections. La première expose les types de texte. La seconde est consacrée aux questions de compréhension qui figurent dans l'appareil pédagogique.

7.3.3.1 Les types de texte dans le manuel de dɛndi

Les textes sont récapitulés dans le tableau ci-dessous selon leur type et leurs occurrences.

Tableau 17 : Occurrences des types de textes dans le manuel de dɛndi

Types de textes	N° de pages	Occurrences	Fréquences (%)
Narratif	46	1	5,56
Poétique	-	0	0,00
Descriptif	41, 45	2	11,11
Explicatif	6, 15, 16, 19, 20, 23, 24, 27, 31, 33, 34, 37, 38, 43	14	77,78
Argumentatif	10	1	5,55
Dialogique	-	0	0
Total		18	100

Source : Réalisé à partir des données du manuel de dɛndi (MEMP, 2013)

Le manuel de dɛndi comporte majoritairement des textes de type explicatif. Ils représentent 77,78% de l'ensemble des textes du livre. Les textes de type narratif et argumentatif ont presque la même fréquence (5,56%). On dénombre 02 textes descriptifs, soit 11,11% des textes du manuel. Ce dernier ne comporte ni texte dialogique, ni texte poétique.

Parmi les textes de type explicatif, certains apportent une information spécifique. Par exemple, à la page 15, le manuel fait savoir que les jeux contribuent au développement des enfants. Par ailleurs, il est rappellé que l'école a le devoir de favoriser l'épanouissement des enfants. A la page 20, le lecteur est informé que toutes les infections ne sont pas causées par la saleté des mains. Le manuel renseigne à la page 34 qu'il pleut beaucoup pendant la saison pluvieuse. Implicitement il enseigne au lecteur qu'il y a deux grandes saisons dans le septentrion : une saison pluvieuse et une saison sèche. Il révèle aussi que la pluie favorise de bonnes récoltes. Mais, qu'on peut également prendre froid en passant sous la pluie (p.34).

D’autres textes de type explicatif semblent prodiguer des conseils ou donner des instructions. Le texte extrait à la page 20 en est un exemple.

Texte (p.20)	Traduction
Bɔrɔ himaa à moo gonna sabta à ŋmɛnè alafia gànna.	L’homme doit avoir l’hygiène à cause de sa santé.
De bɔrɔ baa ka ŋmaa, à himaa àkpɛɛ di mà à kàmmè hinu. De binɛ àkpɛɛ di hunu salanga, se à mà kàmmè hinu.	L’homme doit se laver les mains avant de manger.

Ce texte peut inciter le lecteur à adopter de bonnes pratiques en matière d’hygiène et de la santé. Comme bonne pratique de santé, le manuel disuade de porter des bagages sur l’épaule (*« Su jèrɔu tɛkɛ jèsɛ »*, p.33).

Le texte qui figure à la page 43 recommande de clôturer les maisons à cause des enfants. D’après le texte, c’est pour la sécurité des personnes. Par ailleurs, c’est aussi pour la sécurité des biens.

De façon générale, les textes descriptifs apportent des informations vagues sur des actions accomplies par les personnages. A cet effet, il est mentionné que Bubakar, l’enfant de Kariimu commence l’école cette année (p.6). Un père apprête la chambre de son fils qui revient à la maison demain (p.16). Avant-hier, Wahabu est allé se raser la tête (p. 37), etc.

Le texte descriptif proposé à la page 41 permet d’imaginer l’envergure et l’ambiance de la fête organisée par papa. Il met en relief l’abondance du repas. Il fait ressortir le nombre important de participants. Il parle d’une maison pleine et d’une foule en liesse. A la page 45, c’est plutôt la description d’une femme qui est faite. Les adjectifs « travailleuse » (*« Amina barà gbeiteeri »*) et « endurante » (*« à gonna kòòkari »*) la caractérisent dans le texte.

Le texte argumentatif figure à la page 10. Il vise à convaincre de l’importance de l’école. Il est susceptible d’influencer la perception du lecteur vis-à-vis de l’école. Celui-ci peut appréhender à travers ce texte l’utilité de l’école pour le développement individuel et collectif. La phrase *« Subà, kpaara mà dua ka kpee mɔ̀ɔjinè »* indique bien la finalité de l’école pour la nation. On note principalement dans ce texte le marqueur de relation de conséquence *« à gànna »* (c’est pourquoi).

Le texte narratif porte sur la fête organisée par Laami (p.46). Il comprend trois temps. Le premier s'étend de *« Laami sɔɔlu ka nɔɔru cɛɛji …À nà à koo-yo nyaa dɔntɔ »*[31]. C'est la phase préparatoire de la fête. Le deuxième prend en compte l'extrait suivant :

2e temps du Texte narratif (p.46)	Traduction
Jingari tɔɔ ; Laami kpààsiyo kulu kàà, ŋmăari fɔ sii ka ǹ na tààni.	Le jour de la fête, les amis de Laami sont tous venus. Elle a préparé toutes sortes de mets.
Zamma tɔɔ nna fuu	Il y avait du monde à la maison.
Nǹ ŋmaa, nǹ ham, ǹ yei ka gààni nna fuu	Ils ont mangé, bu et dansé

Cet extrait place le lecteur au cœur de la réjouissance. Le troisième temps se réduit à la phrase : *« Baamɛi kulu bìnɛ yeî »*. C'est-à-dire tout le monde est content. Il fait part du sentiment des participants de la fête.

7.3.3.2 L'appareil pédagogique et les valeurs d'ordre intellectuel

Le manuel propose dans son appareil pédagogique deux catégories de questions. La première catégorie de questions vise le repérage et/ou la discrimination visuelle et auditive. Par exemple, il y a des questions qui invitent à identifier des lettres spécifiques dans des phrases. A partir de certaines questions, il est démandé de rechercher des lettres spécifiques dans une liste de lettres. D'autres invitent l'apprenant à réagir à la perception d'un son spécifique.

Les questions de compréhension constituent la deuxième catégorie. Ce sont ces questions qui sont récapitulées dans le tableau 18.

[31] Cet extrait figure intégralement à la page 225 du document.

Tableau 18 : Récapitulatif des questions de compréhension du manuel de dɛndi en fonction des indicateurs des valeurs d'ordre intellectuel

Indicateurs	Numéros de page	Occurrences des types de questions	Fréquences (%)
Compréhension des phénomènes et des situations.	-	0	0
Exercice du jugement.	38 (c)	1	2,04
Connaissance du vrai et du faux, du démontré et du non démontré, du connu et de l'inconnu.	15 (1), 16 (4), 19 (3), 20 (c et d), 23 (3), 25 (5), 27 (4), 31 (4), 34 (4), 37 (4), 38 (2), 41 (3), 42 (3), 45 (2)	44	89,80
Entraînement à l'organisation de la pensée logique et rationnelle.	20 (e), 34 (c), 38 (d), 46 (c)	4	8,16
Total		49	100

Source : Réalisé à partir des données du manuel de dɛndi (MEMP, 2013)

La deuxième catégorie de questions vise une compréhension globale du texte lu. D'une part, elle invite le lecteur à relever ce sur quoi porte le texte. C'est ce que traduit les questions libellées comme suit : *« Ifɔ̀ sénní couyom di go tɛɛ »* (p.10), *« ifɔ̀ ǹ cìì couyom wɔ̀ kuna »* (p.23), *« ifɔ̀ fǎaji wɔ̀ cìì »* (p.38). D'autre part, elle permet de savoir si le lecteur est capable d'identifier des personnages, des informations ou des actions spécifiques dans le texte. Voici quelques questions présentées en guise d'exemple.

Questions	Traductions
« Mɛi sénní nɔ ǹ gono ko tɛɛ ? » (p.19)	De qui parle-t-on dans le texte ?
« Mɛi sénní nɔ ǹ tɛɛ fǎagi wɔ̀ kuna ? » (p.31, 37)	De quoi parle le texte ?
« Mɛiyo bìnɛ̀ ya cin yêi » (p.34)	Qui sont ceux qui sont contents ?
« Ifɔ Bubaka tɛɛ » (p. 25)	Qu'est ce que Bubakar fait ?
« Ifɔ̀ Amiina tɛɛ ? » (p.45)	Qu'est ce que Amiina fait ?
« Mani à kpee » (p. 25)	Où est ce qu'il (Bubakar) est allé ?

Certaines questions sont susceptibles d'amener le lecteur à repérer la conséquence d'une action ou son résultat. Par exemple, nous avons à la page 37 la question *« Mɛtɛ à barà ka ǹ nà cóbu ka beeni ? »* qui signifie « Comment est-il après s'être coiffé ? ». D'autres questions visent à identifier les caractéristiques d'une chose, d'un lieu ou d'une personne. A titre illustratif, nous avons respectivement à la page 41 et 43 les questions : *« Mɛtɛ fuu bara »* (comment est la maison ?) puis *« Mɛɛ nɔ Nyilli ? »* (Qui est Nyilli ?).

Parmi les questions de compréhension, 8,16% peuvent favoriser l'entraînement à l'organisation de la pensée logique et rationnelle. La question « e » de la page 20 est posée pour amener le lecteur à expliquer comment se faire le lavage des mains. Elle est libellée ainsi qu'il suit : *« Mɛtɛ yaasi ǹ cin kàmmɛ̀ hinu » ?* A la page 34, la question « c » demande au lecteur de justifier sa réponse. *« Ifɔ̀ gànna ? »* signifie pourquoi ? La question « d » proposée à la page 38 invite le lecteur à dire ce qu'il ferait à la place du personnage dont parle le texte. Elle est formulée de la manière suivante : *« Ifɔ̀ n dia ka ni ba híní ka tɛɛ ? »*. A partir de la question « c » de la page 46, le lecteur devrait raconter la fête (*« Ma n fuu jingari ŋmaayom deede iri sɛ »*).

La question « c » posée à la page 38 peut permettre l'exercice du jugement. Elle demande au lecteur d'apprécier l'acte de Wahabu. *« À bòòri ? »* signifie « est ce bon ? ».

Dans le manuel de dɛndi, l'occurrence des textes de type explicatif est relativement élevée comparativement aux autres types de texte. C'est aussi le cas des questions qui visent à vérifier la compréhension globale du texte lu. Par conséquence, les valeurs d'ordre intellectuel se construiront davantage à partir de ce type de textes et de ces types de questions.

Le manuel de dɛndi met l'accent sur la famille restreinte. A l'instar des autres manuels, l'homme y figure comme le chef. Toutefois, il indique que la femme contribue au devéloppement de son pays. Le manuel considère l'éducation comme le socle du développement. Pour ce faire, il fait autant allusion à l'école qu'à l'apprentissage sur le tas ou dans les ateliers de métiers artisanaux. La tradition est essentiellement évoquée à travers des instruments de musique. Le manuel ne fait pas du tout allusion à la technologie. Il met l'accent sur la solidarité, l'entraide. Il encourage l'autonomisation chez les enfants. Le style vestimentaire de certaines femmes semble évoqué la religion musulmane. Les auteurs y ont d'ailleurs fait allusion. Le manuel évoque entre autres le droit à l'éducation, le respect et la protection de l'environnement et l'équité genre. Il vise plus l'enracinement socioculturel que l'ouverture à la diversité culturelle.

Chapitre 8 : Le manuel de yoruba en question

Ce chapitre est consacré à l'analyse du manuel de yoruba. Il présente d'abord la représentation faite des enfants dans le manuel. De plus, il aborde la famille en mettant en évidence sa composition, sa structure ainsi que la répartition des rôles en son sein. Ensuite, il permet de relever les éléments, les objets et les faits qui caractérisent la tradition et la modernité. Celles-ci sont également appréhendées à travers les lieux, les espaces et les activités économiques évoquées dans le manuel. Enfin, la dernière section du chapitre expose les différentes valeurs qu'il privilégie.

8.1 Identité et caractérisation dans le manuel de yoruba

Dans cette section, nous abordons l'image des enfants et de la famille telle que présentée dans le manuel.

8.1.1 L'image des enfants dans le manuel de yoruba

Trois contextes caractérisent le vécu des enfants en situation d'apprentissage dans le manuel de yoruba. Certains enfants fréquentent l'école. C'est le cas de Fɛ́mi. D'autres apprennent des métiers manuels. A la page 9, il est mentionné que Ìdòwú fabrique la couronne du roi. D'autres encore font le commerce. Par exemple, Basira vend la sauce de poulet.

Le manuel révèle une réalité partagée par plusieurs écoliers au quotidien, la distance entre l'école et la maison. A ce propos, les rapports d'état sur le système éducatif de 2008 et 2014 indiquent que le nombre d'enfants de 6 à 15 ans avec une école à plus de 30 minutes de la maison est estimé à 31 % dans le milieu rural, contre 21 % dans le milieu urbain. Ces rapports désignent la distance comme un facteur d'échec et d'abandon.

En effet, il est indiqué dans le manuel que Fɛ́mi fréquente une école située à 12 km de sa maison (p.25). Pour répondre à la question de la distance, son père lui a acheté un vélo pour parcourir le trajet. Cependant, elle passe les midis à l'école. Sa mère lui prépare son déjeuner depuis la maison. L'initiative des parents dénote vraisemblablement de l'importance qu'ils accordent à l'école et à la réussite scolaire de leur fille. Mais, elle traduit leur capacité financière à satisfaire aux exigences de l'école

(Boko, 2009). Ce peut être un véritable facteur de motivation. Toutefois, on peut se demander si la majorité des parents peuvent offrir à leurs enfants ces mêmes chances de réussite.

A cet effet, l'image projetée par le manuel peut être à la fois un élément déclencheur ou inhibiteur autant pour le parent que pour l'enfant. Il serait un élément déclencheur, en ce sens qu'il éveillerait l'attention de certains parents sur la nécessité d'offrir de meilleures conditions d'études aux enfants. En revanche, il serait inhibiteur, lorsque les parents sont dans l'incapacité de satisfaire au désir des enfants d'avoir des conditions d'études semblables à celles de Fɛ́mi. Dans ce cas, certains éléments véhiculés dans le manuel, voire lui-même pourrait être rejeté.

Implicitement, le manuel met l'accent sur les inégalités sociales. Le texte ci-dessous montre qu'il contribue à une catégorisation sociale.

Texte (p.24)	Traduction
Bí a ba ti ilééwé dé ní ɔ̀sán ìresì tabí ɔkà ni a máa ń jɛ.	De retour de l'école dans l'après-midi, nous mangeons soit le riz ou soit la pâte.
Kò ri béè fun awɔn ɔmɔ olowo, orishirishi ǹkan ni wɔn máa ń fun ɔmɔ wɔn jɛ.	Ce n'est pas le cas chez les enfants des riches, ils mangent différents mets.

Les extraits ci-dessus présentent deux catégories de personnes, les riches et les pauvres, et les perceptions du traitement réservé aux enfants suivant ces différentes classes sociales. Cette catégorisation sociale influence la satisfaction des besoins des enfants aussi bien sur le plan matériel que psychologique. Il en découle une stigmatisation nuisible à l'estime de soi. Elle pourrait amener certains d'entre eux à remettre en question l'identification faite pendant la phase personnaliste. Celle-ci précède la phase scolaire (Boko, 2009), étape à laquelle se trouvent les destinataires du manuel.

L'éducation n'est pas le seul droit reconnu aux enfants dans le manuel. Il y a aussi le droit aux jeux. Le manuel valorise différents types de loisir. Nous présentons quelques-uns.

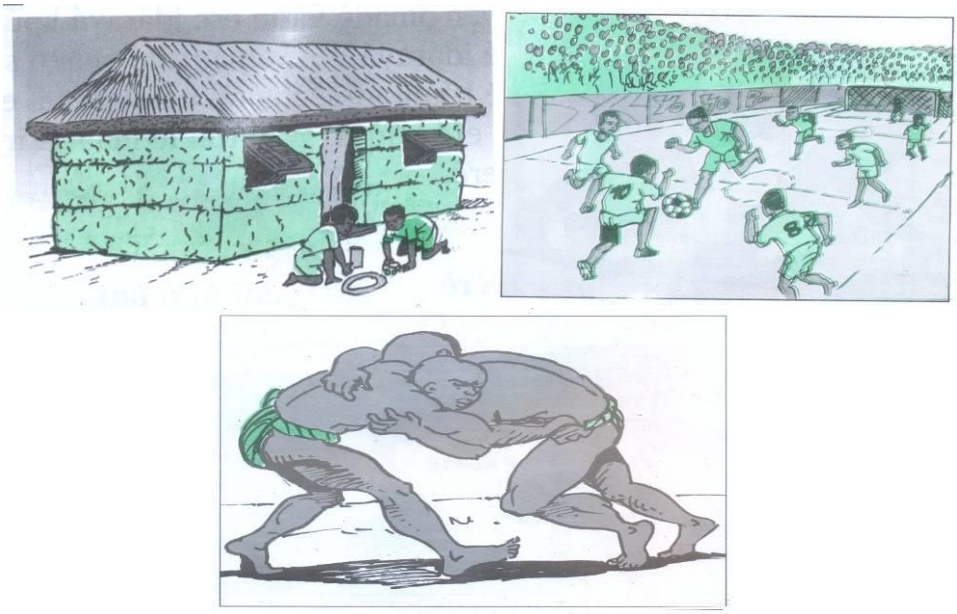


Image 69 : Les loisirs (Extrait du manuel de yoruba, p. 34, 35, 36)

Ce sont des jeux usuels tirés de l'environnement immédiat des enfants. Le premier implique une équipe mixte : fille et garçon. Elle est plus souple et ne nécessite pas le déploiement d'une force quelconque. Les deux autres sont plus masculins et mettent en évidence la force, l'énergie et la vigueur. Le manuel mentionne que les enfants aiment beaucoup les jeux, surtout le football, le basketball, le jeu de cache-cache ou le *« buntu »* (p.37). Le manuel propose un texte intitulé la rencontre de football (*« idíje bɔ́ɔ̀lu àfɛsègbá »*). Un autre texte porte sur le basketball. A la page 49, le manuel propose un texte intitulé *« eré bojúbojú »* (jeu de cache-cache). Ce texte explique comment se joue le jeu de cache-cache.

Les textes du manuel présentent aussi une série de jeux traditionnels, la manière de les organiser ainsi que leur importance dans le développement d'aptitudes réflexives et analytiques. Ces aspects sont abordés dans le texte ci-dessous.

Texte (p.53)	Traduction
Eré idárayá tí ó wɔ̀kpɔ́ láàrin àwɔn àgbà ɔkùnrin ilɛ yòrubá ni ayò títa. Léyìn ishé oko tàbí ishɛ òòjɔ́ ni eré ayò saba máa ń waye. Eré ayò wa fun inaju ati inara, kì í she eré àshe làágùn. Eré ɔgbɔ́n inu, ɔgbɔ́n ori ati iye kikun ni.	Les jeux de pion (awalé) sont très connus en terre yoruba. Après les travaux champêtres, les cultivateurs s'y adonnent. C'est un jeu de distraction et de réflexion.

Le jeu est source de plaisir. Il caractérise chez les enfants l'insouciance, l'innocence, voire l'ignorance. C'est du moins ce que laisse appréhender l'extrait suivant. Le texte montre que les adultes aussi s'adonnent aux jeux pour s'épanouir.

Texte (p.46)	Traduction
« Rafiu ń fo okun. Ɔré rɛ ti i, báyì ni ó she fi orí gbá ògirin ».	Rafiou sautait à la corde. Mais, il fut poussé par son ami. Il heurta sa tête contre le mur.

Certes, cet extrait invite implicitement à la prudence. Mais, la phrase telle que formulée, véhicule une certaine brutalité, une certaine agressivité, une certaine violence qui est susceptible d'heurter la sensibilité de certains enfants. Ce qui pourrait inhiber leur ardeur au sport ou leur intérêt pour certains jeux.

8.1.2 L'image de la famille dans le manuel de yoruba

Le manuel de yoruba présente deux familles nucléaires. D'une part, il y a la famille Ali (*« èbí ali »*). L'image de cette famille figure à la page 3 du manuel.



Image 70 : La famille Ali (Extrait du manuel de yoruba, p. 3)

C'est une famille nucléaire composée de sept membres. Ils sont originaires d'Ajara. Ils ne portent pas des balafres (*« Wɔ́n kìí bula nínú èbí wɔn »*, p. 5). Les scarifications sont des signes d'identification et de différenciation de l'appartenance ethnique ou familiale. *« Mais à l'intérieur d'un groupe, on peut observer des différences justifiées par le sexe, le rang social ou le signe divinatoire de l'individu. […] il faut signaler l'existence de scarifications propres à certaines personnes influencées par des sorts particuliers »* (CENALA, 2003, p.83-84).

Dans la famille Ali, il y a le père et la mère (*« bàbá ati ìyá »*, p.4).



Image 71 : Papa et maman (Extrait du manuel de yoruba, p. 4)

Asani et Asana sont des jumeaux (*« Ìbejì ni Asani àti Asana »*, p.7). Basira vient après les jumeaux. En yoruba, l'enfant né après des jumeaux s'appelle *« ìdòwú »*. Bɔ́lájí est le benjamin (*« àbíkéyìn »*). Dans le manuel, il est signalé que la mère de Asani a fait quatre (*« mɛrin »*) enfants (*« ɔmɔ »*) à son père. Cela suppose que Asani et sa sœur jumelle sont considérés comme un seul enfant. Bɔ́lájí est le plus petit de la famille (*« Bɔ́lájí ni ɛni tó kere jùlɔ nínú èbí Ali »*, p.11).

D'autre part, il y a la famille Buda (*« èbí Buda »*). Le personnage qui nous présente sa famille s'appelle Okɛ́. Son père s'appelle Adéwalé et sa mère, Abɛ̀jɛ́. Sa grand-sœur (*« ɛgbɔn mi obinrin »*) s'appelle Kikɛ. Tètèdé est son petit frère (*« Àbúrò mi ɔkunrin »*). Les membres de cette famille parlent tous la langue yoruba (*« Èdè yoruba la ma n sɔ ninu ilé wa »*, p.12). Ils aiment tous aussi le piron avec la sauce (*« Nínú ɛbi Buda gbogbo wɔn ló féràn ɔbé àti èbà »* p.16).

Les deux familles présentent une même composition. Elles se limitent aux parents (*« bàbá ati ìyá »* et aux enfants (*« ɔmɔ »*). Le manuel met l'accent sur l'amour entre les parents. A la page 5, il est mentionné que le père de Asani aime beaucoup la mère de Asani (*« Bàbá Asani féran ìyá asani gan-an »*). Un texte porte sur la cérémonie d'un mariage (*« ayɛyɛ ìgbéyàwó »*, p.79). Il montre implicitement que c'est le mariage qui consacre l'union entre deux personnes.

Concernant l'amour filial, le manuel semble introduire une discrimination vis-à-vis du père. A la page 14, il est écrit : *« Èmi, mo féràn ìyá mi jù bàbá mi lɔ »*. Cette phrase signifie *« Moi j'aime maman plus que papa »*. Une telle phrase est inopportune dans un

manuel éducatif et pourrait confondre les enfants. En effet, celui qui estime aimer son père plus que sa mère pourrait ressentir une certaine frustration. Son attrait pour ce manuel pourrait donc diminuer. C'est pareil pour l'enfant qui n'arrive pas à déterminer le parent le plus aimé. Celui qui y est parvenu serait davantage renforcé dans son attachement envers le parent aimé. Ceci pourrait avoir des inconvénients si la différenciation générationnelle n'est pas réussie lors de la phase œdipienne. On peut assister à des comportements immatures et régressifs, à une dépendance vis-à-vis de l'adulte, une demande excessive d'amour et d'affection. Par conséquent, une certaine neutralité devrait être garantie par les concepteurs du manuel. Soulignons que le père autant que la mère est indispensable dans le développement harmonieux de l'enfant. L'absence d'un d'entre eux peut occasionner une carence affective (Boko, 2009). Celle du père et d'un substitut peut engendrer une crise d'autorité. L'absence dont il est ici question n'est pas que physique. Le père peut être physiquement présent, tout en étant absent. D'après Lesourd (2011, p.8), *« le père réel et le père imaginaire sont les deux figures d'autorité nécessaires à l'enfant pour se construire et lui permettre d'accepter ce qui pourrait empêcher son bonheur »*. De ce point de vue, le manuel ne contribue pas à renforcer l'image du père, figure d'autorité indispensable à l'enfant. Par extension, il pourrait porter préjudice à l'autorité du maître, voire de l'adulte.

Le manuel évoque les interdits et l'obéissance à l'égard des parents (p.27). *« Les interdits servent également à reconnaître des lignées (par exemple, l'interdiction de consommer la viande d'un animal considéré comme totem peut amener les familles à se reconnaître comme engendrées par un même ancêtre »* (CENALA, 2003, p.79). Dans le texte intitulé *« ikìlɔ »* (interdiction), le père des jumelles (Fɛ́mi et Jùmɔ̀kɛ́) leur interdit de manger le poisson *« aborí »* (silure ou poisson-chat)[32]. Dans certaines familles ou dans certaines collectivités, ce poisson constitue un totem. C'est sans doute la raison pour laquelle sa consommation a été interdite aux jumelles. L'une d'entre elles a désobéit. La seconde a respecté scrupuleusement l'interdit de leur père. Mais, la leçon à tirer n'est pas explicitement formulée. Le manuel ne mentionne ni les conséquences de l'acte posé par celle qui a transgressé l'interdit, ni la récompense de la jumelle qui a été obéissante. Par ailleurs, les questions qui figurent dans l'appareil pédagogique n'invitent pas le lecteur à apprécier l'attitude de ces deux enfants. Toutefois,

[32] L'une de ces espèces a pour nom scientifique *« clarias gariepinus »*. Le nom scientifique d'une autre de ces espèces est *« clarias ebriensis »*.

l'enseignant pourrait attirer l'attention des apprenants sur la notion de respect et d'obéïssance. Cela leur permettrait de porter un jugement de valeur sur le comportement des jumelles. Du coup, ils pourraient déterminer le comportement bienséant.

L'autorité du père est bafouée dans le texte. Alors qu'il apparaît dans le manuel comme le chef de la famille. Ses responsabilités vis-à-vis de la famille surpasse celle de la mère. Les phrases suivantes l'illustrent.

	Phrases	Traductions
Rôle du père	*« Fátíù bàbá rɛ ti rán-an fún láti ìbɛ̀rɛ̀ ilɛ́ɛ̀wé »* (p.15)	Le père de Fátíù lui a cousu son uniforme pour la rentrée des classes
	« Agogo mɛfà ni bàba ti jí wa ní èni. A múra kánkán, a fi dé ilɛewé » (p.22)	C'est à 6h que papa nous a réveillés aujourd'hui. On s'apprête vite pour l'école
	« Ilɛewé Fɛ́mi jin sí àbúlé wɔn. Kɛ́kɛ́ àfɛsɛ̀wà tí bàbá rɛ̀ rà fún un ni ó máa fi ko ibùsɔ̀ méjilá ɔnà ilɛ́ɛ̀wé rɛ ja ». (p.25)	L'école de Fɛ́mi est loin de leur maison. C'est avec le vélo que son père lui a acheté qu'elle parcourt les douze kilomètres pour aller à l'école.
Rôle de la mère	*« Ní ilɛ́ɛ̀wé ni Fɛ́mi máa ń gbé ní ɔsán Ishu dindin àti ìrɛsì ni ìyá rɛ máa ńgbé fún un láti fi she oùnjɛ ɔsán »* (p.25)	C'est à l'école que Fɛ́mi reste les après-midis. C'est de l'igname frite et du riz que sa mère lui donne pour son déjeuner

Le manuel met en évidence la division des rôles au sein de la famille. Les femmes sont surtout confinées dans leur rôle traditionnel de transformation. Elles sont plus visibles à deux niveaux : la cuisine où elle prépare le repas pour la famille ou dans le commerce au marché. Par exemple, la femme de Yesufu grille le pigeon (p.60). Barisa vend la sauce de poulet (p.9). La mère de Yɛmísí lui recommande de préparer de la tisane pour le bon déroulement de sa grossesse (p.61). Kikɛ́, la femme de Kifúlì achète tous les maniocs (*« kpákí »*) récoltés par les élèves (p.28). La maman de Fɛ́mi a emporté la clé de la chambre au marché (p.29). La maman de Délé vend de la tomate et du piment au marché de Takɔn (p.52). Wòsílà vend des fromages (p.56). Elle aime le commerce (*« Wòsílà fɛ́ràn òwò sishe »*).



Image 72 : Wòsílà, la vendeuse de fromages (Extrait du manuel de yoruba, p. 56)

Retenons que le manuel semble présenter l'homme et la femme dans deux rôles différents. Le premier est le chef de la famille. Il fixe des interdits. Il joue un rôle prépondérant dans la scolarisation des enfants. La femme fait le commerce. Elle œuvre pour la satisfaction des besoins alimentaires de la famille et la bonne santé des enfants.

8.2 La tradition et la modernité dans le manuel de yoruba

Dans la présente section, nous abordons premièrement les événements, les objets et les faits marquant la tradition et la modernité dans le manuel. Deuxièmement, nous centrons notre développement sur les lieux et espaces parcourus dans le manuel. Troisièmement, notre analyse porte sur les activités économiques qu'il évoque.

8.2.1 Les événements, les objets et les tenues vestimentaires dans le manuel de yoruba

Le manuel de yoruba parle d'un incendie, d'une épidémie, d'un cambriolage et d'événements heureux. A la page 38, il aborde l'incendie (*« iná ń jó ilé »*). L'image 73 illustre cet événement malheureux.



Image 73 : Un incendie (Extrait du manuel de yoruba, p. 38)

Le texte qui présente cet incendie met l'accent sur les dégâts causés par le feu et l'état d'âme du sinistré. Tous les biens de Anani sont détruits par le feu (*« Gbogbo dúkìya rè ni iná ti jó »*). Il inspire de la pitié (*« Aánu rè she gbogbo ènìyàn »*). A partir de ce texte, les destinataires du manuel sont avertis des conséquences d'un incendie. Ils pourraient davantage faire attention avec le feu et avec les objets (allumettes, briquet, gaz, etc.) qui peuvent en produire.

Le texte proposé à la page 64 évoque une épidémie de choléra. Cette épidémie est causée par la consommation de l'eau souillée de la rivière qui se trouve à ajigbo. Elle a causé trois morts. Les guérisseurs de cette localité recommandent aux habitants de faire bouillir l'eau avant sa consommation. Ce texte renseigne sur la cause du choléra. Il ressort également du texte proposé à la page 57 que le manque d'hygiène est source de maladies. Le texte mentionne l'un des symptômes du choléra. En effet, Wòsílà vomit après avoir mangé du haricot sans se laver les mains. Le manuel révèle aussi que le choléra est dangereux. Il peut occasionner des décès, si les soins appropriés ne sont pas donnés à temps. Une mesure préventive y est proposée, la purification des eaux non potables avant consommation.

A la page 82, le manuel parle du cambriolage de la boutique de Shɔlá à Shàbɛ́ (Savè). Les voleurs ont dévalisé cette grande boutique de pagnes. Cet événement tout comme l'incendie et l'épidémie du choléra sont tristes. Ils sont susceptibles d'induire chez le lecteur de l'empathie et de la compassion, deux sentiments fondamentaux dans les relations sociales. Etre capable d'empathie, c'est pouvoir se mettre à la place d'autrui et se représenter ses états mentaux. Cela implique une ouverture à autrui (Lecomte, 2012).

Le manuel aborde plusieurs fêtes. Il parle d'un match de basketball organisé à l'occasion de la cérémonie marquant l'accession du pays à l'indépendance (p.43). Il indique que la fête des revenants (*« égúngún »*) se célèbre de manière grandiose à Sakété (p.72). Voici l'image qui illustre cette fête dans le manuel.



Image 74 : La fête des « égúngún » à Sakété (Extrait du manuel de yoruba, p. 72)

Un mariage (*« ìgbéyàwó »*) est aussi grandement célébré dans le manuel (p.79). Il y avait plusieurs personnes venues de diverses régions à cheval ou avec d'autres moyens de déplacement (*« Bí ènìyàn gun ɛshin nínú gbogbo àwɔn ará ilé wa lójɔ́ yɛn, kò nìí kɔ́sɛ̀ »*). Dans le manuel, il est signalé que les chrétiens (« kírísiánì ») célèbrent plusieurs fêtes dont la fête de Noël (« kérésìmésì »). Celle-ci est considérée comme la fête des enfants (*« ɔdún àwɔn ɔmɔdé »*). Papa *« nɔwɛli »* leur offre des cadeaux. Ils assistent également à la fête de *« káletà »*. L'image 75 montre le *« káletà »* avec des enfants.



Image 75 : Au spectacle de « káletà » (Extrait du manuel de yoruba, p. 77)

A la page 83, il est mentionné que les musulmans (*« mùsùlùmí »*) ont trois fêtes. Le ramadan (*« ràmàdaànì »*) marque la fin des carêmes (*« ààwɛ̀ »*). La tabaski (*« iléyá »*) est la fête de la reconnaissance. On immole (*« dúnbú »*) des moutons (*« ɛran »*).



Image 76 : Un mouton sacrifié pour la fête (Extrait du manuel de yoruba, p. 77)

Il y a également la fête commémorant la naissance du prophète Mùhamà (*« Maoludu »*). A la page 84 figure un texte consacré à la fête de l'igname. Il décrit la cérémonie qui marque cette fête. Celle-ci se déroule au milieu du marché. Avant la cérémonie, personne ne doit consommer d'igname. Les enfants sont les premiers sur les lieux. Les adultes se donnent des coups de fouets. Les femmes animent les lieux en dansant. Ce texte permet, dans une certaine mesure, au lecteur de s'imprégner des réalités socioculturelles de son milieu. C'est à juste titre que le manuel symbolise le fa du papa de Tétédé à la page 14. Il signale également que le chef de famille (*« olórí èbí »*) installe son fa (*« ifá »*). L'image 77 symbolise le fa.

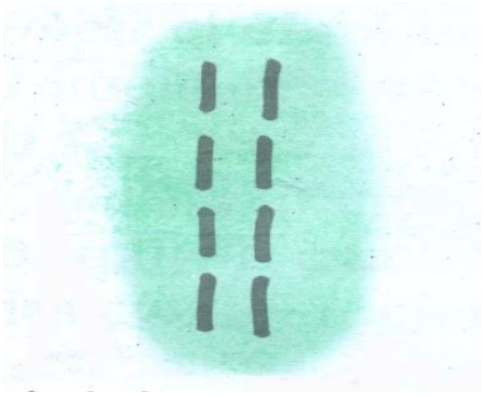


Image 77 : Le fa (Extrait du manuel de yoruba, p. 14)

Le *« ifá »* ou le fa est le procédé divinatoire le plus connu. Il est importé d'Ifɛ au Nigéria (CENALA, 2003). Dans le manuel de yoruba, il est mentionné que le fa a prédit de s'aimer (*« […] Ifá yɛn sɔ wíkpé ká ní ifé́ arawa »* (p.14). Le fa permet de communiquer avec Dieu ou avec les divinités. Le manuel fait aussi allusion au gris-gris à travers la phrase : *« Ahun-agbɔ̀n tó wà ní ègbé́ ilé bàbá mi ń wa ejò àti ahán rè́ láti fí she òògun* (p.20). Cette phrase traduite donne : *« Le vannier qui se trouve à côté de la maison de papa cherche la langue du serpent et le serpent lui-même »*.

Le manuel évoque explicitement la divinité *« Égúngún »* et le féticheur (*« àdáhunshe »*). Le *« Égún »* tout comme le *« Zangbetɔ »* et le *« Oro »* fait partie des sociétés secrètes instituées fondamentalement dans la partie méridionale du Bénin. Le *« Égún »* permet de rendre un culte aux ancêtres. Le *« Zangbetɔ »* assure la protection et l'ordre social. Quant au *« Oro »*, il garantit l'ordre social et religieux. Le manuel met l'accent sur la cérémonie marquant la fête de l'igname. Celle-ci consiste à offrir les

premiers fruits de la récolte à la divinité tutélaire qui a favorisé la bonne germination des tubercules d'igname (CENALA, 2003).

De ce qui précède, il ressort que le manuel véhicule des croyances endogènes. Par ailleurs, il tient compte de la diversité religieuse qui caractérise le Bénin. Toutefois, le degré d'ouverture du lecteur à cette diversité dépendrait fortement de ses croyances et de son éducation religieuse. Il se sentirait plus enclin à la tradition, s'il y a compatibilité entre sa croyance religieuse et les croyances véhiculées dans le manuel. *A contrario,* il pourrait émettre des réserves à leur encontre, voire rejeter le contenu du manuel. Signalons que l'apparition des religions importées comme l'Islam et le Christianisme ont modifié les mœurs des groupes socio-culturels et engendré un nouveau calendrier des fêtes (CENALA, 2003).

Le manuel évoque des mets d'ici et d'ailleurs. Le *« ɛbà »*, la pâte du gari, est très aimé dans la famille Buda (p.16). Comme le montre l'image 78, Tètèdé est en train de prendre ce met.



Image 78 : Tètèdé mange le piron avec la sauce (Extrait du manuel de yoruba, p. 16)

Par ailleurs, le maïs fait partie des mets souvent évoqués dans le manuel. Par exemple, Tètèdé mange du maïs préparé (*« àgbàdo »*) comme l'illustre l'image 79. Il est aussi écrit que Òjó a vu un gros asticot dans son maïs (p.40).



Image 79 : Tètèdé mange du maïs préparé (Extrait du manuel de yoruba, p. 40)

Le manuel mentionne la pâte parmi les repas. Ce peut être la pâte de maïs. Un champ de maïs (*« oko àgbàdo »*) figure à la page 67 du manuel. Mais avant, un champ de manioc (*« oko kpákí »*) est présenté à la page 28. Voici les images montrant les deux champs dans le manuel.



Image 80 : Un champ de manioc et un champ de maïs (Extrait du manuel de yoruba, p. 28 et 67)

Le manuel vise la promotion de la culture de cette céréale et de ce tubercule. Ceci semble se confirmer à travers la phrase extraite à la page 28 : *« Àwɔn ɔmɔ ilééwé ìlú wa roko àgbàdo àti kpákí »* (Les élèves de notre région cultivent le maïs et le manioc).

La fête de l'igname révèle que l'igname (*« ishu »*) fait aussi partie des tubercules privilégiés dans le manuel.



Image 81 : L'igname (Extrait du manuel de yoruba, p.58)

Le manuel révèle *a priori* les habitudes alimentaires de l'aire linguistique des destinataires du livre. Le maïs et le manioc sont les principales cultures entrant dans la plupart des aliments de base au Bénin. Par exemple, le gari est un dérivé du manioc. Il sert à préparer le *« ɛbà »*. La pâte du maïs est consommée un peu partout au Bénin, surtout au Sud. La fête de l'igname caractérise plusieurs régions du département des collines dont Savalou et Savè ; deux régions concernées par l'apprentissage du yoruba. Elle fait partie des manifestations économiques qui s'organisent chaque année pendant les saisons des premières récoltes d'igname, de manioc, de mil, de sorgho, etc. Elles se

déroulent surtout dans les régions centrales et septentrionales du pays (CENALA, 2003).

Le manuel mentionne particulièrement Shábɛ̀ (Savè) et semble valoriser la cuisine béninoise. Toutefois, le texte qui présente la pâte et le riz comme des repas de pauvres (p.24) est péjoratif. Certains parents, voire les enfants pourraient s'en indigner. Ce qui diminuerait leur intérêt pour le manuel. Il est susceptible d'amener d'autres enfants à ne plus apprécier ces mets. A cet effet, les concepteurs de manuel devraient faire attention à l'image des réalités et des faits qu'ils renvoient aux enfants.

8.2.2 Les lieux et les espaces parcourus dans le manuel de yoruba

Dans le manuel de yoruba figurent plusieurs noms de localités ou de régions. Certains d'entre eux sont en rapport avec l'aire linguistique considérée pour l'apprentissage du yoruba. Le manuel évoque ajara (p.5) et ɔgáńlá (p.18) dans le département de l'Ouémé puis Onigbolo (p.41), Takɔn (p.52) et Sakété (p.72) dans le département du plateau. Il mentionne également Pira à la page 43 et Shábɛ̀ (Savè) à la page 82. Ces deux localités sont situées dans le département des collines. Vraisemblablement, ces noms visent un enracinement dans l'aire linguistique pour laquelle le manuel est destiné.

Dans le manuel, il existe d'autres noms de lieux qui sont susceptibles d'induire une certaine ouverture à la diversité socioculturelle. Certains textes amènent le lecteur à la découverte d'autres aires linguistiques. Par exemple, Àbɛ̀jɛ́ prend le train (*« pípan »*) pour Parakou (p.42).



Image 82 : Embarquement pour Parakou (Extrait du manuel de yoruba, p. 42)

Parakou est situé dans le département du Borgou. A la page 43, le manuel évoque aussi Pèrère localisé dans le même département.

En plus des noms de régions, le manuel insiste principalement sur la maison, le marché, l'école, le champ et l'hôpital. Il est indiqué à la page 9 et 11 que Bolaji, le benjamin de la famille Ali ne va nulle part. Il s'amuse à la maison. A la page 62, Délé s'amuse sous un oranger.



Image 83 : Délé s'amuse sous un oranger. (Extrait du manuel de yoruba, p. 62)

Le manuel amène progressivement le lecteur à la découverte d'une maison. Il présente d'abord une fenêtre (*« fèrèshé »*) à la page 14. Ensuite, il montre une porte (« ilɛ̀kùn ») à la page 16 puis une maison (« ilé ») en paille à la page 24.

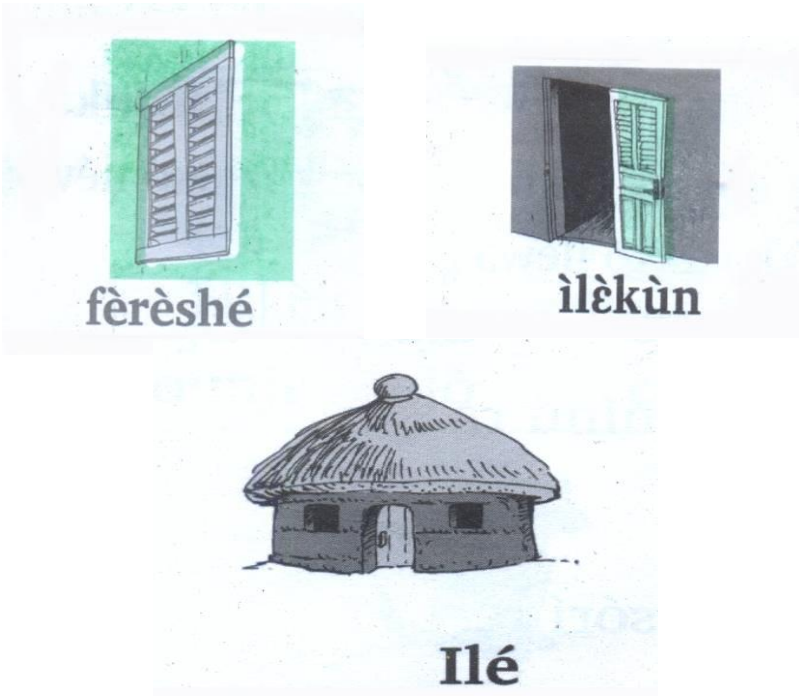


Image 84 : La maison et ses entrées (Extrait du manuel de yoruba, p. 14, 16, 24)

En parcourant le livre, il est aussi possible de reconstituer certaines parties du corps humain. L'enfant découvre ainsi progressivement l'écriture de certains organes et parties de son corps.

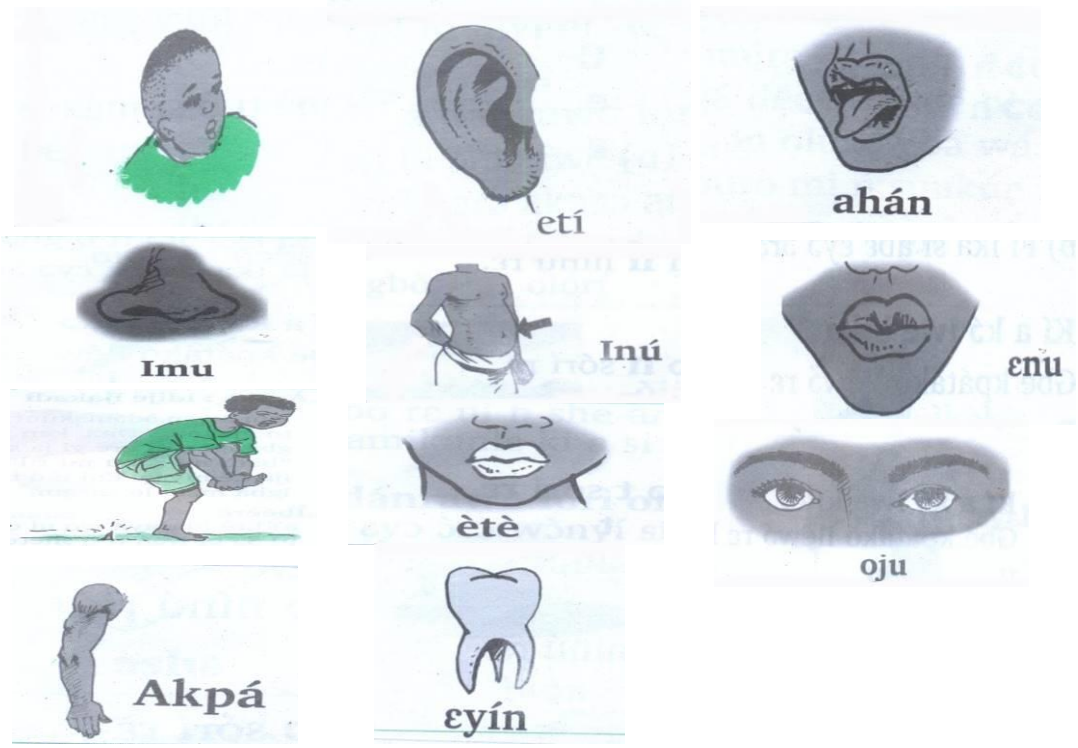


Image 85 : Les différentes parties du corps humain (Extrait du manuel de yoruba, p. 1020, 24, 38, 50, 52, 58, 80)

Le manuel présente une école (*« ilééwé »*) à la page 13. Il montre la cour avec le mât et les salles de classe à la page 18. *« Olùkɔ́ ń shi ìlɛ̀kùn »* signifie : « c'est le maître qui ouvre la porte de la classe » (p. 30).

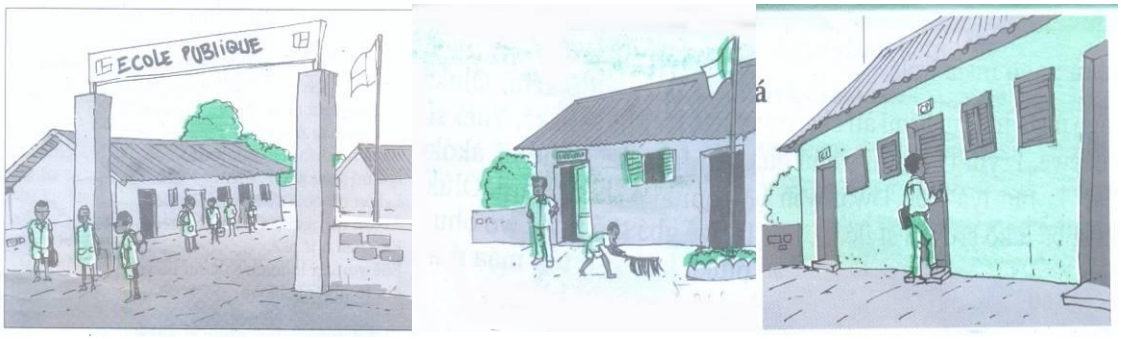


Image 86 : A l'école (Extrait du manuel de yoruba, p.13, 18, 30)

L'école, c'est un lieu où se mènent des activités pédagogiques. A la page 80, il est écrit que plusieurs classes de l'école ont été arrangées à la fin des activités pédagogiques (*« ɔ́kpɔ̀lɔ̀kpɔ̀ àkpótì ni wɔ́n kpalèmɔ́ fún ayɛyɛ ìkparí ɔdún ilé èkɔ́ »*. Le maître remercie beaucoup les élèves qui se sont mobilisés pour ce travail (*« Olùkɔ́ ti dúkpɛ́ kpúkpɔ̀ ní ɔwɔ́ gbogbo awɔn ɔmɔ iléewé tí wɔ́n kpéjú kpesè níbi ìkpalèmɔ́ yìí »*). Toutefois, la lecture, l'écriture, le calcul ne sont pas les seules activités menées à l'école (*« Ìwé kíkà, ìwé kíkɔ àti ìshírò nìkan kɔ́ tí a ń gbà ní èní »*). A l'école, on apprend aussi la coiffure, la couture, la cordonnerie, la sculpture et la cuisine (*« A ń kɔ́ ishé ashɔ híhun, irun gíge, ashɔ rírán, bàtà rírán, igi gbígbɛ́ àti ounjɛ sísè »*, p.32). A la page 28, le manuel parle du champ de manioc et de maïs de l'école. Il vise ainsi implicitement la promotion de la coopérative scolaire.

Le texte proposé à la page 69 situe une école à côté de l'atelier de soudure de kɔ́ládé. Ce dernier cache tous ses outils derrière l'école (*« Èyìn iléèwé wa ni Kɔ́ládé máa ń kpa áwɔn irinshɛ́ rè mɔ́ sí »*). Le manuel présente une école qui n'est pas épargnée de la pollution sonore. De ce point de vue, celle-ci ne respecte pas les normes ergonomiques. Le manuel n'a fait que reproduire une réalité déplorable, concernant les sites d'installation des écoles et établissements au Bénin.

Dans le manuel, il est mentionné que les centres de santé sont destinés à tout le monde (p.78). A l'hôpital (*« ile ìwòsàn »*), les infirmiers traitent différentes sortes de maladies. Les sages-femmes y reçoivent les femmes enceintes (p.59). Wòsílà s'y est rendue pour se soigner (p.57). Le manuel reconnaît implicitement le droit à la santé. Il présente globalement le personnel de l'hôpital à savoir : le Médecin-chef (*« ɔ̀gá ile ìwòsàn »*), les infirmiers et les sages-femmes (*« àwɔn olùwòsàn »*). Soulignons que la signification de *« àwɔn olùwòsàn »* dépend du contexte de la phrase. Sinon, elle peut globalement désigner les agents de santé.

Les endroits évoqués dans le manuel de yoruba sont en lien avec certaines activités ou des personnes qu'on peut y rencontrer. Par exemple, le marché est un lieu de commerce par excellence. Au champ, on fait la semence et la récolte. L'école est un lieu d'enseignement/apprentissage. On y trouve le directeur (*« ɔgá iléèwé »*), le maître (*« olukɔ́* ou *akɔ́mɔlékɔ́ »*) et les élèves (*« ɔmɔ iléèwé »*). Ceci nous introduit vers les activités économiques et les métiers décrits dans le manuel.

8.2.3 Les activités économiques dans le manuel de yoruba

Le manuel aborde les activités économiques en mettant l'accent sur les métiers artisanaux et manuels, le commerce puis deux types de profession. A la page 20, il présente le vannier (*« ahun-agbɔ̀n »*) avec ses articles. Il parle du cordonnier (*« aránbàtà »*) et du couturier (*« aranshɔ »*) à la page 62, puis du soudeur (*« Ańjoórin »*) à la page 69.

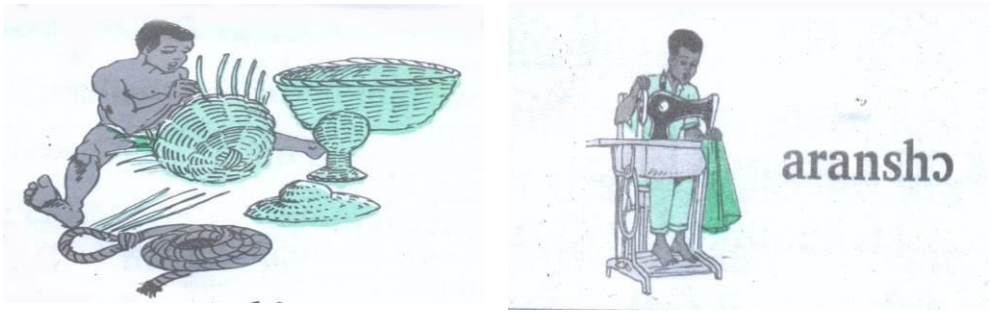


Image 87 : Le vannier et le couturier (Extrait du manuel de yoruba, p. 20 et 62)

Le manuel valorise particulièrement les métiers de couture et de soudure. Le soudeur est exagérément valorisé à la page 69. En effet, il est mentionné qu'il peut fabriquer cinq portes en fer en quelques minutes (*« Ní àárin wákàtí kan ó lè she ilèku onírin mɛrin »*). A la page 73, le manuel présente également un bon tailleur (*« Ahunshɔ dàrà »*). Les hommes autant que les femmes sont contents de son travail (*« àti ɔkùnrin àti obìnrin ní wɔ́n ń gbádùn shé ɔwɔ́ rè »*. Son atelier est encombré à la veille de la fête (*« Ní àsìkò ɔdún, èrò ń máa ń kpɔ ní ilé ishé Tayé »*).

Globalement, les textes consacrés aux métiers artisanaux visent leur promotion. Ils signalent que ces métiers peuvent faire le bonheur des artisans, s'ils sont compétents. Ils montrent aussi qu'ils ne sont pas uniquement réservés aux hommes. Par exemple, le soudeur a des femmes parmi ses apprentis. Ils sont représentés sur l'image 88.



Image 88 : Atelier de soudure (Extrait du manuel de yoruba, p. 66)

Le commerce fait partie des activités économiques évoquées dans le manuel. A la page 68, une femme fait une exposition de chaussures (*« Bàtà obìnrin tí à ń wá nìyɛn »*). La boutique de aláajà renferme des articles de toutes sortes et de qualité. On peut y trouver des pagnes (*« ashɔ »*), des chausures (*« bàtà »*), du riz (*« ìrɛsì »*), des boissons (*« ɔtí òyìnbó »*), etc (p. 74).



Image 89 : la boutique de aláajà et la vendeuse de chaussures (Extrait du manuel de yoruba, p. 66 et 68)

A la page 71, le manuel qualifie de très noble le métier des affaires (*« Ɔlɔ́gbɔ́n ni ń she ishé yìí »*). Il souligne que l'homme d'affaires est intelligent (*« Ɔlɔ́gbɔ́n ni she káràkátà »*). Ces qualificatifs pourraient séduire plus d'un lecteur et susciter chez eux un fort attrait pour ce métier. Les concepteurs auraient pu choisir le vocable *« ishé ajé »* (commerce) à la place de « *káràkátà »* (affaires). Dans notre contexte, être dans les affaires renvoie souvent à des activités illicites et douteuses, voire à l'escroquerie. Par conséquent, les enfants pourraient penser que ceux qui s'adonnent à des activités illégales, faussement qualifiées d'affaires, pourraient être enviés et imités dans la société.

Le manuel fait allusion à l'activité de pêche et à l'agriculture. A la page 26, il raconte la mésaventure de Òjó. Un jour, ce dernier a pris la pirogue pour aller à la pêche (*« Ní ɔjɔ́ kan òjó wɔ ɔkɔ̀ ojú omi láti lɔ dɔdɛ ɛja »*). Mais, il n'est revenu qu'avec deux poissons à la maison (*« Kò kpa jù ɛja méjì lɔ títí ó fi wàlé »*).

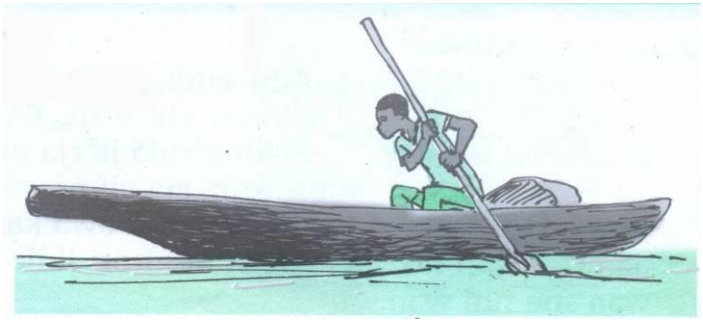


Image 90 : A la pêche (Extrait du manuel de yoruba, p. 26)

Le manuel aborde deux types de profession à travers les textes portant sur l'école et la santé. Il révèle au lecteur la profession de l'enseignant. En effet, le métier de l'enseignant est très noble (*« Ishé kpàtàkì ni ishé àkɔ́mɔ́lékɔ́ jé »*, p.17). L'exercice de ce métier nécessite du savoir, du savoir-faire, de la patience et de l'auto-discipline. Le manuel vante en quelque sorte les qualités d'un bon enseignant. Il signale à la page 58 que le maître enseigne avec joie (*« Kpèlúùdùnnú ni olùkɔ́ ìlú wa máa ń kɔ́ wa ní èkɔ́ »*). Il est patient (*« Onísùúrù gídí ni bàbá yɛn »*). Il n'aime pas le déshonneur (*« Kìífé àbúkú rárá »*). D'après Napporn (2016), ces qualités professionnelles et personnelles favorisent le respect du règlement intérieur et de la hiérarchie, éveillent la conscience professionnelle puis facilitent l'exercice de l'autorité. Toutefois, le texte proposé à la page 19 véhicule une image très peu reluisante de l'enseignant. Nous le présentons puis l'analysons.

Texte (p.19)	Traduction
Ganiu jɛ ɔmɔ iléewé ilé kɛta. Olukɔ́ rè kò féràn rè nítorí kpé kìí fi oju sí èkɔ́. Yatò sí àwɔn ɛlégbé rè eré ni Ganiu máa ń she ní àkókò èkɔ́. Nígbà ìdánrawò Ganiu kò shishé rárá. Olùkɔ́ lu ú. Ganiu ké. Ɔgá ilèèwé gbɔ́ tí ó fi wá wo ohun ti ń shɛlè. Ó kìlɔ́ fún olùkɔ́ kpé kí ó tún máa ń àwɔn ɔmɔ mɔ̀. Idí eléyì ní kpé ìjɔba ti kɔ̀ fifi ɛgba bá ɔmɔ wí ní ilèèwé.	Ganiou est un élève de la classe de CE1. Mais son maître ne l'aime pas du tout, parce qu'il n'apprend pas ses leçons et s'amuse beaucoup avec ses camarades. Il n'a pas reçu de bonnes notes et le maître l'a châtié. Ganiu a crié et le directeur est venu mettre en garde le maître de ne plus taper les élèves en classe du fait que l'Etat l'a interdit.

D'une manière générale, le texte aborde la punition à l'école (*« Íbawí ní ilèèwé »*). Il révèle l'autorité exercée par la plupart des enseignants au Bénin, et notamment leur rapport aux sanctions (Napporn, 2016). Il présente un enseignant qui recourt à la

menace et à la contrainte. Ce dernier incarne le *potestas*. Il viole les textes interdisant le châtiment corporel. Il abuse du pouvoir que lui confère sa fonction et son statut. Il est mentionné que l'enseignant a châtié l'élève. Vraisemblablement, il méconnait la psychologie de l'enfant et certaines connaissances pschopédagogiques. Le texte indique qu'il n'aime pas du tout son apprenant (*« Olukɔ́ rè kò féràn rè nítorí kpé kìí fi oju sí èkɔ́ »*), parce que celui-ci est un paresseux. Il n'est pas travailleur. Cela suppose que l'apprenant est stigmatisé, l'enseignant ne le perçoit pas de la même façon que ses camarades. Alors que la démocratisation de l'enseignement exige de l'enseignant de l'empathie, une occupation équitable de la classe, une décentralisation de la parole, du savoir. L'antipathie de l'enseignant est donc nuisible pour sa pratique pédagogique. Il porte atteinte à la motivation de l'élève ainsi qu'à son estime de soi.

Le texte tel que construit révèle un fait (le maître n'aime pas son apprenant) et une cause (la paresse). Au lieu de véhiculer une leçon, de sensibiliser les apprenants à plus d'assiduité au travail, il semble bafouer l'autorité de l'enseignant. Celui-ci est mis en garde par son directeur (*« Ɔgá ilééwé gbɔ́ tí ó fi wá wo ohun ti ń shɛlè »*). On peut alors se demander l'image que les destinataires du manuel retiendront de l'enseignant. Quel serait leur attitude en situation réelle, si un enseignant recourt maladroitement au châtiment corporel ? A la suite de Napporn (2016), ce texte nous permet de poser la problématique de la relation maître-élève et la question de l'autorité dans le système éducatif béninois.

Le manuel reprend une pratique fréquemment observée dans les écoles et faisant souvent objet de polémique et de propagande au niveau des médias. En effet, on enregistre de plus en plus l'attitude indélicate de certains parents, de supérieurs hiérarchiques qui défendent à tort les enfants vis-à-vis des enseignants, voire d'élèves suffisamment audacieux pour lever la main sur leurs enseignants (Napporn, 2016). Quant aux médias, ils révèlent souvent aux enfants leurs droits sans insister suffisamment sur leurs devoirs.

Vraisemblablement, le but recherché par les concepteurs du manuel à travers le texte précédent est de rassurer les apprenants qu'ils ont le droit d'étudier sans peur et en toute quiétude. Mais, ils s'y sont mal pris. Par conséquent, ils risquent d'affaiblir, voire de porter atteinte à l'autorité du maître. Ils ont manqué d'expliciter les devoirs des enfants vis-à-vis de l'enseignant et leurs responsabilités vis-à-vis des études. Le manuel

gagnerait en qualité, en proposant des textes susceptibles de retablir l'autorité de l'enseignant dans la relation éducative. Il présentera des enseignants qui incarnent *l'auctoritas* ; c'est-à-dire des enseignants démocratiques dont les qualités professionnelles et personnelles inspirent respect et admiration.

Le manuel parle des agents de santé et des guérisseurs (*« babaláwo »*). Il valorise la médecine moderne et contribue à la promotion de la médecine traditionnelle. A titre illustratif, il est mentionné que les deux types de médecine soignent les maux de ventre (*« àrùn inú »*), de nez (*« àrùn imú »*), de dent (*« àrùn εyín »*), de rein (*« àrùn èyìn »*), de tête (*« àrùn orí »*), des yeux (*« àrùn ojú »* et les courbatures (*« làkú-ègbé »*). La solution à la pandémie du choléra a été suggérée par des guérisseurs dans le texte proposé à la page 64. Une mère recommande à sa fille qui est enceinte et qui est malade depuis trois jours de préparer de la tisane (p.61). Les ingrédients de l'infusion sont : la feuille de Spondias Mombin (*« ewé iyeye »*), la feuille du karité (*« ewé igi iyá »*) et du miel (*« oyin »*).

8.3 Les valeurs dans le manuel de yoruba

Les valeurs véhiculées dans le manuel de yoruba sont relevées selon leur catégorie. Premièrement, nous présentons celles qui sont d'ordre social et culturel. Deuxièmement, nous identifions les valeurs morales. Troisièmement, nous exposons les valeurs d'ordre intellectuel.

8.3.1 Les valeurs d'ordre social et culturel dans le manuel de yoruba

Le manuel est susceptible de contribuer à enraciner le lecteur dans son groupe socio-culturel. En effet, il évoque essentiellement des localités concernées par l'apprentissage du yoruba. Implicitement, il valorise cette langue et les ressortissants de cette aire linguistique. Par exemple, c'est la langue parlée par les membres de la famille Buda, une famille que le manuel qualifie de noble (p.12). Le manuel contribue ainsi à renforcer l'identité socioculturelle du lecteur. L'accent mis sur la coopérative scolaire vise la participation de l'apprenant au développement de son milieu. Il implique une ouverture à la nature. Le champ évoqué dans le manuel symbolise la campagne et la nature. La coopérative scolaire induit également le travail collectif et le partage des fruits des effors fournis.

Le manuel de yoruba insiste sur le respect du droit de la personne humaine. Il prône le droit à l'éducation formelle et non formelle. Voici l'extrait qui l'indique.

Texte (p. 21)	Traduction
Iléewé tàbí ile-ikɔ́shɛ́ she kpàtàkì fún ɔmɔ oluwabí.	L'école ou l'apprentissage d'un métier est primordial pour l'être humain.
Gbogbo àwɔn òbí níláti fi àwɔn ɔmɔ sí iléèwé tàbí ní ilé-ìkɔshɛ́ kan.	Tout parent doit inscrit ses enfants à l'école ou dans un atelier de formation.
Àtobìnrin àtobinrin ni ó láti lɔ si iléèwé	Hommes et femmes doivent aller à l'école.
Imɔ̀ iwe ati imɔ nikpa ishɛ ɔwɔ kun fun anfaani kpukpɔ.	La connaissance est utile pour tous.
Ɔgbɔn imɔ, mimɔɔshe ati iwa rere jɛ ohun.	La connaissance, le savoir-faire et la bonne conduite sont utiles pour tout le monde.
Kpataki ti ɔmɔ oluwabi gbɔdɔ ni	

En outre, il prône le respect de la dignité humaine. A la page 70, il est écrit : *« Àwɔn ɛléwɔ̀n ń bɛ ní ahámɔ́ »* ; c'est-à-dire, les prisonniers sont derrière les barreaux.



Image 91 : A la prison (Extrait du manuel de yoruba, p. 70)

La suite du texte mentionne qu'ils souffrent beaucoup (*« Àwɔn ɛléwɔ̀n ń jíyà gidi »*). Par quel moyen l'Etat peut-il les soulager ? (*« ɔgbɔ́n wo ni ìjɔba le da láti din ìyà wɔn kù »*). D'après ce texte, de meilleures conditions d'incarcération devraient être garanties en prison. Mais, il faut l'expliquer aux enfants. Parce qu'ils n'appréhendent pas toujours les choses de la même façon que l'adulte.

8.3.2 Les valeurs d'ordre moral

Le souci de la santé est exprimé à travers les textes consacrés à la santé, à l'hygiène, aux activités physiques et sportives. Par exemple, il est mentionné à la page 18 que le maître (*« Olúkɔ́ iléwé »*) aime (*« féràn »*) la propreté (*« imɔ́tótó »*). A page 48, Kíkè se lave les mains (*« Kíkè ń fɔ ɔwɔ́ »*).

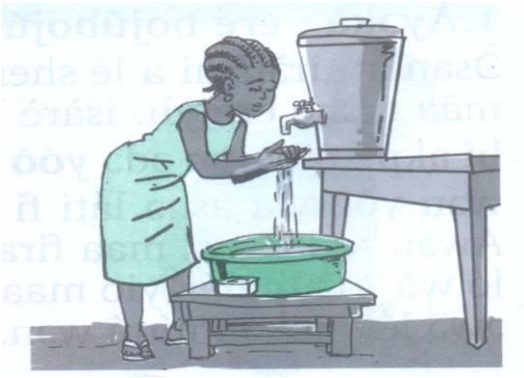


Image 92 : Lavage des mains (Extrait du manuel de yoruba, p. 48)

Le manuel met en exergue l'importance des activités sportives pour la santé.

Texte (p.47)	Traduction
Èré kpɔ̀ nínú eré ìdárayá. Awɔn ànfàání tó mú dani kò kéré. *O ń fún ni ní ìnajú, inara, ìlera àti agbára. Ó dára kpúkpɔ̀ kí a máa she ìdárayá nìgbàkigbà.*	Les jeux sont des activités de distraction. Ils participent à l'épanouissement. Ils procurent la force, la vigueur et la santé. C'est pour cela qu'il faut faire le sport.

Le texte proposé à la page 45 révèle que le dimanche au stade, les hommes, les femmes et les enfants jouent au football, au handball, font de la gymnastique ou tout autre exercice physique et sportif. Il est mentionné que le sport participe au bien-être de l'homme (p.46).

Comme nous l'avons précédemment mentionné, le manuel suggère la coopérative scolaire à travers le champ de manioc de l'école (p.28) et l'apprentissage de la couture, de la coiffure, de la cuisine, de la sculpture et de la cordonnerie à l'école (p.32). Ce sont des activités extrascolaires menées en groupe. Elles nécessitent l'imagination et la dextérité. Par conséquent, l'esprit créatif puis l'esprit de solidarité font partie des valeurs morales véhiculées dans le manuel. Ce dernier vise aussi le développement de l'autonomie.

Comme valeur, on note aussi le sens de la responsabilité, l'autodiscipline, le respect du bien public. Le manuel indique que les parents doivent garantir aux enfants le droit à l'éducation. Il montre aussi que les enfants doivent aider leurs parents dans les activités. A la page 31, les jumelles Fɛ́mi et jùmɔkɛ́ sont allées aider leur mère au marché le soir du retour de l'école.

8.3.3 Les valeurs d'ordre intellectuel

Les valeurs intellectuelles sont recensées à partir des types de texte et des questions de compréhension du manuel. Elles sont abordées dans les parties suivantes.

8.3.3.1 Les types de texte dans le manuel de yoruba

Le tableau 18 présente un récapitulatif des types de texte proposés dans le manuel de yoruba.

Tableau 19 : Occurrences des types de textes dans le manuel de yoruba

Types de textes	N° de pages	Occurrences	Fréquences (%)
Narratifs	15, 22, 27, 29, 41, 43, 57, 64	8	21,62
Poétique	-	0	0
Descriptif	5, 7, 9, 11, 12, 17, 69, 73, 74, 79, 84	11	29,73
Explicatif	21, 25, 31, 32, 37, 39, 41, 47, 49, 51, 53, 54, 59, 61, 63, 71, 81, 83	18	48,65
Argumentatif	-	0	0
Dialogique	-	0	0
Total		37	100

Source : Réalisé à partir des données du manuel de yoruba (MEMP, 2013)

Dans le manuel de yoruba, 21,62% des textes sont de type narratif, 29,73% sont de type descriptif et 48,65% sont de type explicatif. Les textes explicatifs sont donc majoritaires. Certains d'entre eux apportent au lecteur une information spécifique ou lui font comprendre un fait, une notion ou une idée. C'est le cas du texte intitulé *« Kíkɔ́ ni mímɔ̀ »* (l'apprentissage d'un métier, p.21). Il fait comprendre au lecteur l'importance de l'apprentissage scolaire ou d'un métier. Le texte intitulé *« ilééwé Fɛ́mi »* (l'école de Fɛ́mi) renseigne l'auteur sur la distance qui sépare la maison de ce personnage de son école. A travers le texte proposé à la page 31, le manuel enseigne implicitement qu'il faut aider ses parents. Le texte proposé à la page 32 permet de savoir qu'à l'école, on mène aussi des activités extrascolaires. Les textes qui figurent sur les pages 37, 39, 41,

47, 49, 51, 53, 54 renseignent sur différents types de jeux et informent qu'ils contribuent au développement intellectuel, physique et à l'épanouissement. Le texte intitulé *« ile ìwòsan »* (A l'hôpital) apportent des informations générales sur les agents de santé (p.59). A la page 61, le texte fournit les ingrédients d'une tisane. Elle renseigne sur l'état de la personne à qui elle a été recommandée. Le texte intitulé *« àrùǹ tí kò gbòògùn »* (maladies incurables) (p.63) renseigne aussi sur une série de maladies qui se soignent par la médecine traditionnelle et celle moderne. Le texte proposé à la page 71 apporte des informations sur un homme d'affaires et les affaires. Le texte qui figure à la page 81 est consacré à la Noël, une fête chrétienne. Le texte intitulé *« ɔdún àwɔn mùsùlùmí »* renseigne le lecteur sur les fêtes des musulmans.

Les textes descriptifs donnent les caractéristiques d'une personne, d'une chose, d'un lieu ou d'un sentiment. Dans le manuel, les textes qui figurent successivement à la page 5, 7, 9 et 11 font une description presque complète de la famille Ali. Ils fournissent des informations sur le type de famille (nucléaire), son origine (Ajara), le nombre de membres (7), les noms des enfants, leur rang ainsi que l'activité de certains d'entre eux. Quant au texte proposé à la page 12, il décrit la famille Buda. Il fournit le nom de chacun des membres et la langue qu'ils parlent. Le texte intitulé *« akɔ́mɔlɛ́kɔ́ »* expose les qualités d'un bon enseignant (p.69). Par ailleurs, le texte intitulé *« kɔ́ládé Aǹjoórin »* parle du soudeur *kɔ́ládé*. Celui qui s'intitule *« Ahunshɔ dàrà »* (un bon couturier) fait l'éloge de Táyé, le couturier (p.73). Le texte qui figure à la page 74 décrit la boutique de aláajà. Il présente les différents articles qui s'y trouvent. Le texte mentionne qu'elle vend des articles de qualité (*« A kìí sàbá yɔwó ɔjà ní shɔ́ɔ̀bù »*). Le texte proposé à la page 79 décrit un grand mariage. Le dernier texte descriptif du manuel décrit aussi la fête de l'igname. Il indique la période de l'année où elle est généralement organisée (8e mois de l'année). De plus, il apporte des informations concernant son organisation.

La plupart des textes narratifs racontent des événements. Le texte proposé à la page 15, raconte la mésaventure de Fɛ́mi. Voici les trois temps de ce récit.

Temps	Texte (p.15)	Traduction
Début	*Ɛ̀wù funfun àti yèrì olomi búlùú ni wɔ́n ń lo ní iléèwé Fɛ́mi. Fátíù bàbá rɛ ti rán-an fún láti ìbèrɛ̀ iléèwé.*	L'uniforme d'école de Fɛ́mi est une chemise blanche et une jupe bleue. Fátíù, son père le lui a cousu avant la rentrée.
Milieu	*Ní òwúrɔ̀ ɔjɔ́ ajé kan, Fɛ́mi gbé ashɔ iléèwé rɛ̀ láti wɔ̀. Bɛ́ɛ̀ ni ɔ́ rí wíkpé ó rin kpúkpɔ̀.*	Un jour, Fɛ́mi s'apprêtant à porter sa tenue réalise qu'elle est sale
Fin	*Kò rántí láti fɔ̀ ɔ́ Ojú ń ti i láti wɔ ashɔ rinrin lɔ sí iléèwé.*	Elle a honte

Le texte qui figure à la page 22 est consacré à la rentrée des classes (*« Ìbɛrɛ̀ iléèwé »*). Il raconte ce premier jour. Le premier temps du récit peut s'intituler « préparation pour l'école ». Le deuxième temps peut s'intituler « à l'école ». Le troisième temps peut s'intituler « Il est midi ». Le texte intitulé *« ikìlɔ̀ »* (interdiction) raconte l'histoire de deux jumelles, l'une d'entre elles a été obéissante. L'autre désobéit à leur père (p.27). Le texte narratif proposé à la page 29 tente de donner une leçon à propos de l'impatience. Il révèle que Fɛ́mi a oublié de prendre la clé de la porte à cause de son impatience. Signalons que tous les textes narratifs du manuel comportent trois temps. Ceux qui figurent à la page 41 et 43 racontent respectivement un tournoi de football et de basketball. Le premier a pris fin sur un score de 3 buts à zéro. Le second a opposé l'équipe féminine de basket de Parakou à celle de Pèrèré. L'avant dernier texte narratif est consacré à la mésaventure de Wòsílà (p. 57). Sa malproprété l'a rendue malade. Elle est allée se faire soigner à l'hôpital. Mais, elle n'a pas pu s'acheter les médicaments prescrits. Le dernier texte narratif figure à la page 64. Il raconte l'histoire du village victime de la pandémie du choléra.

Le manuel de yoruba ne dispose pas de textes de type poétique, argumentatif et dialogique. Par conséquent, les trois autres types de textes contribueront à elles seules à la construction des compétences communicationnelles, linguistiques et à l'acquisition des valeurs intellectuelles.

8.3.3.2 L'appareil pédagogique et les valeurs intellectuelles

Le tableau ci-dessous récapitule uniquement les questions de compréhension. Sinon, l'appareil pédagogique il propose également des questions visant le développement de la conscience phonologique, le repérage, la discrimination ou l'écriture de lettre.

Tableau 18 : Récapitulatif des questions de compréhension du manuel de yoruba en fonction des indicateurs des valeurs d'ordre intellectuel

Indicateurs	Numéros de page	Occurrences des types de questions	Fréquences (%)
Compréhension des phénomènes et des situations.	-	0	
Exercice du jugement.	37	1	0,97
Connaissance du vrai et du faux, du démontré et du non démontré, du connu et de l'inconnu.	5, 7, 9, 11, 12, 15, 17, 19, 20, 23, 25, 27, 29, 31, 37, 39, 41, 43, 45, 47, 49, 51, 53, 54, 57, 59, 61, 63, 65, 69, 71, 73, 79, 81, 83, 85	100	96,15
Entraînement à l'organisation de la pensée logique et rationnelle.	17, 33, 63	3	2,88
Total		104	100

Source : Réalisé à partir des données du manuel de yoruba (MEMP, 2013)

La majorité des questions de l'appareil pédagogique vise la connaissance du vrai et du faux, du démontré et du non dénombré, du connu et de l'inconnu. Ces questions permettent de cerner la compréhension globale que le lecteur a du texte lu. Parmi ces questions, il en existe qui invitent le lecteur à dire ce sur quoi porte le texte (*« Kíni kókó òrɔ̀ inú àyɔkà yìí ? »*, p. 37).

A certaines questions, le lecteur doit répondre par vrai ou faux. Ces types de questions sont identifiés à la page 5, 7, 27, 29, 43, 47, 54, 59, 69, 71 et 73. A titre illustratif, voici le libellé de la question posée à la page 5 : *« Wɔ́n ìlú máa ń bula nínú èbí wɔn ootɔ tabi irɔ ? »* (Porte-il de balafres : vrai ou faux ?).

D'autres questions l'invitent à relever une information bien précise. C'est le cas de la question 2 (b) posée pour savoir la raison pour laquelle Fɛ́mi n'est pas allée à l'école (*« Nítorí kí ni Fɛ́mi kò lɔ sí ilééwè ní ɔjɔ́ ajé ? »*. Quel est le moyen de déplacement qu'utilise Fɛ́mi ? (*« Báwo ni Fɛ́mi máa ń she gba ti lɔ sí ilééwé »*, p. 25). Cite les jeux qui épanouissent (*« Sɔ àmɔn ire tó wà nínú eré ìdárayá ? »*, p. 47). Qu'est ce qui est

arrivé à Wosila après qu'elle a fini de manger ? (*« Kíni o shɛlɛ̀ sí Wosila ní ìgbɛ́hìn ? »*, p.57). Quel métier exerce Kɔ́ládé ? (*« Ishɛ́ wo ni Kɔ́ládé ń she »* p. 69). Cite la troisième fête que célèbre les musulmans (*« Sɔ níkpa ɔdún ɛlɛ́kɛta tí àwɔn mùsùlùmí »*, p.83).

La question 2 « a » posée à la page 11 s'inscrit également dans cette logique. Toutefois, elle vise à identifier un personnage. La question *« Òrɔ̀ ɔmɔ wo ni wɔ́n sɔ nínú àyɔkà yìí »* signifie : De quel enfant parle-t-on dans le texte ?

Deux questions similaires sont posées à la page 12. La première question vise à savoir la famille dont parle le texte (*« Kíni orukɔ ɛbi ti wɔn sɔrɔ rɛ ninu àyokà yi »*). A travers la seconde, il est recherché le nom du petit frère de celui qui parle dans le texte (*« Kíni orukɔ aburo ɛni ti n sɔrɔ rɛ ninu àyokà yi »*). A qui s'adresse-t-on dans le texte ? (*« Àwɔn tani ɔ̀rɔ̀ kan nínú àyɔkà yìí »*, p.39). Comment s'appelle le médecin chef de l'hôpital ? (*« Báwo ni ɔ̀gá ilé ìwòsàn náà ń jɛ́ ? »*, p. 59).

Le lecteur est également invité à des moments à identifier un lieu ou un moment. *« Ìlú wo ni wɔn ń gba bɔ́ɔ̀lù yìí ? »* (p.41), signifie : dans quelle région s'est tenu le match de football ? Depuis quand le frère de Rísí est dans les affaires ? (*« Láti ìgbà wo ni ègbɔn Rísí ti ń she ishɛ́ káràkátà »* p. 71). A quelle période Tayé est-il débordé de commandes ? (*« Nígbà wo ni èro máa ń kpɔ ni ilé ishɛ́ Tayé ? »*, p.73). Quand a eu lieu ce mariage ? (*« Nígbà wo ni ìgbéyàwó yìí wáyé ? »*, p. 79). Dans quel mois fête-t-on Noël ? (*« Nínú oshu wo ni wɔ́n máa ń she ɔdún kérésìmesì »*, p. 81). Dis le jour ou le mois de la fête de l'igname (*« Àkókó wo ni ɔdún ìjɛshu náà máa ń wáyé ? »*, p. 85).

Par ailleurs, des questions sont proposées pour amener le lecteur à relever des actions. Par exemple, il lui est demandé de dire ce que le maître a fait à Ganiu (*« kíni olùkɔ́ she fún Ganiu ?»*, p. 19). Que fait le directeur lorsque le petit pleurait et que lui a-t-il donné ? (*« Taní ó bɛ ɔmɔ tí ń sunkún ati kpèlu kíni ? »*, p.23). Que font-elles une fois arrivées au marché ? (*« Kíni wɔ́n lɔ she ni ɔjà ? »*, p. 31).

L'entrainement à l'organisation de la pensée logique et rationnelle semble être visé à travers trois questions. A la page 17, il est demandé au lecteur de dire si le métier d'enseignant est important. Les avis pourraient être les mêmes. Toutefois, il est possible d'enregistrer différents types d'arguments. La compréhension que le lecteur a du texte et son vécu pourraient dans une certaine mesure influencer son argumentaire. Le lecteur est également invité à dire le métier manuel qu'il souhaite apprendre à l'école. Chacun

devrait y répondre en fonction de ses préférences et de ses habiletés. La dernière question identifiée dans cette catégorie vise à amener l'apprenant à dire ce qu'il fait quand il est malade (p.63). A ce niveau certains pourraient dire que les parents recourent à la médecine moderne en cas de gravité de la maladie. D'autres pourraient dire que leurs parents utilisent les plantes ou font de l'automédication. A ce niveau aussi, chacun répondra selon son vécu et ses expériences.

A l'instar du manuel de dɛndi, celui de yoruba présente une famille nucléaire. Il évoque le respect et l'obéïssance. Il met fortement l'accent sur les valeurs traditionnelles. Le fa, les gris-gris, les totems, les divinités, les rites ont été révélés dans le manuel. Ce dernier prône la coopérative scolaire. Il favorise la rencontre entre la tradition et la modernité. D'une part, il véhicule des connaissances et des réalités endogènes (le fa, la fête des « *Égúngún* » et de l'igname). D'autre part, il évoque les réligions importées dont le christianisme et l'islam. Les lieux et espaces parcourus sont majoritairement indicatifs des aires homogènes pour lesquelles le manuel est destiné. Il prône le respect de la dignité humaine, le droit à l'éducation et à la santé, l'enracinement et le développement du milieu de vie, etc. Il privilégie très peu l'exercice du jugement et l'ouverture au progrès technologique.

Chapitre 9 : Le manuel de ajagbè en question

Le présent chapitre expose le contenu implicite et explicite du manuel de ajagbè. Il présente d'abord l'image véhiculée des enfants et de la famille dans le manuel. Il aborde la modernité et la tradition à travers les faits, les événements, les objets, les lieux, les espaces, les activités économiques, etc. évoqués dans le manuel. Enfin, le contenu du manuel est appréhendé à travers les types de valeurs qu'il véhicule.

9.1 Identité et caractérisation dans le manuel de ajagbè

Cette première section permet d'appréhender l'image véhiculée des enfants dans le manuel d'une part et celle véhiculée de la famille d'autre part.

9.1.1 L'image des enfants dans le manuel de ajagbè

Le manuel conçoit l'enfant comme un don de Dieu. C'est lui qui prédestine chacun (*« Agbemɛ ci mi va ɔ, Mawu wlɛn wemakwivovo do amɛɖekamɛɖeka ji,* p. 71). Certains sont venus dans la paix (*« Amɛɖowo va do fafamɛ »*), d'autres viennent au monde dans la misère (*« Amɛɖowo va nɔ egbɛmɛ de zozumɛ »*). Le père et la mère sont pour l'enfant, les représentants de Dieu sur terre. Voici deux phrases qui le mentionnent dans le texte proposé à la page 5.

Phrases (p. 5)	Traductions
« Eda koɖo enɔ nyi amɛse le gbɛmɛ »	Le père et la mère sont les protecteurs ici-bas.
« Agbetɔamɛve, ci yi nyi eanyɛ koɖo enɔnyɛ ɔ, wowo yi Mawu na egbe yi mɔ wo le hun enɔnyɛ ɔ, nɔ ma va xexemè »	Mon père et ma mère sont les deux personnes par qui Dieu m'a donné la vie.

Les parents sont perçus comme des commis de Dieu. Sans pour autant rentrer dans des considérations métaphysiques, voire doctrinales, signalons que cette perception que prône le manuel de ajagbè renvoie au livre de la génèse. En effet, dans le livre de la génèse, il est écrit : *« soyez féconds et prolifiques, remplissez la terre et dominez-la »* (Gn 1, 28). Dieu associe ainsi l'homme à son œuvre de création et en fait un co-créateur. Cela induit une relation parents-enfants verticale. Par exemple, il est écrit qu'on n'appelle pas le nom des adultes (*« […] wo de yɔ nɔ amɛganxoxu nyikɔ »*, p.17).

La relation entre l'enfant et l'adulte est fondée sur le respect, l'obéissance, voire la soumission.

Phrases (p. 11)	Traductions
« Tonusese tɔ so axomè ɖu ; lè edao koɖo enɔo gbɔ́. E nyi mɔ nɔ wo gbe nde nɔ eo ɔ, na sii ; wo kpla enu eo ɔ, à nɔ etamè nɔ eo »	L'obéissance s'apprend depuis la maison auprès de ton père et de ta mère. S'ils t'interdisent quelque chose, écoute ; s'ils t'apprennent quelque chose, il faut l'intérioriser.
« […] Nɔ enɔo mɔ gbe yi fiɖé ɔ, si wo si nì. Edao xo nuxu nɔ eo ɔ, na si a wɛ do jí »	Si ta mère t'interdit de te rendre quelque part, il faut l'écouter. Si ton père te parle, il faut lui obéir en faisant ce qu'il recommande.

La conception faite de l'enfant répond au critère social retenu par la tradition scientifique pour le définir (Rondal *et al*, 1999 ; Boko, 2009). L'enfant béneficie de la protection de l'adulte. Celui-ci veille à la satisfaction de ses besoins fondamentaux. Mais en revanche, il lui impose des interdits et des tabous. Par exemple, le manuel mentionne qu'un enfant ne fait pas ce qu'on lui a refusé (*« Ɖevihwɛ de wa nɔ enuci wo gbe ni o »*, p. 11). Un enfant n'insulte pas, il doit savoir parler, il doit saluer les gens, il doit strict respect aux adultes, il doit rendre service quand on le lui demande (p.17). Ces interdits visent une meilleure socialisation de l'enfant. C'est ce que révèle aussi l'extrait suivant.

Texte (p. 82)	Traduction
Kpɔ amèkuɖeká de nɔ nɔ̀ afiɖe o. Agbètɔmè yi a nɔ duu, nɔ́ a kpɔ texwe lè ehamɛ ɔ, aojijɔ yí a ná. Gbɔxwe a kpe jí ɔ, a ɖo èjìfafa, a xɔ̀ nɔ̀ gbɔngbɔn, kpɔ́ gbe blè amè o, gbè zan ehaó ò, gbe bla enu do amɛ ŋu ò, nɔ̀ xomɛvu, gbe wa nuvwɛn o. Ji nɔ́ a nyí amɛci jí wo a kan nɔ́ do hweɖekpokpwínu.	Personne ne vit en autarcie. C'est parmi les hommes que tu vivras. Pour être accepté dans la communauté, cela dépendra de ta façon d'être. Avant d'y parvenir, tu dois avoir un tempérament calme, tu dois être patient, tu dois être honnête, tu ne dois pas conspirer contre les gens, sois juste et bon. Il faut être un citoyen sur qui on peut compter en toutes circonstances.

Les interdits visent à protéger la vie de l'enfant. Ils protègent aussi la société de l'enfant (Boko, 2009). Celui-ci apparaît ainsi comme un être immature qui a besoin d'être guidé

par l'adulte. Le manuel fait une différence entre l'enfant et l'adulte. Il indique à la page 95 que les jeux (*« munumumu »*) sont importants (*« nyi enugangandẹka »*) pour les adultes (*« amɛganxoxu »*) et les enfants (*« ḍevihwɛ »*). Toutefois, les jeux des enfants diffèrent de ceux des adultes (*« Đeviwomunu to nɔ akpo nɔ amɛganxoxuwotɔ »*). Par ailleurs, il semble avoir une contradiction. Car, il est spécifié que le jeu est une affaire des enfants (*« Munumumu nyi ḍeviwonu »*, p.96). C'est peut-être la raison pour laquelle il n'y a que des phrases indiquant des enfants en train de jouer. A la page 68, il est marqué que Kɔmadan joue (*« xoxo »*) au ballon (*« bɔlɔn »*). Il est aussi transcrit que Mɛŋuci et Mɛḍetɔ sont en train de jouer au ballon (p. 94). Ces phrases sont illustrées (voir image 93).

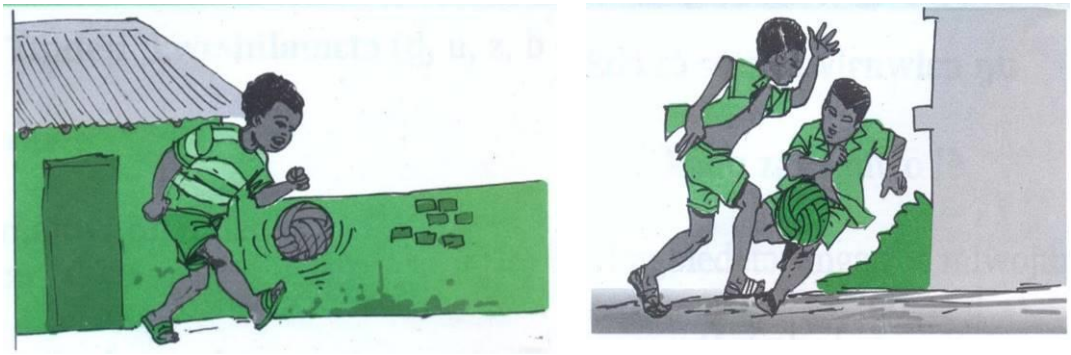


Image 93 : Une partie de football (Extrait du manuel de ajagbè, p. 68, 94)

Les enfants jouent à la claquette (*« buŋutú »*) et sautent à la corde (*« zo kɔ ekά »*) dans le manuel (p.94). A la page 46, il est signalé que le travail et l'amusement sont prioritaires à l'école. Toutefois, le jeu vient après le travail. Il s'organise pendant les périodes de détentes. En effet, ledit texte mentionne que Kɔku et Keji s'adonnent à diverses activités ludiques pendant la récréation. Par ailleurs, le texte proposé à la page 95 révèle le planning journalier de Mialɔn et Mɛdebu, deux écoliers. Ceux-ci vont à l'école le matin, reviennent ensemble à midi. Ils apprennent ensemble le soir. Pendant les congés, ils s'amusent et apprennent. Pour ces enfants le jeu semble avoir peu de place dans leur vie quotidienne. Il est signalé que ces enfants sont respectueux et comprennent beaucoup de choses. De plus, il est conclu qu'ils auront une belle et paisible vie (*« Xexemɛ a nyɔ nɔ wowo. Wo a nɔ egbɛmɛ koḍo fafa »*). Implicitement, ce texte prône un rythme quotidien presque sans jeu. Comment ces enfants pourraient-ils s'épanouir pleinement ? Rappelons que le jeu est capital pour l'enfant. De ce fait, les textes devraient davantage mettre l'accent sur le jeu, surtout qu'il y a un thème qui y est consacré dans le manuel.

9.1.2 L'image de la famille dans le manuel de ajagbé

Les textes développés sur la famille évoquent principalement le père (*« eda »*), la mère (*« enɔ »*) ainsi que les enfants (*« ɖeviwo »*). Toutefois, certains d'entre eux font allusion à la polygamie. Par exemple, il est mentionné que la coépouse de Fiwa (*« Fiwashishiɛ »*) s'appelle (*« tɔ mɔ »*) Tɔloshi (p. 16). De plus, il est précisé à la page 19 que les frères et sœurs germains (*« nɔjinɔwo »*) naissent de la même mère (*« enɔɖekáviwo »*). Ils proviennent du même utérus (*« Yi to lè adɔɖekamè »*). Cela sous-entend divers types de familles. En plus de la famille polygamique, allusion peut être faite aux familles recomposées et aux familles élargies. A la page 88, il est mentionné que le roi a ordonné aux femmes de ses fils d'aller déterrer au champ du manioc pour la maison (*« Efyɔ dɔ eviɛshio mɔ wo le yi boji a kù ètè a sɔ́ hén gbɛ va axomè »*). Cela suppose que le grand-père est plus ou moins présent dans l'environnement familial, voire le quoitidien de ses enfants. On peut être tenté de dire qu'ils vivent tous dans une même agglomération. A la page 37, Kwɛshiba nous présente sa famille nucléaire. Son père s'appelle Sejiɖe. Sa mère s'appelle Enyɔnɔŋu. Il a un frère et une sœur.

Dans le manuel d'ajagbè, il est souligné que l'homme est le chef de la famille. Le texte qui figure à la page 83 définit ce qu'est un homme et son rôle dans le ménage.

Texte (p. 83)	Traduction
Le xomumɛ ɔ, nsu yi nɔ axwetɔ. Gbɔhwe a hɛn axwe yi aoxomumɛwo a bu eo ɔ, alɔmɛhwɛɖeka a le eoshi. Gɔnmɛseseci yi le yiketɔshi ɔ eyi nyi mɔ a wa nɔ edɔ, a nya nɔ egbla dodo. De ɖo gbe a nyi texweɖekanɔtɔ o. E ɖo a to nɔ a yi ji nɔ enuci xomulɔ a ɖu. Ntɔ́ yi nyi hwanhwan nɔ nsu agbo nɛ. Hwanhwan de nyi zingidi a sɔ wa enu alo a sɔ ji enyɔ le amɛbu nu o. Hwanhwan nyi wo a zan ayixa, a wa enu alo a ji eho koɖo nɖɛ nyanya.	L'homme est le chef de la maison. Pour pouvoir garder sa maison et se faire respecter, tu dois disposer d'un peu d'argent. C'est-à-dire, tu dois être travailleur, tu dois être dynamique. Tu ne dois pas vivre dans l'oisiveté. Tu dois sortir pour aller chercher de quoi nourrir ceux qui sont à la maison. Il faut réfléchir, utiliser ses connaissances pour se faire de l'argent.

D'après ce texte, l'homme a une grande responsabilité dans la survie de son ménage. Il en est le chef et le pourvoyeur. C'est son dévouement au travail et sa capacité à prendre en charge sa famille qui lui vaut le respect des autres. A la page 92, le texte intitulé les comportements et le travail des hommes aujourd'hui (*« Agbètɔdɔwawa kodo zanzanwo*

lè ehomɔnunyɔwo ») met aussi l'accent sur le rôle de l'homme dans la satisfaction des besoins fondamentaux de sa famille. Le texte indique que le père de kɔku, le plus grand cultivateur du village, a inscrit ses enfants dans de grandes écoles (*« sukuluganganwo »*). Il s'occupe bien des siens (*« É le nɔ ebu do eyimɛwo »*). Tout le monde le respecte dans le village (*« Amɛpleŋu ɖo nɔ shishi nii lè ejulɔmè »*). Par ailleurs, il est mentionné à la page 28 que Yaovɛ a légué beaucoup d'argents. Ses enfants sont un peu à l'aise (*« Yaovɛ wa eho ɖɛ sugbɔ. Eviɛwo vo viɖeka »*).

Soulignons que les représentations sexistes sont très présentes dans le manuel de ajagbé. Les femmes semblent occuper une position inférieure par rapport aux hommes. Les concepteurs du manuel l'ont implicitement fait remarquer à la page 84. Il est écrit que les femmes ont commencé par se battre, voire par se révolter, en ce qui concerne l'élection des chefs (*« Nyɔnuwo tɔ egufɔnfɔn le efyɔɖuɖumɔnu »*). Globalement, sur les 42 images d'hommes que comportent ce manuel, à peine 8, soit 19,05% présentent des personnages féminins. Par exemple, sur l'image figurant à la page 6, on découvre une femme debout ; celle de la page 8 montre la tête d'une petite fille sur un sac d'écolier ; celle figurant à la page 16 montre une femme (shikavi) qui va au champ, avec sur sa tête une bassine contenant entre autres une houe et un coupe-coupe. A la page 20 figure une femme portant sur la tête une bassine d'arachide. L'image de la page 26 présente en fond d'écran des vendeuses au marché ; celle figurant à la page 50 du manuel montre une jeune fille (Shiba) en train de prendre de l'eau à la pompe avec une bassine posée sur la tête. Les images qui illustrent nos propos sont régroupées et présentées sous forme d'un ensemble intituté rôles des femmes dans le manuel de ajagbè.



Image 94 : Rôles des femmes dans le manuel de ajagbè (Extrait du manuel de ajagbè, p. 16, 20, 50)

Contrairement aux femmes qui s'occupent des travaux domestiques, la majorité des hommes s'occupent des travaux champêtres (p. 24, 28, p.40, p. 64, 80, 90). Nous illustrons aussi nos propos par les images 95 et 96.



Image 95 : Rôles des hommes dans le manuel de ajagbè (Extrait du manuel de ajagbè, p. 24, 28, 40, 64, 80, 90)

A la page 78 figure un forgeron. L'image d'un guerrier et d'un soldat figure également à la page 82.

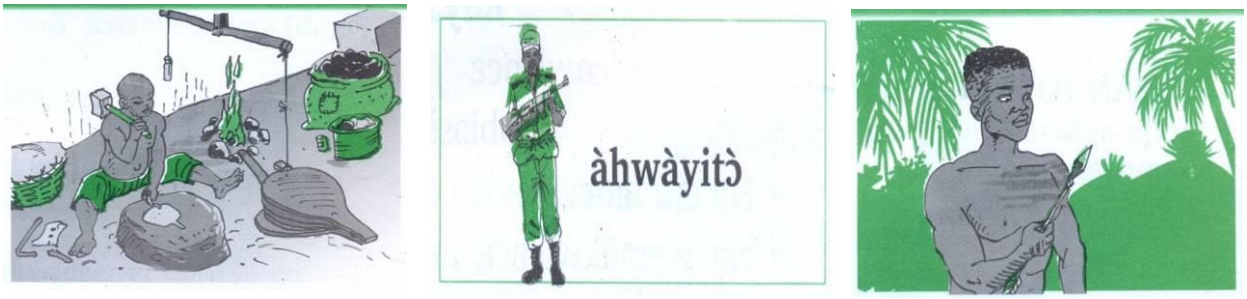


Image 96 : Les hommes et les activités physiques (Extrait du manuel de ajagbè, p. 78 et 82)

Généralement, les hommes mènent des activités qui nécessitent de la force physique. Ce sont des combattants. En résumé, le livre de ajagbé a aussi bien une conception élargie de la famille qu'une conception restreinte. Il évoque la polygamie. Il confère aux parents, notamment à l'homme la gestion de la famille.

9.2 La tradition et la modernité dans le manuel de ajagbé

Comme il est mentionné en début de chapitre, nous consacrons cette deuxième section aux événements, aux objets, aux tenues vestimentaires, etc. évoqués dans le manuel. Nous présentons aussi les lieux parcourus et les espaces indiqués à travers les différentes pages du manuel.

9.2.1 Les événements, les objets et les tenues vestimentaires dans le manuel de ajagbé

Le manuel de ajagbè consacre des textes aux fêtes. A la page 99, il indique, sans nommer, qu'il y a deux grandes fêtes célébrées dans le village. Il mentionne que les autres fêtes relèvent des religions. Le texte proposé à la page 101 est intitulé *« Jigbewanxwè »*. Il porte sur l'anniversaire de Xwedu. Ce texte décrit brièvement l'importance accordée à cette fête. Xwedu est allé solliciter une permission auprès de son patron (*« Eyi na yi e yi biɔ ègbè lè eyixwetɔ́ gbɔ »*). Son père a commandé beaucoup de boissons. Xwenugá lui a aussi envoyé des boissons. Sa mère s'est occupée de l'achat des condiments. La voie menant à sa maison a été réparée (*« Hwedu dra ahwamɔ ci yi va wowoxomè dó »*). Ses amis sont venus et toute la maison est mobilisée pour la fête.

A l'instar des autres manuels en langues nationales, la fête apparaît dans le manuel de ajagbè comme un événement grandiose. Elle occasionne d'énormes dépenses. Il est signalé à la page 99 qu'on immole toutes sortes d'animaux : le mouton (*« egbɔ »*), le coq (*« koklo »*), le porc (*« eha »*). On joue différents rythmes musicaux (*« a xo kɔ ehun tɛnmɛtɛnmɛwo »*).

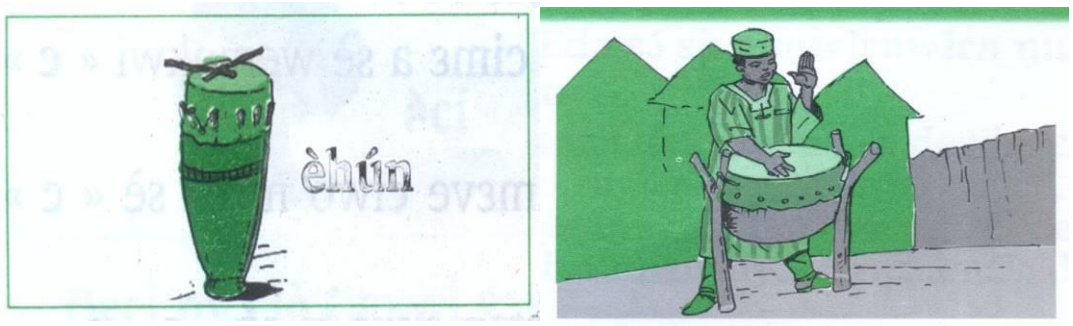


Image 97 : Les tam-tams (Extrait du manuel de ajagbè, p. 74 et 98)

A part les tam-tams traditionnels, le manuel mentionne des objets, des faits, des animaux qui sont susceptibles de plonger dans la tradition. A la page 30, il est écrit que Kɔmla a porté (do) un cauris (*« hoɣi »*) au cou (*« ekɔ »*). Il est aussi marqué que l'araignée (*« eɣi »*) trompe beaucoup (*« ble nɔ amɛ sugbɔ »*) dans les contes

(*« juvimɛ »*). A la page 32, une phrase indique que Ciŋudro a fait un sacrifice (*« ɖe adra »*) dans une calebasse (*« etremɛ »*).

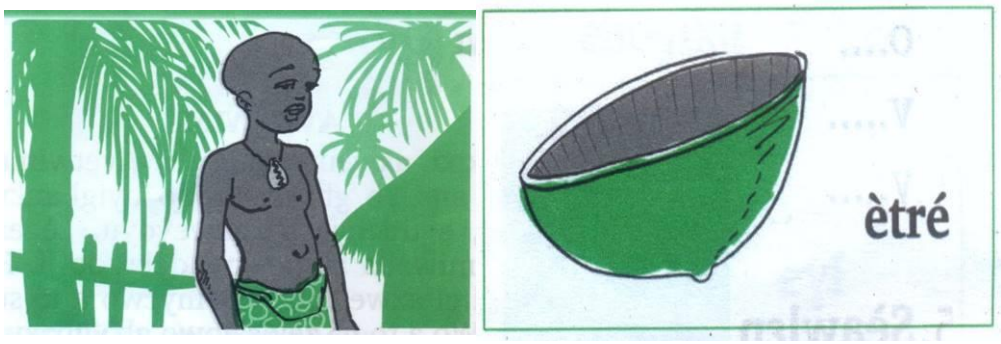


Image 98 : Le cauris et la calebasse (Extrait du manuel de ajagbè, p. 30 et 32)

Dans le manuel, deux textes portent exclusivement sur le chien. Le premier texte est proposé à la page 39. Il est intitulé : *« Avu de wo nɔ gbali o »* (Le chien n'aboie pas par hasard). Le second texte figure à la page 59. Il invite à prendre soin du chien (*« Mi a le ebu do avú »*). Les deux textes présentent le chien comme un animal important. C'est un animal de compagnie, un animal de chasse et un gardien. Les deux textes signalent que le chien a des dons de voyance. Le premier mentionne qu'il semble que le chien voit des mauvais esprits (*« e lè shigbe mɔ é nɔ nuvwɛnwo hɛnnɛ »*). Le second texte renchérit en révélant que le chien voit aussi des choses invisibles (*« Avú gbe kpɔ nɔ nuyawo »*). Ces textes introduisent les lecteurs dans la métaphysique. Ceci pourrait leur paraître comme une fiction. De ce point de vue, leur intérêt pour le manuel pourrait s'accroître et par ricochet leur motivation à apprendre à lire. Mais en même temps qu'il éveille la curiosité de certains enfants, il pourrait engendrer une certaine psychose chez d'autres. Tout dépendra des explications que l'adulte fournira pour alimenter la curiosité de ceux-ci.

Les concepteurs du manuel ont souvent évoqué Dieu (*« Mawu »*). Ils prônent également la croyance et le respect des principes de la nature. A titre illustratif, nous présentons quelques extraits.

Extraits	Traductions
Wowo yi ***Mawu*** *na egbe yi mɔ wo le hun emɔ nɔ enyɛ, nɔ ma va xexemè* (p.11).	C'est à eux que ***Dieu*** donna la permission pour que je vienne dans ce monde.
Agbetɔ nyi acisuɖeka ci to akpo nɔ enuciwo yi ***Mawu*** *ɖo wo pleŋu* (p.15).	L'homme est une créature que ***Dieu*** a faite différente de toutes autres créations.
[…] mi a yɔ nɔ ***Mawu*** *nɔ a na fafa mi* (p.27).	Nous devons prier ***Dieu*** pour qu'il nous donne la paix.
Ahà nkɔtɔ ci ***Mawu*** *na do xexemɛ nyi eshi* (p.49).	L'eau est la première boisson que ***Dieu*** a donnée au monde.
Enu ci mi a biɔ lè ***Mawu*** *gbɔ hweɖèkpokpwinu ɔ, eyi nyí mi a nɔ sɛnsiɖé.* (p.62).	Ce que nous devons demander à Dieu, c'est la santé à tout moment.
Agbetɔnywi de bɔ le nyigban ji o. Mi a le ebu nɔ kankinci ***Mawu*** *na mi le nyigbancɛ ji* (p.65).	Les bonnes créatures humaines sont rares. Nous devons entretenir le peu reçu de **Dieu** sur la terre.
Agbemɛ ci mi va ɔ, ***Mawu*** *wlɛn wemakwivovo, do amɛɖekamɛɖeka ji* (p.71).	Le monde dans lequel nous sommes venus, ***Dieu*** a prédestiné tout un chacun de nous.
Mawu *lɔn mi yi mì yi mì a kpɔ enu a ɖu lè exwecɛmɛ* (p.91).	***Dieu*** nous a aimé et nous allons pouvoir nous nourrir cette année.
Mi a biɔ ***Mawu*** *nɔ a na fafa amɛshamɛ nɔ exwe a nyi nɔ jijwɛ nɔ ejulɔpleŋu* (p.99).	Nous allons demander à ***Dieu*** d'accorder la paix à chacun pour que la fête soit un moment de joie pour tout le monde.

On peut déduire de ces extraits que Dieu est à l'origine de toute vie et de toute chose. C'est lui qui donne la santé, la paix, la joie, la richesse et tout bien. Il est dépositaire du destin de l'homme et il en dispose selon son bon vouloir. Cette appréhension du monde est susceptible d'induire chez certains une certaine passivité devant certaines situations et événements de la vie. C'est une sorte d'endoctrinement qui est susceptible de limiter les enfants sur le plan de la construction des connaissances. Par exemple, le manuel invite à implorer Dieu pour la paix, alors qu'il faut éduquer à la paix, en cultivant des comportements et des attitudes de non violence, de tolérance, d'équité et de justice. La santé se préserve à travers une bonne hygiène, une alimentation saine et équilibrée, l'accès aux soins de qualité, etc. Le manuel pourrait renforcer le degré de résilience

chez d'autres. Ceux-ci se remettrons à la providence divine et à la volonté de Dieu. N'est-ce pas pourquoi le livre prône le respect des lois de la nature (*« Bubu nana Agbemɛ »*, p.71), le savoir vivre et le savoir être (*« Zán jijɔnywí »*, p. 81) ?

Les personnages du manuel sont dans des tenues locales et d'ailleurs. Toutefois, celles qui proviennent d'ailleurs sont majoritaires. Sur la plupart des images, les personnes sont vêtues sobrement pour se rendre au champ. Les hommes ont une culotte et une chemise. Ils ont aussi le torse nu pendant les travaux champêtres. Certaines femmes nouent leur pagne à la poitrine. D'autres portent une camisole et un pagne.

Le manioc (*« kùtú »*) l'igname (*« ètè »*), le maïs (*« bafo »*), la tomate (*« Yovogbo »*), l'arachide (*« azin »*), le haricot (« ayu ») font partie des cultures vivrières évoquées dans le manuel. Celles-ci indiquent implicitement les habitudes alimentaires des enfants qui utilisent le livre.



Image 99 : L'enfant mange du maïs préparé (Extrait du manuel de ajagbè, p. 84)

Le texte proposé à la page 89 révèle que dans les temps immémoriaux, l'igname nouvellement récoltée n'est consommée qu'après des rituels. Contrairement à l'information fournie par le manuel de yoruba sur la fête de l'igname, il est signalé dans le manuel de ajagbè que ce rituel a commencé par disparaître de plus en plus à cause de la prolifération des églises (*« Akɔnulɔ va tɔ gugu lè miwohwenu ɖo agbetɔ va le egbɔ sugbɔn cɔci va to, Mawunyɔ va kedo egbɛlɔmɛ*, p. 89).

9.2.2 Les lieux et espaces parcourus dans le manuel de ajagbè

Le manuel évoque essentiellement des localités des départements du mono et du couffo. Par exemple, il mentionne les communes de Sahouè (p. 4), de Djakotomey (p. 65 ; p. 80), d'Aplahoué (p. 85) et de Lokossa (p. 90). Il évoque les villages suivants : Hlasamɛ (p. 4), Sawamɛ (p. 14), Avetwimɛ (p. 29), Akimè (p. 40), Kpakomɛ (p. 44), Betumɛ (p.

65), Caxwi et Canvigemè (p. 72), Hɔluxwe, etc. Parmi ces villages, le manuel décrit particulièrement Betumɛ. C'est un village de Djakotomey. Il est frontalier avec Aplahoué (*« E do lixo koɖo Akplaxwe »*), Balimɛ (*« Eyijukɔnɖeka tɔ nu mɔ Balimɛ »*) et Bota (*« ɖeka gbe tɔ nu mɔ Bota »*).

Le manuel fait plusieurs fois allusion au marché d'azové (p. 36, 60, 70, 84, 85). Le texte proposé à la page 85 fournit d'importantes informations sur ce marché. C'est un marché international, le premier des départements du mono et du couffo (*« Zɔvi nyi afi nkɔtɔ le Mɔnɔ koɖo Kufomɛ »*). Il est situé dans la commune d'Aplahoué (*« Miwofimɛ nyi zɔvi, le kɔkpligan Akplaxwetɔmɛ »*). Il s'anime avec une périodicité de cinq jours (*« E dyi nɔ nkatɔn nkatɔn »*). On y trouve un peu de tout (*« Nɖe de dɛn le afilɔmɛ »*). Il est aussi fréquenté par des ressortissants du Togo et du Nigéria (*« Togo koɖo Nizeriatɔwo va nɔ zɔvifimɛ »*). A la page 37, le manuel évoque l'université d'Abomey-calavi.

Les noms des lieux évoqués dans le manuel témoignent d'une centration sur l'aire linguistique où il sert de matériel didactique. De plus, certains textes montrent qu'il est exclusivement destiné à l'apprentissage du ajagbè et à l'aire linguistique où se parle cette langue. Par exemple, il est mentionné à la page 18 que nous devons tous savoir écrire et lire le ajagbé pour l'évolution de la langue (*« Wlɛnwlɛn koɖo hɛnhlɛn miwo pleŋu yi a senŋu nɔ ajagbe a yi ŋkɔ »*). A la page 52, il est également signalé qu'il est bon d'apprendre aux enfants en ajagbè (*« Enukplakpla do ajagbemɛ nɔ ɖeviwo sɔ egbe »*). De plus, il est transcrit que c'est le ajagbè qui est parlé (*« wo do nɔ »*) à *« Jakotomè »* (p. 80).

Le marché n'est pas le seul lieu évoqué dans le manuel. L'école, la maison, l'hôpital et le champ y sont également mentionnés. Toutefois, le champ est davantage apparu que les autres lieux. A la page 8, Gɔsu est en train de se rendre à l'école (*« Gɔsu yi kɔ sukulu »*). Par exemple, des images de maison figurent à la page 60, 98 et 100.

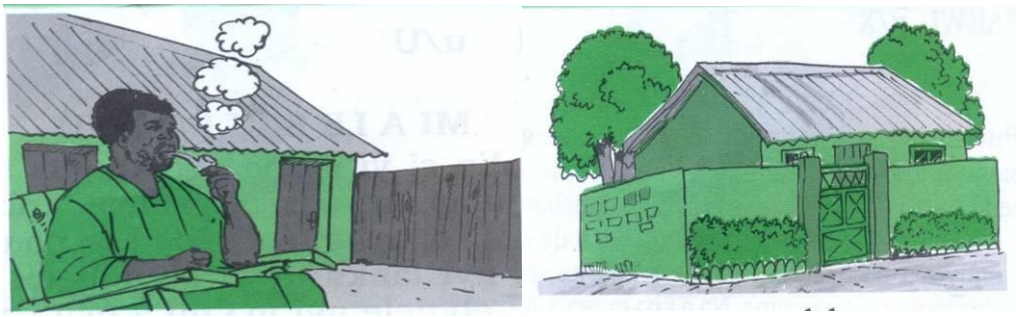


Image 100 : La maison de papa (Extrait du manuel de ajagbè, p. 60, 100)

Dans le manuel, le mot maison est polysémique. Il désigne à la fois l'infrastructure et ceux qui y vivent. Un homme n'est reconnu comme tel, qu'à partir de sa capacité à diriger sa maison. Il en est propriétaire et le chef (p. 29 ; p. 83). La maison, c'est aussi un cadre de vie à entretenir pour être en bonne santé (p.53).

L'école apparaît comme un lieu où l'on devient *« kowe »* (p.38). Akoha (1995) parle des *« colles blancs »*. C'est une mentalité forgée depuis l'école coloniale et qui laissait croire que l'unique chemin vers l'ascension sociale passe par l'institution scolaire et la connaissance de la langue française. A la page 41, l'école est aussi présentée comme un lieu où il y a des prescriptions ou une restriction de vie (*« Ekɔɖeɖe yi sukulu nyi »*). Voici quelques extraits tirés du manuel à ce propos.

Extraits	Traductions
È va sukulu ɔ, na do nɔ́ eto enyɔci cica nu kɔ ». « Wo de mu nɔ munu le sukuluxɔmɛ o ». Kpɔ cica da kpla kɔ enu yi na wa kɔ enubu o. Ese ci cica do nɔ́ eo ɔ, na sé nɔ̀, a nyi èsélɔwe koɖo xomɛnywí cica ɔ (p.11)	A l'école, tu écoutes ce que dit le maître. On ne s'amuse pas en classe. Tu ne dois pas être distrait quand le maître enseigne. Tu dois respecter les règles établies par le maître.
Egamɛ jiji nyi ekɔ nɔ wowo, ɖo cici de sɔ yɛ sɔ ke nɔ amɛɖe o. Ekɔgangan e nyi yi wo de wo. (p.41)	Le retard est interdit. Le maître ne le pardonne à personne. C'est un grand interdit.

A l'école, c'est le respect des prescriptions qui garantit la réussite scolaire (*« Ekɔ nyiyilɔ yi nyi tonusese. Tonusese nyi wemasese »*, p. 41). Ne pourra acquérir la connaissance que celui qui respecte avec enthousiasme les règles établies et qui écoute le maître (*« Nɔ de se etonú nɔ́ cica ɔ, kpɔ́ da sè wema o »*, p.11).

Le manuel évoque l'hôpital. Il y consacre un texte intitulé : *« Dotoxwe nyɔ́ »* (p.69), c'est-à-dire l'hôpital est bon. Il prône le respect des hôpitaux. Implicitement, il invite à aller se faire soigner en cas de maladie. L'hôpital se présente comme un lieu où l'agent de santé consulte (*« dotowo a kpɔ eo, a gbeje eo kpɔ »*, demande l'analyse sanguine (*« a ɖa ehun kpɔ nɔ eo »*) avant de prescrire des médicaments (*« gbɔxwe a wlɛn cike nɔ eo »*). Le texte mentionne que les médicaments s'achètent à la pharmacie.

Le manuel évoque davantage la campagne. On parle du champ, des travaux champêtres, de la ferme, de la brousse, de la forge, du *« àvà »*[33].

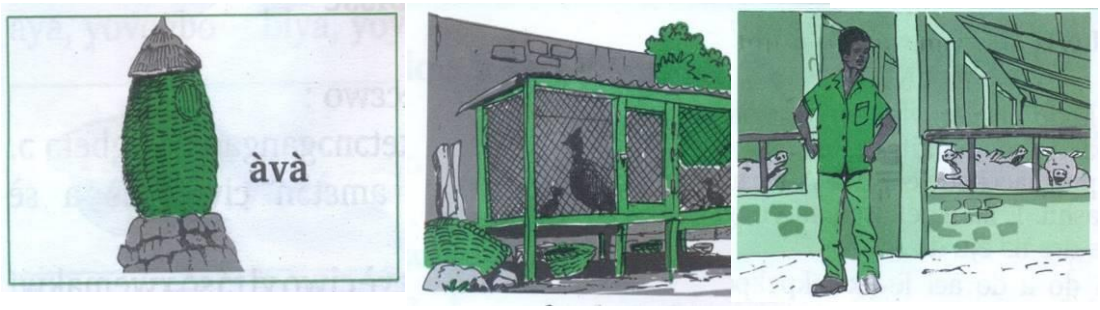


Image 101 : A la campagne (Extrait du manuel de ajagbè, p.14, 28, 74)

9.2.3 Les activités économiques dans le manuel de ajagbè

Les activités champêtres sont privilégiées dans le manuel. Mais, ce dernier semble jeter du discrédit sur celles-ci. En effet, il est écrit que c'est à cause de la pauvreté que tout le monde s'adonne aux travaux champêtres (*« Ayalɔ yi na taɖo amɛwopleŋu wa bomɛdɔ kɔcɛ »*, p. 26). Alors que dans le manuel, plusieurs textes montrent que ce travail produit de la richesse et nourrit son homme. Le texte qui figure à la page 91 révèle que la régularité des pluies favorisera dans le village de très bonnes récoltes. Il y aura la paix dans les maisons, les greniers seront remplis, les gens trouveront de l'argent pour acheter du ciment et construire les maisons. Les enfants pourront aller à l'école. Le texte proposé à la page 92 parle du père de Kɔku, le plus grand cultivateur de son village. Il est respecté de tous. Ses enfants fréquentent de grandes écoles.

Le commerce est également abordé dans le manuel, soit à travers la vente des produits agricoles, soit à travers les textes qui portent sur le marché. Par exemple, il est écrit : en ce moment, le père de Kɔku vend très bien et se fait beaucoup d'argent (p. 92).

Par ailleurs, le manuel parle du forgeron (p. 79). Il présente les différents objets et articles qu'il fabrique. Il s'agit entre autres de la houe (*« alin »*), de la hache (*« efiɔ »*), du marteau (*« ezun »*). Il est signalé que ce métier est un peu fatiguant. Il comporte aussi beaucoup de risques. Le forgeron peut être brûlé par le feu (*« Ezo a amɛ eo »*). Il peut se faire écraser la main avec le marteau (*« ezun a to alɔ nɔ eo »*). Le travail de la forge nécessite du courage (*« edɔn »*). Signalons que le contenu de ce texte n'est pas

[33] « Avà » est une claie montée sur des pieux pour y mettre les fruits récoltés. C'est un lieu retiré où l'on enferme des provisions pour les conserver ou des fruits pour les faire mûrir (Segurola & Rassinoux, 2000).

susceptible d'encourager les enfants à l'exercice de ce métier. Le manuel invite à se servir davantage des capacités intellectuelles, en particulier de la raison et de l'intelligence. A la page 15, il mentionne que c'est l'intelligence qui nous montre le chemin à suivre (*« Susu yi kplɔ nɔ agbetɔ eyi nyi klɛnklɛn ci do nɔ asɛ emɔ nɔ mi »*). Elle nous conduit à faire de bonnes choses.

La menuiserie et la coiffure font également partie des métiers manuels évoqués dans le manuel. Celui-ci ne fait pas suffisamment la promotion de ces métiers. Toutefois, ses concepteurs incitent les enfants à gagner honnêtement de l'argent grâce à un travail décent (p.25).

Le texte proposé à la page 45 est intitulé : encouragements aux enseignants (*« Cicawo kpakpá »*). Ce texte montre que le métier d'enseignant (*« Cicadɔ »*) a une déontologie (*« acɔdɔɖeká »*). C'est un métier respectable (*« amɛbubudɔ yi e nyi »*) mais un peu difficile (*« Ganke e gbe nyi edɔ yi sɛnŋu hwɛɖèká »*). Le texte invite les écoliers, les parents et toute la communauté à respecter l'enseignant. Il signale que l'Etat prend très au sérieux les enseignants (*« Kpɔ fyɔha de sɔ cicawo mu nɔ munu o »*). Le fait est qu'ils instruisent et éduquent les enfants jusqu'à en faire de grandes personnalités (*« Wo xɔ nɔ evi le eda koɖo enɔ shi, a kpla enu yi keke a va nyi enugangan le eyigbɛmɛ »*). Les concepteurs du manuel affirment donc que le métier d'enseignant est très important ; car pour travailler pour l'Etat, il faut aller à l'école. On comprend mieux pourquoi ils affirment qu'on va à l'école pour devenir des *« kowe »* (p.38). Implicitement, les auteurs prônent la bureaucratie, le fonctionnariat.

9.3 Les valeurs dans le manuel de ajagbè

La troisième section de ce chapitre est réservée aux valeurs prescites dans les programmes d'études et qui sont privilégiées dans le manuel de ajagbè.

9.3.1 Les valeurs d'ordre social et culturel dans le manuel de ajagbè

Le manuel évoque un problème qui caractérise plusieurs pays dans le monde. Il s'agit de la famine et de la pauvreté. A la page 26, il mentionne qu'il y a la famine au Bénin (*« Eju to le Benɛ »*). Le texte proposé à la page 27 est intitulé : *« Mi a wa ahwa koɖo aya »*. C'est-à-dire, nous devons lutter contre la pauvreté. Pour y parvenir, le texte suggère des attitudes collectives et des devoirs communs.

Extraits (p.27)	Traductions
« Nkɔtɔɔ, mi ɖo gbe a wa nɔ edɔ, edɔ mɛmɛ »	Premièrement, nous devons travailler, faire un travail décent.
« Amɛvetɔlɔ, mi ɖo a kan nɔ do miwoɖekiwo jí »	Deuxièmement, nous devons compter sur nous-mêmes.
« Amɛtɔntɔlɔ, mi ɖo a gbe nɔ edɔn »	Troisièmement, nous devons être courageux.
« amɛnɛtɔlɔ mi a yɔ nɔ Manu nɔ a na fafa mi »	Quatrièmement, prions pour que Dieu nous donne la paix

Le manuel prône ainsi le refus de la soumission passive à la pauvreté. Implicitement, il incite à la solidarité face à ce fléau.

La centration faite sur les noms de lieux et de personnages est susceptible d'induire un sens d'appartenance à un groupe socio-culturel, un enracinement dans le milieu pour lequel le manuel est édité. Le manuel dénonce la perte progressive de certains rites et rituels, notamment le rituel fait à la récolte de nouvelles ignames. Il mentionne la prolifération des églises comme la principale cause (p. 89).

Le manuel prône le respect et la protection du cadre de vie. Il invite dans son intitulé *« Mi a dra nɔxu do »*, à entretenir nos milieux de vie. Il explique qu'il en va de notre bien-être et de notre santé physique, mentale, voire spirituelle. Le texte proposé à la page 73, vante les bienfaits de l'arbre. Il rappelle que la journée de l'arbre instituée par l'Etat est très importante. Il invite aussi à planter des arbres à tout moment et à chaque fois qu'on en coupe. A la page 4, Vinyɔwu est dessiné en train de planter un arbre.



Image 102 : Vinyɔwu est en train de planter un arbre (Extrait du manuel de ajagbè, p.4)

Le droit à l'éducation, le droit au logement et à la santé font entre autres partie des droits humains prônés dans le manuel. A la page 29, il est écrit : *« Miwoda kpɔ axwenyigban do Avetwinɛ. […] Nyigbanjin yɔ, e trɔ nyɔ a cù nɔ axweyoyu »* ; c'est-à-dire notre père a trouvé une terre à Avetwinɛ. Elle semble adéquate pour la construction d'une nouvelle maison.

Le manuel prône aussi la dignité humaine et le respect de la personne humaine. A la page 17, il est proposé un texte dont le titre est libellé comme suit : *« Nɖé dé sɔ kodo amɛ shishi o »* (Rien n'égale le respect des gens). Ce texte invite à être respectueux des autres, à ne pas insulter les autres. Le manuel suggère dans les textes *« Bubu nana Agbemɛ »* (p.71) et *« Zán jijɔnywí »* (p. 81), des comportements et attitudes pour mieux vivre et être en harmonie avec les autres. Par exemple, il est mentionné à la page 92 que le papa Kɔku s'occupe bien des siens et ne rabaisse personne.

9.3.2 Les valeurs d'ordre moral dans le manuel de ajagbè

Le manuel de ajagbè a fait une part belle aux valeurs morales. A travers ses textes, on note le souci de santé et de sécurité. Il propose deux textes pour sensibiliser à la consommation de l'eau potable. L'intitulé du premier texte invite à consommer de l'eau potable (*« Mi a nu eshi mɛmi »*, p.49). Le second texte intitulé (*« pɔnŋupishinyɔ »*) atteste que l'eau de pompe est de bonne qualité (p.5). Le manuel propose également deux textes pour inciter à l'hygiène buccale et corporelle. Le texte de la page 57 s'intitule : *« Mi a le ebu nɔ aɖu »* (Nous devons entretenir nos dents). Il indique que les dents doivent être brossées le matin et le soir pour leur bonne santé.



Image 103 : Entretien des dents (Extrait du manuel de ajagbè, p.56)

Le texte qui figure à la page 62 invite à ménager le corps humain et la santé. Il défend l'abus de l'alcool. Le texte proposé à la page 75 renchérit, en montrant qu'il n'est pas bon de consommer de l'alcool (*« Aha nunu de nyɔ* o *»*). Il est nuisible à la santé et peut engendrer des difficultés d'ordre social et intellectuel.

En plus du souci de santé, le manuel manifeste le souci de sécurité. Il invite à la prudence lors de la conduite d'une moto (p. 61). Les concepteurs du manuel estiment qu'aller à moto n'est pas chose facile (*« Ezokeke de nyi munumumu nɖe »*). Il faut alors de la tempérance et de la vigilance. Ils signalent qu'un accident peut être dommageable pour le corps humain et pour la moto elle-même. Ils font ainsi appel au sens de responsabilité des enfants, voire des conducteurs. Par ailleurs, c'est une sorte d'éducation à la sécurité routière.

Le sens de responsabilité des parents transparaît également dans le manuel. Par exemple, certains textes montrent qu'ils assurent leur responsabilité de parents en prenant soin de leurs enfants et en veillant à la satisfaction de leurs besoins fondamentaux.

Le manuel prône la discipline personnelle et l'autodiscipline. Par exemple, le texte proposé à la page 21 invite à la patience (*« zinxo dodo »*). Il recommande la patience devant les épreuves (*« Nɔ enyɔɖe va xa eo ɔ, na do nɔ zinxo »*). Les disputes (*« Cukaɖa »*) ne règlent pas (*« de xo nɔ »*) un problème (*« enyɔ o »*). La force brute (*« glaglagla »*) ne résoud (*« de dra nɔ́ »*) rien du tout (*« enu do o »*). Le bruit ne fait pas du bien *« Zingidi de wa nɔ enunywi o »*). Il faut la maitrise de soi (*« Gbɔngbɔnfun, amɛɖekimɛ gbɔgbɔ va »*).

Certains textes du manuel incitent au travail, à l'effort, au courage et à la persévérance. A la page 25, le texte convie à travailler, à gagner de l'argent par la sueur. C'est ce que véhicule l'extrait suivant : *« […]mi a wa èdɔ́. Edɔ yi hɛn nɔ eho vɛ nɔ amɛ. Nɔ de wa edɔ́ yi jè adé ɔ kpɔ́ da kpɔ́ ehó gbeɖé o. […] Edɔmɛmɛ wo wa nɔ, a je ade, a le ebu nii. Hwenɔnu ɔ agbetɔwo a kɔ́ alɔ nɔ eo »*. Dans la même logique, il est mentionné à la page 27 que c'est le travail décent (*« edɔ mɛmɛ »*), la confiance en soi (*« mi ɖo a kan nɔ do miwoɖekiwo jí »*) et le courage (*« edɔn »* qui permettront de vaincre la pauvreté. Le texte qui figure à la page 71 montre que le courage et la persévérance peuvent conduire au succès.

Extrait (p.71)	Traduction
Amɛɖowo gbe li nɔ wo va egbɛmɛ ɔ, tɔtɔmɛ nɔ enuɖeshaɖe nɔ wowo ɔ, sɛn nɔ eŋu. Vɔ nɔ wo le ji ɔ, yi le edɔn gbe kɔ keke ɔ, emɔlɔwo va hun nɔ nɔ wo. Nɔ amɛɖe wa nɔ edɔmɛmi ɔ, a kpɔ eyito.	Il existe certaines personnes qui, au départ vivent difficilement. Mais à qui la voie s'ouvre grâce à leur persévérance et à leur courage. Celui qui fait un travail décent en aura pour son compte.

Par conséquent, le travail bien fait est gage de richesse. Il est libérateur. Le manuel bannit implicitement la paresse. En outre, il prône le respect des règles établies. Les textes précédemment évoqués concernant l'école le confirment.

L'esprit de coopération et de solidarité est également recherché à travers certains textes du manuel. La mobilisation des femmes en vue de leur émancipation en est une preuve (p. 84). Cela induit aussi un sens de respect de la démocratie. Par ailleurs, il est mentionné à la page 65 que les populations de Betumɛ font des réunions pour l'unité et le développement de leur village (*« Ejulɔwo wa nɔ bɔbɔ a sɔ le ebu nɔ ejulɔ nkɔyiyi »*). Ils réfléchissent sur comment cultiver, sur l'agilité de chacun, sur comment se prendre en charge (*« wo gbe xo nɔ nuxu so bibidɔwawa, eŋu sɛnsɛn, bibi do amɛɖeki, tamɛ bubu koɖo ebu koɖo ebu lele nɔ amɛɖeki wo ŋu »*). Dans le village, ils restent ensemble pour toute chose (*« Le ejulɔmɛ ɔ, eju kpo yi wo nɔ nɔ sɔ wa nɔ enuɖekpokpwi »*. Les enfants du village se respectent les uns les autres comme s'ils étaient tous du même père (*« Ejuvilɔwopleŋu bu nɔ wowonɔnɔwo shigbe edaɖekaviwo nɛnɛ »*).

9.3.3 Les valeurs d'ordre intellectuel dans le manuel de ajagbè

Le mode d'identification des valeurs d'ordre intellectuel étant identique pour tous les manuels analysés, la présentation de celles identifiées dans le manuel de ajagbè s'est aussi faite en deux volets. Dans un premier temps, il s'agit de présenter les types de texte relevés dans le manuel. Dans un second temps, il est question de classer les différentes questions de compréhension susceptibles de favoriser l'acquisition des valeurs d'ordre intellectuel prescites dans les programmes d'études.

9.3.3.1 Les types de texte dans le manuel de ajagbè

Trois types de textes sont dénombrés dans le manuel. Le tableau 20 présente leurs occurrences ainsi que les pages où ils figurent dans le manuel.

Tableau 20 : Occurrences des types de textes dans le manuel de ajagbè

Types de textes	N° de pages	Occurrences	Fréquences (%)
Narratif	-	0	0
Poétique	-	0	0
Descriptif	37, 79, 85, 92, 99, 101	6	14,63
Explicatif	9, 19, 29, 34, 39, 41, 46, 51, 65, 89, 91, 95, 96, 103	14	34,15
Argumentatif	5, 7, 11, 15, 17, 21, 25, 27, 33, 45, 49, 53, 57, 59, 61, 62, 69, 71, 75, 81, 83	21	51,22
Dialogique	-	0	0
Total		41	100

Source : Réalisé à partir des données du manuel de ajagbè (MEMP, 2013)

Le manuel totalise respectivement 51,22% de textes argumentatifs, 34,15% de textes explicatifs et 14,63% de textes descriptifs. Les textes argumentatifs visent à donner des conseils, des leçons de vie. La finalité serait d'influencer les destinataires du manuel en vue d'induire un type de comportement. C'est ainsi qu'on dénombre des textes qui recommandent l'obéissance et le respect envers les parents, les adultes et les lois de la nature (p. 5 ; p.11 ; p. 17 ; p. 71), le recours à l'intelligence et à la raison en toute circonstance (p. 15), la patience (p. 21), la prudence (p. 61), l'adoption de bons comportements (p. 81). Il y en existe qui insistent sur la nécessité de dire la vérité à tout moment (p.7), de travailler et de chercher de l'argent (p. 9 ; p. 25 ; p.83), de lutter contre la pauvreté (p.27), de consommer de l'eau potable (p. 49), d'entretenir son habitat (p.53), ses dents (p. 57), le chien (p. 59), de ménager le corps humain, de se faire soigner en cas de maladie (p. 69), de planter des arbres (p. 73). D'autres sensibilisent sur l'importance du métier de l'enseignant (p. 45), les nuisances de l'alcool (p. 75), etc.

Dans les textes argumentatifs, les auteurs du manuel semblent défendre des points de vue ou une conception de la vie. Certaines de leurs appréhensions pourraient rencontrer l'assentiment de certains parents, voire des enfants. Elles pourraient aussi être rejetées ou fait objet de débat ou de questionnements. Signalons que le manuel de ajagbè ressemble moins à un manuel d'apprentissage d'une langue. En revanche, il s'apparente davantage à un manuel d'éducation morale et/ou à un recueil de leçons de vie.

Les textes explicatifs sont susceptibles de renseigner ou d'instruire. Par exemple, le texte proposé à la page 39 renseigne sur le rôle du chien dans une maison. Spécifiquement, il informe qu'il importe de toujours considérer l'aboiement de cet animal. Le texte de la page 65 situe le village Betumɛ et fournit de précieuses informations sur le mode de vie et l'organisation de ses habitants. Les informations fournies à la page 89 permettent de comparer deux périodes : l'époque des ancêtres (*« mɛganwohwenu »*), caractérisée par des rituels et des rites et la période de prolifération des religions importées marquées par une disparition progressive de la tradition et des rituels.

Les textes descriptifs présentent des personnages. C'est le cas des textes proposés respectivement à la page 37, 79 et 92. Par exemple, le texte qui figure à la page 79 permet de découvrir Sejiɖe, le forgeron et son métier. Le texte proposé à la page 85 fait une description du marché *« Zɔvi »*. Il permet de le situer, d'imaginer son étendue et éventuellement d'envisager son impact socioéconomique. Les deux derniers textes descriptifs décrivent l'organisation et l'ampleur des fêtes dans le manuel de ajagbè (p. 99 ; p. 101).

9.3.3.2 L'appareil pédagogique et les valeurs intellectuelles dans le manuel de ajagbè

La majorité des questions contenues dans l'appareil pédagogique vise le déchiffrage des mots, l'identification ou le repérage de graphèmes et/ou de phonèmes. Par exemple, plusieurs textes du manuel ne sont pas accompagnés de questions de compréhension. La plupart du temps, une seule question est posée pour amener le lecteur à extraire du sens. C'est le cas des textes qui figurent à la page 5, 19, 33, 45, 62, 71, 92, etc. Le tableau 21 récapitule uniquement les questions de compréhension.

Tableau 21 : Récapitulatif des questions de compréhension du manuel de ajagbè en fonction des indicateurs des valeurs d'ordre intellectuel

Indicateurs	Numéros de page	Occurrences des types de questions	Fréquences (%)
Compréhension des phénomènes et des situations.	-	0	0
Exercice du jugement.	-	0	0
Connaissance du vrai et du faux, du démontré et du non démontré, du connu et de l'inconnu.	7, 9, 11, 15, 17, 21, 25, 27, 29, 37, 41, 49, 53, 57, 59, 61, 65, 69, 75, 79, 81, 83, 85, 95, 99, 101	33	91,67
Entraînement à l'organisation de la pensée logique et rationnelle.	45, 51, 61	3	8,33
Total		36	100

Source : Réalisé à partir des données du manuel de ajagbè (MEMP, 2013)

Le tableau 21 révèle que 91,67% des questions de compréhension visent la connaissance du vrai et du faux, du démontré et du non démontré, du connu et de l'inconnu. Globalement, ces questions sont susceptibles d'amener le lecteur à extraire une information spécifique du texte lu. Par exemple, le lecteur est invité à identifier dans le texte proposé à la page 75 les trois mauvaises choses liées à la consommation de l'alcool (*« Hlɛn evwen amɛtɔ̀n ciwo yi le ahanunu mɛ̀ »*).

Parmi les questions de compréhension recensées, 8,33% visent l'entraînement à l'organisation de la pensée logique et rationnelle. A la page 45, il est demandé à l'apprenant de dire ce qu'il doit faire pour encourager son maître (*« Nyi yi a wà a sɔ́ kpa cica tɔo ɔ »*). Par ailleurs, il est invité à la page 51 à dire pourquoi il faut consommer l'eau de pompe (*« Nyi taɖo e nyi pɔnŋupishi yí mì ɖo a nu ɔ »*). La dernière question de cette catégorie est libellée ainsi qu'il suit : *« Ezokeke nyɔ e gbe nyina. Nyi taɖo ɔ »* (p.61). A travers cette question, il est demandé à l'apprenant de justifier le fait que la moto est à la fois bonne et mauvaise. Différentes réponses peuvent être enregistrées par rapport à ces trois questions. L'argumentaire du lecteur dépendrait de ses appréhensions ainsi que de son niveau de langue. La cohérence et la richesse de son discours seraient déterminées par la richesse des informations dont il dispose sur le sujet, de ses expériences et connaissances personnelles de même que de sa capacité à les capitaliser et à les formuler sous forme d'idées. Il s'agit d'opérations intellectuelles dont la

maîtrise s'acquiert au prix d'exercices et de pratiques. Là réside véritablement l'intérêt de mettre à la disposition des apprenants différents types de texte et de les confronter à des questions qui amènent à réfléchir et à formaliser de fort belle manière leur pensée.

Le manuel enseigne les codes de bonne conduite. Il met l'accent sur le respect et l'obéïssance aux ainés. Il place Dieu au centre de toute chose. Il indique que le travail décent libère et procure à l'homme le respect des autres. Le manuel introduit une discrination entre les hommes et les femmes. Celles-ci sont maintenues dans leurs rôles traditionnels. Par ailleurs, le manuel prône le droit à la santé, le respect et la protection de la nature. Il met essentiellement l'accent sur les valeurs traditionnelles. Contrairement au manuel de yoruba, il désigne les réligions importées comme une source de déconstruction et de perte identitaire.

Chapitre 10 : Regard croisé sur les manuels

Ce chapitre permet globalement la comparaison des données recueillies sur les différents manuels. A partir de cet exercice, nous avons premièrement dégagé le type d'éducation visé par les différents manuels. Ceci a permis de déduire si leur contenu est conforme aux orientations des programmes d'études. Deuxièmement, il a permis de vérifier notre hypothèse de départ. Troisièmement, quelques perspectives ont été envisagées en vue d'une didactique susceptible de favoriser la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles. La dernière section du chapitre a été consacrée aux limites de la recherche.

10.1 Le manuel scolaire entre éducation traditionnelle et éducation de type moderne

Globalement, les différents manuels analysés abordent des réalités auxquelles les apprenants semblent familiers. En effet, la famille, le jeu, les activités économiques, la santé, l'école, etc. sont des thèmes tirés de leur quotidien. De ce point de vue, il y a conformité entre le contenu des manuels et celui du guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue élaboré à l'intention des enseignants dans le cadre de l'initiative ELAN. D'après ce guide, les écrits présentés à l'enfant doivent avoir du sens pour lui. Une partie de ces écrits pourra évoquer son quotidien à l'école, dans sa ville ou son village (Haïdara, Miled, Maurer, Von Mende, 2013). Les manuels exploitent ainsi les connaissances générales que les apprenants ont du monde ainsi que leur culture générale. Celle-ci orientent et facilitent souvent leur compréhension (Doyé, 2005).

Tous les manuels présentent des familles. Indépendamment de leur structure ou de leur type (polygamique, monogamique, monoparentale, recomposée, nombreuse, restreinte, élargie) et de leur organisation interne, cette institution demeure le lieu où les enfants vivent et font les premiers apprentissages. C'est en son sein que commence l'acquisition des valeurs. D'après Houssaye (1992), les valeurs que transmettent les familles sont bien réelles, mais elles ne sont pas univoques. C'est ce qui explique les différences notées au niveau des valeurs que véhiculent les familles évoquées dans les différents manuels.

Concernant, les valeurs concrètes, les manuels en langues nationales prônent davantage les valeurs telles que : le respect des aînées, l'honnêteté, la patience, l'obéissance, le goût du travail, l'endurance, la propreté, etc. Par exemple, le manuel de ajagbè a été très

explicite sur ces valeurs. Ce n'est pas le cas du manuel de français. Les valeurs dominantes dans ce manuel sont : l'esprit critique, la curiosité, la persévérance, l'ouverture à la technologie et au développement, la propreté, etc. Si on s'en tient à Reboul (2005), les valeurs véhiculées dans les manuels en langues nationales sont caractéristiques d'une éducation de type traditionnel. En revanche, celles qui sont mises en évidence dans le manuel de français visent une éducation de type moderne. D'après Houssaye (1992), la première catégorie de valeurs met l'accent sur la conformité à une norme. Elle caractérise davantage les milieux populaires. Par exemple, le manuel de yoruba a procèdé explicitement à une catégorisation sociale. Il révèle que les habitudes alimentaires des riches sont différentes de celles des pauvres (p.24). La seconde catégorie de valeurs met en évidence les déterminations individuelles. Par conséquent, les principes d'éducation divergent entre manuels en langues nationales et le manuel de français. Ils varient entre le contrôle externe et le contrôle moins immédiat du comportement de l'enfant (Houssaye, 1992). Les manuels en langues nationales pourraient contribuer au développement d'un lieu de contrôle externe. Nous l'avons souligné au niveau du manuel de ajagbè. Ce dernier place Dieu à l'origine et au cœur de toute chose. En revanche, le manuel de français pourrait favoriser davantage le développement d'un lieu de contrôle interne.

Concernant, les valeurs abstraites ou intellectuelles, tous les manuels mettent davantage l'accent sur *« la connaissance du vrai et du faux, du dénombré et du non dénontré, du connu et de l'inconnu »*. En plus de cette valeur, le manuel de français propose des activités visant *« l'entraînement à l'organisation de la pensée logique et rationnelle »*. Les manuels en langues nationales proposent aussi ces types d'activités, mais dans une moindre proportion. Les textes argumentatifs proposés dans le manuel de yoruba, de dɛndi et surtout dans le manuel de ajagbè sont susceptibles de renforcer l'acquisition de cette valeur. *A contrario*, leur absence dans les manuels de français et de fɔngbè favorise un peu moins l'acquisition de cette valeur. Comparativement aux autres types d'activités, celles qui visent *« l'exercice du jugement »* et *« la compréhension des phénomènes et des situations »* sont relativement en faible proportion dans tous les manuels. On en déduit que ces valeurs sont moins recherchées par rapport aux autres. Car, l'exercice et la répétition sont susceptibles d'accroitre le degré d'acquisition de ces valeurs. De la même manière, la diversification des types de textes peut contribuer implicitement à l'ancrage des valeurs intellectuelles.

Dans cette optique, les manuels (yoruba, ajagbè) qui ont privilégié dans une certaine mesure les textes descriptifs favoriseraient chez les apprenants la capacité à faire des portraits, à caractériser des choses (ce qui leur appartient et ce qui est à autrui). Rappelons que le contenu d'enseignement de langue au Cours d'Initiation vise en partie chez les apprenants ces aptitudes (Dumon, 2014). Celles-ci leur seraient également utiles en expression écrite. Ceci est aussi valable pour les textes narratifs. Le manuel de français et celui de fɔngbè proposent des textes poétiques. Les autres manuels n'en disposent pas, alors qu'ils peuvent favoriser le développement du goût du beau, l'esthétique et l'imagination créatrice. Notons que les droits de l'homme font partie des valeurs générales prônées par tous les manuels.

Du fait de la richesse de leur contenu, les manuels analysés peuvent favoriser l'interdisciplinarité. Leurs textes peuvent permettre d'engager des apprentissages dans les six champs de formation prévus au Cours d'Initiation et dans les autres cours de l'école primaire. Les manuels mettent l'accent sur les avantages des jeux et des activités physiques et sportives. Par exemple, le manuel de yoruba fait allusion à plusieurs disciplines sportives (football, basket ball, handball, lutte traditionnelle, etc). Celles-ci renvoient à l'Education Physique et Sportive (EPS). Par ailleurs, les manuels véhiculent des notions de morale (les pratiques de salutations, les droits et devoirs en famille et à l'école), de civisme (droit à la santé et à l'éducation), d'histoire, de géographie et des us et coutumes. Ils véhiculent ainsi des notions relatives à l'Education Sociale (ES). En présentant le marché de Azovè à la page 85, le manuel de ajagbè abordent des notions liées à la géographie humaine et économique (migration, échanges de devises), à l'aménagement territorial (département, commune, arrondissement) ainsi qu'à la cartographie. Les cultures vivrières, les notions d'hygiène sont également enseignées en ES.

Par ailleurs, les manuels véhiculent des notions abordées en Education Scientifique et Technologique (EST). Tous les manuels prônent le droit à la santé et à l'éducation. Ils mettent en évidence les comportements adéquats pour éviter les maladies. Ils insistent sur les inconvénients de l'alcool et des drogues pour l'organisme. La préparation d'une tisane nécessite le recours à des plantes. Or, l'étude des plantes se fait en EST. Les différentes parties du corps humain font aussi partie des notions enseignées en EST. Cet enseignement est implicitement initié dans le manuel de français et de yoruba. Aller à vélo suppose produire de l'énergie cinétique et mécanique. Ce sont deux notions

enseignées en EST. En évoquant les travaux champêtres, les manuels véhiculent des notions abordées en agriculture, par ricochet en EST.

Dans le manuel de français, le texte 21 consacré au mille-pattes permet d'introduire la notion de nombre. Le manuel de français mentionne que Béré est allé au marché faire des achats. Dans celui de dɛndi, il est indiqué que Bubakar vend, gagne de l'argent et achète (p.25). Dans le manuel de ajagbè, le plus grand cultivateur vend ses récoltes, fait des profits et en dépensent dans la construction de maison (p.92). Par conséquent, les notions de mathématique figurent dans les manuels destinés à l'apprentissage des langues.

L'Education Artistique (EA) a été aussi pris en compte dans les manuels. Les contes, les poésies, les rythmes et instruments de musique participent de cette éducation. Les manuels offrent un nombre important d'images qui peuvent être reproduites en situation de classe ou en dehors de l'école. Au-delà de l'apprentissage de la lecture, les textes de ces manuels peuvent servir de support à l'apprentissage dans les autres champs de formation. En fonction des objectifs d'apprentissage, l'enseignant devrait pouvoir choisir les textes adéquats lors de la mise en œuvre du processus d'enseignement apprentissage. A cet effet, les manuels rempliraient, tel que préconisé par Gerard et Roegiers (2009), leur fonction de guidage.

En résumé, les manuels en langues nationales visent une éducation de type traditionnel, alors que celui de français privilégie une éducation de type moderne. Les manuels en langues nationales peuvent contribuer à renforcer l'estime de soi des enfants. Le fait de découvrir des réalités caractéristiques de son aire linguistique, de lire dans sa langue maternelle pourrait induit un sentiment de fierté. Toutefois, ceci reste à vérifier ; puisque les représentations dévalorisantes vis-à-vis des langues nationales rendent les parents et mêmes des enseignants moins réceptifs à l'introduction des langues nationales.

10.2 Le manuel scolaire entre enracinement socioculturel et ouverture à la diversité culturelle

La présente recherche part de l'hypothèse selon laquelle la régionnalisation de l'apprentissage des langues nationales est susceptible de favoriser la construction d'une identité collective ou d'induire un repli identitaire, voire un enfermement communautaire. Cette hypothèse nous a conduit à l'analyse du contenu des manuels qui servent de support à l'apprentissage du français et des langues nationales.

Premièrement, il ressort que les manuels en langues nationales se distinguent les uns des autres à partir des noms des personnages et des noms de localités qu'ils évoquent. D'une manière générale, ils privilégient les noms individuels endogènes au détriment des noms individuels exogènes. Chacun d'eux fait une part belle aux noms individuels endogènes des aires linguistiques où il sert de support didactique. Par exemple, on dénombre essentiellement des noms individuels aja-fɔn dans les manuels de fɔngbè et de ajagbè. Soulignons que le fɔngbè et le ajagbè sont deux langues apparentées. Ces deux langues appartiennent au même sous-groupe.

Les noms des personnages varient relativement du manuel de fɔngbè à celui de l'ajagbè puis considérablement lorsqu'on passe de ces deux manuels au manuel de yoruba puis à celui de dɛndi. Ainsi, on identifie des noms individuels tels que : Sɛ́jóló, Jojo, Jɔkpé, Wɛnsú, Wolu, Yɛ̀yimɛ́, Jɛ̀xwé, Amaji, Mɛɖesɛ́, etc. dans le manuel de fɔngbè. Yaovi, Xɔsu, Shikavi, Ajowa, Vinyɔwu, Afi, Kɔmla, Kɔku, Gɔsu, etc font partie des noms recensés dans le manuel de l'ajagbè. Dans le manuel de yoruba figurent les noms comme : Asani, Asana, Bólájí, Bassira, Abɛ̀jɛ́, Adéwalé, ɔkɛ́, Tètèdé, Fɛ́mi, etc. Les noms Biɔ, Kariimu, Bake, Bubaka, Talahatu, Laami, Amiina, Wahabu, Nyilli, etc. se retrouvent dans le manuel de dɛndi.

En mettant exclusivement l'accent sur les noms individuels de chaque aire linguistique, les manuels en langues nationales favorisent vraisemblablement un renforcement identitaire ; puisque les noms sont conservateurs des valeurs claniques. Ils sont qualifiés d'instrument d'identification sociale (Azalou-Tingbé, 2015). Cependant, ils favorisent moins l'ouverture à la diversité culturelle et linguistique.

Quant au manuel de français, il propose à la fois des noms individuels endogènes et exogènes. Il procède à la présentation des principaux personnages à la page 7. Différents groupes socioculturels sont représentés à travers les noms qui leur sont attribués. Certains portent des noms relevant des communautés socioculturelles du sud

(Dossou, Dado), d'autres portent des noms appartenant aux communautés socioculturelles du nord (Béré, Nékima, etc.). Par exemple, Dossou est un nom individuel chez les aja- fon qui indique que le porteur est né après les jumeaux (Azalou-Tingbé, 2015). Son équivalent en yoruba, c'est Ìdòwú. Par ailleurs, on note un personnage à qui est attribué un prénom français (René).

Dans ce manuel, il est marqué explicitement que Dado est une amie de Béré et René un ami de Nékima. On déduit de cette présentation que le manuel de français considère non seulement plusieurs groupes socioculturels, mais cherche aussi à induire chez le lecteur une certaine ouverture à la diversité culturelle.

Dans le livre de français, les noms individuels endogènes sont plus nombreux que celui des noms individuels exogènes. Dans les pratiques quotidiennes, la tendance est plutôt en faveur des noms individuels exogènes. Les noms européens sont de jour en jour privilégiés au détriment des noms africains. Rappelons qu'avec Méret (2012) la re-nomination, l'effacement des noms individuels africains par le colon au profit de nouveaux noms propres a contribué à disqualifier les langues africaines. Par conséquent, la forte occurrence des noms endogènes vise implicitement à accorder une certaine place aux langues nationales dans le manuel de français.

Deuxièmement, les manuels en langues nationales participent à la délimitation des aires linguistiques. A cet effet, nos résultats réjoignent ceux de Pingel (2013). En effet, les manuels en langues nationales évoquent très souvent des localités ou des noms de localités propres aux aires linguistiques où ceux-ci servent pour l'apprentissage. De fait, ils exclurent les autres aires linguistiques. Ils véhiculent un nombre considérable d'informations sur les aires linguistiques dont la langue est étudiée. Ce faisant, chaque manuel fait une centration sur l'aire linguistique pour laquelle il est destiné. Certes, l'apprentissage fait davantage écho, lorsqu'il s'appuie sur l'environnement immédiat de l'individu. Toutefois, il doit aussi l'amener à faire face aux réalités de son temps ainsi qu'aux défis liés à l'urbanisation, aux progrès techniques et scientifiques puis à la mondialisation. Par conséquent, tout en encrant l'individu dans son environnement immédiat, le manuel devrait lui apporter les informations nécessaires en vue de son ouverture au monde. A cet effet, les manuels doivent tenir compte des spécificités culturelles des apprenants (Boudjadi, 2012), mais aussi induire des changements dans leurs comportements tant au plan national qu'international (Choppin, 2007). D'après Tchitchi (2013, pp82-83) :

> *Nous devons non seulement écrire des textes en langues africaines, mais aussi traduire les expériences des autres peuples, parce que le mécanisme de la traduction nous offre l'avantage de tester le degré d'adaptabilité de nos langues au savoir modernes, de pénétrer, si cela est possible, les compétences techniques et technologiques des pays du Nord afin d'en maîtriser le mécanisme.*

Dans cette logique, les manuels devraient essayer autant que possible d'ouvrir l'enfant à différentes réalités socioculturelles. Ils devraient tenter de le faire voyager à travers différentes aires linguistiques et culturelles en diversifiant les noms des personnages, les activités économiques, les lieux, les localités, les styles vestimentaires, les habitudes alimentaires, etc. Ce faisant, ils étendent la vision que l'enfant a du monde environnant. Ce n'est pas ce qui se dégage de l'analyse du contenu des manuels en langues nationales. Ceux-ci font apparaître pour une même langue un, ou des, territoire(s) borné(s). Dans ce cas la régionalisation de l'enseignement des langues nationales pourrait plus tard aboutir au cas de la Belgique où les frontières (région de Bruxelles, région flamande, région wallonne) dictent la langue dans laquelle l'Etat et les citoyens doivent interagir (Moreau, 2004).

Troisièmement, nos résultats confirment que « *l'analyse des éditions régionales permet d'obtenir un aperçu intéressant de la diversité et du pluralisme culturels d'un pays donné* » (Pingel, 2013, p. 82). Il a été possible de répérer des attitudes, des aliments, des styles vestimentaires, des loisirs, des métiers dans l'ensemble des manuels en langues nationales. Chacun d'eux fournit des informations susceptibles d'aider à la construction d'une mosaïque culturelle. Par exemple, ils ont permis de découvrir les fêtes nationales (fête du travail, fête nationale, nouvel an), quelques fêtes régionales (la fête de l'igname, la fête des *« égúngún »*, la gani) puis certaines fêtes religieuses (la Noël, la tabaski, la fête du vodun). Les manuels en langues nationales offrent ainsi des composantes culturelles désignant les assemblages culturels qui caractérisent la culture nationale (Abdallah-Pretceille & Porcher, 2001). En abordant les métiers, ils semblent induire une culture professionnelle. En révélant les pratiques culturelles propres à chacun d'eux, ils contribuent à les différencier les uns des autres. Par exemple, le manuel de fɔngbè valorise la corporation des agents de santé à travers leur mode d'habillement, leur niveau d'étude, les différents services qu'ils offrent au public. Quant au manuel de yoruba, il valorise l'enseignant en mettant l'accent sur la déontologie de son métier. L'enseignant incarne la connaissance, il est dépositaire d'un savoir-faire et de bonnes

conduites. Le manuel indique que c'est l'enseignant qui forme pour les autres corps de métier. D'après le manuel de ajagbè, c'est lui qui contribue à la formation des intellectuels. Le manuel de yoruba valorise l'homme d'affaires. Son métier est qualifié de noble. A en croire les concepteurs de ce manuel, c'est un homme intelligent. Le manuel de ajagbè informe que le travail de la forge est fatiguant, voire dégradant pour la santé. Comme le souligne Abdallah-Pretceille et Porcher (2001), les informations fournies sur les différents métiers peuvent servir à leur classement social, à déterminer ceux qui sont susceptibles de favoriser davantage d'ascension et de reconnaissance sur le plan social et économique.

Les manuels en langues nationales véhiculent une même perception des fêtes. Ils les présentent comme des événements importants pour les individus et pour leur communauté. En effet, *« […] les différentes étapes de la vie de l'homme, de la naissance à la mort, sont marquées par les cérémonies coutumières au cours desquelles la langue est employée dans sa forme la plus élaborée et portée à sa dimension par la musique, la chanson et la danse »* (CENALA, 2003, p.83). Les fêtes sont des moments de communion fraternelle et de partage. Ellles nécessitent une bonne planification et une bonne organisation compte tenu de leur ampleur et ceci, indépendamment des aires linguistiques. Par conséquent, elles suscitent d'importantes dépenses. Cette perception de la fête se présente comme une tradition partagée que les manuels officialisent et perpétuent implicitement. Il reste à savoir si les auteurs ou les usagers en ont conscience (Aranzazu, 2010) ; car, les manuels participent implicitement à la construction de l'identité des apprenants ainsi qu'à la formation d'une mentalité collective.

Les manuels mettent l'accent sur la division des rôles au sein des familles. Leur contenu semble unanime sur ce point. Ils présentent les femmes souvent confinées dans leur rôle traditionnel de transformation. Les hommes sont présentés dans leur rôle traditionnel de production. En effet, ils sont les chefs de la famille. Ils occupent les hautes fonctions administratives. Les hommes travaillent à la forge, s'occupent des travaux champêtres, réparent des montres, font de la cordonnerie, vont à la pêche et à la chasse, sont des agents de police. Les femmes font les travaux domestiques, vendent au marché et aux coins des rues, font de la couture, s'occupent des enfants, etc. Les filles jouent à la marelle, jouent avec la poupée alors que les garçons jouent au football et font la lutte. Le texte proposé qui a semblé rompre avec les représentations sexistes est intitulé

« Béré va au marché » (p.51). Cependant, il est explicitement indiqué dans ce texte que Béré (le garçon) a été sollicité du fait de l'empêchement de sa maman (la femme).

Le manuel de ajagbè dans lequel les représentations sexistes sont davantage marquées propose une phrase qui pourrait inciter les filles, voire les femmes à prendre conscience de leur absence dans les grandes instances de décision. En somme, les manuels quel qu'il soit favorise *« […] une culture sexuelle, des pratiques culturelles caractéristiques de chaque sexe, des "habitus" différents, des inculcations distinctes »* (Abdallah-Pretceille et Porcher, 2001, p.15). Par ailleurs, ils sont susceptibles de favoriser, dans une certaine mesure, la culture générationnelle. En dehors du manuel de français, les manuels en langues nationales semblent induire une relation verticale entre l'enfant et l'adulte. Par exemple, il est indiqué dans le manuel de ajagbè qu'un enfant n'appelle pas un adulte par son nom. Le manuel de yoruba mentionne que les jeux des enfants sont différents de ceux des adultes. Les personnes âgées incarnent à travers leur mode d'habillement et leurs connaissances des pratiques endogènes, la tradition. Les jeunes sont caractérisés par l'impatience. C'est du moins ce que mentionne le manuel de yoruba à propos de Fɛmi (p.29).

Les manuels, surtout ceux en langues nationales tentent d'enraciner les apprenants dans les réalités socioculturelles béninoises. Chacun d'eux évoque un pan de nos croyances endogènes. Le manuel de yoruba fait allusion au fa, au gris-gris et à la divinité *« égúngún »*. Le manuel de dɛndi évoque la sorcellerie et celui de fɔngbè mentionne le vodun. Le manuel de français évoque tout simplement la divinité dan. De façon générale, les manuels en langues nationales reconnaissent la laïcité de l'Etat. Toutefois, le manuel de ajagbè souligne que les réligions modernes participent de la disparition des pratiques et croyances ancestrales.

En définitif, les manuels révèlent que la régionalisation de l'enseignement peut induire un enfermement identitaire. Elle participe au renforcement d'une identité régionale sans pour autant favoriser une ouverture à la diversité linguistique et culturelle. Par conséquent, ils ne permettent pas de répondre convenablement aux défis de la mondialisation et de l'industrialisation. Il importe alors d'envisager un changement de paradigme en matière d'apprentissage des langues. Il en va non seulement de la sauvegarde de la diversité culturelle et linguistique qui caractérise notre pays, mais aussi de la capacité des populations à se comprendre et à vivre ensemble.

10.3 Vers une didactique de l'ouverture aux autres

Comme nous l'avons annoncé dans la démarche d'analyse, la réflexion sur les manuels peut fournir d'intéressantes pistes pour une didactique des pluralismes ou de l'ouverture aux autres (Denimal, Diabate et Verdelhan-Bourgade, 2011). Ainsi s'offre à l'issue de l'analyse des différents manuels, quelques perspectives pour l'adoption d'un manuel scolaire plurilingue susceptible de favoriser une méso-alternance entre les différentes langues nationales (Duverger, 2007). En d'autres termes, il s'agit de partir du manuel scolaire pour induire un véritable travail réflexif et comparatif sur les langues. De telles perspectives s'inscrivent dans la logique du projet *EuroComRom*, une initiative visant l'intercompréhension entre six langues apparentées et non apparentées (Álvarez & Pietri, 2013). La finalité serait de contribuer à l'élaboration de meilleurs outils de didactique intégrée des langues tel que préconisé par Maurer (2010). A en croire Ouedraogo (2000), envisager un manuel scolaire unique pour l'apprentissage de plusieurs langues serait moins couteux que la production de manuels en petites quantités pour plusieurs langues. Par conséquent, parvenir à un manuel plurilingue s'avérait bénéfique à plus d'un titre.

Pour ce faire, le manuel scolaire devrait être considéré comme une *« interface de programmation »* permettant des échanges dans différentes langues. Il mettrait en interaction des personnages plurilingues naviguant entre différents modes de communication selon les situations d'échange, le lieu d'échange, les sujets d'échange, les langues qui leur sont conférées, etc.

A cet effet, le manuel de français offre des possibilités que nous exploitons ici à titre illustratif. En effet, il propose un nombre limité de personnages principaux, un nombre important de textes de type dialogique (29,41%), une diversité de situations d'échange, de lieux d'échange et de sujets d'échange. Il ressort de la présentation faite de ses personnages, une diversité d'origines socioculturelles qui aurait pu être exploitée autrement. Les concepteurs de ce manuel auraient pu aller au-delà des liens d'amitié et de fraternité établis entre ses principaux personnages. Il aurait été intéressant de faire d'eux des personnages bilingues. Par ailleurs, ils pourraient révéler le répertoire langagier de chacun d'eux. Ils iront au-delà d'une langue attribuée à certains personnages dans les manuels en langues nationales. Car, signaler seulement la langue maternelle du personnage semble plus exclusive qu'inclusive. Ce faisant, le manuel destiné à l'enseignement bilingue instaure un mode de communication monolingue,

favorisant par ricochet le « déni des langues » (Perregaux, 2004). Au lieu qu'il en soit ainsi, les personnages du manuel auraient pu être aménés à faire leur biographie langagière. A titre illustratif, nous reprenons l'ancienne présentation des principaux personnages du livre de français en proposant celle qui suit.

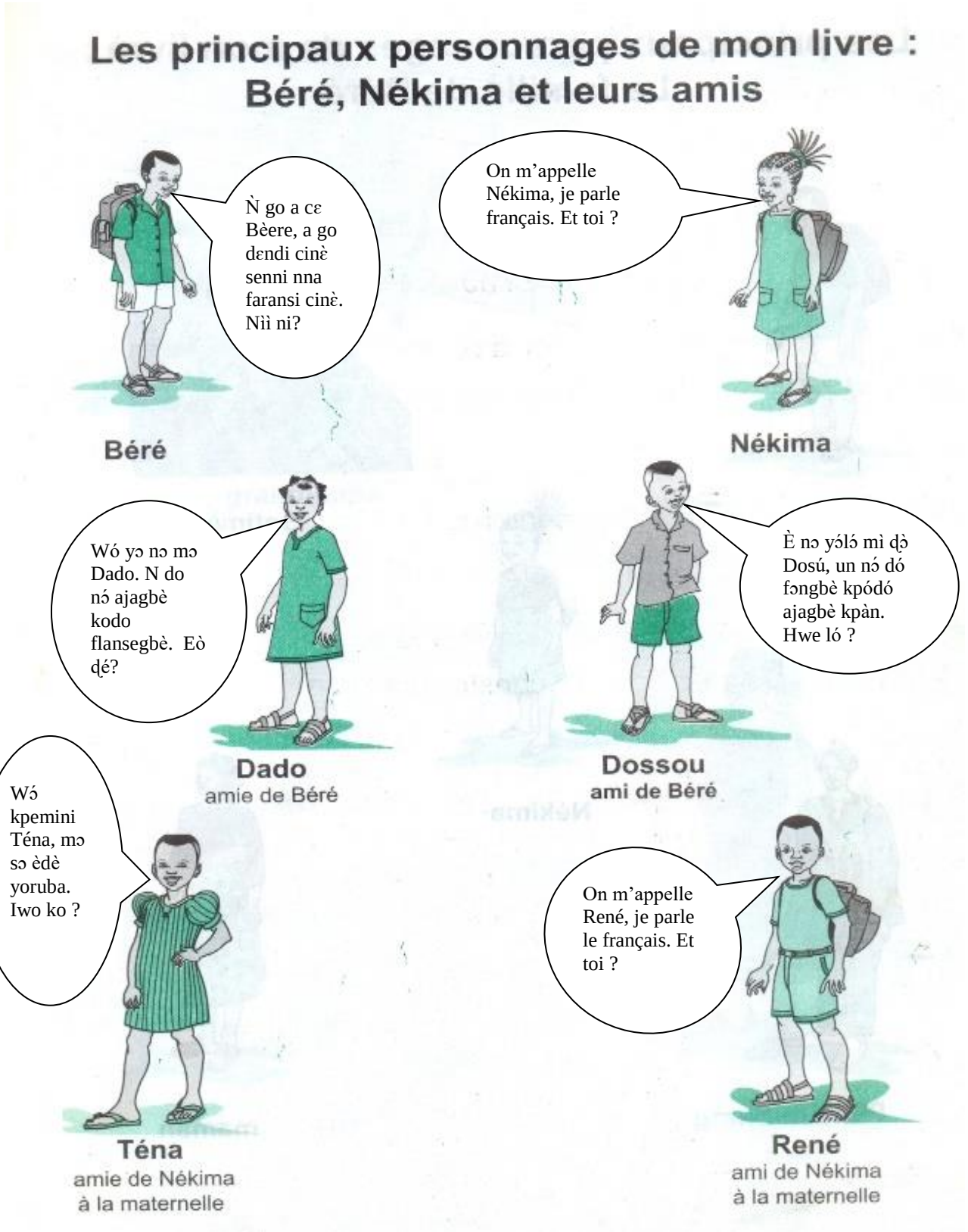


Image 104 : Biographie langagière des personnages du manuel de français (Adaptée de l'image extraite à la page 7 du manuel de français, MEMP, 2009)

A partir de la nouvelle présentation, les apprenants pourraient prendre conscience des caractéristiques des situations de plurilinguisme propre à leur contexte familial et/ou à leur école. Par ailleurs, celle-ci leur permettrait de se familiariser avec des réalités phonologiques ou des conventions graphiques d'autres langues, de saisir le sens général d'un texte sans nécessairement en comprendre tous les mots, d'exploiter les connaissances linguistiques d'un groupe (ERTé, 2003-2006 cité par Alby, 2006).

Dans les manuels, certaines situations d'échanges peuvent être transformées en situation de plurilinguisme. Les langues d'échange dépendront du caractère informel ou formel de ces situations. Nous considérons comme informelles, les situations d'échanges instaurées fortuitement dans un contexte où les interlocuteurs ont la latitude de choisir la langue de communication compte tenu de leur promixité, de leur maîtrise des langues, du sujet d'échange et du lieu d'échange. Elles sont différentes des situations d'échange formelles où la langue d'échange est prédéterminée ou imposée. C'est le cas de l'école et des administrations où le français est la langue officielle de travail. Ceci induit souvent un mode de fonctionnement et une norme de référence monolingue (Perregaux, 2004). Nous illustrons toujours notre démonstration à partir de quelques textes extraits du manuel de français.

Le texte 10 intitulé *« Béré va au marché »* présente une situation d'échange informelle. Elle se déroule à la maison. La maman de Béré peut choisir de s'adresser à son enfant dans sa langue maternelle. Ainsi, on aurait un texte écrit dans deux langues, le français et une langue nationale. Nous considérons qu'ici, le français n'est pas la langue maternelle. Les propos de la mère de Béré seront en langue nationale puis les phrases introductive et finale du texte seraient en français. Dans le texte 14 intitulé *« Dossou joue au cireur »*, on note respectivement une introduction et un intermède avant la présentation des propos des personnages. Ces différents extraits peuvent être présentés dans des langues différentes. Du coup, la compréhension du texte serait davantage facilitée au lecteur. Il suffit qu'il comprenne l'une des langues pour accéder au sens du texte.

Le texte 9 qui a pour titre *« le képi de Béré »* met en scène trois interlocuteurs. Nous avons un frère et sa sœur et leur grand-papa. D'une part, il y a eu une discussion entre le grand-papa et Béré. Celle-ci peut être présentée dans une langue nationale ou en français. D'autre part, il y a eu l'échange entre Béré et sa sœur. Leur conversation peut

être présentée dans une langue autre que la première. La phrase introductive proposée au début du texte situe déjà globalement le lecteur par rapport à son contenu.

Dans le manuel de français, certains textes peuvent être restructurés en vue de favoriser des mélanges entre des langues, l'interlangue ou des déviations intra-linguistiques. Par exemple, il y a le texte portant sur l'anniversaire de Nékima. Dans ce texte, l'interjection de Nékima (*« Enfin les voilà ! »*), *« bon anniversaire »* formulé par ses amis plus d'une fois et ses propos les invitant à la table pourrait être présentés dans différentes langues sans pour autant nuire à la lecture et à la comprenhension du texte.

Le texte 16 proposé sur une conversation téléphonique peut être également exploité autrement. Anani et sa grand-mère pourraient procéder à des mélanges ou à des déviations-linguistiques. Par exemple, à la question *« Et ton frère ? »*, Anani aurait pu répondre dans une langue autre que le français. Il s'agit de supposer qu'il ne sait pas comment dire *« une guêpe l'a piqué »* en français. La réponse de sa grand-mère (*« Ah bon ! Maudite bête ou maudite guêpe »*) aurait permis au lecteur de connaître le nom de cet insecte dans les deux langues utilisées.

Dans le texte intitulé *« surpris par la pluie »*, Béré aurait pu répondre à son amie Dado dans une langue autre que celle qu'elle a utilisée pour s'adresser à ses camarades. Cela aurait permis à un lecteur de comprendre les propos des deux interlocuteurs en s'appuyant sur les écrits transcrits dans la langue qu'il maîtrise le mieux.

Ceci est faisable dans la mesure où les langues nationales disposent d'un alphabet uniformisé. Par ailleurs, cet alphabet présente des similitudes avec celui du français. Les démarches didactiques convergentes (Daff, 2014) ou comparatives (Daff, 2012) s'appuient en partie sur ses similitudes. Le deuxième livret[34] édité dans le cadre du projet IFADEM pour le repérage et la remédiation des erreurs phonétiques peut être aussi cité en exemple (IFADEM, 2012). Dans la même logique, nous rappelons l'approche contrastive entre le français et le fɔngbè préconisée pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en fɔngbè pour les adultes intellectuels (Akoha, 2010).

Les manuels pour les lycées de Pal Pataki, professeur de lycée et linguiste, est également un exemple d'applicabilité des approches plurielles. Ces manuels ont connu

[34] Les livrets conçus dans le cadre de l'Initiative pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM) au Bénin sont l'œuvre de 14 auteurs béninois dont 5 linguistes, 1 didacticien des langues et des cultures, 4 inspecteurs du 1er degré et un inspecteur du 2nd degré, un conseiller pédagogique et un professeur certifié de Lettres. Ceux-ci ont collaboré avec trois référents scientifiques internationaux, tous des linguistes respectivement à l'Université Lille 3, Paris 5 et Paris 3.

un énorme succès auprès des enseignants, au moins dans l'enseignement du français aux hungarophones, (Sörés, 2008).

Notons qu'en confrontant les manuels analysés dans leur état actuel, il est possible de favoriser l'intercompréhension entre les différentes langues. A cet effet, on peut recourir aux neuf types de connaissances définis par Doyé (2005).

Concrètement, une réorganisation de la structure interne des manuels analysés permettra aux apprenants de s'appuyer sur les correspondances phonologiques, de passer par le lexique pan-dialectal, d'observer, d'analyser et de comparer des graphies et des prononciations, des structures syntaxiques, des préfixes et des suffixes, etc. (Graci, Rispail & Totozani, 2017). Comme nous l'avons souligné précédemment, des exercices similaires sont proposés dans les manuels analysés. Dans le manuel de ajagbè, à la page 5, il est demandé à l'apprenant d'identifier le mot dans lequel il entend deux fois */a/* (*« Wemakwicaca cimɛ è sè « a » amɛve lè ɔ*). A la page 12 du manuel de yoruba, l'apprenant est invité à montrer la lettre *« a »* dans le mot *« buda »* (*« Fi ɔmɔ iwe (a) han ninu buda »*. Ces exercices participent du développement de la conscience phonologique[35]. Toutefois, ils n'induisent pas une analyse réflexive véritable sur les langues. Il s'agit donc ici d'envisager les mêmes types d'activités pour un travail simultané sur plusieurs langues. On peut demander à l'apprenant d'identifier des phonèmes, des préfixes, des suffixes, etc communs à plusieurs mots et/ou énoncés ou alors de déterminer les éléments distinctifs. Exemple : Une « lettre » s'écrit *« **wemakwí** »* en ajagbè, *« **wemakín** »* en fɔngbè et *« **iwe** »* en yoruba. Tchitchi (2007) explique qu'il existe entre ces parlers un fonds sémantique commun qui favoriserait l'intercompréhension entre les communautés locutrices. En effet, ces types d'activités favoriseraient la mobilisation des connaissances scripturales et phonologiques (Doyé, 2005). L'approche préconisée permettrait aux apprenants de faire un travail comparatif sur les langues par la manipulation et le contact avec des corpus écrits et oraux (Armand, Dagenais, Nicollin, 2008). D'après Candelier (2005), une telle approche ne doit pas être confondue avec une simple sensibilisation ou initiation, aux contours plus ou moins flous. Elle devrait contribuer à développer l'aptitude des élèves à observer et analyser les langues, et donc favoriser leur aptitude à les apprendre et à mieux les maîtriser. Les connaissances, les objectifs d'apprentissage et les compétences à

[35] La conscience phonologique est la capacité à manipuler les sons de la chaîne parlée de façon consciente et contrôlée.

développer sont donc définis de façon précise en fonction des besoins et des capacités des élèves. Entre d'autres termes, les activités doivent être proposées conséquemment.
L'intercompréhension entre les langues serait aussi recherchée en considérant la culture générale des enfants, leurs connaissances culturelles ainsi que les connaissances comportementales. A cet effet, les images serviront de support pour la compréhension des écrits ; parce que sans elles la compréhension du contenu devient très difficile, surtout pour les lecteurs débutants (Gerard & Roegiers, 2009). Dans les manuels, on en a dénombré qui expriment des manières de faire ou des gestes spécifiques. D'autres traduisent un état d'âme, un malaise ou des moments festifs et joyeux. Par conséquent, les images serviront à instaurer une communication non verbale entre le texte et le lecteur. Celui-ci projettera du sens sur l'écrit à partir des images (Rogovas – Chauveau, 1994). Pour ce faire, elles doivent avoir une certaine qualité. Elles doivent être simples, sans surcharges inutiles, vivantes et suggestives. Elles doivent présenter des scènes faciles à comprendre et à interpréter (Desamais & Gineste, 1963). Au-delà de leur rôle esthétique et de leur caractère attractif, les illustrations[36] devraient avoir un réél rôle pédagogique. Elles devraient être mises au service de l'apprentissage (Gerard & Roegiers, 2009), au service de l'intercompréhension.

Le contenu des manuels scolaires revu induirait une pratique pédagogique atypique pour la mobilisation de la pluralité. L'enseignant n'utilisera plus les langues maternelles des apprenants dans un but purement pédagogique. En d'autres termes, il n'aura plus uniquement recours à la langue première pour s'assurer de la bonne compréhension des apprenants, pour infirmer ou confirmer leurs hypothèses et contrôler leur interprétation. Les changements de langue auront une fonction régulatrice et/ou métalinguistique (Castellotti, 2001). Ils favoriseront la valorisation des repertoires plurilingues des apprenants. La finalité de l'action pédagogique ne serait pas uniquement le développement de compétences linguistiques véritables dans toutes les langues. L'apprenant peut développer des compétences partielles dans certaines langues (Coste, Moore & Zarate, 2009) et des compétences avérées dans d'autres. Soulignons que la recherche d'exactitude dans les énoncés est parfois inhibitrice. Par conséquent, l'enseignant va tolérer le doute et l'approximation dans les échanges. Le risque qu'il développe une sorte de glottophobie (Blanchet, 2016) sera moindre. L'enseignant va

[36] Les illustrations peuvent être des images, des exemples, des figures. Au sens strict, les illustrations sont confondues aux images qui figurent dans le texte des manuels (Gerard & Roegiers, 2009).

dédramatiser les difficultés de l'apprenant par le biais d'expressions encourageantes (Graci, Rispail & Totozani, 2017). Ceci favorisera la participation des apprenants tout au long de l'apprentissage. Ils adopteront de moins en moins une position passive (Tonato & Tomc, 2018). A cet effet, Graci, Rispail et Totozani (2017) invitent à un dépassement du dispositif didactique classique pour des dispositifs didactiques plus atypiques, fondés sur l'inversion des places traditionnellement affectées aux protagonistes de la classe de langue. L'enseignant sortira du dialogue didactique classique pour poser de vraies questions et non des questions à visée didactique. Il interviendra pour régulariser les échanges. En amenant les apprenants à apprendre les langues, il développe lui-même des compétences dans les langues qui lui sont inconnues ou peu connues. *« L'enseignant d'aujourd'hui est un communicateur obligé de maîtriser des langues véhiculaires rendues de plus en plus complexes par la complexification des rapports interhumains sous l'égide de l'économie mondiale »* (Boko, 2007, p.20-21). Entre pairs, il va se développer une véritable émulation. Le processus d'apprentissage s'appuiera fortement sur le *« young teaches young »*. Cela ne ferait qu'accroître leur motivation.

10.4 Limites de la recherche

Les résultats de la présente recherche peuvent être utilisés à des fins théoriques ou pragmatiques. Toutefois, il peut subsister quelques subtilités qui auraient été prises en compte si la recherche avait considéré les concepteurs du manuel, les enseignants, les apprenants ainsi que les parents. Avec les concepteurs, on aurait su la logique qui a guidé la construction des différents textes. Les enseignants et les apprenants auraient fourni des informations par rapport à l'exploitation faite des manuels. Ils auraient permis de déterminer l'influence des manuels sur les pratiques scolaires, sur la construction de représentations sur les langues.

Pour déterminer l'impact des manuels sur les pratiques pédagogiques quelques précautions devraient être prises pour contrôler certaines variables parasites telles que :

- l'approche méthodologique de chaque enseignant. Le profil des enseignants peut conditionner l'exploitation qu'ils font des manuels. Nous rappelons à juste titre la d'isomorphisme[37] (Borg, 2001) ;
- le niveau académique, la formation professionnelle et le niveau de langue de l'enseignant sont également à considérer ;
- la disponibilité ou non du manuel. En effet, la disponibilité de manuel scolaire est susceptible d'influencer positivement la qualité des apprentissages (Bauchet & Germain, 200 3) ;
- l'aide que l'apprenant reçoit à la maison est aussi un facteur important de réussite et pourrait le distinguer d'un autre qui ne bénéficie pas de suivi ni d'accompagnement à la maison.

L'enquête auprès des enseignants, des apprenants et des parents auraient permis de cerner quelques représentations sur les langues. Elle aurait permis de savoir dans quelle mesure le contenu des manuels tient compte des réalités socioculturelles des différentes aires linguistiques. Ces acteurs permettraient de savoir si le contenu des manuels est adapté au niveau de développement supposé des enfants.

Comme annoncé au niveau de la méthodologie, l'objectif de cette recherche n'est pas d'étudier les structures de la langue, son fonctionnement. Du coup, nous n'avons pas relevé les erreurs morphologiques, syntaxiques et tonales, alors qu'il en existe au niveau des manuels expertisés.

[37] Le profil de l'enseignant renvoie aux dominantes et caractéristiques du maître dans l'acte éducatif. Quant à la loi d'isomorphisme, elle désigne la tendance de l'enseignant à reproduire des procédés d'apprentissage ayant présidé à sa propre formation.

Conclusion

L'introduction des langues nationales à l'école se présente comme un enjeu majeur pour la plupart des systèmes éducatifs africains. Elle est souvent envisagée pour améliorer les rendements scolaires des apprenants. Par ailleurs, l'apprentissage des langues nationales est souvent perçu comme le moyen par excellence de replonger les enfants dans leurs cultures d'origine et dans les réalités propres à leur milieu de vie. Mais, il semble souvent difficile de parvernir à renforcer l'identité culturelle des apprenants tout en les ouvrant à la diversité linguistique et culturelle qui caractérise le monde.

En régionalisant l'enseignement des langues nationales au Bénin, les apprenants de chaque aire linguistique homogène devraient non seulement apprendre la langue de leur milieu, mais aussi s'imprègner davantage de leurs réalités socioculturelles. Ce faisant, le risque d'un enfermement sur soi même n'est pas à exclure. Pour s'en convaincre, la présente recherche a été conduite au regard de l'hypothèse générale selon laquelle la régionalisation de l'apprentissage des langues nationales favorise un renforcement de l'identité culturelle plus qu'une ouverture à la diversité sociale et culturelle.

Elle s'appuie exclusivement sur l'analyse du contenu de cinq manuels de langues en vigueur au Cours d'Initiation (CI) dans l'enseignement primaire au Bénin. D'une part, il y a le manuel de français officiellement utilisé dans la plupart des écoles en première année du primaire. D'autre part, quatre manuels en langues nationales en usage dans des écoles expérimentales ont été pris en compte. La fonction de transmission d'informations, la fonction de structuration et d'organisation de l'apprentissage puis celle de guidage dont jouissent ces supports didactiques ont permis d'en faire un corpus qui rend compte des types de connaissances et des valeurs privilégiées pour l'apprentissage du ajagbè, du dɛndicinɛ, du fɔngbè, du yoruba et du français au Cours d'initiation au Bénin.

Il en ressort que le contenu de chaque manuel en langue nationale véhicule exclusivement les réalités socioculturelles caractéristiques de l'aire linguistique pour laquelle il est destiné. Par exemple, les toponymes évoqués, les noms individuels attribués aux personnages, certains objets, certaines manifestations culturelles et religieuses rattachent chacun d'eux à l'aire linguistique où il sert de support didactique. Chaque manuel en langue nationale contribue à la découverte d'une portion de la richesse culturelle caractéristique du pays.

Les manuels en langues nationales prônent moins une éducation de type moderne qu'une éducation de type traditionnel. Le respect des aînées, l'honnêteté, la patience, le goût du travail, l'endurance, la propreté, etc sont les valeurs les plus privilégiées. Par exemple, les manuels en langues nationales envisagent une relation verticale entre l'adulte et l'enfant. En revanche, le manuel de français essaie autant que possible d'être *« nationaliste »*. Il prône une relation plutôt horizontale entre l'enfant et l'adulte. A travers les noms individuels des personnages, il ouvre le lecteur sur différentes aires linguistiques. Il évoque un seul toponyme pour marquer une différence entre la ville et la campagne. Il prône davantage les valeurs comme : la curiosité, l'esprit critique, la persévérance, l'ouverture à la technologie et au développement, etc.

Cette recherche descriptive et analytique permet de montrer que les différents manuels expertisés induisent une culture professionnelle. Ils introduisent une certaine différence entre différents métiers à travers la description qui en est faite. De plus, les manuels sont susceptibles, chacun à sa manière, de favoriser l'interdisciplinarité. Ils véhiculent des informations exploitables pour la mise en œuvre et la consolidation de notions propres à d'autres champs de formation. En dépit du fait que les manuels développent pratiquement les mêmes thèmes, les informations qu'ils apportent sont diverses et diversifiées à certains points de vue. On note une différence au niveau de la quantité, de la qualité et de la pertinence des informations mises à la disposition du lecteur.

La recherche débouche sur la nécessité de faire des manuels scolaires une interface capable d'organiser la rencontre des langues et des cultures. Une restructuration interne de leur contenu peut induire des situations d'échange mettant en relation des personnages plurilingues. Une diversification des lieux d'échange peut amener ces personnages à activer, selon le cas, les différentes langues de leur repertoire langagier. Une telle perspective est envisageable à partir des approches plurielles, notamment l'intercompréhension et l'approche interculturelle. La finalité serait le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles, un enjeu de plus en plus visé dans le domaine de l'éducation. Soulignons qu'*« une conception positive de la diversité s'est imposée par la force de l'environnement : on reconnaît alors qu'une société s'enrichit de ses différences dès lors qu'elle les accepte et qu'elle en fait une source de son dynamisme »* (Houssaye, 1992, p.15). Par conséquent, l'école béninoise devrait effectivement contribuer à la sauvergade et la promotion de la diversité linguistique et

culturelle qui caractérise le pays. Tout en contribuant à la promotion des langues et des cultures endogènes, elle peut et doit offrir aux apprenants les possibilités d'interagir convenablement avec le monde. A cet effet, la classe doit cesser d'être un lieu d'exclusion des langues en présence (Tonato & Tomc, 2018). Les textes ou tout autre support d'apprentissage devraient être atypiques. Les consignes viseraient l'affirmation d'une identité personnelle, la comparaison entre les langues, l'expression du plurilinguisme et l'ouverture à l'altérité.

Les concepteurs des manuels ne doivent pas perdre de vue que cet outil contribue à façonner la conscience collective. Ils devraient davantage faire attention aux informations qu'ils véhiculent. Ils devraient viser non seulement des manuels qui favorisent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais surtout des manuels susceptibles de faciliter l'apprentissage de la vie et le « vivre ensemble ». Les résultats de cette recherche sont appropriables par les concepteurs de programme et de manuel scolaire en ce sens qu'ils donnent un apperçu global du travail didactique qui reste à faire. Ils confirment particulièrement la necessité d'élaborer de meilleurs outils de didactique intégrée des langues (Maurer, 2010). Changer de paradigme en matière d'enseignement des langues implique aussi une formation des enseignants en didactique intégrée.

De manière générale, la qualité des manuels scolaires devrait être garantie avant qu'ils ne soient mis à la disposition des apprenants. Par exemple, des tons sont mal notés dans plusieurs textes dans les différents manuels en langues nationales. A cet effet, il convient de créer une institution chargée exclusivement de la régulation et de l'assurance qualité. L'Etat devrait également œuvrer pour la mis sur pied de véritables chaînes éditoriales.

Il serait erroné de conclure définitivement cette recherche ; puisqu'elle n'est qu'une piste ouverte sur un vaste chantier. Par exemple, l'analyse des usages des manuels scolaires par les apprenants s'avère opportun dans notre système éducatif. Dans un environnement social marqué par le recours exclusif des écoliers et des maîtres au manuel, analyser les usages qu'ils en font apparaît opportun pour rentabiliser davantage l'exploitation de ces matériels didactiques indispensables pour l'amélioration des apprentissages scolaires. C'est d'autant plus important, vu que la formation initiale des

enseignants est limitée, tant en termes des contenus des programmes qu'au niveau des pratiques pédagogiques.

Pour asseoir une didactique du pluralisme, il importe d'instaurer un travail collaboratif entre les spécialistes des Sciences de l'éducation, des Sciences du langage, etc. La spécificité de notre contexte linguistique nécéssite la convocation de différentes disciplines pour que l'école cesse d'exclure les langues des enfants et contribue véritablement à la valorisation des langues nationales.

Références bibliographiques

Abdallah-Pretceille M. Porcher L. (2001). *Education et communication interculturelle*. Paris. PUF. 2e édition.

Actes des Etats Généraux de l'Education. (1990). Porto-Novo. Presses du C.N.P.M.S.

Afouda S. (2014). *Temps grammatical et temporalité en cábɛ*. Mémoire de maîtrise au Département des Sciences du Langage et de la Communication (DSLC) à l'Université d'Abomey- Calavi (UAC).

Agence de Coopération Culturelle et Technique (1994). *Mariam et Hamidou au CM2 »*. Paris. Nathan.

Akambi M. (2006). *Corrélation entre la syllabe et le morphème : tendances grammaticales du yoruba et du fongbe*. Mémoire de Maîtrise en didactique et enseignement des langues à l'Université d'Abomey- Calavi (UAC).

Akoha A. B. (2010). *Ecrire et lire la langue fon*. Cotonou. CAAREC éditions Collection Education.

Akoha A. B. (1999). *Le français au Bénin. Grandeur et vicissitudes.* Actes de la table ronde sur l'enseignement du français au Bénin. *In* Langage et Pédagogie.

Akoha A. B. (1995). *Le français et la promotion des langues béninoises.* Actes de la table ronde sur l'enseignement du français au Bénin. Cotonou. Les 19 et 20 juin 1995.

Alaba C. D. V. (2015). *L'enseignement des langues nationales dans le système éducatif formel au Bénin : analyse du dispositif organisationnel.* Mémoire de master en Sciences de l'Education. Ecole Doctorale Pluridisciplaine (EDP). Université d'Abomey – Calavi (UAC).

Alby S. (2006). *Eveil aux langues et au langage : une expérimentation en Guyane. Bilinguisme et interculturalité à Mayotte. Pour un aménagement du système éducatif.* Mars 2006. Dembéni. Mayotte. « halshs-00291689 ».

Alladayè C. J. (2008). *Fresques Danxoméennes*. Cotonou. Les éditions du Flamboyant.

Allard M. Aubin P. Lebrun M. (2007). *Le manuel scolaire devenu objet d'étude*. Colloque sur le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain ». Québec. Presses de l'Université du Québec.

Álvarez D. Pietri C. (2013). *L'intercompréhension, un outil incontournable pour le plurilinguisme*. *In* actes du colloque, Roma, 20-21.

Amaro L. N. (2010). *L'intercompréhension en périphérie d'un espace linguistique : l'exemple de l'occitan. In* L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes. Paris. Agence Universitaire de la Francophonie Union Latine. ISBN 978-9-291220-30-4.

Aranzazu T. A. (2010). *« Le contenu culturel dans quatre manuels d'espagnol langue étrangère utilisés par des adultes : un aperçu équilibré du monde hispanophone*. Mémoire de maîtrise en linguistique (didactique des langues) à l'Université du Québec/Montréal.

Arenilla L. Rolland M-C. Roussel M-P. Gossot B. (2007). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*, Bordas, Sejer.

Armand F. Dagenai D. Nicollin L. (2008). *La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue.* Education et francophonie 361. DOI : 10.7202/018089ar.

Arrêté ministériel n°089/00/MENRS/CAB/DC/SG/R-UNB du 14 juillet 2000 portant création du Centre Béninois des Langues Etrangères (CEBELAE).

Attenoukon S. A. Karsenti T. Lepage M. (2015). *L'apprentissage avec des supports mobiles dans l'enseignement supérieur au Bénin : analyse des usages des apprenantes. In* International Journal of Technologies in Higher Education, 12 (3). Consulté le 4/07/2018.

Avonon T. N. (2016). *Analyse syntaxique des verbes di-transitifs en èɖè ɪ̀dàácà*. Mémoire de DEA en Histoire à l'Université d'Abomey- Calavi (UAC).

Ayelo J. C. (2015). *Histoire et mise en application de l'approche par compétences dans l'enseignement primaire au Bénin : du béninois nouveau prôné au type d'homme formé*. Thèse de doctorat unique en Sciences de l'Education à l'Université d'Abomey Calavi.

Azalou-Tingbé A. (2015). *Le nom individuel chez les Aja-Fɔn. Une sociologie de l'anthroponymie.* Cotonou. CHRISTON éditions. Les éditions Ablɔɖè.

Baba-Moussa A. R. Adekou C. R. Atohoun R. J. Nondichao M. Andemi Mora A. Adahou A. E. Ouassa L. C. Boko-Vou E. C. Fatombi R. O. (2018). *Comprendre la*

nouvelle architecture du système éducatif au Bénin. Du diagnostic aux enjeux de la réforme de l'éducation. Cotonou. Secrétariat technique permanent du PDDSE.

Baba-Moussa A. R. (2017). *La prise en compte de la relation entre formation et emploi dans la réforme de l'éducation au Bénin ; contribution à l'élaboration d'un nouveau modèle éducatif. In* Revue internationale de l'éducation. DOI 10.1007/s11159-017-9659-9.

Baba-Moussa A. R. (2013). *Alphabétisation et éducation en langues nationales dans les politiques globales de l'éducation au Bénin : valeurs, principes d'actions et stratégies d'acteurs. In* Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs.

Baba-Moussa A. R. (2012). *L'alphabétisation et l'éducation des adultes dans les politiques nationales de l'éducation au Bénin depuis 1960. Les enjeux d'une articulation entre éducation formelle et non formelle. In* revue RAFEC. Cotonou, édition LAFIASO. ISSN : 1840-6971.

Baba – Moussa A. R. (2010). *L'école assure-t-elle son rôle de transmission culturelle dans les pays africains ?* Paris, éditions des archives contemporaines.

Babault S. (2013). *Les manuels bilingues, outils pour un partenariat efficace entre les langues d'enseignement* ? *In* Revue de sociolinguistique n° 22 – juillet 2013.

Bada M. D. (2009). *Développement et adaptation des langues béninoises aux savoirs modernes*. *In* Langues et Politiques de Langues au Bénin. Cotonou. Les éditions Ablɔdjè/UAC.

Bardin L. (2013). *L'analyse de contenu.* Paris. PUF. 2e édition.

Baril G. (2008). *L'interculturalisme : le modèle québécois de gestion de la diversité culturelle*. Mémoire de maîtrise en Science Politique. Université de Montréal.

Bauchet P., Germain P. (dir.) (2003). *L'éducation, fondement du développement durable en Afrique*. Paris. Presses Universitaires de France, coll. « Cahiers des sciences morales et politiques ».

Beacco J.-C. *et al*. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp#P58_2278>.

Bishop M-F. (2015). *Les récits de souvenirs vécus dans les manuels de français de cours moyen, entre 1923 et 1938. In analyser les manuels scolaires. Questions de méthodes.* Collection « Paideia ». Presses Universitaires de Rennes.

Blanchet P. (2016). *Discriminations combattre la glottophobie*. Ed. Textes. Paris.

Boko G. C. (2009). *Psychologie et Guidance en milieu africain*. Cotonou. CAAREC.

Boko G. C. (2007). *Importance de la langue maternelle dans le développement psychomoteur, affectif et cognitif de l'enfant et ses implications dans la vie scolaire*. Atelier sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel au Bénin. Possotomé, du 13 au 17 août 2007.

Boko G. C. (2003). *La langue française à l'école africaine. Ombre et lumière* ? Mons. Collection Savoirs en partage. INAS. UFM.

Borg S. (2001). *La notion de progression*. Paris. Les éditions Didier.

Boudjadi A. (2012). *La pluralité culturelle dans les manuels scolaires FLE de l'enseignement secondaire*. *In* Synergies Algérie n°15.

Bouillé F. (2001). *Etudes thématiques. Manuels et matériels pédagogiques, 1990-1999.* Paris. UNESCO. 2e édition. Révision version française.

Bruillard E. (2011). *Current Textbook Research in France : an Overview.* International Textbook Symposium. ITS 2011. Trends and prospects of textbook policies April 28, 2011. Seoul, Korea.

Bruillard E (2005). *Manuels scolaires, regards croisés.* CRDP de Basse-Normandie. Documents, actes et rapports sur l'éducation. Caen.

Bulot T. et L. Messaoudi (2003d), *Des configurations urbaines à la circulation des langues… ou… les langues peuvent-elles dire la ville ? Sociolinguistique urbaine (frontières et territoires)*, Éditions Modulaires Européennes, Cortil-Wodon, Belgique, 53-80. Consulté sur https://www.researchgate.net/publication/313108968, consulté le 28 mars 2017.

Calvet L.-J. (1993), *La sociolinguistique.* Paris, PUF.

Candelier M. (2008). *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. In* les Cahiers de l'Acedle. Volume 5, numéro 1. Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme.

Candelier M. (2005). *Toutes les langues à l'école ! L'éveil aux langues, une approche pour la Guyane ?* Laboratoire d'Informatique de l'Université de Maine. ERTé « Recherche appliquée en formation-éducation en contexte guyanais » (IUFM de Guyane).

Canut C. (2004). *Dire la frontière, la subjectivité à l'œuvre quelques notes à propos de la frontière catalane*. *In* Revue de sociolinguistique n° 4 – juillet 2004.

Capo B. C. H. (2007). *Evaluation du potentiel linguistique et didactique en langues maternelles au Bénin et* perspectives. Atelier sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel au Bénin. Possotomé, du 13 au 17 août 2007.

Capo B. C. H. (2009). *Typologie et classification des langues béninoises : un point*. *In* Langues et Politiques de Langues au Bénin. Cotonou. Les éditions Ablɔdjè/UAC.

Capucho F. (2016). *L'intercompréhension d'une approche multilingue à une approche plurilingue*. DOI 10.14277/6969-134-8/SAIL-9-2/Submission 2016-10-28/Acceptance 2016-11-25. ISBN [ebook] 978-88-6969-134-8/ISBN [print] 978-88-6969-135-5/2016.

Capucho F. (2011). *L'intercompréhension : l'innovation déclinée au passé, au présent et au* futur. *In* actes du colloque, Roma, 20-21.

Capucho F. (2008). *L'intercompréhension est-elle une mode ? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue*. Pratiques [En ligne]. Consulté le 12/02/2018 sur htp://pratiques.revues.org/1252. DOI : 104000/pratiques. 1252.

Carafa, F., S. (2016), *un public en émergence : les impatriés*. *In* Synergie France n°10-2016 p.133-151. ISSN 1766-3059. ISSN en ligne 2260-7846.

Castagne E. (2007). *L'intercompréhension : un concept qui demande une approche multidimensionnelle*. *In* Dialogos em Intercompreensao.

Castelloti V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère.* Paris. CLE International. DLE.

Centre National de Linguistique Appliquée (2011). *Alphabet des langues nationales Béninoises*, Cotonou, 6e édition.

Centre National de Linguistique Appliquée (2003). *Atlas et Etudes sociolinguistiques du* Bénin. Cotonou. Société GRANDE MARQUE S.a.r.l. Nouvelle édition revue et corrigée.

Centre National de Linguistique Appliquée (1999). *Lexique des mathématiques français-Fɔngbè*. Cotonou. CENALA.

Centre National de Linguistique Appliquée (1999). *Lexique des mathématiques français-Yorùbá*. Cotonou. CENALA.

Chatry-Komarek M. (1994). *Des manuels scolaires sur mesure, guide pratique à l'intention des auteurs de manuels scolaires pour le primaire dans les pays en développement*. Paris. L'Harmattan.

Chauveau G. Rogovas – Chauveau E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Paris. Magnard. Collection "Les guides".

Chollet-Mocan C., (2011). *L'enseignement des langues romanes et de l'anglais dans un lycée roumain : analyse des manuels scolaires et pratiques pédagogiques*. Thèse de doctorat en Sciences du langage à l'Université d'Avignon.

Choppin A. (2008). *Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. In* histoire de l'éducation n° 117.

Choppin A. (2007). *Le manuel scolaire : un objet commun, des approches plurielles*. Colloque sur le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain ». Québec. Presses de l'Université du Québec.

Choppin A. (1998). *Du bon usage des manuels : une perspective historique. In* cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré n° 369.

Choppin A. (1992). *Les manuels scolaires : Histoire et actualité.* Paris. Hachette.

Choppin A. (1980). *L'histoire des manuels : une approche globale. In* histoire de l'éducation n°9.

Codjia A. T. (1994). *Pronoms et interrogation en ajágbè.* Mémoire de maîtrise en sciences du langage et de la communication. Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines. Université Nationale du Bénin.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer / Common European Framework of Reference for languages : Learning, Teaching, Assessment.* Strasbourg, Conseil de l'Europe. < Http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp. Consulté le 28 mars 2017.

Conseil de l'europe (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Conseil de l'Europe & Paris. Didier.

Coovi Bah C. Kissèzounon G. (2014). *L'éthique de la responsabilité de Levinas et le « Gbɛsu » en milieu aja- fɔn du Bénin : deux approches de solution à la crise du vivre ensemble*. *In* revue RAFEC. Cotonou. LAFIASO. Num. 2. ISSN 1840-7668.

Coste D. Moore D. Zarate G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Cuche D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris. Collection manuels grands repères. 4e édition.

da Cruz M. (2009). *Les langues transfrontalières du Bénin*. *In* Langues et Politiques de Langues au Bénin. Cotonou. Les éditions Ablɔdjè/UAC.

da Cruz M. (1998). *La dérivation lexicale en Gbè*. *In* Langage et Devenir N°8.

Delors J. (1996). *L'éducation : Un trésor est caché dedans : Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris. UNESCO.

Daff M. (2014). *Démarches didactiques convergentes en contexte d'éducation comparée plurilingue africaine : proposition pour la refondation des systèmes éducatifs africains après les Etats généraux de Libreville*. *In* revue RAFEC. Cotonou. LAFIAS du 2nd trimestre ISSN 978- 99919 – 1- 850-1.

Daff M. (2012). *Perspectives africaines des démarches comparatives en contexte d'éducation linguistique plurilingue : une réponse à un enjeu africain francophone*. *In* revue RAFEC du 2nd trimestre. Cotonou. LAFIASO. ISSN 1840 - 6971.

Décision DCC 18-099 du 19 avril 2018 rendue par la cour constitutionnelle.

Décision du conseil des ministres n°17/DCM/SGG du 30 mai 2013.

Décret N°75-272 du 24 octobre 1975 portant adoption de l'alphabet national.

Demougin F. (2008). *La didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes*. Tréma. URL : http://trema.revues.org/427. DOI : 10.4000/trema.427. Consulté le 30-09-2016.

Denimal A. Diabate A. Verdelhan-Bourgade M. (dir) (2011). *Manuels et altérités dans l'espace méditerranéen. Enjeux institutionnels et linguistiques.* Paris. L'harmattan.

Desamais R. Gineste R. (1963). *Face aux enfants. Manuel de pédagogie pour les enseignants africains et malgaches*. Paris Armand Colin. Editions Bourrelier.

Direction générale de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes (2007). *Rapport général de l'atelier sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel au Bénin*. Possotomé, du 13 au 17 août 2007.

Djénati G. (2001). *Psychanalyse des dessins animés*. Paris. L'archipel.

Djihouessi B. C. Gado I. (2010). *Etude analytique sur les langues de scolarisation dans l'enseignement en contexte multilingue : la République du Bénin.* Cotonou. AUF.

Djihouessi B. C. (2009). *Problématique du médium d'enseignement en contexte scolaire multilingue : Quelles solutions pour une éducation de qualité, In* Langues et Politiques de Langues au Bénin, Cotonou, les éditions Ablɔdjè/UAC.

Dossou-Ahoué J. (2014). *Lire et écrire en langues nationales : la formation des enseignants*. Ateliers thématiques en préparations au IIème forum de l'éducation Vol II.

Doyé P. (2005). *L'intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe-De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Etude de référence. Strasbourg. Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques DG IV-Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur.

Droux J. Hofstetter R (dir). (2015). *Globalisation des mondes de l'éducation. Circulation, connexions, réfractions, XIXe-XXe siècles*. Paris. Presses Universitaires de Rennes.

Dubois J. Giacomo M. Guespin L. Marcellesi C. Marcellesi J-B. Mével J-P. (2002). *Dictionnaire de linguistique Larousse*. Paris. Cedex.

Dujarier M. (2012). *Eléments de Grammaire de la Langue Fon (Sud Bénin)*, Cotonou, Société des Missions Africaines, Maison Régionale, 2e édition revue et argumentée.

Dumon P. (2014). *Compréhension orale, production orale et communication orale de la 1ere année à la 5e année du cycle élémentaire.* Paris. Editions des archives contemporaines.

Duverger J. (2007). *Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL*. *In* Tréma [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 14 janvier 2010, Consulté le 01 octobre 2016. URL : http://trema.revues.org/302 ; DOI : 10.4000/trema.302.

Elbaz M. (2005). *La migration, constante de civilisation.* Conférence. Consulté sur http://www.cerium.ca/La-migration-constante-de, le 05-02-2018.

Ferrari A. (2012). *Des archives coloniales de lubumbashi aux pratiques et représentations linguistiques actuelles : persistance d'un « impérialisme » linguistique ? In* Revue de sociolinguistique n° 20 – juillet 2012.

Flénon A. Baba – Moussa A. R. (2014). *Langue française vs langues nationales : compétition linguistique et implications sur le « vivre ensemble » au Bénin*. *In* revue RAFEC. Cotonou. LAFIASO, NUM. 2/2014/ ISSN 1840 - 7668.

Fougerouse M-C. (2016). *Une approche de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*. *In Synergie France* n° 10. ISSN 1766-3059. ISSN en ligne 2260- 7846.

Fredriksen B. Brar S. Trucano M (2015). *Fournir des manuels scolaires à tous les enfants d'Afrique subsaharienne. Stratégies de lutte contre leur cherté et leur faible disponibilité.* Washington. Groupe de la Banque Mondiale.

Gado I. (2010). *Compilation des programmes d'études du primaire.* Cotonou. Collection Gado.

Gerard F-M. Roegiers X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*, Bruxelles, De Boeck Université, 2e édition.

Girardet J. (2011). *Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques*. Actes du XIIème colloque pédagogique de l'alliance française de Sao Paulo.

Gnanguenon C. B. (2014). *Analyse syntaxique et sémantique de la langue "fon" au Bénin en Afrique de l'Ouest, pour la création d'un dictionnaire bilingue en langues fon et français : Approche onomastique : dérivation affixale de la nomenclature des rois du royaume du Danxomὲ. Dictionnaire étymologique des noms calendaires fon.* Thèse de doctorat en Science du langage de l'Université de Cergy-Pontoise. UFR de Lettres et Sciences humaines. Ecole Doctorale "Droit et Sciences humaines".

Gomez F. (2013). *Acquérir le savoir lexical pour une meilleure compréhension des langues romanes*. Actes du XXVIIe Congrès international de linguistique et philogie romanes (Nancy, 15-20 juillet 2013). Section 12 : Acquisition et apprentissage des langues. Nancy, ATILF. Consulté sur http://www.atilf.fr/cilpr2013/actes/section-12.html, le 28 mars 2017.

Graci I. Rispail M. Totozani M. (2017). *L'arc-en-ciel de nos langues. Jalons pour une école plurilingue.* Paris. L'Harmattan.

Grosjean F. (1993). *Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition*. *In* Revue tranel. Vol 19.

Guibal F. (2007). *Babel, malédiction ou bénédiction ? In* Etudes. Tome 406.

Haïdara M. Y. Maurer B. Miled M. Von Mende S. (2013). *Le guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue de la lecture-écriture*. Elan. Afd. AUF. OIF.

Halaoui N. (2001). *L'identification des langues dans les constitutions africaines, in* Revue française de droit constitutionnel, n°45, DOI 10.3917/rfdc.045.0031.

Halaoui N. (2011). *Politique linguistique. Faits et théorie.* Paris. Editions Ecriture.

Hazoumé M-C. (1994). *Politique linguistique et développement (Cas du Bénin).* Cotonou les éditions les Flamboyant.

Houssaye J. (1992). *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécurisation.* Paris. PUF. 1ère édition.

Heugh K. (2011). *Théorie et pratique-modèles de langues d'enseignement en Afrique : recherche, conception, prise de décision et résultats*. *In* Etude bilan sur la théorie et la

pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne. SD Ouane A. et Glanz C. Tunis. UIL/ADEA.

IFADEM (2012). *Repérer les erreurs phonétiques et y remédier*. Livret 2 de l'enseignant, 2e édition. Dépôt légal n° 6242, Bibliothèque Nationale 3ème trimestre ISBN 978-99919-70-70-7.

INFRE (2000). *Programme d'études. Enseignement primaire. Champ de formation : français. Cours d'Initiation élémentaire première année (CE1)*. Porto-Novo. INFRE. DEP.

INFRE (1999). *Guide d'éducation sociale Cours d'Initiation (CI)*. Porto Novo.

Jamet M-C. (2010). *L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ?* Autour de la définition, publifarum, n.11. Consulté le sur http://publifarum.farum.itezine_pdf.php?id=144, le 15/02/2018.

Kok Escalle M-C (2008). *Histoire, Pratiques et modèles*. *In* Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Paris. Editions des archives contemporaines.

Kouamé K. J-M. (2009). *Regard sur les manuels de français en usage dans les lycées en Côte d'Ivoire*, *In* Revue Africaine de la Recherche en Education (RARE) N° 1, 2e trimestre 2009, ISSN 2073- 6073.

Kramsch C. Lévy D. Zarate G. (2008). *Introduction générale. In* Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Paris. Editions des archives contemporaines.

Lateef A. A. Ajibabi G. A. (2017). *Etude comparative du systeme phonematique et tonal des deux parlers : le Yoruba du Nigeria et l'itsa parlé en Republique du Benin*. *In* UJAH Volume 18 No. 3.

Lebaume J. (2015). *Les manuels scolaires : des sources particulières pour l'investigation curriculaire des enseignements scolaires. In* Analyser les manuels scolaires : Questions de méthodes. Rennes. Presses Universitaires de Rennes.

Lebrun M. (2007). *AVANT-PROPOS. In* colloque Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain. Québec, Presses Universitaires du Québec.

Lebrun M (2006 a). *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes.* Québec, Presses Universitaires du Québec.

Lebrun M. (2006 b). *Les mutations du manuel de lecture du secondaire de 1960 à 2004. In* colloque le manuel scolaire : un outil à multiples facettes. Québec, Presses Universitaires du Québec.

Lecomte J. (2012). *Empathie*. Consulté sur www.psychologie-positive.net, le 1/10/2018.

Lemaire E. (2014). *Sortir de sa zone de confort, s'ouvrir, se replier : mise en scène de l'apprentissage du français dans le milieu universitaire francophone minoritaire ouest canadien*. *In* Revue de sociolinguistique n° 24 – juillet 2014.

Leroy M. (2012). *Les manuels scolaires : situation et perspectives*. Inspection générale de l'éducation nationale. Rapport n°2012-036 mars 2012.

Lesourd S. (2011). *Père réel, père imaginaire*. Actes du colloque organisé par l'école des parents et des éducateurs d'Île-de-France. Numéro spécial décembre 2011.

Lezouret L. M. Chatry- Komarek M. (2009). *Enseigner le français en contextes multilingues dans les écoles africaines*. Paris. L'Harmattan.

Loi n° 90-32 du 11 décembre 1990 portant Constitution du Bénin.

Loi n°91-006 du 25 février 1991 portant charte culturelle en République du Bénin

Loi n°2002-07 du 24 août 2004 portant code des personnes et de la famille au Bénin.

Loi n°2003-17 du 11 novembre 2003 portant orientation de l'éducation nationale en République du Bénin, rectifiée par la loi n°2005-33 du 06 octobre 2005.

Louichon B. (2015). *Essai d'analyse de manuels*. *In* Analyser les manuels scolaires : Questions de méthodes. Rennes. Presses Universitaires de Rennes.

Mackey. W.F. (1972). *Principes de didactique analytique: analyse scientifique de l'enseignement des langues* (trad. Laforge Lome). Paris. Didier.

Maurer B. (2010). *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action*. Rapport général. Paris, éditions des archives contemporaines.

Mebiame-Akono P. (2016). *Incursion pragmatique sur les territoires politiques. Eléments d'analyse du discours*. Cotonou. CHRISTON éditions. Les éditions Ablɔdjè.

Meissner F. J. (2010). *Vers la mise en pratique de l'intercompréhension comme stratégie autonomisante en classe de langue*. *In* Synergies Europes n°5.

Méret G. (2012). *Le nom propre et la propriété. Quelques problèmes posés par la nomination en situation coloniale et missionnaire : le cas des capucins français de maragnan. In* Revue de sociolinguistique n° 20 – juillet 2012.

Miled M. (2014). *Un curriculum à orientation bi-plurilingue*. Paris. Editions des archives contemporaines.

Ministère de l'Education Nationale (1988). *J'apprends à lire. Méthode active de lecture. Cours Préparatoire.* Paris. CEDEX.

Ministère des enseignements maternel et de base (1988). *J'apprends à lire. Méthode active de lecture. Cours d'Initiation.* Paris. CEDEX.

Ministère des enseignements maternel et primaire (2014). *Mon deuxième livre de lecture-écriture en fon*. Porto-Novo. Inspection générale du ministère.

Ministère des enseignements maternel et primaire (2013). *Mon premier livre de lecture-écriture en fon*. Porto-Novo. Inspection générale du ministère.

Ministère des enseignements maternel et primaire (2013). *Mon premier livre de lecture-écriture en aja*. Porto-Novo. Inspection générale du ministère.

Ministère des enseignements maternel et primaire (2013). *Mon premier livre de lecture-écriture en dendi*. Porto-Novo. Inspection générale du ministère.

Ministère des enseignements maternel et primaire (2009). *Le français au Cours d'Initiation*. Porto-Novo. Direction de l'Inspection Pédagogique.

Ministère des enseignements maternel et primaire (2009). *Le français au Cours préparatoire*. Porto-Novo. Direction de l'Inspection Pédagogique.

Ministère des enseignements maternel et primaire (1999). *Programmes d'études Cours d'initiation*. Porto-Novo. Direction de l'Inspection Pédagogique.

Ministère en charge de l'éducation et de l'alphabétisation (2014), *Rapport d'état du système éducatif. Pour une revitalisation de la politique éducative dans le cadre du programme décennal de développement du secteur de l'éducation*, Dakar, UNESCO-IIPE.

Ministère des enseignements primaire et secondaire (2001). *Programmes d'études Cours Elémentaire*. Porto-Novo. INFRE. DEP.

Moreau M-L. (2004). *Langues de frontières et frontières de langues*. *In* Revue de sociolinguistique n° 4 – juillet 2004.

Moussirou-Mouyama A. Maiga A. Mallam Garba M. (2014). *Les politiques linguistiques et l'école en Afrique*. Paris. Editions des archives contemporaines.

Naima H. (2011). *Intérêts pédagogiques de l'intégration des TICE dans l'enseignement du F.L.E : l'utilisation du web-blog dans des activités de production écrite*. *In* Synergies *Algéries* n°12-2011.

Napporn C. (2016). *La relation maître-élève et la question de l'autorité. Une étude sur le Bénin. In* Revue internationale d'éducation Sèvres. Dossier confiance, éducation et autorité. N°72. Septembre.

Note de service n°3336-15/UAC/SG/VR-AARU/SEOU du 06 juillet 2015

Note de service n°150-16/UAC/SG/VR-AARU/SEOU du 17 février 2016

Noyau C. (2016). *Situations d'apprentissage plurilingues et pluriculturelles : relations entre langues, cultures et cognition*. *In* Savoir & formation. Paris. L'Harmattan.

Noyau C. (2014). *Répertoire bi-plurilingue*. Paris. Editions des archives contemporaines.

Noyau C. (2002 a). *Construire les savoirs scolaires via la scolarisation en français langue seconde en Afrique : quelle littéracie viser, et par quelles voies ?* Communication au colloque *« La littéracie : le rôle de l'école »*, IUFM de Grenoble.

Ntumba W. I. (2006). *Analyse des manuels et évaluation des compétences linguistiques en RD. Congo*. Mémoire de Master 2 à l'Université de Paris 3- Sorbonne Nouvelle.

Ollivier C. (2013). *Tensions épistémologiques en intercompréhension. In* les Cahiers de l'Acedle 10-1.

ONU (2007). *Déclaration des Nations Unies sur les Droits des Peuples Autochtones*. Département de l'information de l'ONU.

Ordonnance n°75-30 portant Loi d'orientation de l'Ecole Nouvelle

Ouedraogo R. M. (2000). *Planification et politiques linguistiques dans certains pays sélectionnés d'Afrique de l'Ouest*. Addis Abeba. UNESCO IIRCA.

Pallanté G. Elobo P. T. (2016). *Langues locales et éducation interculturelle à l'ère de la mondialisation*. *In* Cahier africains de recherche en éducation-n°9. Paris. L'Harmattan.

Perregaux C. (2004). *Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune* ». Repères 29.

Perret-Truchot L. (dir) (2015). Introduction. *In analyser les manuels scolaires. Questions de méthodes.* Collection « Paideia ». Presses Universitaires de Rennes.

Phaneuf M. (2009). *L'approche interculturelle, une nécessité actuelle*. 1ère partie : Regard sur la situation des immigrants au Québec et sur leurs difficultés. Inf. Ph.D. mars 2009, révision février 2013. Consulté sur www.prendresoin.org, le 05-02-2018.

Piacere J. Smith. F (1982). *Comment les enfants apprennent à lire*. *In* Revue française de pédagogie. Volume 58.

Pingel F. (2013). *Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels scolaires*. Paris. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture 2e édition revue et actualisée.

Pingel F. (1999). *Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels scolaires*. Paris. UNESCO.

Planet M. T. (2013). *Les perspectives multimodales de l'intercompréhension aujourd'hui, ou différentes manières de « [partir] de sa langue [et de sa culture] pour aller vers celle[s] des autres »*. *In* les Cahiers de l'Acedle 10-1.

Poth J. (1997). *La conception et la réalisation des manuels scolaires. Initiation aux techniques d'auteurs.* Mons. CIPA.

Puren C. (2006). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle. In* Le Français dans le monde n°347, sept-oct. Consulté sur www. Christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g/, le 28 mars 2017.

Puren C. (2005). *Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures*. *In* Ela. Etudes de linguistique appliquée 2005/4 (n°140). Consultable sur www.cairn.info/revue-ela-2005-4-pae-491.htm.

Puren C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris. CLE INTERNATIONAL.

Quivy R. Van Campenhoudt L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales.* Paris : Dunod. 3e édition.

Rassinoux J. (2000). *Dictionnaire Français- Fon* Cotonou. Société des Missions Africaines. Maison Régionale.

Reboul O. (2005). *Les valeurs de l'éducation*. Paris. PUF. 2e édition.

Règlement intérieur n°0548/MEMP/DC/SGM/DEP/SP des écoles primaires du 26 mars 2018.

Richard S. (2006). *L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte*. *In* recherches qualitatives-Vol.26 (1). ISSN 1715-8705. Consulté sur http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html, le 28 mars 2017.

Richaudeau F. (1979). *Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique.* Paris. UNESCO.

Rocher. G (2007). *Le manuel scolaire et les mutations sociales*. Colloque sur le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain ». Québec. Presses de l'Université du Québec.

Rondal J. A. Esperet E. Bastien C. Bullinger N. Catheline A. Comblain L. Cossette S. de Scheonen, Doise W. Fayol M. Gombert J. E. Gouin-Decarie T. Livet M. O. Marcelli A. Melen M. Ricard M. Sabatier C. Streri A. Thibaut J.P. Tourrette C. (1999). *Manuel de psychologie de l'enfant*. Collection Psychologie et sciences humaines. Mardaga, 4e édition. 1ère édition, 1981.

Sawadogo F. (2016). *Problématique et enjeux de la recherche sur la prise en compte des contextes culturels et linguistiques dans les processus d'apprentissage*. *In* Savoir & formation. Paris. L'Harmattan.

Seguin R. (1989). *L'élaboration des manuels scolaires. Guide méthodologique*. Division des sciences de l'éducation, contenus et méthodes. Unesco.

Segurola B. Rassinoux, J. (2000). *Dictionnaire Fon – Français*. Cotonou. Société des Missions Africaines. Maison Régionale.

Shapiro B. (2007). *Le manuel scolaire et l'éthique*. Colloque sur le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain. Québec. Presses de l'Université du Québec.

Simon D-L., Sandoz M-O, M. (2008). *Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les bibliographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social*. Ela études de linguistique appliquée n°151.

Sörés A. (2008). *Typologie et linguistique contrastive, Théories et applications dans la comparaison des langues*. Berlin. Peter Lang.

Tchitchi T. Y. (2014). *EƳi –l'araignée dans ses contes*. Cotonou. CHRISTON éditions. Les éditions Ablɔɖè.

Tchitchi T. Y. (2013). *Multilinguisme et convergence culturelle en Afrique*. *In* Les défis du plurilinguisme en Afrique. Bruxelles. Peter Lang Edition.

Tchitchi T. Y. Houessou V. Folly M. (2012). *Apprentissage du calcul en langues béninoises : conditions préalables et mesures d'accompagnement*. *In* Langage & Devenir, revue semestrielle du Centre National de Linguistique Appliquée n° 20 et 21 du 1er et 2ème semestres 2012, ISSN 1659-5033.

Tchitchi T. Y. (2011). *Soshi hashinɔ́ kú.* Cotonou. Les éditions Ablɔɖè/UAC.

Tchitchi T. Y. (2009). *Profils linguistique et sociolinguistique du Bénin. In* langues et politiques de langues au Bénin. Cotonou. Les éditions Ablɔɖè/UAC.

Tchitchi T. Y. (2007). *Problématique du choix de langues nationales dans le système éducatif formel au Bénin*. Atelier sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel au Bénin. Possotomé, du 13 au 17 août 2007.

Tonato K. P. Tomc S. (2018). *Apprentissage du français dans l'enseignement primaire au Bénin : Nécessité de repenser le dispositif pédagogique*. *In* COLLECTION PLURILINGUISME. No 3. Observatoire Européen du Plurilinguisme. OEP. Paris. France.

Tonato K. P. Baba-Moussa A. R. (2017). *Evaluation du manuel de fɔngbè du Cours d'Initiation de l'école primaire au Bénin : de l'analyse de contenu à l'identification des insuffisances pour l'apprentissage de la langue*. *In* Cahiers d'Etudes Linguistiques (CEL) n°13. Revue du Département des Sciences du Langage et de la Communication (DSLC)-Université d'Abomey-Calavi (UAC).

Tonato K. P. da Cruz M. (2017). *Implication pédagogique de la progression des éléments linguistiques dans le manuel de fɔngbè sur l'apprentissage de la langue au*

Cours d'Initiation. *In* Revue du CAMES, littérature, langues et linguistique, numéro 5, 1er semestre.

Tonato K. P. (2015). *Analyse critique du manuel de fɔngbè* dans l'enseignement primaire au Bénin. Mémoire de Master en Sciences de l'Education. Ecole Doctorale Pluridisciplaine (EDP). Université d'Abomey – Calavi (UAC).

Tossa C. Z. (2009), *Alphabétisation, langues nationales et éducation des adultes en Afrique : réflexions pour une nouvelle dynamique*. *In* Langues et Politiques de Langues au Bénin, Cotonou, les éditions Ablɔɖè/UAC.

Tremblay C. (2018). *Les assises européennes du plurilinguisme : de la charte européenne du plurilinguisme au développement durable. In* COLLECTION PLURILINGUISME. No 3. Observatoire Européen du Plurilinguisme. OEP. Paris. France.

Tyvaert J. E. (2008). *Pour une refondation de la didactique des langues sur la base de l'intercompréhension. In* Conti V. & Grin F. (dir). S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension. Chêne-Bourg : Georg Editeur.

UNESCO (2006). *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle*. Paris. UNESCO. (ED-2006/WS/59) – CLD 427-7.

UNESCO (2002). *Déclaration universelle sur la diversité culturelle. Une vision. Une plate-forme conceptuelle. Une boîte à idées. Un nouveau paradigme.* Johannesburg. Série Diversité culturelle N° 1.

Vanier M. (1997). *Processus de production de manuels scolaires au Bénin : Validation de la politique relative au manuel scolaire, évaluation de la capacité technique de production*. Cotonou. Creative Associates International Inc.

Van den Avenne C. (2012). *Linguistiques et colonialismes : communiquer, décrire, imposer. In* Revue de sociolinguistique n° 20 – juillet 2012.

Viaut A. (2004). *La frontière linguistique de la ligne à l'espace : éléments pour une schématisation*. *In* Revue de sociolinguistique n° 4 – juillet 2004.

Wackenheim C. (2009). *De Babel à Pentecôte. In* Lumière & Vie n°281.

Yayi G. (2008). *L'expression du temps et de l'aspect dans le verbe aja.* Mémoire de maîtrise en sciences du langage et de la communication. Faculté des lettres, arts et sciences humaines. Université d'Abomey-Calavi.

Yola kpara M. (2014). *Guide de transcription et de lecture du dendicinɛ*. Cotonou. Les presses de l'imprimerie IPC GROUP.

Yola Kpara M. (2014). *Les langues nationales face aux défis actuels de l'éducation* (2014), Ateliers thématiques en préparations au IIème forum de l'éducation Vol II.

ANNEXES

VENTE INTERDITE

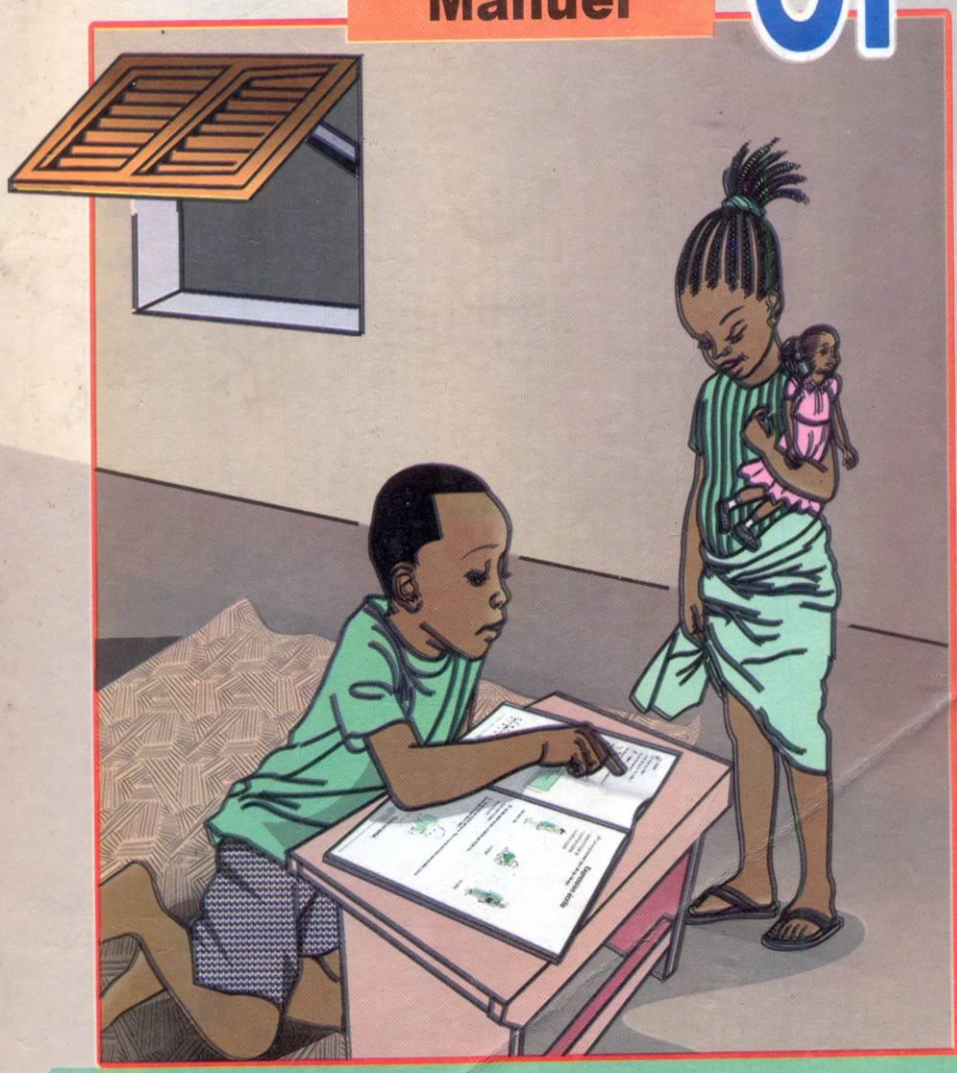
RÉPUBLIQUE DU BÉNIN

MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS MATERNEL ET PRIMAIRE

Le français

au Cours d'Initiation CI

Manuel



Direction de l'Inspection Pédagogique

Éditions TUNDE
2009

RÉPUBLIQUE DU BÉNIN

MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS MATERNEL ET PRIMAIRE

LE FRANÇAIS

Au Cours d'Initiation

Manuel CI

CONCEPTION ET ELABORATION

Marie Suzanne AGBO
Florentine AHAMIDE
Fidèle Falansa AKOGOU
Christophe Vincent AZON
Blaise DJIHOUESSI
Didier G. IDOHOU
Alain Djima FALADE
Romain FANOU
Dominique R. GOMEZ
Félix OLONI
Barthélémy TONADJI

ILLUSTRATIONS & GRAPHISME

Taofik ATORO
Bernard ZINSOU

DIRECTION DE L'INSPECTION PEDAGOGIQUE
(DIP)

EDITIONS TUNDE

2009

ISBN 978-99919-46-59-7

AVANT-PROPOS

L'écolier béninois découvre généralement le français en faisant son entrée à l'école primaire. Il se familiarise avec la langue française au cours de la période d'immersion. Il acquiert ainsi un vocabulaire rudimentaire qui lui permet de communiquer oralement et d'entrer en contact avec l'écrit.

Le manuel que voici a pour ambition d'associer judicieusement les trois compétences disciplinaires de français à savoir :

— produire oralement un message signifiant en situation de communication.

— lire oralement ou en silence des textes de types et de fonctions variés ;

— produire des textes variés en situation de communication.

C'est donc un manuel unique de français dont le contenu est subdivisé en unités d'apprentissage et d'intégration des savoirs acquis. Chaque unité d'apprentissage comprend:

— Premièrement : la communication orale. Ici, l'apprenant est invité à imaginer une histoire cohérente à partir d'une série de trois ou quatre images séquentielles. Il apprend ainsi à échanger avec ses pairs, à raconter, à discuter...

— Deuxièmement : l'apprentissage de la lecture. Il est proposé d'entrée de jeu à l'apprenant, un texte à lire avec l'aide de l'enseignant ou de toute autre personne. L'écolier lira des mots du texte. Il lira une ou des phrases du texte. Il répondra aux questions qui lui seront posées sur le texte. Il ne sera pas exigé de l'élève qu'il soit capable de déchiffrer tous les mots du texte avant de passer à l'unité suivante. La rubrique le « Message de Dado » vise à renforcer la compréhension des textes lus grâce à l'appropriation et à l'utilisation à bon escient des stratégies de lecture.

— Troisièmement : l'apprentissage d'une lettre-son. Il s'agit de l'étude d'une lettre-son, à sa combinaison avec des lettres déjà étudiées, à la reconnaissance et à la lecture de syllabes, de mots et de phrases.

Ainsi les deux habiletés nécessaires à la conquête de la lecture à savoir :

- l'utilisation des stratégies de lecture pour comprendre le texte lu,
- le décodage et l'encodage des mots pour déchiffrer l'écrit,

se mettent progressivement en place, conférant à l'apprenant la capacité de se passer petit à petit de l'aide pour devenir un lecteur autonome et habile;

— Quatrièmement : l'expression écrite. Il est d'abord proposé de manière implicite à l'apprenant, des notions de grammaire, de conjugaison et d'orthographe. Enfin, une activité d'écriture visant à initier l'élève à la production d'écrits vient clore la rubrique.

Des activités d'intégration, sortes de bilan des apprentissages réalisés sont aussi insérées dans le manuel.

L'utilisation méthodique de ce livre comblera sans aucun doute les attentes des usagers de l'école béninoise.

Les auteurs

ACTIVITES D'INTEGRATION Numéro 1

A – Observe les images ci-dessous et imagine une histoire à raconter à tes camarades.





B – Lis :

1 • le texte ci-dessous et réponds aux questions.

Texte : La maison de Tété

- Nékima, voilà la maison de Tété! dit Béré
- Béré, le petit Tété a-t-il une maison ? demande Nékima.
- Oui Nékima. Il a une maison.
- Ah oui ! Voilà Tété ! Tété ! C'est ta maison ?
- Oui Nékima ! Voici ma maison, la maison de mon papa.
- C'est la maison de ton papa, Tété ?
- Nékima, la maison de papa, c'est aussi la maison de Tété !

Réponds:

-Quels sont les personnages du texte ?
-A qui Béré montre-t-il la maison de Tété ?
-Qui a construit la maison où habite Tété ? Nékima a-t-elle compris cela ? Comment le sais-tu ?

ACTIVITES D'INTEGRATION Numéro 2

A – Observe les images et imagine une histoire à raconter à tes camarades.



B – Lis :

1 – le texte ci-dessous et réponds aux questions :

Texte : Pipo le têtu

Pipo est têtu. Il fait pipi à côté de la maison. Papa dit à pipo : « Fais pipi dans le pot ! » Pipo est très têtu.

Il fait toujours pipi à côté de la maison.

Une fée tape Pipo avec un épi.

Pipo a mal, il a très mal. Aujourd'hui, Pipo fait pipi dans le pot.

– Réponds :

Dis qui est Pipo ?

Indique où Pipo avait l'habitude de faire pipi.

Dis ce qui est arrivé à Pipo ?

Aujourd'hui, où Pipo fait-il pipi ?

2 – les phrases qui parlent de ce que tu as lu dans le texte.

Baba a une pipe. Pipo fait pipi dans le pot. Une fée a tapé Pipo. Béré bat Pipo.

3 – les phrases suivantes :

a – Fatima a tapé le coq de Kakati. Le coq a mal à une pâte.

b – La fumée a tué le petit coq de Fotoba. C'est du café.

c – J'ai bu du café. Aujourd'hui, le bébé de Mati a bu du café. Voici du café.

ACTIVITES D'INTEGRATION Numéro 3

A - Observe les images ci-dessous et échange avec tes camarades sur leur contenu.





B – Lis :

1 - le texte ci-dessous et réponds aux questions.

Texte : Jour de fête.

C'est la fête de la tabaski. Le papa et la maman de Béré sont invités par le père de Fatima. Maman a mis son joli boubou. Papa a mis son vêtement de fête. Béré n'est pas loin. Il dit :

- Papa, tu es bien vêtu. Ça alors ! - Depuis quand as-tu le vêtement-là, papa ?

- Depuis l'an passé, mon enfant.

- Ta tenue te va très bien.

- Merci Béré.



Réponds

- De quelle fête s'agit-il dans le texte ?
- Les parents de Béré ont-ils fêté dans leur maison ? Comment le sais-tu ?
- Dis ce qui a intéressé Béré ?
- Depuis quand le papa de Béré a-t-il son vêtement ?

2 – les phrases qui parlent de ce que tu as lu dans le texte

- Béré fête son anniversaire.

ACTIVITES D'INTEGRATION Numéro 4

A – Observe les images ci-dessous et échange avec tes camarades sur leur contenu.





B – Lis :

1.le texte ci-dessous et réponds aux questions.

Texte : La récompense de Béré

Béré a lu dans une revue d'enfants un jeu tombola. Voici le jeu : « Je suis un outil d'écolier. Mon nom est caché derrière les lettres suivantes : C.R.I.A.E Qui suis-je ? »
Béré lit et relit le jeu. Il regarde les lettres, forme des mots. Peu de temps après Béré, saute de joie. Bravo ! J'ai la réponse. Oui la bonne réponse. Béré est bien content.
Il envoie sa copie à « Fadaco jeune ». Trois semaines après, il est retenu avec d'autres camarades pour aller voir les villes de Parakou – Abomey – Cotonou – Porto-Novo.



Réponds :

Dans quoi Béré a-t-il lu le jeu tombola ?

Dis le nom du groupe qui a lancé le jeu tombola.

Dis ce que Béré a fait pour trouver la bonne réponse.

Béré est-il le seul à réussir ce jeu tombola ? Lis le passage qui le montre.

Dis la réponse que Beré a trouvée.

2. les phrases qui parlent de ce que tu as lu dans le texte.

- Mon petit ami va en ville à vélo.
- Il s'arrête devant une boutique et admire les beaux jouets.
- Dans une revue, il a lu des informations sur un jeu tombola.


République du Bénin
Ministère des Enseignements Maternel et Primaire
Inspection Générale Pédagogique du Ministère
la francophonie
Nuxixa wema ce nukɔn tɔn
Xɔ nukɔn tɔn
Mon premier livre de lecture-écriture en fon
CI
COURS D'INITIATION
Version expérimentale
Xwe 2013

République du Bénin
Ministère des Enseignements Maternel et Primaire

Mon premier livre de Lecture - Ecriture en Fon

Cours d'Initiation CI

Conception et Elaboration
- Saturnin GANSÈ
- Séraphin ALLADAKA
- Noël AKIGBÉ
- Constance ADOGLO
Bienvenu AZEHOUNGBO
- Bernardin AHOLOUKPE
- Dominique ESSE
- Sanni OROU MERE

Charte graphique & Illustration
Studio Images & Communications
- Hervé ALLADAYE
- Damien KAKAÏ GLÈLÈ
- Innocent Voyélin MEHINTO.

Avec le concours technique et financier de l'OIF

ORGANISATION INTERNATIONALE DE la francophonie

Inspection Générale Pédagogique du Ministère
2013

nùxíxà: Ahosi sín hènnùmɔ́ lɛ́ ɖíè

xwéfá tɔ́n sín azɔ̀mɛ́xɔ́ mɛ̀. é xwédó xɔ́ntɔ́n tɔ̀n ahosi yì xwé tɔ́n gbè. yě mɔ̀ ahosi sín mɛ lɛ́ ɖò atín yɛ́tɛ̀n. é xlɛ́ hènnùmɔ́ tɔ́n lɛ́ xwéfá

- mɛjitɔ́ cé lɛ́ ɖíè: tɔ́ cé ɖíè – nɔ ce ɖíè
- nɔvi cé lɛ́ ɖíè: súnnú ɔ́ nɔ́ nyí dosú, nyɔ̀nù ɔ́ nɔ́ nyí lègbásì
- daagbo cé lɛ́ ɖíè: tɔ́ cé sín tɔ́ ɖíè, nɔ ce sín nɔ ɖíè
- nɔgbo cé lɛ́ ɖíè: tɔ́ cé sín nɔ ɖíè, nɔ ce sín nɔ ɖíè
- atavi kpódó atagan cé lɛ́ kpó ɖíè
- nyɔlɔn ce lɛ kpódó náfí, nagan cé lɛ́ kpó ɖíè
- vǐ yètɔ́n lɛ́ ɖíè. mì nà ylɔ́ mìɖé ɖɔ̀ nɔvi nɔ́ví

Nùkánbyɔ́

1- ɖɔ̀ mɛ e nyí gbɛtɔ́ nukúndéjí ɖò nùxíxá ɔ́ mɛ́ é
2- ylɔ̌ nyìkɔ́ mɛ e ɖò hènnùmɔ́ tɔ́n lɛ́ xlɛ́ gbè tɔ́n wɛ́ é tɔ́n
3- ɖɔ̀ mɛ ɖěè ahosi ylɔ́ ɖɔ́
   - daagbó é
   - nagan é
   - nɔvi nɔví é

bèzǎn wegɔ́

Nùxíxà : azɔ̀mèxwé cè

Un ɖó xwè atɔn. nɔ ce sɔ́ mí dó azɔ̀mɛ́xwé dokɔ tɔn. sín hwe éné nú ɔ́, un nɔ fɔ́n zàn bó nɔ́ zà xɔmɛ bó nɔ́ súnsún zinkpo lɛ́. Un nɔ klɔ́ nu mè ; bó nɔ́ lèwǔ. Un nɔ dógbe nú mɛjitɔ́ cé lɛ́ kpódó mɛɖaxó cé kpó. éné gúdó ɔ́, un nɔ sɔ́nù bó nɔ́ yì azɔ̀mɛ́ dó ganmè. un jè dɔ̀n ɔ́, un nɔ dógbe nú mɛ̌si lɛ kpódó gbè cé lɛ́ kpó. un nɔ zà azɔ̀mɛ́xɔ́ cé mɛ́.

Un nɔ súnsún zinkpo cè, bó nɔ́ jínjɔ́n ayǐ. bɛ́ sín gan tántɔn mɛ ɔ́, mɛ̌si nɔ bɛ́ azɔ̀ kpó mì kpó. é nɔ́ kplɔ́n nǔ gègě mǐ : nùxíxá, nùwlánwlán dó gbe mìtɔ́n mɛ́ kpódó yovo gbé mɛ́ kpó.un dokún nú togan ɔ kpódó gǎnhɔnyitɔ́ tɔ́n lɛ́ kpó. yě ɖò to zɔ ɔ wú taùn.

Nùkánbyɔ́

- ɖɔ̀ mɛ e sɔ́ vì ɔ̀ dó azɔ̀mɛ́ é.
- ɖɔ̀ xwe è vì ɔ̀ ɖó é.
- ɖɔ̀ nǔ è vì ɔ̀ nɔ́ bló cóbó nɔ́ yì azɔ̀mɛ́ é.
- ɖɔ̀ azǒ è vì ɔ̀ nɔ́ wá ɖò azǒmè có mɛ̌si ɔ nɔ́ bɛ́ azɔ̀ xá yè é.
- ɖɔ̀ nù é sù vì ɔ̀ núkúnmɛ́ é.
- ɖɔ̀ nù é xlɛ́ ɖɔ̀ azɔ̀mévǐ ɔ́ sí mɛ é.
- ɖɔ̀ azǒ è a nɔ wa ɖò xwégbé cóbó nɔ́ yì azɔ̀mɛ́ é.

bɛ̀zǎn atɔngɔ́

Nùxíxà : ayihún ɖagbè

e wàzɔ̀ fó ɔ́, e nɔ d' ayihún . gbɔjɛ zán gbé lɛ́ ɔ́ gbɛ̀ lɛ́ nɔ́ kpélé. yè nɔ́ d'ayihún tɛnmɛ tɛnmɛ̀. É nɔ́ nyɔ́kpɔ́n ganjí. Ayihun ɖé lɛ́ ɖíè: bùùntú, agbǎlɛ, afintínká, kpágúdó hɔngúdó, kan lunlɔ́n, gbè kplɔ́nkplɔ́n, agbanxwe jààntó. bùùntú ɔ́ nyɔ̀núvú lɛ́ tɔ́n wɛ̀. yè ɳɔ́ lɔ́n yì jì bó nɔ́ xò alɔ̀ bó nɔ́ xò logó mɛ̀. yɔkpɔ́vú ɖóná d'ayihún; amɔ̌, ɖó jɛlɛ́ mɛ̀.

Nùkánbyɔ́

1-ɖɔ̀ nù é wú nùxíxá ɔ́ ɖɔ̀xó dó é.

2-nú e wàzɔ̀ fó ɔ́, étɛ́ e nɔ wà?

3-ɖɔ̀ ayihun é sín nyìkɔ́ ɖò nùxíxá ɔ́ mɛ́ lɛ́ é.

4-ɖɔ̀ lɛ̌è e nɔ xò bùùntú gbɔ́n é.

5-yɔkpɔ́vú ɖóná d'ayihún hwe bí nú wɛ́ à? ɖɔ̀ nù é wútú wɛ́ é.

6-ɖɔ̀ ayihún ɖěvo è a tuun lɛ é.

7-xɔ́ntɔ́n tówè doxwe ɖɔ̀ ayihun kɛ́ɖɛ́ wɛ̀ émí ná dà. é nyɔ́ mɔ̌ à? bo kplɔ́n nǔ ì.

bèzǎn ɛnɛgɔ́

Nùxíxà : ɖɔ̀ dotóóxwé

dotóóxwé ɖagbè ɖokpó ɖɔ̀ sala cé mɛ̀. è gbǎ dotóóxwé né ɔ́ ganjí.

Azɔ̀wátɛ́n è é ɖó lɛ́ é ɖíè: azɔnkpɔ́nxɔ́sá, azɔngblexɔ́sá; vìjìxɔ́sá, atínkɛ́nsáxɔ́sá, dotóó lɛ́ xɔ́sá kpó dotóógán ɔ́ xɔ́sá kpó.

dotóó lɛ́ nɔ́ wàzɔ̌ ganjí bɔ̀ azɔn nɔ yáwǔ gbɔ̀. fínɛ́ wɛ̀ yě gbɔ̀ azɔn nú atagan cé ɖè

Nùkánbyɔ́

1-ɖɔ̀ nù è wú nùxíxá ɔ́ ɖɔ̀xó dó é

2-dotóóxwé ɔ́ ɖó azɔ̀xɔ́sá gègě. bò ɖɔ̀ yě

3-ɖɔ̀ nǔ è e nɔ wa ɖɔ̀ :

-azɔngblexɔ́sá é

-atínkɛ́nsá xɔ́sá é

4-ɖɔ̀ lěè dotóó lɛ́ nɔ́ wàzɔ̀ gbɔ́n é

5-ɖɔ̀ fí è e gbɔ̀ azɔn nú atagan ɖé é.

6-a jɛ̀ azɔn kpɔ́n à ? azɔn ɖètɛ́ ?

7-a ka yíwàn nú dotóó lɛ́ à? ɖɔ̀ nù é wútú wɛ́ é

8-à jlò ná nyí dotóó à ? ɖɔ̀ nù é wútú wɛ́ é?

bèzǎn atɔ́ngɔ́

nùxíxà: azɔ̀ nyɔ̌

Azɔ̀ wɛ́ nyí gbɛtɔ́. Azɔ̀ jén è ɖòná wà. Nùɖúɖú tówé ɖò azɔ̀ tówé sí. Kɔsí ɔ́ glesi wɛ̀ é nyí, sosú kpó sosa kpó ɔ́ mɛsi wɛ̀ yè nyí Asíbá kpó wɛlɛ kpó nɔ́ bló ɖà. mɛ è e xa né lé éɔ́, gbɛ yètɔ́n nɔ́ jóló wè à cé? été ká hwédó yě ? Yè ɖó nǔ bì bó nɔ́ hèn vì kpó asi kpó ganjí.

Mi bo nú mì ná wàzɔ̌ . le tɔn sùkpɔ́. mì ɖóná kplɔ́n wěmà ganji bá nyí mìɖé sɔ.fɔnlin nyɔ́ ǎ

Nùkánbyɔ́

1- ɖɔ̀ nù é wú nùxíxá ɔ́ ɖɔ̀xó dó é

2- ɖɔ̀ azɔ̌ è mɛ ɖokpó ɖokpó nɔ́ wá é

-kɔsí

-sosú kpó sosa kpó

-asíbá kpó wɛlɛ kpó

3- ɖɔ̀ lěè yè nɔ́ hèn mɛ yètɔ́n lɛ́ gbɔ́n é

4-ɖɔ̀ nù é wú mì ɖóná wàzɔ̀ é

5-ɖɔ̀ nù é wútú à ɖòná kplɔ́n wěmà ganji é

6-ɖɔ̀ azɔ̌ è:

-tɔ́ tówé nɔ́ wá é

-nɔ towe nɔ wa é

7-xɔ́ntɔ́n tówè tɔsa nɔ gòn azɔ̌mɛ̀. bo ɖɔ̀xó ní ì

bèzǎn ayizɛngɔ́

nùxíxà : benɛ́ɛ́ sín xwe lɛ́

ɖɔ̀ benɛ́ɛ́tómɛ́ ɔ́, mì nɔ́ ɖù xwè gègé, bó nɔ́ j'awǎ.

Xwe lɛ ɖíè:

- ɖɔ̀ xwe fúfó ɔ́, mì nɔ́ ɖù natáá xwè. Jezúú jíjí sín xwezán wɛ̀. Taɖeglá xwè lɔ ɖɔ̀ fínɛ́.
- vodun sín xwe bɔ d' é wú ɖɔ̀ alùùnsún ɔ́ sín azǎn wògɔ́ ɔ́ gbè. Vodunsí lɛ́ nɔ́ j'awǎ.
- benɛ́ɛ́ jɛ̀ édé sí ɖɔ̀ avuvɔsun ɔ sín azǎn nukɔntɔn ɔ́ gbè. Benɛ́ɛ́ví súnnú kpó nyɔ̀nú kpó bì nɔ́ j'awǎ
- sɛ́gbɔ́xwè malɛnu lɛ́ tɔ̀n, ganíî batɔnúú lɛ́ tɔ̀n, azɔ̀wátɔ́ lɛ́ sín xwè, xwe kɛ́ɖɛ́ nɛ́. Acɔ́ nɔ́ kpétó, awàjíjɛ́ nɔ́ kpétó. yɔkpɔ́vú lɛ́ yíwàn nú xwè taùn.

nùkánbyɔ́

1- Xà nùwlánwlán ɔ́
2- ɖɔ̀ nù é ɖɔ̀ nùxíxá ɔ́ mɛ́ é
3- ɖɔ̀ xwe nabí é ɖɔ̀ nùxíxá ɔ́ mɛ́ lɛ́ é
4- ɖɔ̀ mɛ e nɔ̀ ɖù xwe ɛ́yɛ́ lɛ́ é:
   - benɛ́ɛ́ jɛ̀ édé sí sín xwè
   - sɛ́gbɔ́ xwè
   - ganííxwè
5- ɖɔ̀ nǔ è e nɔ wà xwe gbe é
6- ɖɔ̀ xwè wè ɖěvo è a tuun lɛ́ é

République du Bénin
Ministère des Enseignements Maternel et Primaire
Inspection Générale Pédagogique du Ministère

ORGANISATION INTERNATIONALE DE la francophonie

Mon premier livre de lecture-écriture en yoruba

CI

COURS D'INITIATION



Année 2013

République du Bénin
Ministère des Enseignements Maternel et Primaire

AKƆMƆLÉDÈ YORÙBÁ ÌWÉ KÍKÀ KÍNNÍ

Cours d'Initiation CI

Conception et Elaboration
- Médard Dominique BADA
- Clément BABALOLA
- Saliou KPADONOU
- Martin BAKARY
- Claver OKOUDJOU
- Bernardin AHOLOUKPE
- Dominique ESSE
- Sanni OROU MERE

Charte graphique & Illustration
Studio Images & Communications
- Hervé ALLADAYE
- Damien KAKAÏ GLÈLÈ
- Innocent Voyélin MEHINTO.

Avec le concours technique et financier de l'OIF

ORGANISATION INTERNATIONALE DE la francophonie

Inspection Générale Pédagogique du Ministère
2013

ÌDÚKPÉ

Àwɔn ɔmɔ bíbí orílɛdè Benɛ ní wɔ́n kɔ ìwé yí ní abɛ́ àshɛ èka ilé ishɛ́ olùbèwò ètò èkɔ́ tí ilé ishɛ́ ìjɔba alábojútó ètò èkɔ́ alákɔ̀bèrè, kpèlú ìrànlɔ́wɔ̀ owó lati ɔwɔ́ àjɔ afénífére OIF/E.L.A.N.

Fún àsheyórí àwɔn olùkɔ̀wé gba àtìlɛ́hìn oríshìíríshìí láti ɔwɔ́ àwɔn ɔ̀jɔ̀gbɔ́n èka ilé isé ìjɔba alábojùtó ètò èkɔ alákɔ̀bèrè àtí tí àwɔn ti ilé ishɛ́ ìjɔba alábojútó ètò èkɔ́ gíga.

Èyí ni ó mú wa dúkpɛ́ gidi fún gbogbo àwɔn tí ó dúró tì wá fún àsheyɔrí ìwé yií. Kí gbogbo àwɔn lɔ́gá-lɔ́gá ní àwɔn ilé ishɛ́ minista wɔ̀nyí àti ní àwɔn èka ilé-ishé tí ń bɛ ní abɛ́ àshɛ wɔn gba ìmoóre wa. "Ɔgbɔ́n kò kpin sí ibi kan", òwe àwɔn àgbà ni o ní ìrètí kpe ìmɔ̀ràn atí afíkún yín loríshíríshí yóò sɔ ishɛ́ yií di odídí fún ìgbéjáde míràn.

ÌYÀNJÚ FÚN ÀWƆN ƆMƆ ILÉÈWÉ

Kàábɔ̀ sí ilé èkɔ́ ilééwé alákɔ́bèrè.

Ìwé ìkɔ́nilédè yorùbá rɛ rè é.

Ìwɔ ni a kɔ ɔ́ fun. Tɔ́ju rè dáradára.

Yóò kɔ́ ɛ ní kíkà àti kíkɔ èdè yorùbá.

Ní ìdí èyí, o màa fi etí gbɔ́ ohun tí a ń sɔ,

O maa fi ojú wo wɔn, o máa fi òye mú wɔn,

óò sì maa fi ɛnu rɛ ka àwɔn ìwé ní èdè rɛ.

Báyìí, múra síshé o!

Àgbéyèwò kìíní

Kí a rántí ǹkan tí a ti kɔ

a	b	d	e		
à	á	é	è		
ba	be	bé	bè	da	de
dé	dè	ya	bu	ke	re
bàbá	àbúrò	bàtà	ibàdí	ìyá	àdá
bɛ́ɛ̀dì	ɛ̀bí	abɛ̀bɛ̀	etí	eré	ekùté

kí a ka ìwé : ɛ̀bí Buda.

Ɛ̀bí mi máa ń jɛ́ buda.
Bàbá mi máa ń jɛ́ Adéwalé.
Ìyá mi máa ń jɛ́ Abɛ̀jɛ́.
Ɛgbɔn mi obinrin maa n jɛ́ kikɛ.
Àbúrò mi ɔkunrin ma n jɛ́ tètèdé.
Emi naa n jɛ́ ɔkɛ́.
Ɛ̀dè yoruba la ma n sɔ ninu ilé wa.
Ɛbi to niyi ni ɛbi wa.

Ki á danrawo lori ohun tí a tí kɔ.

a) Fi ɔmɔ iwe ***(a)*** han ninu **buda.**
b) Fi ɔrɔ akɔkɔ ati ɔrɔ ikɛyin ayɔka yi han.
d) Kíni orukɔ ɛbi ti wɔn sɔrɔ rɛ ninu àyɔkà yi ?
e) Kíni orukɔ aburo ɛni tí n sɔrɔ ninu àyɔkà yi ?

Àgbéyèwò kejì

Kí a rántí ǹkan tí a ti kọ́

e	a	b	d	é	á	à
è	f	ɛ	g	h	b	d
ɛ́	ɛ̀					
fa	fɛ	fe	gɛ	ga	gé	b
hɛ	bɛ	dɛ	ha	he	hɛ	b
be	da					
fati	ɛfɔ	fìlà	ifɛ́	òfo	ɔbè	
ɛba	fìtìlà	ògèdè	ɛtá	ìlɛkùn	bɛɛdì	
abèbè	ɛja	ògèdè	gaari	ògìdán	ɔbɛ	
ata	ògá	búrɛ́dì	ahán	ehoro	ohùn	
ògírí	fìlà	gɔbì	ofin	àtɛ	ifá	

Kí á ka ìwé : ìbɛrɛ̀ iléèwé

Agogo mɛfà ni bàba ti jí wa ní èní.
A múra kánkán, a fi dé iléewé.
Ọ̀gá iléèwé ti dé bè shiwaju wa.
Awɔn olùkọ́ gbà wá. wɔn ń kɛ wa gègè.
Àbúrò mi ń sunkún ni òhùn rara.
Ọ̀gá iléèwé bè é. o ra ɛba fún un.
Ní agogo méjìlá wɔn fún wa ní ìsinmi láti lɔ sí ilé.

Àgbéyèwò kɛta

Kí a rántí ǹkan tí a ti kɔ́

i	k	l	j	ɛ	f	h
g	d	b				
ki	ka	kɛ	ki	li	lɛ	la
jɛ	ji	je	ja	ke	ba	dɛ
di	da	lu	lo	fu	ju	fɛ
èbí	ílé	ìlú	ìwé	ìmu	ìrɛsì	
gɔbì	ojú	ɛja	ejò	jade	ijɔba	
ɔjà	ijá	èkɔ́	ɔka	gɔbi	ahán	
ɔkà	akukɔ	kìkɛ́	kékeré	ìlèkùn	ìkókó	
fìtìlà	fèrèshé	búrɛ́dì	adá	àga	ɔ̀gèdè	
kɔ́kɔ́rɔ́	ajá	olùkɔ́	ɔkɛ́	adéwálé	kíkɛ́	

Kí a ka ìwé: iléèwé tí èní yatɔ̀.
Ìwé kíkà, ìwé kíkɔ àti ìshírò nìkan kɔ́ ni èkɔ́ tí a ń gbà ní èní.

àgbéyèwò kɛrin

kí a rańtí ǹkan tí a ti kɔ́

m	f	n	b	o
d	p	a	g	ɛ
ma	na	pa	me	pe
ne	ga	fe	bɛ	jɛ
pɛ	mɛ	nɛ	bɛ	gɛ
dɛ	mo	no	gi	kɛ
fi	gi	di	mi	pi
ni	ji	ki	li	ki
jo	go	ko	lo	do
fo	mi	ne	ga	pa
mátò	ɔmú	imu	orí	ojú
àgbàdo	pipan	politiiki	pɛpɛ	pira
oko	olè	omi	iná	inu
àánú	ɔ̀na	ɔmɔ	mɛta	kùtù

Àgbéyèwò karun ún
Kí a rántí nkan tí a ti kọ́

r	m	ɔ	n	s
p	t	o		
ro	ra	ri	rɛ	re
rɔ	nɔ	mɔ	si	sɛ
so	sa	sɔ	se	pɔ
tɔ	tɛ	tɔ	ta	te
to	ti	mɔ	mɛ	bɔ
dɔ	hɔ	fɔ	gɔ	jo
nɔ	kɔ	eri	alubasa	eti
ɔsan	ɛrin	ɔbɛ	simɛnti	ìrɛsì
timanti	ɔti	sùúrù	ijakadi	ɛsɛ
iru	ɔlɔta	ata	sare	ara

Kí a ka ìwé: Eré ìdárayá

Eré ìdárayá she kpátáki kpúkpɔ̀ fun ilera eniyan. Arɔ kutukutu lo yɛ ere idaraya. Ki a sare fi daraya, ki a fokun, ki a gba bɔ̀ɔlu alafɛsɛgba tabi ti alafɔwɔgba, gbogbo rɛ ni n she ara ni anfaani. Lɛyin eyi o yɛ ki a mi amikanlɛ ki a si simi daradara.

Ki á dánrawò lori ohun tí a tí kɔ,

a) Tu ɛyɔ ɔ̀rɔ̀ wònyí sí ohun : eré, sáré, dárayá.
b) Yɔ ɔmɔ ìwé kan kúró nínú ɔ̀rɔ̀ yìí láti fi ri ɔ̀rɔ̀ mìíràn : ìdárayá, ìlera
d) Eré ìdárayá kò dára fún ènìyàn: òótɔ́ àbí irɔ́ ?
e) Kíni a nílatí she léhìn eré ìdárayá ?

Àgbéyèwò kɛfà

kí a rántí ǹkan tí a ti kọ́

w	r	u	s	y
t	an	wɔ	wa	wu
wɛ	wo	we	àwan	ya
yo	yi	yɔ	yan	yu
yɛ	dan	ban	tan	fan
han	san	kan	fu	nu
su	du	tu	ku	bu
mu	wó	ìdúró	yorùbá	
ọ̀sàn	àlùbásà	ayé	ojú	
àwòrán	òwú	ishu	èkúté	
ɛyɛ	aránbàtà	itan	ewé	dùnú
ìyá	iyɔ	ògìdán	babaláwo	
gangan				

kí a kàwé : àrùn onígbá-méjì

Ìkà nìkan ni odo tí ń bɛ ní ìlú ajigbo. Níbè ni àti ènìyàn àti ɛran ń lɔ wa omi títí di ọ̀jọ́ tí àisàn kan ba wɔn ní àlejò. Ènìyàn méta ti she aláìsì láti ara aisan yi. Baálɛ̀ ìlú kpe àwɔn olùwòsàn lati fún wɔn ní ìwòsàn tí ó kpéye. Léyìnè yìí, oníwòsàn àgbà wa she àlàyé kpé àrùn onígbá méjí lo ń jà kárí àbúlé

Àgbéyèwò kéje

Kí a rántí ǹkan ti a ti kọ́

in	an	ɛn	u	ɔn	y	un
bin	din	fin	gin	tin	lin	rin
win	sin	jin	yin	hɛn	lɔn	bɔn
fɔn	dɔn	sɔn	tɔn	gɔn	pɔn	jɔn
hɔn	bun	fun	dun	lun	gun	tun
sun	wun	jun	obìnrin	ìyɛn	ɔdún	
oyin	adùn	ɔgbɔn	ìbɔn	léẏìn	ɛfɔn	
ìgbìn	tuntun	ɛyin	èwɔ̀n	irin	ahunshɔ	

Kí a ka ìwé: Shɔ́ɔ̀bù aláajà

Shɔ́ɔ̀bù jɛ́ ilé itaja awɔn oníshowo. Oríshíríshìí ǹkan ni a lè rí rà nínú shɔ́ɔ̀bù. Ashɔ, bàtà, ìrɛsì, ɔtí òyìnbó ati bɛ́ɛ̀bɛ́ɛ̀ lɔ, ìyɛn ni àwɔn ohun ti àlàájà ń tà. Ɔjà tità nínú shɔ́ɔ̀bù kò nìí ìréjɛ kan nínú, nítorí iye owó ohun kɔ̀ɔ̀kan ti jɛ́ kíkɔ sí èbgɛ́ rɛ. A kìí sàbá yɔwó ɔjà ní shɔ́ɔ̀bù. Lórí ìwɔn ni àwɔn oníshòwò shɔ́ɔ̀bù máa ń ta irɛsi tàbí àgbàdo.

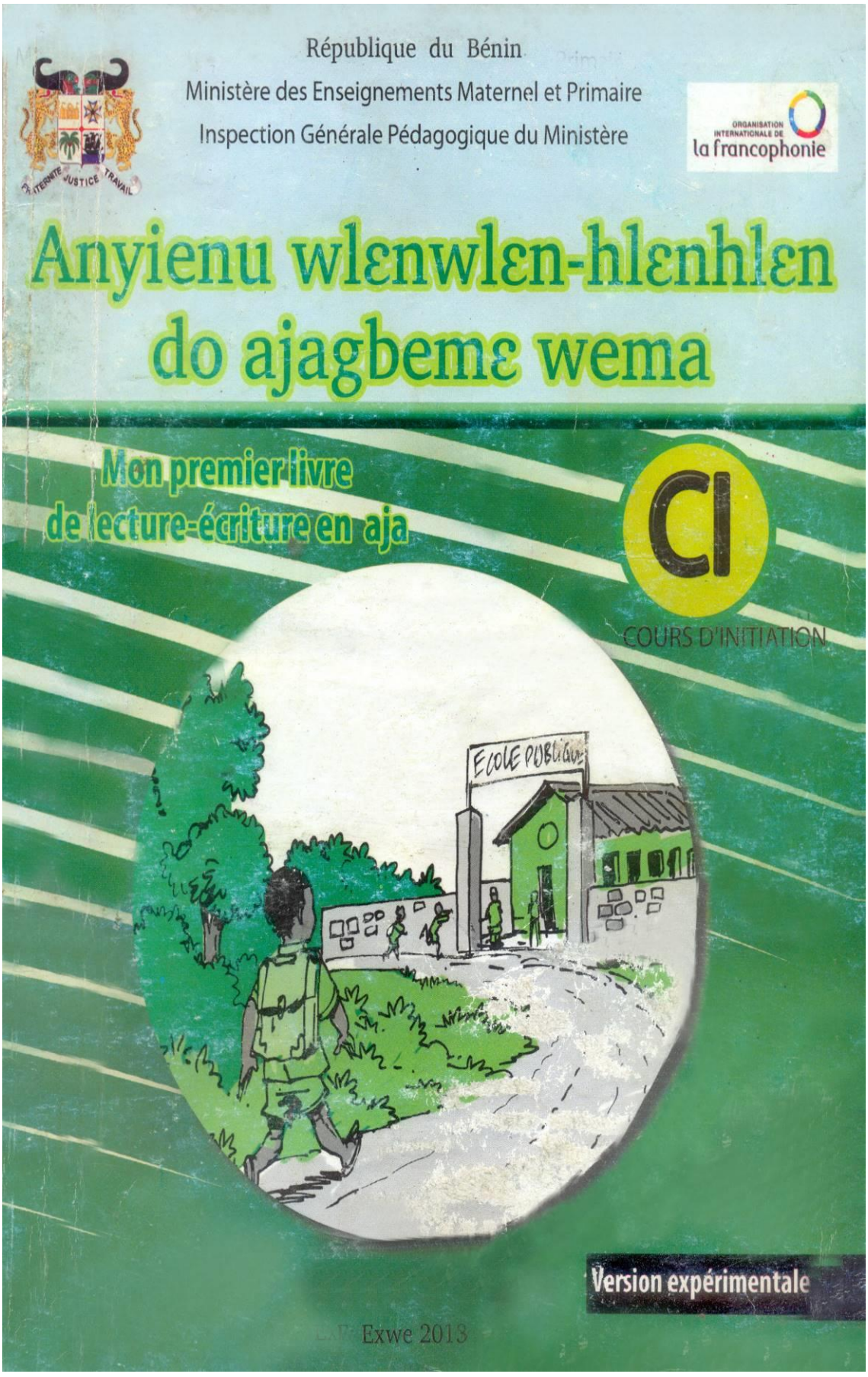
Àgbéyèwò kɛjɔ

Kí a rántí ǹkan tí àti kọ́

gb	kp	ɛn	sh	ɔn
un	gba	gbu	gbɛ	gbi
gbo	gbun	kpa	kpɛ	kpi
kpa	kpe	kpɛn	kpin	sha
shu	shɛ	sho	shi	shɛn
shɔ	kpɔn	kpun	dun	gun
dɔn	shun	gbun	àgbàdo	akpá
ishu	ɔlọ́kpa	shubú	ashɔ	ɔkpá
àgbò	ɔshɛ̀	oshù	ekpo	àgbàrá

Kí a ka ìwé : Ɔdún ìbílẹ̀ kan ní ìlú mi

Oshù kɛjɔ ɔdɔɔdún ni ɔdún ijɛshu máa ń wáyé ní ilú mi. Idí tí a fi ń she ɔdún ijɛshu ni wíkpè àwɔn ènìyàn ìlú kìí jɛ ishu shíwájú àwɔn òrìshà ìlú wa. Ní àárin ɔ̀ja ìlú ni a ti ń she ɔdún yìí. Àwɔn ɔmɔdé ni yóò kọ́kọ́ dé ibɛ̀. Àwɔn ɔmɔdé yóò máa sheré. Àwɔn tí ó dàgbà nínú wɔn yóò máa na ara wɔn ní ɛgba. Àwɔn obinrin ilu yóò máa kɔrin, wón yóò si máa jó.


République du Bénin
Ministère des Enseignements Maternel et Primaire
Inspection Générale Pédagogique du Ministère
ORGANISATION INTERNATIONALE DE la francophonie
Anyienu wlɛnwlɛn-hlɛnhlɛn do ajagbemɛ wema
Mon premier livre de lecture-écriture en aja
CI
COURS D'INITIATION
ECOLE PUBLIQUE
Version expérimentale
Exwe 2013

République du Bénin
Ministère des Enseignements Maternel et Primaire

Mon premier livre de Lecture-Ecriture en aja

Cours d'Initiation CI

Conception et Elaboration
- Paul MINTOGBE
- Gabriel TOGBEVI HONFIN
- Martial FOLLY
- Bernardin AHOLOUKPE
- Dominique ESSE
- Sanni OROU MERE

Charte graphique & Illustration
Studio Images & Communications
- Hervé ALLADAYE
- Damien KAKAÏ GLÈLÈ
- Innocent Voyélin MEHINTO.

Avec le concours technique et financier de l'OIF

ORGANISATION INTERNATIONALE DE la francophonie

Inspection Générale Pédagogique du Ministère

2013

1

Edɔ sɔ̀ só enuwlɛnwlɛn ŋu

Xomunyɔwo

Xomu nyi jeshidú nɔ agbètɔ lè nyigbánjí. E ɖo xomumɛ̀ ɔ, a kpɔ eda, enɔ̀, eví nsu, evínyɔnu, tashi, tɔdí...

Lè miwoxomumɛ̀ ɔ, lɔnlɔn yi nyí miwoci. Kpɔ de ŋɛ nɔ o. Mi nyi enuɖèká, e nɔ nɔ̀ ɖèkɛ́, e wa nɔ̀ enu do ɖekɛ́, e sé nɔ̀ vevi do ɖèkɛ́. Nɔ́ jijɔ va mi mɛ̀ ɔ, mi a kpɔ jijɔ ; nɔ vevisesé va ɔ, gotu a ve miplenu. Vɔ ci Mawu lè kodo mì ɔ, mì de sé nɔ̀ vevi sugbɔ o.

Enyɔbiɔsè

1. Hlɛ̀n enúwlɛnwlɛncɛ.
2. Na ɖoŋuci nɔ enyɔbiɔsècɛwo :
   - ✓ Hlɛn wemakwí ci è jeshi lè enuwlɛnwlɛnlɔmɛ̀.
   - ✓ Hlɛn wemakwícacavi ciwo yi lè wemakwícacacèwomɛ̀ : àgbètɔ́ – vevi - sugbɔ.
   - ✓ Hlɛn wemakwícaca ciwo yi tɔ́ só wemakwi « a » ji.
   - ✓ Do asɛ wo.
3. Sɔ̀ kpakotɔo a wlɛn :
   - « ɡ » teshiɖèká
   - « ʒ » teshiɖèká

Edɔ sɔ̀ só enuwlɛnwlɛn ŋu

Sukulunyɔwo

Sukulu nyi edɔmɛ̀nywiɖèká. Nɔ kɔku kodo Keji yì sukulu ɔ, wo kpla nɔ enú lè cica gbɔ. Wo wa nɔ do wowoda, wowonɔ kodo cica tɔ́ ji. Nɔ wo yi sukulu ɔ, edɔ kodo munu yi xɔ nɔ̀ texwe. Munumumugamɛ̀ ɔ, wo a shi kɔ̀ ejù, a xo kɔ balɔn, a wa kɔ̀ jijɔnuhamɛ̀hamɛ̀. Egà xò ɔ̀, wo a yì sukuluxɔmɛ̀, a hlɛn kɔ̀ enú, a wlɛn kɔ̀ enú, a gbe bu kɔ̀ etamɛ̀. Ègaxoxo amɛvè godu ɔ, wowocica a mɔ wo lé yì axomɛ̀

Enyɔbiɔsè so enú wlɛnwlɛn ŋu.

1. Hlɛn enuwlɛnwlɛncɛ.
2. Na ɖoŋuci nɔ enyɔbiɔsècɛwo.

- Hlɛ̀n wemakwi ciwo è jesi lè enuwlɛnwlɛnlɔ́ mɛ̀.
- Do asɛ́ wo.
- Ma wemakwicɛwo do èvè èvè : Kɔku - balɔn - xɔmɛ̀ – nyigban.
- Yɔ nyikɔ ci ji enúwlɛnwlɛnlɔ tɔ só.

3. Sɔ kpakotɔo a wlɛn :

- **ɔ** teshiɖèká
- **w** teshiɖèká
- **k** teshiɖèká
- **kp** teshiɖèká

Edɔ sɔ́ sò enuwlɛnwlɛn ŋu

Munumumu

Munumumu nyi ɖeviwonu. Nɔ ɖevihwɛ lè sɛnsinɖé ɔ, é hwan nɔ sugbɔ. A yi lɛ, a sɔ́ enucè, a shí ejù, a nɔ été, egaɖèwomè ɔ a fan avi. Amɛci de nya ɔ, a bu kɔ̀ mɔ hwanhwan gbaliyɔ́. E nyi amɛlɔ de mɔ eŋu je mè o.

Enyɔbiɔsè

1. Hlɛn enuwlɛnwlɛncɛ.
2. Na ɖoŋuci nɔ enyɔbiɔsècɛwo :
   - Hlɛn wemakwicaca ci è jeshi wo.
   - Hlɛn wemakwi ci è jeshi lè wemakwicacalɔ́ mè.
   - Hlɛn wemakwǐ cimè a kpɔ́ “m” lè wopleŋu do asé.
3. Sɔ kpakotɔo a wlɛn :
   - **m** teshiɖèká
   - **a** teshiɖèká
   - **munu** teshiɖèká
   - **amɛlɔ teshiɖèká**

Edɔ sɔ́ sò enuwlɛnwlɛn ŋu

Jijɔkpɔkpɔ

Vovo kpɔkpɔ lè xexemɛ̀ ɔ, eyi nyi jijɔ kpɔkpɔ. Nɔ jijɔ lè axweɖemɛ̀ ɔ, kanlinganganwo yi wo wu nɔ. Xwenyí, èhà, egbɔ. Eyi gbɔxwe amɛshamɛ̀ a kpɔ́ a ɖù, a nù. Jijɔ kpɔkpɔ nyi agɔ ɖuɖu.

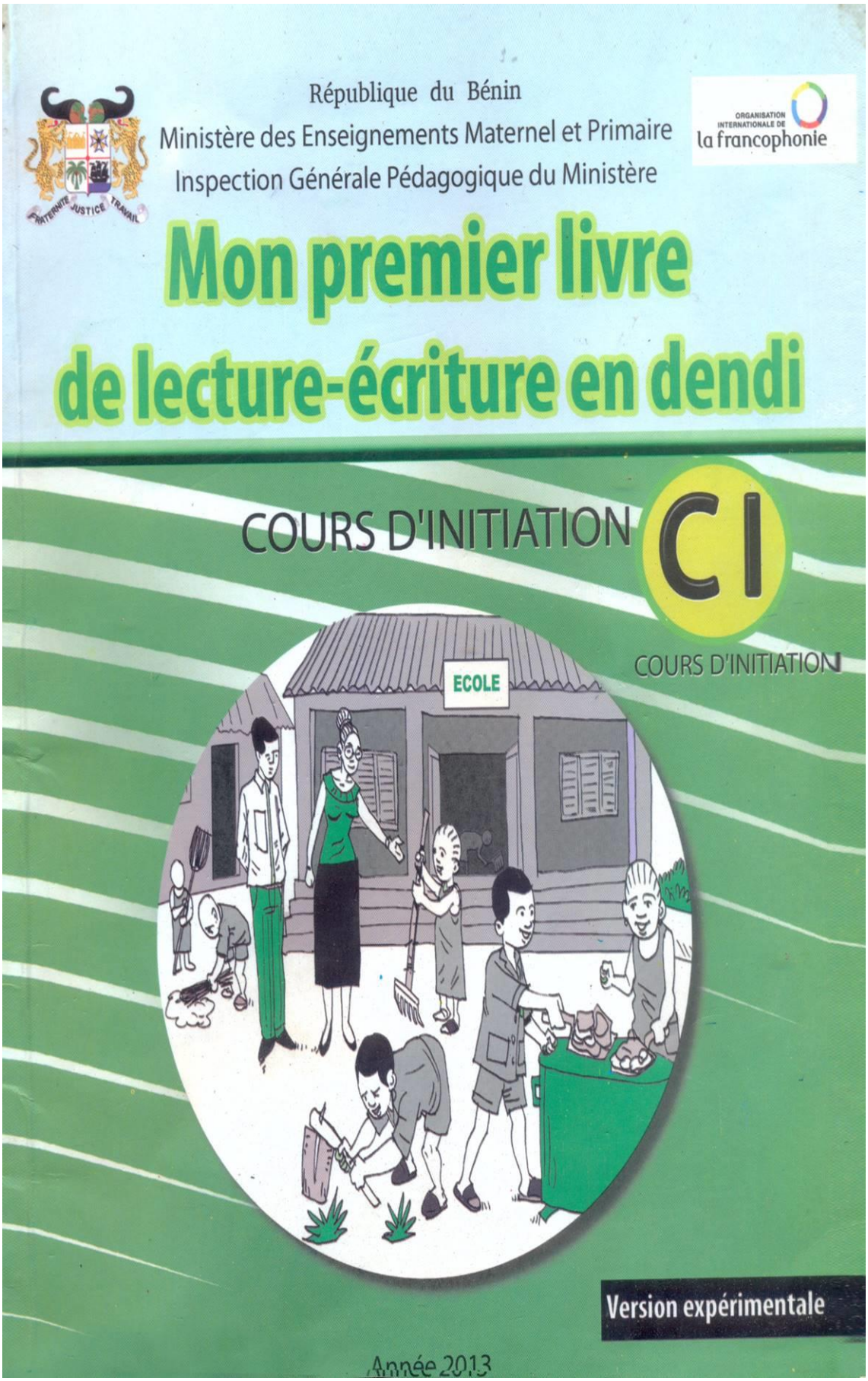
Enyɔbiɔsè

1. Hlɛn enuwlɛnwlɛncɛ.
2. Na ɖoŋuci nɔ enyɔbiɔsècɛwo :

- Hlɛn wemakwicaca ci è jeshi lè enuwlɛnwlɛnlomɛ̀ wo.
- Do asɛ́ wo.
- Hlɛn wemakwi ci è jeshi lè wemakwicacalɔ́womɛ̀ wo.
- Do asɛ́ wo.
- Do asɛ́ wemakwí "xw" kodo x lè enuwlɛnwlɛnlɔmɛ̀.

3. Sɔ kpakotɔo a wlɛn :

- **xw** teshiɖèká
- **x** teshiɖèká
- **axwe** teshiɖèká
- **xwenyi** teshiɖèká


République du Bénin
Ministère des Enseignements Maternel et Primaire
Inspection Générale Pédagogique du Ministère
ORGANISATION INTERNATIONALE DE la francophonie
Mon premier livre de lecture-écriture en dendi
COURS D'INITIATION
CI
COURS D'INITIATION
ECOLE
Version expérimentale
Année 2013

République du Bénin
Ministère des Enseignements Maternel et Primaire

Mon premier livre de Lecture-Ecriture en dendi

Cours d'Initiation CI

Conception et Elaboration
- Roukéiyath ALAZA SANI B.
- Thomas SIMBOSSA TCHAO
- Athanase YAYA
- - Bernardin AHOLOUKPE
- Dominique ESSE
- Sanni OROU MERE

Charte graphique & Illustration
Studio Images & Communications
- Michel AÏSSÊ G.
- Damien KAKAÏ GLÈLÈ
- Innocent Voyélin MEHINTO.

Avec le concours technique et financier de l'OIF

ORGANISATION INTERNATIONALE DE la francophonie

Inspection Générale Pédagogique du Ministère
2013

Hɔnŋaniyom sintè

Făaji

Kariimu kòòkali nna à ŋmɛnɛ̀ iyaali. A su baa à koo-yo mà cí mɔ̀ɔ biikpɛɛ yo. À nà ǹn kulu dàm coubugu ko kullayom nna nda. À koo kɔ̀kɔ̀rɔ̀ Bubakar ba sintì coubugu hàram wɔ̀.

N mà hããyom wɔ̀ tutu.

a- Irì mà «o» nna «k» ceeji hantumyo wɔ̀ kuna.

b- Cìnɛ̀ sintè kuna, ciba cee marije ka ǹ nà "k" loo ?

Hɔnŋaniyom hinkantɛ

Făaji

Coubugu kpeeyom gonna hanfaani. Beiyom tuutuma nɔ̀ bɔrɔ ba dua de n kpee coubugu. À gànna nɔ̀, irì bààbɛ-yo nna irì nyaayo himaa ǹ mà mɔ̀ɔ dàm ko kulaa nna ǹ ŋmɛnɛ̀ iyaali-yo. Subà, kpaara mà dua ka kpeè mɔ̀ɔjinɛ̀.

N mà hããyom wɔ̀ tutu.

a) Ifɔ̀ sénní couyom di go tɛɛ ?
b) Hanfaani fɔ̀ ya gono coubugu kuna ?
c) Mɛi ya ba kpaara cini suba ?

Hɔnŋaniyom hinzantɛ

Făaji

Koo bààbɛ̀ go à bugu hààbu ka à koo ba kàà suba. Koo-yo go hɔ̀ɔ̀rɛɛ ŋmààni ŋmààni tɛɛ. Hɔ̀ɔ̀rɛ-yo di ya go nàm ǹn gaa mà feeri; ǹn bɔnŋɔ̀ looni faham mà tɔntɔnu. Coubugu teriya nɔ̀ counze yo hɔ̀ɔrɛ. Ǹ densi, ko haaru, ko kam, ǹn jina-yo nà kusa zàà.

N mà hããyom wɔ̀ tutu

a) Ifɔ̀ sénní couyom wɔ̀ go tɛɛ ?
b) Ifɔ̀ hɔ̀ɔ̀rɛ cin tɔntɔnu counze-yo sɛ ?
c) Mani counze-yo go hɔ̀ɔ̀rɛ ?
d) N mà ibiiyo ka irì cou kăa.

Hɔnŋaniyom taacintɛ

Făaji

Bɔrɔ himaa à moo gonna sabta à ŋmɛnɛ̀ alafia gànna. De bɔrɔ baa ka ŋmaa, à himaa àkpɛɛ di mà à kàmmɛ̀ hinu. De binɛ àkpɛɛ di hunu salanga, se à mà kàmmɛ̀ hinu. Amma zaŋɛi buru-buru kulusu ba huro bɔrɔ gaa kuna de kammɛ̀ ziibiyom.

N mà hããyom wɔ̀ tutu

a) Guna couyo wɔ̀ kuna cinɛnze-yom ka ǹ sinti nna (k) ciba ;
b) Ibii hara (ɛ) marije n dua ? ;
c) Ifɔ̀ nɔ̀ kàmmɛ̀ ziibi ? ;
d) Ifɔ̀ sɛ ǹ go baa koo mà à kàmmɛ̀ hinu ? ;
e) Mɛtɛ yaasi ǹ cin kàmmɛ̀ hinu ?

Hɔnŋaniyom àguntɛ

Fǎaji

Wakati ka à kuna counze-yo gono wɔ̀, à gonna hanfaani bayo. Nǹ kulù cin híní ka haya tuutuma tɛɛ nna nǹ kàmmɛ̀.

Wahabu dua nɔɔru ka híní ka à jinɛ dei. À nà tokò dei ka à cɛɛnɛyo nɔɔ. À bààbɛ bínɛ̀ yêi. Ka à beeni, à dia wànzam ka à nà à cóbu. À gɛî mam-mam.

N mà hããyom wɔ̀ tutu

a) Ifɔ̀ fǎaji wɔ̀ ciì ?
b) Ifɔ̀ Wahabu híní ka tɛɛ ?
c) À bòòri ?
d) Ifɔ̀ n dia ka ni ba híní ka tɛɛ ?

Hɔnŋaniyom iddunte

Făaji

Laami sɔɔlu ka nɔɔru cɛɛji ka jìsi ko jingari hɛnɛ batu nna. Ka bínɛ̀ hanu màànì, à nà à deweeniya yo, nna à deideiyo kulu tɛɛ. À nà à koo-yo nyaa dɔntɔ. Jingari tɔɔ ; laami kpààsiyo kulu kàà, ŋmăari fɔ sii ka ǹ na tààni. Zamma tɔɔ nna fuu. Nǹ ŋmaa, nǹ ham, ǹ yei ka gààni ; baamɛi kullu bínɛ̀ yeî.

N mà hããyom wɔ̀ tutu

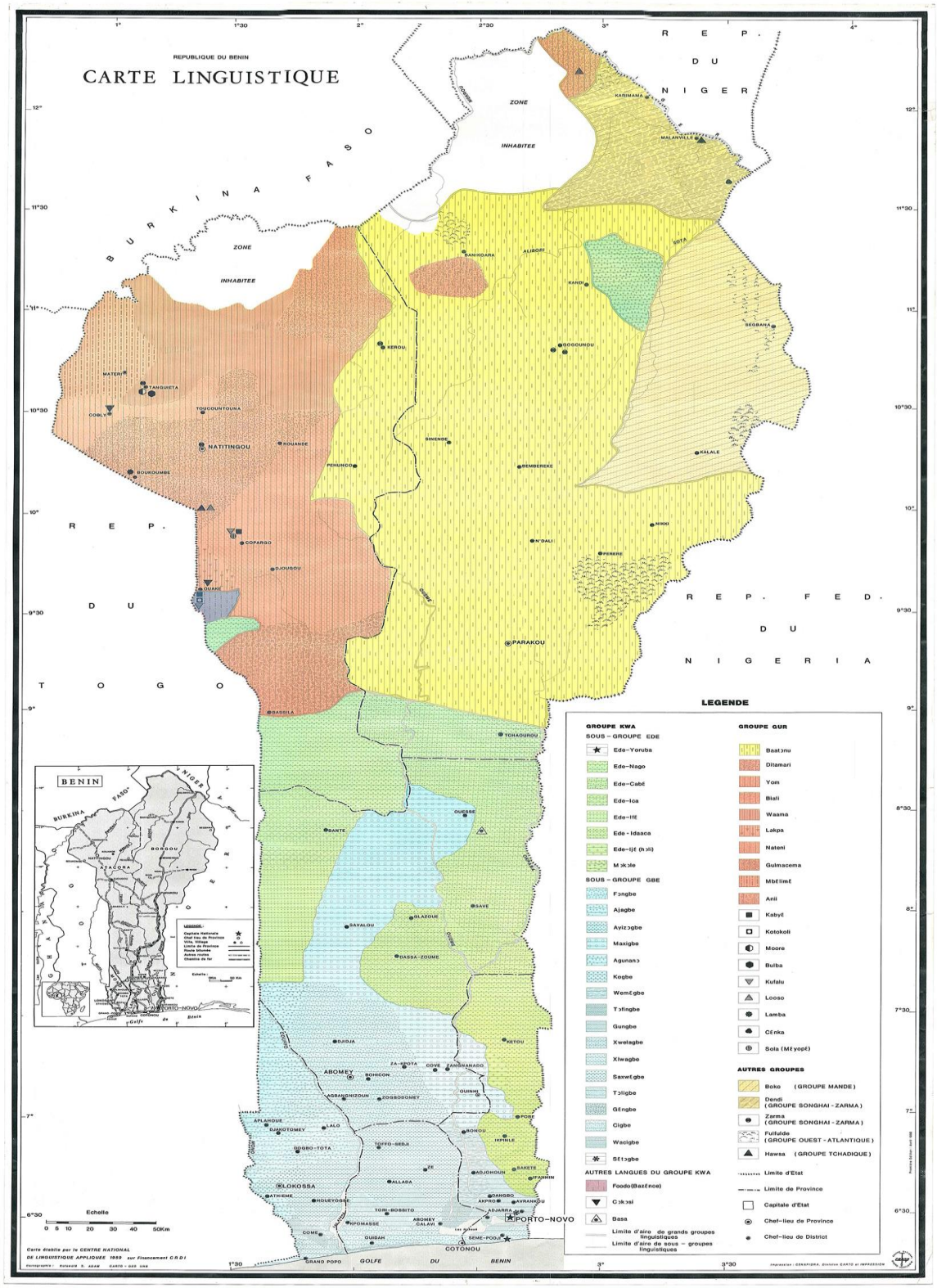
a) ***Ma sénní-yo wɔ lati nna hango.***
Laami sɔɔlu ka nɔɔru cɛɛji ka nna à deideiyo kulu tɛɛ.

À na à deweeniya-yo, jisi koo jingari hɛnɛ batu nna.

b) ***Couyom wɔ hinsa ka hantum.***

c) ***Ma n fuu jingari ŋmaayom deede iri sɛ.***

Figure : Carte linguistique du Bénin



Source : CENALA (1989)

Table des matières

Sommaire 1

Dédicace 5

Remerciements 6

Liste des sigles et acronymes 7

Liste des tableaux 9

Liste des images 10

Liste des figures 15

Résumé 16

Abstract 17

Sɛsinxwena 18

Introduction 19

Partie 1 : Apprentissage des langues en contexte béninois : Historique, législation, approche théorique et méthodologique 25

Chapitre 1 : Contexte historique, législatif et institutionnel d'apprentissage des langues au Bénin 25

1.1 Cadre légal et institutionnel de réglementation du statut et d'enseignement des langues au Bénin 25

1.1.1 Cartographie des langues nationales 25

1.1.2 Les textes officiels en matière de politique linguistique 27

1.1.3 Le statut officiel des langues 29

1.1.4 Circulation des langues et brassage interculturel, source d'instabilité et de reconfiguration des « endofrontières » linguistiques 31

1.2 L'école béninoise et les langues 34

1.2.1 Place et fonctions des langues dans le système éducatif béninois 34

1.2.2 Les initiatives en faveur de l'enseignement des langues nationales 39

1.3 Les programmes d'études et le guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue de la lecture-écriture, des boussoles pour l'enseignement des langues nationales 46

1.3.1 Les valeurs définies dans les programmes d'études 46

1.3.2 Contenu du guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue de la lecture-écriture 50

1.4 La politique nationale du livre scolaire au Bénin 52

Chapitre 2 : Cadre conceptuel 58

2.1 Problématique du manuel scolaire comme support didactique et artefact culturel ……..58

2.1.1 Le manuel scolaire : un outil, un lexique diversifié 58

2.1.2 Critères et fonctions du manuel scolaire 61

2.1.3 Le manuel scolaire, support didactique et artefact culturel 66

2.1.4 Le manuel scolaire, quel avenir à l'ère du numérique ? 70

2.2 Le plurilinguisme, un concept usité en didactique des langues et des cultures ... 73

2.2.1 Le plurilinguisme, du mythe de Babel à nos jours 73

2.2.2 Compétences plurilingues et pluriculturelles 76

2.3 La notion de culture et de langue 80

2.4 Notion de valeurs 86

Chapitre 3 : Vers la construction du modèle d'analyse 90

3.1 Essai de présentation des langues nationales cibles 90

3.1.1 Généralités sur les langues cibles 90

3.1.2 La notion de mot et l'ordre des mots dans un énoncé non marqué dans les langues nationales cibles 93

3.2 L'intercompréhension et l'approche interculturelle : deux approches plurielles pour un travail simultané sur les langues nationales 104

3.2.1 Approche interculturelle 105

3.2.2 L'intercompréhension 110

3.2.2.1 Genèse et Définition de l'intercompréhension 110

3.2.2.2 L'intercompréhension et ses enjeux 112

3.2.2.3 Démarches pour recourir à l'intercompréhension 113

3.3 Historique des démarches d'analyse des manuels scolaires 118

3.4 Démarche d'analyse 122

Chapitre 4 : Corpus et méthode d'investigation 126

4.1 Présentation du corpus 126

4.1.1 Le manuel de français 127

4.1.2 Le manuel de fɔngbè 128

4.1.3 Le manuel de ajagbè 131

4.1.4 Le manuel de yoruba 132

4.1.5 Le manuel de dɛndi 133

4.2 L'analyse de contenu comme méthode d'analyse 135

4.2.1 Historique et définition 135

4.2.2 Principaux avantages de l'analyse de contenu 140

4.2.3 Limites et problèmes 141

4.3 Application de la démarche d'analyse de Bardin au corpus 142

4.3.1 Elaboration des indicateurs 144

4.3.2 Pré-test 147

4.3.3 Exploitation du matériel 147

4.3.4 Traitement et interprétation 148

4.4 Difficultés rencontrées 149

Partie 2 : Analyse du contenu du manuel de français et des manuels en langues nationales 151

Chapitre 5 : Le contenu du manuel de français en question 151

5.1 Identité et caractérisation dans le manuel de français 151

5.1.2 L'image des enfants dans le manuel de français 151

5.1.3 L'image du père et de la mère dans le manuel de français 157

5.1.3 L'image des grands-parents dans le manuel de français 161

5.2 Tradition et modernité dans le manuel de français 163

5.2.1 Les animaux, les objets et les tenues vestimentaires dans le manuel de français 163

5.2.2 Les lieux et espaces parcourus dans le manuel de français 169

5.2.3 Les activités économiques dans le manuel de français 174

5.3 Les valeurs dans le manuel de français 175

5.3.1 Les valeurs d'ordre social et culturel 175

5.3.2 Les valeurs d'ordre moral 178

5.3.3 Les valeurs d'ordre intellectuel 181

5.3.3.1 *Les types de textes dans le manuel de français* 181

5.3.3.2 *L'appareil pédagogique et les valeurs d'ordre intellectuel dans le manuel de français*.....185

Chapitre 6 : Le contenu du manuel de fɔngbè en question 188

6.1 Identité et caractérisation dans le manuel de fɔngbè 188

6.1.1 L'image des enfants dans le manuel de fɔngbè 188

6.1.2 La conception de la famille dans le manuel de fɔngbè 193

6.2 Tradition et modernité dans le manuel de fɔngbè 196

6.2.1 Les événements, les objets, les tenus vestimentaires dans le manuel de fɔngbè 196

6.2.2 Les lieux et espaces parcourus dans le manuel de fɔngbè 202

6.2.3 Les activités économiques dans le manuel de fɔngbè 205

6.3 Les valeurs dans le manuel de fɔngbè 208

6.3.1 Les valeurs d'ordre social et culturel 208

6.3.2 Les valeurs d'ordre moral 209

6.3.3 Les valeurs d'ordre intellectuel 211

Chapitre 7 : Le contenu du manuel de dɛndi en question 216

7.1 Identité et caractérisation dans le manuel de dɛndi 216

7.2 Tradition et modernité dans le manuel de dɛndi 221

7.2.1 Les événements, les objets et les tenus vestimentaires dans le manuel de dɛndi 221

7.2.2 Les lieux et espaces parcourus dans le manuel de dɛndi 224

7.2.3 Les activités économiques dans le manuel de dɛndi 225

7.3 Les valeurs dans le manuel de dɛndi 227

7.3.1 Les valeurs d'ordre social, culturel et moral dans le manuel de dɛndi 227

7.3.2 Les valeurs d'ordre moral 229

7.3.3 Les valeurs d'ordre intellectuel dans le manuel de dɛndi 230

7.3.3.1 Les types de texte dans le manuel de dɛndi 230

7.3.3.2 L'appareil pédagogique et les valeurs d'ordre intellectuel 232

Chapitre 8 : Le manuel de yoruba en question 235

8.1 Identité et caractérisation dans le manuel de yoruba 235

8.1.1 L'image des enfants dans le manuel de yoruba 235

8.1.2 L'image de la famille dans le manuel de yoruba 238

8.2 La tradition et la modernité dans le manuel de yoruba 242

8.2.1 Les événements, les objets et les tenues vestimentaires dans le manuel de yoruba 242

8.2.2 Les lieux et les espaces parcourus dans le manuel de yoruba 248

8.2.3 Les activités économiques dans le manuel de yoruba 252

8.3 Les valeurs dans le manuel de yoruba 256

8.3.1 Les valeurs d'ordre social et culturel dans le manuel de yoruba 256

8.3.2 Les valeurs d'ordre moral 258

8.3.3 Les valeurs d'ordre intellectuel 259

8.3.3.1 Les types de texte dans le manuel de yoruba 259

8.3.3.2 L'appareil pédagogique et les valeurs intellectuelles 262

Chapitre 9 : Le manuel de ajagbè en question 265

9.1 Identité et caractérisation dans le manuel de ajagbè 265

9.1.1 L'image des enfants dans le manuel de ajagbè 265

9.1.2 L'image de la famille dans le manuel de ajagbé 268

9.2 La tradition et la modernité dans le manuel de ajagbé 271

9.2.1 Les événements, les objets et les tenues vestimentaires dans le manuel de ajagbé 271

9.2.2 Les lieux et espaces parcourus dans le manuel de ajagbè 274

9.2.3 Les activités économiques dans le manuel de ajagbè 277

9.3 Les valeurs dans le manuel de ajagbè 278

9.3.1 Les valeurs d'ordre social et culturel dans le manuel de ajagbè 278

9.3.2 Les valeurs d'ordre moral dans le manuel de ajagbè 280

9.3.3 Les valeurs d'ordre intellectuel dans le manuel de ajagbè 282

9.3.3.1 Les types de texte dans le manuel de ajagbè 283

9.3.3.2 L'appareil pédagogique et les valeurs intellectuelles dans le manuel de ajagbè..... 284

Chapitre 10 : Regard croisé sur les manuels 287

10.1 Le manuel scolaire entre éducation traditionnelle et éducation de type moderne 287

10.2 Le manuel scolaire entre enracinement socioculturel et ouverture à la diversité culturelle 291

10.3 Vers une didactique de l'ouverture aux autres..... 296

10.4 Limites de la recherche 303

Conclusion 305

Références bibliographiques 309

ANNEXES 328