



REPUBLIQUE DU BENIN

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI

\*\*\*\*\*



**ECOLE DOCTORALE PLURIDISCIPLINAIRE**

« Espaces, Cultures et Développement »

\*\*\*\*\*

**Option : Psychopathologie et Psychologie clinique**

**MEMOIRE DE MASTER 2 EN PSYCHOLOGIE**

**THEME**

**AVANTAGES PSYCHOLOGIQUES DE  
L'UTILISATION DES LANGUES NATIONALES  
DANS LE SYSTEME EDUCATIF FORMEL :  
cas de la Commune d'Adja-Ouère**

Présenté par :

**Raymond L. FAFOUMI**

Directeur de Mémoire :

**Médard Dominique BADA, PhD.**

Professeur titulaire des Universités  
du CAMES

**COMPOSITION DU JURY:**

**PRESIDENT** : Prof. Toussaint Yaovi TCHICHI (Professeur Titulaire du CAMES)

**RAPPORTEUR** : Prof. Médard Dominique BADA (Professeur Titulaire du CAMES)

**EXAMINATEUR** : Dr. Clarisse NAPPORN (Maitre-Assistant)

**MENTION : Bien**

*Soutenu, le 24 juillet 2017*

## SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	2
DEDICACE.....	3
REMERCIEMENTS.....	4
SIGLES ET ABREVIATIONS.....	5
RESUME/ ABSTRACT/ AKOKPO.....	10
INTRODUCTION .....	12
<b><u>CHAPITRE 1 : GENERALITES</u></b> .....	14
1.1. PROBLEMATIQUE .....	14
1.2. HYPOTHESES ET OBJECTIFS DE L'ETUDE.....	15
1.3. CADRE THEORIQUE.....	16
<b><u>CHAPITRE 2 : CADRE D'ETUDE ET APPROCHE METHODOLOGIQUE</u></b> .....	31
2.1 CADRE D'ETUDE.....	31
2.2. APPROCHE METHODOLOGIQUE.....	33
<b><u>CHAPITRE 3 : CARACTERISATION DES ECOLIERS YORUBA EN EXPERIMENTATION DE LEUR LANGUE MATERNELLE</u></b> .....	44
3.1. CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES DES SUJETS.....	44
3.2. PERFORMANCES ET COMPORTEMENTS DES APPRENANTS.....	45
<b><u>CHAPITRE 4 : APPREHENSION DES AVANTAGES PSYCHOLOGIQUES DES LANGUES NATIONALES DANS L'ENSEIGNEMENT</u></b> .....	54
4.1. APPRECIATIONS DES PERFORMANCES ET COMPORTEMENTS DES ENFANTS ETUDIES.....	54
4.2. AVANTAGES PSYCHOLOGIQUES DE L'UTILISATION DES LANGUES NATIONALES DANS L'ENSEIGNEMENT..	61
4.3. IMPLICATIONS ET SUGGESTIONS POUR LA MISE ŒUVRE DES RESULTATS DU PRESENT TRAVAIL.....	70
CONCLUSION.....	72
ANNEXES.....	84
TABLE DES MATIERES.....	92

## **DEDICACE**

### **A**

- Dieu Tout-Puissant pour l'aboutissement heureux de ce travail ;
- Mes enfants et mon épouse Mathilde MELE pour la patience.

## **REMERCIEMENTS**

Mes profondes reconnaissances et sincères remerciements s'adressent :

- AU** Professeur BADA Médard Dominique qui a accepté de diriger ce travail malgré ses multiples sollicitations ;
- A** Ma très chère mère Francisca ADEOLE et mon père Julien FAFOUMI pour m'avoir donné la vie, nourri, soigné et éduqué ;
- AUX** Professeurs Corneille AHANHANZO, Toussaint Yaovi TCHITCHI et Maxime da CRUZ, pour leurs soutiens et leurs conseils ;
- AU** Directeur de l'Ecole Doctorale Pluridisciplinaire de la FASHS pour les formations dont la 2<sup>ème</sup> promotion de MASTER en Psychologie a bénéficiées;
- AU** Professeur Gabriel BOKO pour l'attention et la rigueur dans la coordination de la filière Psychologie et Sciences de l'Education ;
- AU** Corps enseignant de l'Ecole Doctorale Pluridisciplinaire de FLLAC et FASHS pour leur participation à notre formation ;
- AUX** Etudiants en master de Psychologie et des Sciences de l'Education, promotion 2014-2015 pour le partage fraternel des expériences de formation ;
- AU** Corps enseignant de l'EPP de Kokorokehoun, notamment à monsieur Blaise LAKPARE pour sa franche collaboration ;
- AU** Personnel du Centre Béninois de la Recherche Scientifique et de l'Innovation pour ses conseils et ses soutiens moraux ;
- A** Tous ceux qui ont contribué à la réalisation de cette étude notamment messieurs Dieudonné DJOSSA, Martial FOLLY.

## **SIGLES ET ABREVIATIONS**

ADEA	Association pour le Développement de l'Education en Afrique
AFD	Agence Française de Développement
APC	Approches Par Compétences
ASECNA	Agence pour la Sécurité de la Navigation Aérienne en Afrique et à Madagascar
CBRSI	Centre Béninois de la Recherche Scientifique et de l'Innovation
CE1	Cours Elémentaire 1 <sup>ère</sup> année
CESE	Centre d'Eveil et de Stimulation de l'Enfant
CILF	Conseil International de la Langue Française
CNL	Commission Nationale de Linguistique
CM2	Cours Moyen 2 <sup>e</sup> année
CNREED	Commission Nationale de la Réforme de l'Enseignement et de l'Education au Dahomey
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education Nationale des pays francophones
CS	Circonscription Scolaire
DCQEIP	Direction du Contrôle de la Qualité de l'Enseignement et des Innovations Pédagogiques
DPLN	Direction de la Promotion des Langues Nationales
E E	Expression Ecrite
EGE	Etats Généraux de l'Education
ELAN-Afrique	Ecole et Langues Nationales en Afrique

EPP	Ecole Primaire Publique
ES	Education Sociale
EST	Education Scientifique et Technologique
ETP	Evapotranspiration Potentielle
FEANF	Fédération des Etudiants d'Afrique Noire en France
FLASH	Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines
GMR	Gouvernement Militaire Révolutionnaire
IGN	Institut Géographique National
INALA	Institut National de Linguistique Appliquée
INFRE	Institut National pour la Formation et la Recherche en Education
INSAE	Institut National de la Statistique et de l'Analyse Economique
INSERM	Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale
IUE	Institut de l'UNESCO pour l'Education
L1	Langue première
MEMP	Ministère des Enseignements Maternel et Primaire
N	Effectif correspondant à chaque modalité
NB	Nota Bene
NPE	Nouveaux Programmes d'Etudes
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement

RGPH	Recensement Général de la Population et de l'Habitation
SIM	Sudan Interior Mission
SPSS	Statistical Package for Social Science
CNPILNaSEF	Secrétariat Technique Permanent du Comité National de Pilotage de l'Introduction des Langues Nationales dans le Système Educatif Formel
T.A.T.	Thematic Apperception Test
Te	Taille de l'échantillon
UAC	Université d'Abomey-Calavi
UGEED	Union Générale des Elèves et Etudiants du Dahomey
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund (Fonds des Nations Unies pour l'enfance)
v°	sub verbo
%	Pourcentage

### **LISTE DES FIGURES**

Figure 1	: Diagramme climatique de la Commune d'Adja-Ouèrè.....	32
Figure 2	: Répartition des enfants enquêtés en fonction du sexe.....	44
Figure 3	: Répartition des enfants enquêtés en fonction d'ethnie et de compréhension du yoruba.....	44

### **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau I	: Synthèse de la recherche documentaire.....	34
Tableau II	: Présentation synoptique de la technique de l'échantillonnage par population d'étude.....	37
Tableau III	: Répartition des apprenants suivant leur réactivité au cours des séances de mathématiques.....	45
Tableau IV	: Répartition des apprenants suivant leur motivation pour des séances de mathématiques en yoruba..	46
Tableau V	: Répartition des apprenants en fonction de leurs capacités à s'exprimer au cours des séances de mathématiques en yoruba.....	46
Tableau VI	: Répartition des apprenants suivant les comportements d'assurance au cours des séances de mathématiques en yoruba.....	47
Tableau VII	: Types de comportements exprimés au cours de l'enquête.....	47
Tableau VIII	: Performances dans les différents champs de formation retenus en yoruba.....	48
Tableau IX	: Statistique des enfants ayant atteint le seuil de réussite en Yoruba selon le sexe.....	49

Tableau X	: Performances dans les différents champs de formation retenus en français.....	50
Tableau XI	: Statistique des enfants ayant atteint le seuil de réussite en français.....	50
Tableau XII	: Résultats en yoruba et performances dans l'Expression écrite en français.....	51
Tableau XIII	: Résultats en yoruba et performances dans Lecture en français.....	52
Tableau XIV	: Résultats en yoruba et performances dans l'Education Sociale en français.....	52
Tableau XV	: Résultats en yoruba et performances dans l'Education Scientifique et Technologique en français.....	52
Tableau XVI	: Résultats en yoruba et performances dans la Mathématique en français.....	53

## **RESUME**

Dans les pays francophones tel que le Bénin où l'enseignement est exclusivement en français, il est enregistré chaque année une pléthore d'échecs scolaires et de déscolarisation. L'objectif de la présente étude est de contribuer à l'amélioration des moyens d'instruction au cycle primaire. Cette étude a consisté en une analyse de cohorte qualitative, descriptive, comparative et comportementale sur une promotion d'écoliers yoruba en apprentissage de leur langue maternelle dans la Commune d'Adja-Ouèrè. Les résultats obtenus montrent que les sujets ont été très performants dans leur langue maternelle et qu'il y a une relation entre cette performance et la réussite scolaire en français.

**Mots-clés** : langue nationale, avantage psychologique, performances de l'apprenant, école primaire publique, Commune d'Adja-Ouèrè.

## **ABSTRACT**

In French-speaking countries such as Benin, where teaching is exclusively in French, there is registered a plethora of schools failures and drop-outs every year. The aim of this study is to contribute to the improvement of the instruction means in the primary school. This study consisted of a qualitative, descriptive, comparative and behavioral cohort analysis on a promotion of Yoruba schoolchildren learning their mother tongue in Adja-Ouèrè area. The results show that the pupils concerned performed well in their mother tongue and that there is a relationship between these performances and school success in French.

**Keywords:** national language, psychological advantage, learner performances, public primary school, Adja-Ouèrè area.

## **AKOKPO**

Ni awon orile-ede Faranse gegibi Benin, ni ibi ti Eko tiye iyasoto ni ede Faranse nikan, oje mimon kpe okpoko awon omo maa shubu ti won si maa fi ile-iwe sile ni ododun. Ero ti iwadi yii ni lati she alabapin si ilsiwaju awon itonisona ni ile-iwe alakobere. Iwadi yi she itukpaya asharo, afiwe lori ishe ati ihuwasi awon omo yoruba tioko ede iya won ni ile-iwe ni ekun Adja-Oueré. Awon abajade iwadi yi fihan kpe awon omo ile-iwe yi she ishe takuntakun ninu Eko ni ede iya won ati kpe ibatan wa laarin awon ishe wonyi ati asheyori ile-iwe ni ede Faranse.

**Oro koko:** Eko ni orile ede, anfani icheokpoko lore, mimonshe ishe awon akoko, Eko asheyori, ile-iwe alakobere ijoba, ekun Adja-ere.

## **INTRODUCTION**

Dans les pays francophones comme le Bénin où le français demeure encore la seule langue officielle du système éducatif formel, les écoliers sont souvent confrontés à divers problèmes tels que les problèmes d'ordre psycholinguistique. En effet, au Bénin, la langue officielle clairement exprimée dans la constitution du 11 décembre 1990 est le français. Dans cette constitution, il est même écrit que cette langue soit enseignée comme matière et utilisée comme médium d'enseignement dès la première année de scolarisation. Or, souvent baigné dans sa langue maternelle, l'enfant béninois ne prend contact avec le français qu'uniquement à l'école et ceci, après l'âge de six (06) ans, âge officiel de scolarisation. L'apprentissage scolaire dans cette langue étrangère émousse inévitablement les ardeurs et les habitudes des enfants béninois qui grandissent dans un certain style cognitif, puis basculent, du jour au lendemain, dans un autre univers dont ils ne détiennent pas nécessairement la clé. En revanche, si tout se joue avant six (06) ans (DODSON, 2006), le petit français qui apprend sa langue peut présenter facilement de meilleurs résultats à travers le truchement de la vie. Mais, le système éducatif béninois centré sur l'utilisation exclusive du français, enregistre chaque année une pléthore d'échecs scolaires et de déscolarisation, "formatant" ainsi les populations à l'analphabétisme.

Dans une situation d'apprentissage où l'enseignement se fait en langue étrangère, FAFUNWA (1990) pensait que l'équilibre psychologique de l'enfant est ébranlé et que cette situation tend à freiner le processus cognitif quant aux résultats que l'on peut attendre de la forme occidentale d'enseignement. Dès lors, il s'avère indispensable d'enseignement en langues nationales afin d'assurer une éducation de qualité. C'est dans cette perspective que cette modeste étude intitulée «AVANTAGES PSYCHOLOGIQUES DE L'UTILISATION DES LANGUES NATIONALES DANS LE SYSTEME EDUCATION FORMEL : cas la Commune d'Adja-Ouèrè » a été donc envisagée. Ayant pour objectif de contribuer à l'amélioration des moyens

d'instruction en milieu scolaire, la présente étude vise à appréhender les avantages psychologiques de l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif à travers une analyse de cohorte descriptive, qualitative, comparative et comportementale portant sur les écoliers yoruba en apprentissage de leur langue maternelle. Pour cela, elle s'articule autour de quatre grands chapitres :

- le premier aborde le cadre théorique et conceptuel de l'étude après la pose de la problématique;
- le deuxième chapitre présente le cadre géographique et méthodologique du présent travail ;
- le troisième caractérise ensuite les apprenants en présentant les résultats ;
- et, le quatrième chapitre présente les avantages psychologiques appréhendés dans l'utilisation des langues nationales à l'école.

## **CHAPITRE 1 : GENERALITES**

### **1.1. PROBLEMATIQUE**

La question de l'amélioration du niveau d'apprentissage des écoliers est plus que préoccupante au Bénin. L'usage exclusif du français comme médium et matière dans les écoles tel que prévu dans la constitution du 11 décembre 1990 ne manque pas de susciter de profondes réflexions au regard des résultats scolaires des enfants béninois. En effet, malgré les progrès enregistrés dans la couverture en infrastructures et dans le recrutement et la formation des formateurs, les efforts n'arrivent guère à combler les attentes ni des décideurs, ni des acteurs et usagers des écoles postcoloniales. Ainsi, il est enregistré chaque année, une pléthore d'échecs scolaires et de déscolarisation. Le constat est que dans les zones rurales où les langues nationales prédominent, la plupart des apprenants éprouvent des difficultés à appréhender les concepts enseignés en langue étrangère. Dans ces conditions, le jeune apprenant éprouve-t-il un sentiment de désarroi dès son contact avec l'école encore qu'il est tenu de parler le français dans un environnement multilingue ? L'interdiction de l'utilisation des langues nationales à l'école et les sanctions punitives qu'elle engendre ne sont pas sans conséquences psychologiques et sociales sur l'apprenant. Il n'est donc pas superflu de rappeler ce "signal" destiné à être suspendu au cou de l'apprenant qu'on aurait surpris en train de parler sa langue maternelle dans l'enceinte de l'école. Cette situation ne favorise certainement pas l'éducation qui est l'un des droits fondamentaux de l'enfant. Aussi, comme le droit à l'instruction, à la santé et à la vie, le droit au parler maternel peut-il être inaliénable. POTH (1990) souligne que la langue maternelle de l'enfant constitue la seule possibilité de verbalisation active. L'enfant réfléchit, compare et évalue facilement en utilisant sa langue maternelle. Ainsi, si l'on favorise l'usage des langues nationales dans le système éducatif formel, on offre à l'apprenant la possibilité d'exprimer avec assurance, ses intérêts et sa pensée. BADA (2004) montre que nos langues nationales sont *des langues à*

*part entière*<sup>1</sup> pouvant véhiculer le savoir scientifique et permettre le développement durable.

Mais, l'absence des langues nationales à l'école béninoise, entrave-t-elle le développement cognitif et intellectuel de l'enfant ?

L'utilisation des langues nationales à l'école béninoise, favorise-t-elle l'apprentissage du français ?

Quels sont donc les avantages psychologiques des langues nationales dans le système éducatif formel ?

Telles sont les questions autour desquelles les hypothèses de cette étude ont été formulées.

## **1.2. HYPOTHESES ET OBJECTIFS DE L'ETUDE**

### **1.2.1. Hypothèses de recherche**

Plusieurs hypothèses sous-tendent la présente étude :

- l'enseignement en langues nationales favorise les apprentissages scolaires ;
- l'usage des langues nationales à l'école béninoise favorise l'acquisition du français ;
- l'usage des langues nationales à l'école présentent des avantages psychologiques.

L'exploration de chacune de ces hypothèses a permis de fixer les objectifs suivants.

### **1.2.2. Objectifs de l'étude**

L'objectif principal de ce travail est de contribuer à l'amélioration des moyens d'instruction au cycle primaire.

---

<sup>1</sup> BADA, M. D., (2004), « Développement des langues béninoises : mythe ou réalité », in Revue Ouest-Africaine des Enseignants de Langues, Littérature et Linguistique, Vol.2, n°2, Porto-Novo, INFRE.

De manière spécifique, il s'agit :

- d'analyser les performances des écoliers yoruba utilisant leur langue maternelle à l'école béninoise;
- de déterminer le lien entre l'utilisation des langues nationales à l'école béninoise et l'acquisition du français ;
- d'identifier les avantages psychologiques de l'enseignement en langues nationales.

Pour atteindre les objectifs fixés, l'étude s'est appuyée sur quelques théories en psychologie.

### **1.3. CADRE THEORIQUE**

Quelques théories psychologiques ont permis d'exposer les arguments qui peuvent sous-tendre l'adoption de l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif formel.

#### **1.3.1. Théories**

Cette étude prend appui fondamentalement sur deux grandes théories en psychologie : le cognitivisme et le béhaviorisme. D'abord, le cognitivisme est le courant de recherche scientifique endossant l'hypothèse selon laquelle la pensée est un processus de traitement de l'information. Pour FAFOUWA (1990),

*« Certains locuteurs autochtones parlant anglais ou français trébuchent sur des difficultés de compréhension dans leur propre langue - évoqués d'ailleurs de façon remarquable dans l'ouvrage à succès intitulé «Why Johnny can't read» («Pourquoi Johnny ne sait pas lire») – pendant que l'enfant africain, lui, se heurte non seulement aux mêmes problèmes linguistiques que Johnny mais aussi aux siens propres. Il souffre donc d'un double handicap ».*

Il est question ici de savoir dans quelle mesure l'éducation en langues nationales favorise d'une part l'assimilation du savoir, et d'autre part l'apprentissage d'une seconde langue. POTH, Expert en didactique des langues maternelles et secondes écrit en 1990 ce qui suit :

*«Face aux empiècements du modernisme universel et aliénateur, les hommes et les femmes des pays en voie d'industrialisation éprouvent le besoin impérieux de recourir aux formes traditionnelles de l'expression. Les parlars maternels leur offrent un répertoire plein de vie et de raison ; ils sont les garants de leur identité profonde ».*

Ensuite, le béhaviorisme ou comportementalisme est une branche de la psychologie qui étudie le comportement observable chez un individu et l'analyse comme un processus au sein de l'environnement et comme l'histoire des interactions de cet individu avec son milieu. Bien que le béhaviorisme soit opposé au cognitivisme dans les années 1950, ces deux théories se complètent aujourd'hui au regard de la convergence de leurs résultats. Enfin, ce travail s'appuiera principalement sur les travaux de FAFUNWA et de POTH pour analyser les avantages psychologiques de l'utilisation des langues nationales dans l'éducation formelle. Mais avant, une revue de littérature a permis de connaître l'état actuel du thème de cette étude.

### **1.3.2. Revue de littérature**

La question de l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif formel fait l'objet de plusieurs réflexions et travaux scientifiques. En effet, des chercheurs, pédagogues, psychologues, philosophes et même religieux se sont toujours penchés sur la situation qui demeure encore d'actualité. Ainsi, en 1953, un comité d'experts de l'UNESCO qui étudiait les questions concernant les langues d'enseignement a montré que le meilleur médium pour enseigner à un enfant est sa langue maternelle. L'utilisation des langues nationales ou langues localement connues par les apprenants assurerait donc l'efficacité du système éducatif. Aussi, dans un rapport, l'UNICEF (1999) publie-t-elle :

*« Les élèves apprennent plus vite à lire et à acquérir de nouvelles connaissances lorsqu'ils ont reçu un premier enseignement dans leur langue maternelle. Ils apprennent également plus rapidement une seconde langue que ceux qui ont d'abord appris à lire dans une langue qui ne leur était pas familière ».*

Il s'avérait alors que l'utilisation de la langue maternelle ou d'une langue localement connue de l'apprenant favorise l'acquisition de la langue étrangère.

Cette raison linguistique mise en évidence ne pourrait être possible que lorsque le milieu est favorable à l'usage de la langue maternelle. TARIAM (2002) ne dit pas autre chose lorsqu'il déclare :

*« Institutionnaliser la pratique pédagogique qui consiste à partir des acquis liés à l'apprentissage de la première langue pour faciliter l'apprentissage de la seconde, d'autant plus que les réussites scolaires des enfants semblent tributaires de l'utilisation des langues maternelles comme langues d'enseignement ».*

C'est ce que réitère également l'UNESCO (2003), dans l'ouvrage *l'éducation dans un monde multilingue*. NAPON (2003) écrit même que la finalité des écoles bilingues n'est pas seulement d'accroître le taux de scolarisation, mais aussi de créer les conditions d'un système éducatif intégré. Ces écoles, poursuit-il, permettent de systématiser la participation des populations et d'améliorer les rendements internes et externes du système éducatif.

Pour les différents auteurs de façon générale, l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif formel favorise l'acquisition des langues internationales et l'intégration culturelle des apprenants. Aussi, détermine-t-elle les performances de ceux-ci tout au long de leur scolarité. En interdisant donc des langues nationales à l'école béninoise, l'on accepte de bloquer le développement durable de notre pays.

BABALOLA (2002) soutient qu'aucun pays ne s'est développé jusqu'ici en utilisant la langue d'autrui. C'est certainement ce que TCHITCHI (2009) souligne en écrivant « *les pays dits émergents de nos jours, à un moment donné de leurs histoires, ont donné priorité à la formation de leurs citoyens à travers leurs langues locales* ». Ces deux derniers auteurs ont certainement voulu mettre l'accent sur une partie des raisons économiques de l'instruction en langues nationales. C'est dire que l'éducation en langues nationales apporte un changement social pour le développement durable et l'avancement d'une nation. Prise comme telle, l'éducation en langues béninoises constitue une condition déterminante pour le développement de ce pays. Enseigner donc dans une langue maternelle ou une langue localement connue de l'apprenant, c'est éviter des années de retard dans l'acquisition de la connaissance (DIOP,

1979). C'est certainement ce que Ki-ZERBO (1993) veut aussi dire en affirmant :

*« Le jeune africain a au moins cinq ans de retard sur son homologue français quand il entre à l'école car le petit français a appris sa langue maternelle par la méthode la plus active et la plus efficace qui soit, c'est-à-dire par le truchement de la vie et de l'action, ce qui n'est pas le cas chez le petit africain ».*

Ceci étant, l'éducation en langue française ne garantit donc pas souvent la réussite scolaire des enfants en Afrique francophone. Même si les plus intelligents s'en sortent, peuvent-ils tous égaler les petits français dans leur langue. C'est ce que confirme BOKO (2007) lorsqu'il écrit qu'une école où l'accès aux savoirs passe par une langue étrangère dépossède littéralement l'apprenant du levier essentiel d'appropriation. L'école béninoise, poursuit BOKO (ibid.), est une école sans langue pour l'apprenant béninois. Pour POTH (1990) :

*« C'est bien la langue maternelle (...) qui garantit "le décollage intellectuel" dès le début de la scolarité, c'est elle qui lui apporte cet élément fondamental d'équilibre sans lequel il s'atrophie, c'est elle qui lui fournit la possibilité de verbaliser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'entourne ».*

Cela fait comprendre qu'utiliser les langues nationales à l'école, c'est permettre aux apprenants d'accroître leurs connaissances, de connaître leurs devoirs et droits, d'exprimer clairement leurs idées et de s'intégrer dans le monde extérieur. En dehors de ces raisons socioculturelles, l'utilisation des langues nationales permet l'équilibre psychologique des apprenants. En d'autres termes, l'enseignement en langues maternelles favorise le développement psychomoteur, affectif et cognitif des enfants (BADA, 2004 et BOKO, 2007). C'est ce que POTH (1990) voulait certainement souligner lorsqu'il écrit :

*« Les psychologues nous ont clairement montré que refouler chez un enfant le parler maternel est extrêmement nocif pour le développement de ses activités cognitives. On nuit de la sorte à l'épanouissement ultérieur de ses facultés d'expression dans la langue non-maternelle qu'il sera amené à apprendre par la suite ».*

Aussi, AKINNASO (1993), ALIDOU (1997) et BERGMANN et al. (2002) ont-ils montré dans leurs travaux respectifs que l'enseignement en langues maternelles contribue davantage au développement culturel, affectif et socio psychologique de l'enfant que l'enseignement en langue étrangère. CHEKAROU (2004), précise qu'il permet le développement des capacités de pensée critique qui peuvent s'appliquer à toutes les expériences d'apprentissage même lorsque la langue maternelle cesse d'être la langue d'instruction dans les classes supérieures. Dans un article intitulé "*La Guinée réapprend le français*"<sup>2</sup>, IGUE (1991) cite les auteurs comme Delanay (1955) qui écrit ce qui suit :

*"... il semble qu'une règle méthodologique raisonnable soit d'employer comme moyen d'instruction la langue qui, eu égard aux principes psychologiques et pédagogiques s'avère la plus efficace : cette langue sera la langue vernaculaire..."*

De même, WOLFF (2005) souligne les conséquences néfastes à long terme des résultats scolaires lorsqu'on apprend à lire et à écrire dans une langue qu'on ne comprend pas et cite les auteurs comme STROUD (2002), qui le soutiennent. Aussi, NOYAU (2014), souligne-t-elle que l'enseignement primaire en français exclusif aux enfants de l'Afrique pouvait freiner leur développement cognitif et générer des échecs, s'opposant ainsi à l'atteinte de l'éducation pour tous visée par l'Unesco. Ainsi donc, la langue maternelle semble être le facteur le plus important dans l'efficacité de l'éducation. Autrement dit, la langue parentale (langue souvent parlée à la maison) est un élément très important dans la performance des élèves (PASEC, 2007 et KOUGBEAGBEDE, 2012). Pourtant, certaines élites préconisent le « *statu quo* » en matière de moyen d'instruction en encourageant l'utilisation obligatoire de la langue étrangère (langue officielle) comme principal moyen d'instruction.

---

<sup>2</sup> In Le monde, (1988), dimanche 21 et lundi 22 février.

Il convient de rappeler les recommandations de la Conférence de Brazzaville en 1944, qui exigent que l'enseignement en Afrique soit donné exclusivement en français et que l'utilisation pédagogique des langues nationales soit interdite. Cette planification linguistique est la forme concrète de ce que CAVET (1999) appelle la politique linguistique. Selon l'auteur, si la guerre est la continuation de la politique (...), la politique linguistique est, à l'inverse, une forme civile de la guerre des langues. Par ailleurs, CALVET (2002) montre que ce phénomène n'a pas disparu malgré la "décolonisation". Certaines langues, poursuit-il, demeurent les victimes d'un impérialisme linguistique dont l'un des masques les plus récents est peut-être celui de la francophonie. Aussi, TCHITCHI (2009) fait-il remarquer que :

*«il est difficile et pénible pour certains africains de se détacher des tares et des avatars d'une latinisation à outrance parce que le mécanisme subtil mis en place pour les y contraindre est d'une haute portée pédagogique, culturelle et politique ».*

A preuve, toutes les tentatives d'introduction des langues nationales dans le système éducatif postcolonial semblent échouer dans la plupart des pays francophones. Ce qui relègue certainement ceux-ci au rang des pays sous-développés ou pays toujours en voie de développement. Par contre, les pays qui optent pour l'emploi des langues nationales comme principaux moyens d'instruction en milieu scolaire présentent toujours des résultats spectaculaires et rivalisent aujourd'hui avec les pays développés.

C'est pourquoi, il n'est pas superflu d'ajouter à tout ce qui précède, les expériences en matière de politique de langues nationales qui ont fait leurs preuves dans plusieurs pays du monde: François 1<sup>er</sup> fit déloger le latin au profit du francien, langue de l'Île de France, comme langue écrite dans toute la France (WALTER H., 1988). La Norvège qui fut une province danoise jusqu'en 1814 entreprit avec succès une planification linguistique semblable. Par ailleurs, avec l'avènement de l'Etat révolutionnaire, les linguistes russes développèrent la grammaire et l'écriture d'une soixantaine de langues ainsi que vers la fin de 1940, l'apprentissage en langues locales était devenu une

réalité un peu partout en Union Soviétique. De même en Yougoslavie, grâce à la même politique, les langues nationales se sont implantées dans l'enseignement et dans la vie professionnelle sans difficultés majeures. L'Indonésie quant à elle adopta le malais comme langue nationale tout en permettant l'enseignement de certaines langues régionales dans les écoles. Aussi, certains pays africains tels que le Nigéria, le Ghana, l'Afrique du Sud, pour ne citer que ceux-ci, ont-ils montré que les langues nationales constituent les supports idéals pour l'enseignement.

Ces différents travaux scientifiques montrent clairement que l'éducation est d'abord psychologique et culturelle avant d'être économique. Mais, la politique assimilationniste du français dont les pays francophones sont contraints ne favorise pas véritablement l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif formel.

#### ☞ **Politiques de langues nationales dans l'éducation en Afrique**

Les intellectuels africains ont toujours initié et participé à plusieurs rencontres relatives à la valorisation des langues continentales. Pour preuve :

- le colloque sur l'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement, organisé par l'UNESCO en 1953, au terme duquel les experts ont été invités à prendre note de la résolution 329 (IV) de l'Assemblée Générale des Nations Unies lors de sa 4<sup>ème</sup> session. En effet, l'Assemblée Générale a invité l'UNESCO à entreprendre une étude d'ensemble de la question de la sauvegarde et du développement des langues vernaculaires, notamment des mesures qui pourraient être prises en vue de l'emploi de ces langues comme véhicule de l'enseignement dans les écoles, compte tenu des vœux des populations et de l'expérience acquise par d'autres Etats en cette matière ;
- la 12<sup>ème</sup> session de la Conférence Générale de l'UNESCO de 1962, à l'issue de laquelle il a été prévu la mise en œuvre d'un

Plan organique de collaboration culturelle avec l'Afrique sur le développement des civilisations africaines pour l'exercice 1965-1966;

- la Conférence sur les relations entre les langues négro-africaines et la langue française tenue à Dakar au Sénégal en 1976 sous l'égide du Conseil International de la Langue Française (CILF) ;
- la Conférence de 1986 des Ministres de l'Education Nationale des pays francophones (CONFEMEN) sur la promotion et l'intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs, qui recommande entre autres : la recherche d'une méthodologie scientifique pour l'enseignement en langues nationales, la redéfinition des besoins langagiers et des situations concrètes dans lesquelles langue nationale et langue européenne seront utilisées, etc...

A ce titre, les pays africains ont mené, chacun selon sa vision, des actions variées. Certains pays comme le Bénin ont cherché à promouvoir des langues nationales dans l'enseignement. Mais, force est de constater que malgré les nombreuses décisions politiques en matière de langues d'enseignement, la pédagogie reste encore presque la même dans le système éducatif béninois.

#### ☞ **Politiques de langues nationales dans l'éducation au Bénin**

En dépit de l'interdiction ferme de l'usage des langues nationales à l'école, certaines écoles confessionnelles les utilisent officieusement dans les zones frontalières du Bénin. En effet, dans les écoles méthodistes des régions frontalières du Nigéria, le yoruba était utilisé comme médium d'enseignement pendant les deux premières années du primaire (SOW, 1977).

Au lendemain de l'indépendance du Dahomey, le Bénin a affirmé à plusieurs reprises au cours des Conférences Générales, sa foi dans la culture

africaine ayant comme véhicule, les langues parlées par les masses. Cela s'était concrétisé à travers plusieurs transcriptions :

- la transcription du batonu et du dompago par les missionnaires de la SIM (Sudan Interior Mission) qui les ont dotés de syllabaires ;
- la transcription, la proposition d'alphabet, d'orthographe et du dictionnaire en fon par les missionnaires catholiques comme les prêtres SEGUOLA et DURAJIER.

A cette volonté, s'ajoutent les premiers essais de langues nationales telles que le fon, le dendi, et le batonu au lycée Mathieu BOUKE de Parakou en 1970 après les indépendances. Ils s'étendirent en 1970-1971 au lycée Béhanzin de Porto-Novo où trois langues ont aussi été introduites : le fon, le dendi et le yoruba. Cette volonté de valoriser les cultures et de réhabiliter les langues nationales a été soutenue par certaines organisations estudiantines telles que : la FEANF (Fédération des Etudiants d'Afrique Noire en France), l'UGEED (Union Générale des Elèves et Etudiants du Dahomey), etc. Au regard de ces mobilisations, une Commission Nationale de Linguistique (CNL) a été créée en 1974 sous l'impulsion du Secrétaire Général de la Commission Nationale Dahoméenne pour l'UNESCO. Les dispositions de la CNL ont été entérinées par l'Etat Militaire Révolutionnaire du 26 octobre 1972.

#### • Période révolutionnaire

Le Discours Programme du 30 novembre 1972 du Gouvernement Militaire Révolutionnaire (GMR) confirma que l'école béninoise devrait cesser d'être "un carcan d'étouffement de nos valeurs nationales" (da CRUZ, 2007). En effet, plusieurs actions et décisions politico-juridiques ont sous-tendu sa volonté :

- En 1973, le gouvernement militaire a mis sur pied une Commission Nationale de la Réforme de l'Enseignement et de l'Education au Dahomey (CNREED) qui a finalement produit un

document intitulé « Programme National d'Edification de l'Ecole Nouvelle » dans lequel il est écrit : « *la langue étant le véhicule d'une culture, il faudra travailler à la réhabilitation, à la défense et l'illustration de nos cultures en introduisant nos langues dans nos ordres d'enseignement* ».

- En 1975, le gouvernement prit l'ordonnance n° 75-30 portant loi d'Orientation de l'Ecole Nouvelle pour la mise en œuvre de ses décisions. En effet, le programme officiel a prévu des masses horaires pour les loisirs éducatifs en langues tels que les contes, les devinettes, etc. Aussi, les chansons culturelles sont-elles exécutées pour la détente en classe et peuvent même être présentées à l'oral par les candidats à l'examen de fin du cycle primaire.

C'est cette valeur des langues nationales que l'époque du Renouveau Démocratique viendra renforcer à travers des actes et autres décisions juridiques.

#### • Période du renouveau démocratique

Comme une suite logique de ce qui précède, le Gouvernement de l'ère du Renouveau démocratique a adopté en Conseil des Ministres du mercredi 15 juillet 1992, l'introduction progressive de six langues nationales telles que adja, fon, baatonu, dendi, ditammari et yoruba dans le système éducatif formel. TCHITCHI (2012) précise même que l'article 8 de la loi portant orientation de l'éducation nationale indique que :

*«L'enseignement est dispensé principalement en français, en anglais et dans les langues nationales. Les langues nationales sont utilisées d'abord comme matières et ensuite comme véhicules d'enseignement dans le système éducatif. En conséquence, l'Etat doit promouvoir les recherches en vue de l'élaboration des instruments pédagogiques pour leur enseignement à la maternelle, au primaire, au secondaire et au supérieur ».*

En effet, la Constitution du 11 décembre 1990 a réitéré en son article 11 son soutien en ces termes : « *Toutes les communautés composant la nation béninoise jouissent de la liberté d'utiliser leur langues parlées et écrites et de développer leur propre culture tout en respectant celle des autres* ». Ainsi, le Ministre de l'Education

Nationale tirant leçon du Séminaire national d'évaluation de l'expérience organisé par le Centre d'Eveil et de Stimulation de l'Enfant (CESE) avec l'assistance de l'UNICEF, a confirmé la priorité des langues nationales à l'école maternelle à travers la Lettre Circulaire n°0084/MEN/EMB/DGM/DEM du 27 avril 1990 en ces termes : *« pour permettre une transition harmonieuse entre le préscolaire et l'école primaire, l'utilisation de la langue française se fera uniquement en deuxième année de CESE et ne prendra en compte que les activités d'expression orale et les activités de pré-mathématique »*. Aussi, les Etats Généraux de l'Education (EGE) tenus en octobre 1990 précisent-ils qu'il faut faire des élèves *« des citoyens aimant leur pays, prêts à le servir, prêts à participer à son développement économique, social et culturel. (...) C'est pourquoi, l'introduction des langues nationales doit aller au-delà de leur utilisation dans les CESE »*. A ce titre, plusieurs recherches ont été menées dans la classification des langues béninoises et l'élaboration des instruments pédagogiques.

Avec l' *« Atlas sociolinguistique du Bénin »*<sup>3</sup>, au moins une cinquantaine de langues sont connues et classées en trois phylums au Bénin : le phylum afro-asiatique, le phylum nilo-sahara et le phylum niger-congo. Mais, seules six langues sont actuellement en cours d'être introduites dans le système éducatif formel. Aussi, la valorisation des langues nationales inscrites dans le *« Champ de Formation en Education Sociale »* du programme actuel d'études, est-elle très loin des ambitions des CESE où la langue nationale était utilisée comme médium de l'enseignement. Ainsi donc, il ne s'agit pas encore d'une véritable utilisation des langues nationales dans le système éducatif formel.

---

<sup>3</sup> C.N.L., (1983<sup>a</sup>), Atlas sociolinguistique du Bénin, Projet Atlas et Etudes Sociolinguistiques des Etats du Conseil de l'Entente, Abidjan, ILA et ACCT.

### **1.3.3. Etat de connaissance des avantages des langues nationales**

La mission d'introduction des langues nationales dans le Système Educatif Formel de l'ex-Ministère de l'Alphabétisation et son projet de document d'orientation générale édifié sur la situation actuelle des langues nationales. En février 2007, le mémorandum de la Confédération Syndicale des Travailleurs du Bénin au Forum National sur le secteur de l'Education donnait un nouveau son de cloche à la dynamique de valorisation des langues nationales: il entrevoit l'instruction des béninois désormais dans leur langue maternelle. Avec l'avènement de l'initiative « *Ecole et Langues Nationales en Afrique (ELAN-Afrique)* »<sup>4</sup> actuellement en cours, le Bénin peut déjà montrer à quelle étape se trouve son système éducatif en matière de langues d'enseignement.

#### **☞ Ecole et Langues Nationales en Afrique : cas du Bénin**

L'initiative est née de la volonté commune de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), de l'Agence Française de Développement (AFD) et du Ministère des Affaires Etrangères et Européennes de la France de se mettre ensemble pour appuyer huit (08) pays d'Afrique francophone dont le Bénin dans la réforme nécessaire à l'utilisation conjointe des langues africaines avec le français dans l'enseignement primaire. Dans ce cadre, a lieu une signature du protocole d'accord entre l'OIF et le MEMP, le 24 janvier 2012 à Paris. Cette initiative vise la promotion et l'introduction progressive de l'enseignement bilingue articulé autour d'une langue africaine et du français au cycle primaire. C'est dans l'une des trente (30) écoles pilotes de ce projet que cette étude a été effectuée.

Avant de présenter la démarche méthodologie adoptée dans le présent travail, quelques concepts méritent d'être clarifiés afin de se faire comprendre dans la suite de l'étude.

---

<sup>4</sup> In "Adjinakou", (2012), Quotidien béninois n°1974, Jeudi 12 avril.

### 1.3.4. Clarification conceptuelle

Afin de mieux se faire comprendre tout au long de ce travail, il est important de clarifier un certain nombre de notions :

- **Langue maternelle**

La langue est un système d'expression et de communication commun à un groupe social (in *Le Nouveau Petit Robert, v° langue*, Paris, Le Robert, 2000, p. 1413, 2<sup>ème</sup> colonne). La langue maternelle peut se comprendre comme l'ensemble des pratiques langagières de la communauté d'origine. C'est une métaphore portée par toute une tradition culturelle comme celle de la nature (« *langue naturelles* »), de l'origine (« *langue originelle* »), de la maternité (« langue de la mère, langue maternelle »). Sémantiquement parlant, la notion de « langue maternelle » est ambiguë dans la mesure où c'est la langue de sa mère ou de sa nourrice, que l'enfant apprend en premier. Dans le Dictionnaire linguistique : *LAROUSSE, v° langue*, Paris, Dubois, 1984, p. 276, la langue maternelle est la langue en usage dans le pays d'origine du locuteur et que le locuteur a acquise dès l'enfance, au cours de son apprentissage du langage. Elle est, selon Dubois (1984 :312), la première langue apprise par un sujet parlant (celle dont il est le locuteur natif) au contact de l'environnement familial immédiat. Ainsi, les spécialistes de langues préfèrent parler de « *langue première (L1)* ». Dans le cadre de cette recherche, le terme désigne la première langue que l'enfant entend et apprend depuis sa naissance. Il s'oppose donc au concept "langue étrangère" qui signifie une langue importée d'ailleurs dans une communauté linguistique.

- **Langue nationale**

Si la langue peut être définie comme étant un instrument de communication, un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté (in Dictionnaire linguistique, *LAROUSSE, v° langue*, Paris, Dubois, 1984, p. 276), alors la notion de langue nationale peut avoir deux grandes conceptions : une conception intégrale prenant en compte toutes les langues parlées sur une étendue du territoire national et une

conception sélective qui prend en compte les langues reconnues constitutionnellement pour leur intérêt national. Dans le *rapport final de la commission Gendron*<sup>5</sup>, il a été écrit :

*« la langue nationale peut être considérée comme appartenant à une catégorie un peu moins élevée que la langue officielle. Désigner une langue ou des langues comme nationales par une loi constitutionnelle ou ordinaire, c'est simplement attacher à ces langues certains privilèges juridiques au profit de l'usager. Elles se trouvent à recevoir l'appui de ses ressources et de ses deniers. Par exemple, qualifier des langues de nationales pour une ou des régions pourrait signifier qu'un privilège constitutionnel s'attache à leur utilisation comme véhicule principal ou exclusif de l'enseignement dans ces régions, sans que soit enfreinte la règle constitutionnelle d'un enseignement dispensé uniquement dans la ou les langues officielles »*

Il s'agit ici des langues locales constitutionnellement reconnues et autorisées pour véhiculer le savoir dans le système éducatif béninois.

- **Avantage psychologique**

L'avantage se définit comme ce qui est utile, profitable (in *Le Nouveau Petit Robert*, v° *avantage*, Paris, Le Robert, 2000, p. 189, 1<sup>ème</sup> colonne). C'est ce qui est favorable à l'équilibre mental, ce qui est profitable aux phénomènes psychiques, au développement personnel. Il s'agit de ce qui entraîne le succès de l'individualité de la personne, le succès de la différence individuelle.

- **Comportement de l'apprenant**

Le comportement est l'ensemble des réactions objectivement observables (in *Le Nouveau Petit Robert*, v° *comportement*, Paris, Le Robert, 2000, p. 476, 1<sup>ème</sup> colonne). C'est la manière d'être, de se comporter et/ou de réagir face à une situation dans laquelle on se trouve. Dans cette étude, il s'agit de la façon dont réagi l'apprenant face aux situations d'apprentissage dans lesquelles il est placé.

---

<sup>5</sup>Rapport de la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques, Livre II, Les droits linguistiques, état du Québec, 1972

- **Performance de l'apprenant**

La performance est le résultat chiffré obtenu dans une compétition (in *Le Nouveau Petit Robert, v° performance*, Paris, Le Robert, 2000, p. 1837, 1<sup>ème</sup> colonne). C'est ce que l'on produit par rapport à ce qui est attendu de soi. En d'autres termes, c'est la capacité optimale de restitution de connaissances lors d'une épreuve. La performance de l'apprenant est donc le résultat qu'il produit par rapport à ce qui est attendu de lui. Sur le plan linguistique, la notion de « performance » est un concept de la grammaire générative (in *Dictionnaire linguistique, LAROUSSE, v° langue, Paris, Dubois, 1984, p. 366*). Pour Dubois (1984 :366), elle dépend de la compétence (le système de règles), du sujet psychologique, de la situation de la communication ; elle dépend en effet, de plusieurs facteurs comme la mémoire, l'attention, le contexte social, les relations psychosociales entre le locuteur et l'interlocuteur, l'affectivité, etc. Dans le cadre de cette recherche, il s'agit du résultat produit par l'écolier par rapport au seuil de réussite à l'issue d'une évaluation.

## CHAPITRE 2 : CADRE D'ETUDE ET APPROCHE METHODOLOGIQUE

Avant d'illustrer la démarche méthodologique adoptée pour ce travail, voici la situation géographique du cadre d'étude.

### 2.1. CADRE D'ETUDE

#### 2.1.1. Situation géographique et administrative du cadre d'étude

L'étude s'est déroulée à l'Ecole Primaire Publique de Kokorokehoun dans la Commune d'Adja-Ouèrè située dans le Département du Plateau au Sud-Bénin. La Commune d'Adja-Ouèrè se situe entre 2°30' et 2°44' de la latitude Nord et entre 6°4' et 7°11' de la longitude Est (IGN, 2014). Elle est composée de cinquante-deux (52) villages et quartiers de ville répartis en six arrondissements : Adja-Ouèrè, Massè, Kpoulou, Oko-Akaré, Ikpinlè et Tatonnonkon (Cf. annexe IV). Elle s'étend sur une superficie de 550 km<sup>2</sup> et est limitée :

- au nord par les Communes de KETOU et de ZAGNANADO ;
- au sud par la Commune de SAKETE ;
- à l'est par la Commune de POBE et la République Fédérale du Nigéria ;
- à l'ouest par la Commune de OUIHI et celle de BONOU.

C'est une commune située sur un plateau de 50 à 200 mètres au-dessus du niveau de la mer et avec une altitude moyenne de 100 mètres. Elle est traversée par une grande dépression (Dépression de la Lama) qui la découpe en *deux zones orographiques*<sup>6</sup> : La zone de dépression (altitude < 50 mètres) et la zone de plateau.

La Commune d'Adja-Ouèrè bénéficie du climat subéquatorial caractérisé par deux saisons pluvieuses et deux saisons sèches qui s'alternent. Les précipitations varient d'une année à une autre et ont lieu principalement entre avril et juillet avec un maximum (1100 à 1200 millimètres) en juin ainsi qu'illustre la (fig.1).

---

<sup>6</sup> Afrique Conseil, (2006), Monographie de la commune d'Adja-Ouèrè, avril.

Quant à l'évapotranspiration potentielle (ETP) de la commune, elle varie aussi d'une année à une autre.

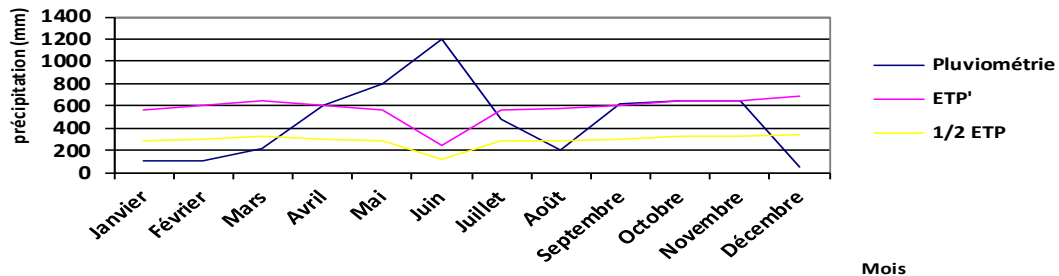


Figure 1 : Diagramme climatique de la commune d'Adja-Ouèrè  
Source : ASECNA, décembre 2013

Les températures moyennes annuelles de la commune d'Adja-Ouèrè varient également entre 27 et 32 degrés centigrades. Quelques cours d'eau constituent le réservoir en eau de la commune. Il s'agit principalement d'IGUIDI, GBA et IDOGBE. La situation sociodémographique de cette commune se résume à sa forte population et les conditions de vie des ménages ruraux qui la caractérisent.

### 2.1.2. Caractéristiques sociodémographiques d'Adja-Ouèrè

La population d'Adja-Ouèrè est estimée à 116.282 habitants en 2013 avec plus de 82% de population rurale (INSAE, 2013). Sa densité est de 211 habitants/km<sup>2</sup>. C'est une population jeune (car elle comptait 31.526 habitants seulement en 1979) avec 52% de femmes. Elle vit essentiellement de l'agriculture familiale, de petits élevages et de petits commerces des produits agricoles.

Sur le plan sociolinguistique, la population d'Adja-Ouèrè est constituée d'un seul groupe linguistique ou des langues du phylum niger-congo dont les plus importantes sont le yoruba et ses dialectes (holli, nago), le wemεgbe, l'adjagbe et le mahigbe. C'est une population croyante qui pratique pour la plupart les religions endogènes (45%). On y dénombre seulement 10% de catholiques.

Dans le domaine éducatif, la population d'Adja-Ouèrè a longtemps résisté aux civilisations occidentales qui, selon elle, s'emparaient de sa valeur culturelle. En ce moment, ce sont des structures traditionnelles d'éducation qui jouaient le rôle d'encadrement et d'éducation alternative des enfants. Il s'agit en un mot d'une population analphabète avec Indice de Pauvreté Humaine de 43,9% (INSAE, 2013).

### **2.1.3. Justification du choix du cadre d'étude**

Le choix de la Commune d'Adja-Ouèrè et de l'arrondissement d'OKO-AKARE en particulier s'explique par le caractère rural du milieu (exempt de tout usage du français) et l'homogénéité de sa population en matière d'ethnie (principalement holli). L'arrondissement d'OKO-AKARE abrite l'école primaire publique (EPP) de Kokorokehoun créée en 1978 et sélectionnée dans le cadre de l'expérimentation de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel à travers son groupe pédagogique A. Par ailleurs, le village de Kokorokehoun fait partie des villages les plus redoutables qui, pendant longtemps, ont résisté au système éducatif formel dans la commune. En effet, malgré les différentes sensibilisations sur les avantages de la scolarisation et les bienfaits de celle-ci sur l'homme et la société, plusieurs ménages accordent peu d'attention aux écoliers, faisant ainsi des enfants, les apprentis des travaux champêtres ou domestiques selon le sexe.

Après la situation géographique et sociodémographique du cadre d'étude, une démarche méthodologique renseigne sur comment les données ont été collectées, analysées puis traitées au cours de l'étude.

## **2.2. APPROCHE METHODOLOGIQUE**

La démarche méthodologique adoptée dans le cadre de l'exploration des hypothèses de notre recherche comprend trois grandes parties :

- collecte des données ;
- traitement des données ;
- analyse et interprétation des résultats obtenus.

## 2.2.1. Collecte des données

Des dispositions ont été prises au début du travail pour faciliter la collecte des données.

### 2.2.1.1. Considérations d'ordre éthique

Une autorisation d'enquête a été obtenue à l'Ecole Doctorale Pluridisciplinaire de la FLASH de l'Université d'Abomey-Calavi (Cf. annexe V) et présentée aux acteurs de l'éducation à divers niveaux. De plus, aucune information n'a été extorquée au cours de l'enquête. Aussi, les informations ont-elles été collectées de façon anonyme puis analysées comme telles au cours de la recherche documentaire et des enquêtes de terrain.

### 2.2.1.2. Recherche documentaire

Cette recherche a conduit à l'exploitation des ouvrages scientifiques et techniques ayant trait au thème de recherche et au milieu d'étude. Ainsi, plusieurs centres et sites d'informations ont été parcourus dans le cadre de notre recherche documentaire. Le tableau 1 rend compte des principaux types et sources d'informations recueillies.

Tableau I : Synthèse de la recherche documentaire

Sources d'informations	Documents consultés	Types d'informations recueillies	Outils de collecte
Centre de documentation de la FLASH/UAC	Mémoires et thèses	Alphabétisation et enseignement dans la langue maternelle	Grille de lecture, Fiche d'évaluation d'informations
Bibliothèque centrale de l'UAC	Mémoires, thèses et revues scientifiques	Apprentissage scolaire et développement personnel	Grille de lecture, Fiche d'évaluation d'informations
INSAE, PNUD, Mairie d'Adja-Ouèrè	Rapports d'étude, rapports d'activités	Données démographiques, décentralisation et développement local	Grille de lecture, Fiche d'évaluation d'informations
ASECNA	Rapports d'études	Données climatiques	Grille de lecture, Fiche d'évaluation d'informations
CBRSI, INALA, INFRE	Mémoires, sites internet, revues et ouvrage scientifiques	Enseignement en langue maternelle, Psychologie de l'enfant, apprentissage du langage chez l'enfant,	Grille de lecture, Google, Fiche d'évaluation d'informations
MEMP	Arrêtés, Décrets, Relevés de décision	Introduction des langues nationales dans l'enseignement	Grille de lecture

<b>Point focal Elan-Afrique-Bénin, Secrétariat-CNPILNaSEF,</b>	Rapports d'étude, rapports d'activités	Introduction des langues nationales dans l'enseignement	Grille de lecture
<b>DPLN/Ministère de l'Alphabétisation</b>	Rapports d'étude, rapports d'activités	Introduction des langues nationales dans l'enseignement	Grille de lecture
<b>DCQEIP/Ministère de l'Alphabétisation</b>	Rapports d'étude, rapports d'activités	Introduction des langues nationales dans l'enseignement et qualité de l'enseignement	Grille de lecture

Source : Enquête de terrain, 2015

Ces différents outils de collecte ont permis d'une part, de capitaliser les informations disponibles sur le thème « Enseignement en langues nationales » et d'autre part, d'apprécier les facteurs physique et démographique de la Commune d'Adja-Ouèrè.

Les résultats issus de cette recherche ont été renforcés par ceux des enquêtes sur le terrain.

### **2.2.1.3. Enquêtes du terrain**

Il s'agit de l'enquête préliminaire et de l'enquête proprement dite. Dans un premier temps, l'enquête préliminaire a permis d'apprécier la faisabilité de cette recherche puis de déterminer la nature et la population cible avant de recueillir des informations brutes auprès des personnes ressources. Dans un deuxième temps, l'enquête proprement dite a permis d'explorer les hypothèses de l'étude à travers le dispositif composé d'écoliers, d'enseignant et d'enquêteur en position d'auxiliaire dans la classe.

- **Nature et période d'étude**

La recherche s'est déroulée au mois de décembre 2015 et a consisté en une étude de cohorte qualitative, descriptive, analytique, comparative et comportementale. C'est une période d'intenses activités scolaires, à la fin de laquelle les apprenants doivent présenter leurs premiers résultats trimestriels indispensables à la réussite scolaire.

- **Populations d'étude**

Deux catégories de populations ont fait l'objet de cette recherche. Il s'agit d'une part, des personnes ressources dont la méthode d'échantillonnage est non probabiliste et d'autre part, des écoliers de CE1 qui, en phase expérimentale de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement dans la Commune d'Adja-Ouère constituent la population primaire. Celle-ci constitue alors le groupe cible statistiquement échantillonné.

- **Techniques et outils de collecte**

Plusieurs techniques ont été utilisées pour la collecte des données. Il s'agit entre autres, de l'échantillonnage de la population cible, des entretiens, de l'observation et des enquêtes par questionnaire.

- **Echantillonnage**

Dans cette étude, la technique d'échantillonnage exhaustive a été utilisée dans le cadre de la détermination de l'échantillon. Ainsi, compte tenu de l'effectif des apprenants en phase expérimentale de l'introduction des langues nationales dans l'éducation formelle dans la Commune, il a été choisi d'enquêter tous les élèves de CE1 participant à cette phase expérimentale. Cette technique a permis de donner à tous les enfants de cette promotion, une même chance connue et non nulle d'être évalués au cours de cette étude. Toutefois, la sélection des enfants enquêtés a obéi à certains critères.

- **Critères de sélection des enquêtés**

Les critères ayant déterminé le choix des enfants enquêtés se présentent comme suit :

- être apprenant(e) à l'école primaire publique de Kokorokèhoun/A;
- être en classe de CE1 au moment de l'enquête ;
- être assidu aux séquences de classes.

Par ailleurs, le choix des apprenants de CE1 peut être justifié par le fait qu'ils peuvent mieux répondre aux questions d'enquête lorsqu'elles sont

traduites en langue locale (Yoruba). Ces différents critères et techniques ont permis de connaître la taille de notre échantillon.

### ○ Taille de l'échantillon

La taille de l'échantillon ( $T_e$ ) a été déterminée par rapport à l'effectif de la classe en phase expérimentale de l'introduction des langues nationales dans l'éducation formelle à l'EPP de Kokorokèhoun. Elle correspond donc au nombre total des apprenants du CE1 en phase expérimentale de ce projet. Numériquement,  $T_e = 28$ , soit 28 écoliers enquêtés.

Le tableau 2 rend compte de la distribution des populations interrogées en fonction de la technique de l'échantillonnage utilisée.

Tableau II : Présentation synoptique de la technique de l'échantillonnage par population d'étude.

POPULATION	CIBLE	TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE	ECHANTILLON
Primaire	Ecoliers du CE1	exhaustive	28
Secondaire	Personnes ressources	Par commodité	16

Source : Enquête de terrain, octobre-décembre 2015.

Les résultats issus de l'étude de la population primaire ont été renforcés par les informations recueillies auprès des personnes ressources interviewées lors des entretiens.

### ○ Entretiens

Ils ont eu lieu avec les personnes ressources telles que les cadres et autorités des institutions chargées de l'éducation. A cet effet, ils sont réalisés suivant un guide et une grille puisqu'il s'agissait des entretiens semi-structurés. Les informations recueillies au cours des entretiens ont été consolidées par les résultats issus des observations des apprenants dans la situation d'apprentissage.

### ○ **Observation**

Du début jusqu'à la fin de cette investigation, les enfants ont été observés dans un intervalle de temps déterminé.

En effet chaque jour de classe, la participation des apprenants aux séquences de classe ainsi que leurs réactions ont été observées de façon linéaire puis enregistrées entre 10 heures 15 minutes et 11 heures dans les épreuves de mathématique en langue « yoruba ». Ainsi, il a été enregistré au cours des séquences de classe, tout mouvement, toute activité ou manifestation observable sur les apprenants répartis au hasard en groupes de six (06) écoliers au plus.

**Une précision** : L'observation a duré deux (02) semaines afin d'apprécier les différents types de comportements dans le temps. Le temps de passation de tests prédéfini a permis de limiter d'éventuels effets de fatigue de midi (conditions de travail) et compenser le stress de la maison (pesanteurs socioculturelles) par le temps de récréation. Pour ce qui concerne le champ de formation choisi, il est d'abord conforme à l'emploi du temps des apprenants. Aussi, semble-t-il qu'il y a plus d'interactions entre les apprenants eux-mêmes d'une part, et d'autre part, entre eux et leur enseignant dans les séances de mathématiques.

### ○ **Enquête à base de questionnaires**

Des enquêtes à base de questionnaire à choix multiples ont eu lieu auprès des enseignants et des apprenants de l'EPP de Kokorohèhoun/A.

Pendant que les premiers sont interrogés principalement sur les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du programme d'enseignement en langues nationales, les derniers sont soumis chacun avec l'aide de l'enquêteur, à une fiche de renseignement individuelle ayant permis de recueillir des informations sur ses propres performances et sur sa perception de ce modèle d'enseignement. Ces différentes informations collectées ne peuvent pas être vérifiées malgré les interprétations apportées aux enfants.

Toutefois, ces diverses techniques et les matériels de collecte utilisés ont permis d'appréhender les caractéristiques générales du groupe cible.

○ **Matériels de collecte**

Plusieurs instruments ont été utilisés dans la collecte des données. Il s'agit :

- du questionnaire d'enquête adressé aux apprenants : il a permis de recueillir des informations générales et des réponses pré codées aux questions liées à la compréhension de l'enseignement et aux performances de l'enquêté (Cf. annexe n° II). En effet, les informations telles que l'ethnie, le sexe ont été enregistrées d'une part et les moyennes obtenues dans les différentes épreuves à l'issue du contrôle du premier trimestre ont été collectées d'autre part. Mais, pour observer les différents comportements et réactions des apprenants, ce matériel a été complété par une grille d'enregistrement des comportements ;
- de la grille d'enregistrement des comportements généraux : grâce à elle, les comportements généraux prédéfinis ont été enregistrés chez les apprenants à travers une observation clinique. Pour éviter au maximum des appréciations subjectives, cette grille a été complétée par un carnet de route.
- du carnet de route qui a permis de noter tout au long de la recherche, les comportements et les réactions de chaque apprenant (y compris les émotions personnelles de l'enquêteur) au cours des séquences de classes et de décanter plus tard, à tête reposée, ce qui relève de l'objectivité ;
- du questionnaire adressé aux enseignants qui a permis de consolider les données collectées auprès des apprenants (Cf. annexe I) ;
- de la grille d'entretien pour maximiser la collecte d'informations auprès des personnes ressources ;

- du fond de carte pour réaliser la carte géographique du milieu d'étude.

Ces différents instruments ont été complétés par ceux décrits précédemment dans la recherche documentaire. Aussi, d'autres dispositions ont-elles été prises pour le traitement des données collectées.

### **2.2.2. Traitement des données collectées**

Plusieurs logiciels et tableurs ont été utilisés dans le cadre du traitement des données. En effet, les résultats du dépouillement des questionnaires d'enquête ont été vérifiés et confirmés grâce au logiciel Epi Info. A cet effet, il a été procédé dans un premier temps à la codification puis à la saisie des données. La saisie informatique des textes a été faite grâce au logiciel Microsoft Office Word 2010. Quant aux analyses statistiques des données, c'est le tableur Excel 2010 qui a été utilisé pour la réalisation des graphiques et des tableaux de fréquence. Ce tableur a été complété par le logiciel Statistical Package for Social Science (SPSS) dans la réalisation des tableaux croisés. Ce qui a facilité l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus.

### **2.2.3. Analyse et interprétation des résultats**

Les informations collectées ont été analysées et interprétées afin de retenir les parties intelligibles. Pour ce faire, plusieurs matériels et techniques ont été envisagés.

#### **2.2.3.1. Techniques**

Au terme de l'enquête, les informations recueillies ont été codifiées puis dépouillées manuellement. L'analyse de ces informations a été faite en liaison avec les hypothèses de départ. En effet, la quantification des résultats d'enquête a été réalisée sur la base du score réel des réponses (positives et négatives) de chaque rubrique du questionnaire d'une part, et des performances (réussites et échecs) des enfants interrogés d'autre part.

Désignant le résultat obtenu par rapport à ce qui est attendu de lui, la performance de l'apprenant dans un champ de formation a pour indicateur ici,

la moyenne obtenue par cet apprenant à l'issue d'un contrôle ou d'une épreuve d'évaluation dans ce champ de formation. Ainsi, tout apprenant qui arrive à totaliser 10/20 de moyenne au moins dans un champ de formation est considéré comme celui ayant atteint le seuil de réussite dans ce champ de formation. Pour ce qui concerne la réussite scolaire ; elle est indiquée par la capacité de l'apprenant à réunir 10/20 au moins de moyenne dans chaque champ de formation et également à obtenir au moins du succès dans cinq (05) champs sur les six (06) champs de formation de ce programme d'études. Il s'agit dans cette étude d'analyser les résultats scolaires à mi-parcours des sujets en langues nationales puis en français à l'issue du contrôle de fin du premier trimestre de l'année scolaire 2015-2016. Aussi, les relations ont-elles été établies entre la performance de l'apprenant en langue maternelle et l'acquisition du français en croisant la moyenne générale obtenue en langue maternelle avec respectivement ceux de la Lecture, l'Expression écrite, l'Education sociale et l'Education scientifique et technologique et la mathématique. Les différents résultats obtenus ont fait l'objet de comparaison, d'appréciation et de synthèse. Ainsi, après la comparaison intragroupe, la triangulation de sources est également l'une des techniques adoptées pour confronter les résultats obtenus avec ceux d'autres recherches.

Par ailleurs, les comportements des sujets ont été observés dans les séances de mathématiques en langues nationales puis analysés suivant *la grille de lecture de SHENTOUB*<sup>7</sup>. Cette grille a été renforcée par *Latent Semantic Analysis*<sup>8</sup> (LSA) qui est un modèle cognitif de la représentation et de l'acquisition du sens des mots et de la compréhension de textes.

En effet, lorsqu'un comportement se manifeste trois (03) fois chez un même sujet au cours d'une observation, il est dit ici que ce comportement est observé.

---

<sup>7</sup> SHENTOUB, V., (1953), Mode de relecture de test projectif de Henry Murray, notion du cours de Test personnalité.

<sup>8</sup> Technique d'analyse sémantique latente, In Cognito - Cahiers Romains de Sciences Cognitives, Grenoble Cedex, 2003

En-dessous de ce nombre, ce comportement est dit, moins fréquent et au-delà, il est dit plus fréquent. La rétention d'un tel comportement a pour indicateur ici, sa représentativité au sein du groupe cible. L'étude de chaque variable (type de comportement) a été d'abord effectuée par rapport aux données de chaque séance d'observation puis ensuite par rapport à l'ensemble des résultats des séances d'observation. Pour cela, quatre (04) séances d'observation clinique ont été retenues sur les dix (10) effectuées. En effet, la première passation étant considérée comme le pré-test, les tests proprement dits n'ont alors commencé qu'à partir de la deuxième journée de la « *semaine de classes* ». Ceci étant, la sélection de ces quatre (04) séances d'observation retenues a obéi à une méthode non aléatoire selon laquelle le deuxième jour de classe et l'avant dernier sont choisis par semaine pour maximiser la collecte de données. Ainsi de façon définitive, les comportements généraux des enfants enquêtés ont été déterminés par la moyenne respective des effectifs (n) de chaque modalité de l'ensemble de ces quatre (04) séances d'observation. Cette moyenne est obtenue en multipliant la somme des effectifs obtenus dans chaque modalité de l'ensemble de ces quatre séances par un quart (1/4) ; numériquement, la moyenne des effectifs =  $\sum n \times 1/4$ .

#### **2.2.3.2. Instruments d'exploitation des données**

Plusieurs instruments ont été exploités dans l'analyse des résultats. Il s'agit, entre autres de :

- *la grille de lecture de protocoles de SHENTOUB (1953)* : elle a favorisé l'appréciation des comportements observables chez les apprenants ;
- le « *Latent Semantic Analysis* » qui a permis d'optimiser le processus d'acquisition du sens des mots et de compréhension de textes chez les apprenants;
- la fiche d'analyse de contenu : elle a permis d'apprécier les informations recueillies à travers les questionnaires et la recherche documentaire ;

- la fiche d'évaluation des performances. Elle a favorisé l'analyse des résultats scolaires à travers le registre de notes des apprenants ;
- la fiche de dépouillement qui a permis de dépouiller de façon rigoureuse, les informations collectées ;
- les fonds de tableaux pour la réalisation des tableaux de fréquence et des tableaux croisés ;

La présentation synoptique de la méthodologie par objectifs spécifiques est annexée au présent document.

### **2.2.3.3. Limites de l'étude**

La tenue du carnet de route et la collecte des informations brutes chez les enfants sans intermédiaire constituent les éléments de succès de cette recherche. Aussi, les enfants absents au contrôle ou ayant fourni des réponses non fiables n'ont-ils pas été pris en compte à cause du caractère faible de leur nombre (taux < 4%). Mais, compte tenu du temps imparti et du programme de formation plus ou moins stable, l'enquête du terrain proprement dite n'a duré que deux semaines; ce qui ne nous permet pas d'aborder toutes les variables dépendantes du thème de cette étude. Il en est de même pour ce qui concerne les manuels d'études. La non disponibilité des manuels de CE1 en langues nationales au moment de l'étude ne permet pas non plus de proposer des épreuves d'évaluation aux enfants; ce qui aurait permis d'apprécier le niveau de compréhension des textes chez les apprenants. Aussi, sous l'angle de l'abandon scolaire, la qualité du parcours scolaire des enfants n'a pas été abordée compte tenu de la précocité de l'étude dans l'initiative d'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel au Bénin. C'est pourquoi, il serait souhaitable qu'une étude longitudinale à grande échelle soit envisagée à la fin du cycle primaire de cette promotion d'apprenants pour apprécier davantage les avantages psychologiques de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement.

### **CHAPITRE 3 : CARACTERISATION DES ECOLIERS YORUBA EN EXPERIMENTATION DE LEUR LANGUE MATERNELLE**

#### **3.1. CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES DES SUJETS**

La population cible a été caractérisée démographiquement et les résultats se présentent comme suit :

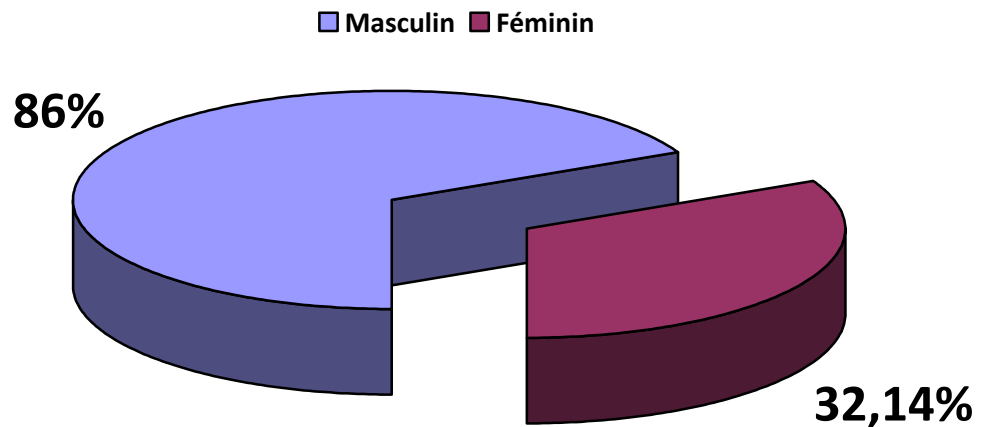


Figure 2: Répartition des enfants enquêtés en fonction du sexe

La répartition des enfants enquêtés a montré que 67,86% des sujets sont du sexe masculin contre 32,14% des filles.

Pour ce qui concerne leur ethnie, la figure n°3 la présente comme suit :

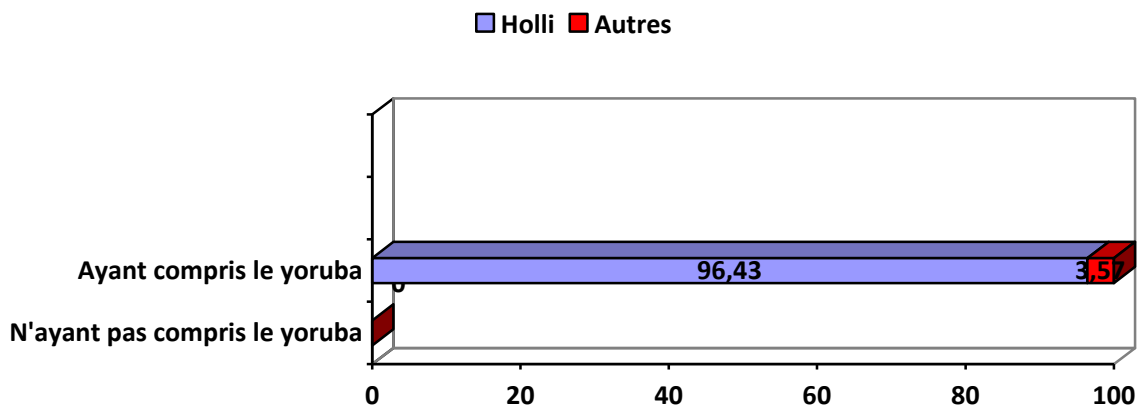


Figure 3 : Répartition des enfants enquêtés en fonction d'ethnie et de compréhension du yoruba

La figure n°3 montre que 96,43% sujets sont « Holli », l'un des dialectes yoruba. Seul un (01) enfant (3,57%) déclare être d'origine « fon » mais il comprend parfaitement le yoruba. Toutefois, tous les enfants interrogés comprennent facilement le yoruba et le parlent couramment.

### 3.2. PERFORMANCES ET COMPORTEMENTS DES APPRENANTS

Les performances des sujets sont présentées pour consolider les différents types de comportement observés au cours de cette étude.

#### 3.2.1. Différents types de comportements remarquables

Au cours de la recherche, plusieurs types de comportements ont été retenus lors des séances de mathématiques en yoruba. Les plus significatifs sont :

- La réactivité de l'apprenant c'est-à-dire sa capacité de réagir dans la situation d'apprentissage ;
- La motivation de l'enfant pour l'apprentissage en langue maternelle ;
- L'expression de l'apprenant c'est-à-dire les mots ou les phrases qu'il se sert pour rendre ses idées et
- l'assurance du sujet dans le développement de ses idées.

Tableau III : Répartition des apprenants suivant leur réactivité au cours des séances de mathématiques en yoruba

REACTIVITE DES APPRENANTS PERIODE	MOINS FREQUENTE	FREQUENTE	PLUS FREQUENTE	TOTAL
2 <sup>ème</sup> journée d'observation	05	17	06	28
4 <sup>ème</sup> journée d'observation	04	19	05	28
9 <sup>ème</sup> journée d'observation	03	18	07	28
11 <sup>ème</sup> journée d'observation	03	20	05	28

Source : travaux du terrain, décembre 2015

Au cours de la période d'observation, le nombre d'apprenants ayant peu réagi dans la situation d'apprentissage en yoruba varie entre 3 et 5 sur un

effectif total de 28 écoliers. Et, c'est seulement à la neuvième journée que cette réactivité est plus fréquente (7), soit 25% du nombre des enquêtés.

Tableau IV : Répartition des apprenants suivant leur motivation pour des séances de mathématiques en yoruba

MOTIVATION DES ECOLIERS PERIODE	MOINS FREQUENTE	FREQUENTE	PLUS FREQUENTE	TOTAL
2 <sup>ème</sup> journée d'observation	05	18	05	28
4 <sup>ème</sup> journée d'observation	04	19	05	28
9 <sup>ème</sup> journée d'observation	04	18	06	28
11 <sup>ème</sup> journée d'observation	03	19	06	28

Source : travaux du terrain, décembre 2015

A l'instar de la réactivité, la motivation des enfants dans la situation d'apprentissage (tableau IV) s'est moins exprimée chez 3, voire 5 apprenants alors que dans le même temps, elle est plus fréquente chez 5, voire 6 écoliers.

Tableau V : Répartition des apprenants en fonction de leurs capacités à s'exprimer au cours des séances de mathématiques en yoruba

CAPACITE A S'EXPRIMER PERIODE	MOINS FREQUENTE	FREQUENTE	PLUS FREQUENTE	TOTAL
2 <sup>ème</sup> journée d'observation	04	17	07	28
4 <sup>ème</sup> journée d'observation	03	19	06	28
9 <sup>ème</sup> journée d'observation	01	18	09	28
11 <sup>ème</sup> journée d'observation	02	20	06	28

Source : travaux du terrain, décembre 2015

Pour ce qui est de la capacité des sujets à s'exprimer au cours des séances de mathématiques, il a été compté jusqu'à 4, le nombre d'individus s'étant exprimés moins dès la deuxième journée d'observation même si ce nombre a connu progressivement une diminution à partir de la quatrième journée. Par ailleurs, l'écrasante majorité des sujets qui se sont significativement exprimés au cours des séances de mathématiques en yoruba remonte à la neuvième journée avec un pourcentage de plus de 32%.

Tableau VI : Répartition des apprenants suivant leurs comportements d'assurance au cours des séances de mathématiques en yoruba

PERIODE	COMPORTEMENT D'ASSURANCE			TOTAL
	MOINS FREQUENTE	FREQUENTE	PLUS FREQUENTE	
2 <sup>ème</sup> journée d'observation	05	21	02	28
4 <sup>ème</sup> journée d'observation	02	22	04	28
9 <sup>ème</sup> journée d'observation	06	17	05	28
11 <sup>ème</sup> journée d'observation	04	19	05	28

Source : travaux du terrain, décembre 2015

De façon générale, au plus 6 apprenants ont adopté les comportements ayant peu d'assurance au cours de la période d'observation. Autrement dit, au moins 78% des sujets présentent à chaque séance d'observation, le comportement d'assurance satisfaisant dans la mathématique en yoruba.

La compilation des différents résultats obtenus au cours des observations a permis d'établir le tableau synoptique des comportements exprimés et retenus comme significatifs.

Tableau VII : Types de comportements exprimés au cours de l'enquête

TYPES DE COMPORTEMENTS	MOINS EXPRIME (en %)	EXPRIME (en %)	PLUS EXPRIME (en %)	TOTAL
Réactivité	13,39	66,07	20,54	100
Motivation	14,29	66,07	19,64	100
Expression	08,93	66,07	25,00	100
Assurance	15,18	70,53	14,29	100

Source : travaux du terrain, décembre 2015

Les différents types de comportements observés ont été plus ou moins exprimés de la même manière sur l'ensemble des effectifs de la classe. Les pourcentages des comportements n'ayant pas atteint le seuil de satisfaction sont seulement 13,39% ; 14,29% ; 08,93% et 15,18% respectivement pour la réactivité, la motivation, l'expression et l'assurance.

Ces différents résultats ont été consolidés par les rapports de performances des sujets à l'issue de leur première évaluation trimestrielle.

### 3.2.2. Performances des apprenants à l'issue de la première évaluation trimestrielle

Les données relatives aux performances des enquêtés au terme du premier contrôle trimestriel de l'année scolaire 2015-2016 sont dans un premier temps présentées respectivement en langue maternelle (« Yoruba ») et en français puis dans un second temps, à la fois en langue maternelle et en français respectivement dans la Lecture, l'Expression écrite, l'Education Sociale (ES), l'Education Scientifique et Technologique (EST) et la Mathématique.

#### 3.2.2.1. Performances des sujets en langue « Yoruba »

Il s'agit à ce niveau de présenter les résultats obtenus de façon générale en langue « yoruba ». Pour ce faire, il paraît nécessaire de passer en revue les performances des sujets dans chaque champ de formation retenu comme fondamental en yoruba.

Tableau VIII : Performances dans les différents champs de formation retenus en yoruba

PERFORMANCES EN YORUBA CHAMPS OU MATIERES	SUCCES		ECHEC		TOTAL	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Expression Ecrite	23	82,14	05	17,86	28	100
Lecture	27	96,43	01	03,57	28	100
Education Sociale	27	96,43	01	03,57	28	100
E S T	28	100,0	00	00,00	28	100
Mathématiques	17	60,71	11	39,29	28	100

Source : travaux du terrain, décembre 2015

Au terme de leur premier contrôle trimestriel en décembre 2015, 23 apprenants, soit 82,14% des sujets ont réussi en Expression écrite (EE). En Lecture, seulement un (01) individu (3,57% des sujets) a échoué dans cette discipline. Aussi, en est-il de même dans l'Education sociale (ES) où 96,14% des enfants ont atteint le seuil de réussite. Mieux encore, aucun apprenant n'a échoué en Education scientifique et technologique. Quant à la Mathématique,

il apparaît que 17 sur les 28 enfants ayant composé ont réussi dans cette matière, soit 60,71%.

Tableau IX : Statistique des enfants ayant atteint le seuil de réussite en Yoruba selon le sexe

	Ont composé	Ont atteint le seuil de réussite	Pourcentage de réussite
Garçons	19	19	100
Filles	09	09	100
TOTAL	28	28	100

Source : travaux du terrain, décembre 2015

En considérant le pourcentage de réussite scolaire en yoruba, il apparaît que tous les enfants ayant composé ont atteint le seuil de réussite, soit 100% des sujets. Autrement dit, tous les enfants étudiés ont eu du succès dans cinq (05) champs de formation au moins sur les six (06) champs à l'issue de leur première évaluation trimestrielle en yoruba. De plus, aucune différence n'est à noter entre le sexe puis que le tableau montre qu'aucun apprenant qu'il soit garçon ou fille n'a échoué au terme de cette évaluation. De telles performances en yoruba semblent être déterminantes dans la réussite scolaire des sujets eu égard à leurs différents résultats en français.

### 3.2.2.2. Performances des sujets en français

Les résultats obtenus en français ont été également collectés chez les enfants enquêtés afin d'apprécier leurs performances dans les matières retenues comme fondamentales en français. Les résultats issus de cette investigation sont présentés dans le tableau X.

Tableau X : Performances dans les différents champs de formation retenus en français

PERFORMANCES EN FRANÇAIS CHAMPS OU MATIERES	SUCCES		ECHEC		TOTAL	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Expression Ecrite	05	17,86	23	82,14	28	100
Lecture	27	96,43	01	03,57	28	100
Education Sociale	21	75,00	07	25,00	28	100
E S T	22	78,57	06	21,43	28	100
Mathématiques	11	39,29	17	60,71	28	100

Source : travaux du terrain, décembre 2015

L'observation attentive du tableau 10 permet de remarquer qu'à l'issue de la première évaluation trimestrielle, seuls 17,86 des sujets ont réussi en Expression écrite (EE) en langue française. En Lecture, plus de 96 % ont eu du succès contre seulement un (01) individu (3,57%) ayant échoué. Quant aux taux de réussite en Education sociale (ES) et en Education scientifique et technologique (EST), ils sont relativement élevés, soit respectivement 75% et 78,57%. C'est en Mathématique qu'environ 61% des sujets ayant composé ont échoué. Toutefois, le taux de réussite en français est relativement élevé ainsi que le tableau 11 l'indique.

Tableau XI : Statistique des enfants ayant atteint le seuil de réussite en français

	Ont composé	Ont atteint le seuil de réussite	Pourcentage de réussite
Garçons	19	14	89,47
Filles	09	07	77,77
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>	<b>21</b>	<b>75,00</b>

Source : travaux du terrain, décembre 2015

Le tableau 11 montre que 21 apprenants, soit 75% des sujets ont atteint le seuil de réussite en français. En d'autres termes, sur les 28 écoliers ayant composé, 21 ont réussi à obtenir du succès dans six (6) matières au moins sur

les huit matières retenues comme fondamentales en français au terme du contrôle trimestriel.

Par ailleurs, aucune différence n'est à noter en français également entre le sexe puis que dans le tableau 11, nous constatons que le pourcentage de réussite des garçons est relativement égal à celui des filles, soit respectivement 89,47% et 77,77%.

La recherche d'autres caractères tel que le rapport éventuel entre le taux de réussite en français et les performances des sujets en yoruba a permis de croiser l'ensemble des résultats des enfants en yoruba avec les résultats obtenus respectivement en Expression écrite, Lecture, Education sociale (ES), Education scientifique et technologique (EST) et Mathématique.

### 3.2.2.3. Relations entre les performances en yoruba et les résultats en français

La réussite scolaire des sujets en yoruba et leurs performances respectivement en Expression écrite, Lecture, Education sociale (ES), Education scientifique et technologique (EST) et Mathématique dans la langue française ont été analysées puis interprétées à travers les résultats consignés dans les tableaux suivants.

Tableau XII : Résultats en yoruba et performances dans l'Expression écrite en français

PERFORMANCES EN E.E RESULTATS EN YORUBA	SUCCES		ECHEC		TOTAL	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Réussite	05	17,86	23	82,14	28	100

Source : travaux du terrain, décembre 2015

Les résultats présentés ici montrent que plus de 82% des sujets ayant réussi en yoruba, ont connu l'échec en Expression écrite, contre seulement 17,86% d'entre eux qui ont réussi dans cette discipline.

Tableau XIII : Résultats en yoruba et performances dans lecture en français

PERFORMANCES EN LECTURE RESULTATS EN YORUBA	SUCCES		ECHEC		TOTAL	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Réussite	27	96,43	01	03,57	28	100

Source : travaux du terrain, décembre 2015

Presque tous les sujets ayant atteint le seuil de réussite en yoruba, soit plus de 96%, ont réussi en Lecture tandis qu'un seul individu, soit 3,57%, y échouait.

Tableau XIV : Résultats en yoruba et performances dans l'Education Sociale en français

PERFORMANCES EN E.S RESULTATS EN YORUBA	SUCCES		ECHEC		TOTAL	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Réussite	21	75	07	25	28	100

Source : travaux du terrain, décembre 2015

Comme le montre les résultats du tableau 14 ci-dessus, 75% des sujets qui ont réussi en yoruba, ont également réussi en Education sociale (ES). En d'autres termes, 25% des sujets ayant réussi en yoruba ont connu d'échec en français dans l'épreuve d'Education sociale.

Tableau XV : Résultats en yoruba et performances dans l'Education Scientifique et Technologique en français

PERFORMANCES EN E.S.T RESULTATS EN YORUBA	SUCCES		ECHEC		TOTAL	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Réussite	22	78,57	06	21,43	28	100

Source : travaux du terrain, décembre 2015

Plus de 78% des apprenants ayant atteint le seuil de réussite en yoruba présentent dans le tableau 15, des performances satisfaisantes en Education scientifique et technologique enseignée en français.

Tableau XVI : Résultats en yoruba et performances en Mathématiques

PERFORMANCES EN MATHS REUSSITE EN YORUBA	SUCCES		ECHEC		TOTAL	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Réussite	11	39,29	17	60,71	28	100

Source : travaux du terrain, décembre 2015

Près de 61% des sujets étudiés qui ont réussi en yoruba, ont par ailleurs échoué en Mathématique. Autrement dit, c'est 39,29% des sujets ayant réussi en yoruba, qui ont également réussi en mathématique dans la langue française.

L'analyse attentive des différents résultats présentés montre que qu'il soit en yoruba ou en français, les sujets ont connu beaucoup d'échec en Expression écrite et en mathématique. Les pourcentages de réussite de ces différentes matières (respectivement 17,86% et 39,29%) en français semblent être proportionnels à leurs pourcentages d'échec en yoruba. L'interprétation de ces différents résultats permet d'apprécier profondément les performances des sujets.

## **CHAPITRE 4 : APPREHENSION DES AVANTAGES PSYCHOLOGIQUES DES LANGUES NATIONALES DANS L'ENSEIGNEMENT**

### **4.1. APPRECIATIONS DES PERFORMANCES ET COMPORTEMENTS DES ENFANTS ETUDIES**

#### **4.1.1. Appréciation des comportements des enfants**

L'analyse de tableau relatif aux types de comportements observés chez les enfants enquêtés montre que :

- plus de 86% des sujets ont atteint le seuil de satisfaction pour la réactivité (c'est-à-dire ont passé 5 secondes au plus pour soulever, chacun son petit doigt à la suite d'une question posée). Le temps de réaction c'est-à-dire le temps mis par chaque enfant pour lever son petit doigt à la suite d'une question posée est très significatif dans un modèle d'enseignement efficace ;
- près de 86% également des sujets présentent un comportement motivé acceptable. Ce qui traduit la gaieté et les visages souriants sans preuve de fatigue qui caractérisent les apprenants ;
- 91,07% des enfants se sont bien exprimés lors des séquences de classe en yoruba. Au cours de l'observation, les enfants de cette proportion répondent couramment et de façon claire aux questions qui leur sont souvent posées en mathématique « yoruba » ;
- environ 85% des apprenants ont adopté le comportement d'assurance au cours de notre recherche. Ceci est souvent remarqué chez les enfants à travers la confiance et la sérénité dans leurs activités d'équipe et dans leurs prises de parole.

L'interprétation des différents comportements observés permet de constater que la mise en jeu des activités de mathématique en langue maternelle montre une homogénéité des différents types de comportements et se révèle particulièrement fécond dans l'appréciation psychologique des

apprenants en matière de l'émotion dans la prise de paroles, des gestes et des sollicitations latentes. Cette homogénéité est témoignée par DJIHOUESSI et GADO (2010), dans leur recherche sur les langues de scolarisation en Afrique francophone. Ainsi, l'atmosphère de la classe est décontractée et caractérisée par la confiance et la détermination des apprenants. Aussi, ceux-ci développent-ils dans ce modèle d'enseignement, des habiletés indispensables à la vie active ainsi qu'il a été identifié au cours des séquences de classe :

- l'esprit d'indépendance ;
- l'esprit de pensée critique ;
- la capacité d'affirmation de soi ;
- la capacité de prise de parole en public ;
- la capacité de maîtrise de soi ;
- la capacité de prise de responsabilité ;
- l'esprit de coopération constructive.

Les différentes habiletés identifiées contribuent au développement psychologique harmonieux de l'enfant et à ses performances scolaires.

#### **4.1.2. Appréciation des performances des sujets**

##### **4.1.2.1. Interprétation des résultats obtenus en langue yoruba**

Au terme de leur premier contrôle trimestriel, les apprenants enquêtés ont réussi de façon générale en langue « yoruba ». En effet, l'analyse du tableau relatif aux performances des apprenants dans les différentes matières en langue « yoruba » montre que :

- ☞ 82,14% des sujets enquêtés ont réussi en expression écrite ;
- ☞ 96,43% ont obtenu leur moyenne en lecture ;
- ☞ 96,43% ont réussi l'éducation sociale ;
- ☞ 100% des apprenants ont réussi en EST et ;
- ☞ 60,71% en mathématiques.

Ces différents taux de réussite justifient l'importance de la langue maternelle dans le système enseignement-apprentissage. De plus, le pourcentage (100%) des enfants ayant atteint le seuil de réussite en yoruba vient renforcer la confirmation de l'hypothèse 1 selon laquelle l'enseignement en langue maternelle des apprenants favorise l'apprentissage scolaire. On peut donc penser à l'élaboration d'une loi de la première langue (ou langue maternelle) dans l'apprentissage si cela n'existait pas ; ainsi, lorsque l'enseignement est donné dans la langue maternelle (ou première langue) de l'apprenant, il favorise l'apprentissage. En outre, ce taux de réussite en yoruba paraît déterminer en grande partie les performances des sujets en français. C'est ce que témoigne NOYAU (2014) dans un projet intitulé « transfert d'apprentissage » lorsqu'elle montrait que l'activation des connaissances en langue première lors de l'apprentissage permet aux enfants, une meilleure structuration des connaissances même lorsqu'on les sollicite ensuite uniquement en français. C'est pourquoi, le croisement des résultats obtenus en « yoruba » avec ceux obtenus respectivement dans chacune des disciplines retenues en français a permis d'établir quelques relations entre l'apprentissage en langue maternelle et la réussite en français.

#### **4.1.2.2. Liens entre performances en langues nationales et réussite scolaire en français**

L'analyse des tableaux croisés des performances des apprenants en yoruba et des résultats obtenus respectivement dans les matières françaises montre qu'il existe un lien entre l'apprentissage en langue maternelle et la réussite scolaire en français. En effet, le tableau relatif aux résultats en yoruba et performances en lecture montre que plus de 96% des sujets ayant réussi en « yoruba », ont également réussi en Lecture. Il en est de même pour ce qui concerne les performances des apprenants en Education Sociale (ES) ; le taux de réussite (75%) est également déterminé par le pourcentage des sujets ayant réussi en langue maternelle. Aussi, existe-t-il une corrélation entre les performances des apprenants en yoruba et les résultats en E.S.T. pour que

78,57% des sujets ayant la moyenne en « yoruba » réussissent également en Education scientifique et technique (EST). Ces différentes liaisons **confirment l'hypothèse 2** de cette recherche. Le simple fait de laisser jouer le transfert cognitif chez l'enfant entre ses connaissances extérieures à l'école et celles que l'école présente apporte des bénéfices pour la qualité de la construction des connaissances scolaires en français (NOYAU, 2015). Pour l'auteur, plusieurs expérimentations ont été menées pour mettre en évidence l'effet de l'activation de la langue maternelle durant l'apprentissage sur l'expression en français des connaissances construites. Cependant, les pourcentages de réussite en français dans les matières telles que l'Expression écrite et la Mathématique (respectivement 17,86% et 39,29%) semblent apparemment ne pas être déterminés par les performances en yoruba. Mais toujours est-il que la performance en langue maternelle semble être un prédicteur du succès de l'apprenant dans toutes les matières d'enseignement. En effet, l'analyse du groupe d'enfants ayant échoué en « yoruba » en mathématique (39,29% des sujets) montre que plus de 63% d'entre eux ont également connu d'échec en français dans la même matière. Pis encore, tous les sujets ayant échoué dans l'expression écrite (17,86% des sujets) en « yoruba » ont également échoué dans cette matière en français, soit 100%. Ces différents taux d'échec paraissent donc déterminants dans l'échec scolaire en français dans l'expression écrite et dans la mathématique (respectivement 82,14% et 60,71%). L'appréhension de la logique d'une base solide en langue maternelle (Cf. THOMAS et COLLIER 2002) pour favoriser le transfert du savoir vers une autre langue obtient ici un meilleur score dans l'analyse des différents résultats. Toutefois, l'effet des variables parasites (le type d'évaluation, la non équivalence du groupe des sujets, etc.) n'est pas absolument négligeable dans cette recherche. Par exemple de l'inexistence des manuels de CE1 en langues maternelles obligeait l'enseignant à faire recours aux manuels des classes antérieures ou à traduire ceux disponibles en français pour se faire comprendre des apprenants. Néanmoins, le pourcentage (75%) des sujets

ayant atteint le seuil de réussite en français dans cette étude révèle qu'il existe une contiguïté entre les performances en langue maternelle (le « yoruba ») et la réussite en français par le mécanisme de transfert. C'est ce qu'a constaté aussi BAMGBOSE (1984<sup>a</sup>) qui a montré que les élèves qui suivent un enseignement bilingue incluant leur langue maternelle jusqu'à la fin du cycle primaire ont toujours de meilleurs résultats dans la suite des études que les élèves des systèmes monolingues. De même, dans une ancienne étude sur l'éducation bilingue en Afrique du Sud, MALHERBE (1943) a montré que les élèves qui, en plus de l'enseignement à double support afrikaans<sup>9</sup>-anglais dispensé sur 12 années, suivaient un enseignement en langue maternelle jusqu'à la fin du primaire obtenaient toujours de meilleurs résultats que les élèves des écoles monolingues où est dispensé l'enseignement en afrikaans ou en anglais uniquement. Il en remarquait également une plus grande **tolérance sociale** entre les groupes linguistiques que par rapport aux écoles monolingues. Mieux encore, de meilleurs résultats ont été enregistrés chez les enfants ayant des difficultés apparentes d'apprentissage. Quant aux travaux de BAMGBOSE (1984<sup>a</sup>) et FAFUNWA (1990), consacrés au projet mis en place à Ife au Nigeria avec six années d'instruction en « yoruba », il en résultait que par rapport aux élèves qui passaient au support anglais au bout de 3 années d'enseignement en langue maternelle, ceux qui avaient suivi 6 ans d'enseignement en langue maternelle obtenaient de meilleurs résultats en anglais et dans les autres matières. De même, avec l'anglais comme deuxième langue, les enfants ont acquis un avantage par rapport à leurs camarades pour lesquels l'anglais était inscrit comme première langue au programme. L'abandon de la langue maternelle à la 4<sup>e</sup> année intervenait donc trop tôt. Il en est de même dans les travaux de MACDONALD (1990) qui a montré par ailleurs que les élèves qui passaient du support en langue

---

<sup>9</sup> Langue néerlandaise parlée par les habitants d'Afrique du Sud

maternelle (4 ans) au support anglais au début de la 5<sup>e</sup> année ne répondaient non plus aux exigences linguistiques de ce niveau d'enseignement. Il enregistrait donc un très fort taux d'abandons et de redoublements à la fin de la 5<sup>e</sup> année. De même, une baisse de rendement en langue anglaise a été enregistrée lorsque l'enseignement de la langue maternelle sur huit (08) ans est passé à quatre (04) années en Afrique du Sud (HARTSHORNE, 1992).

Pendant cette période, poursuit HARTSHORNE (1992), les résultats aux tests d'anglais pour les élèves en fin de la 12<sup>e</sup> année ont baissé de 78 % en 1978 à 38,5 % en 1984. Ce sont des pourcentages relativement conformes à ceux des travaux de HEUGH (2003) pour qui, le raccourcissement de l'enseignement en langue maternelle à quatre ans à partir de 1976 a fait baisser le taux de réussite en 12<sup>e</sup> année d'étude de 83,7 % en 1976 à 44 % en 1992. HEUGH (2000, 2003) soutient que les résultats scolaires des élèves se sont améliorés en Afrique du Sud pendant huit (08) années d'enseignement en langue maternelle en dépit des dotations médiocres en personnel des écoles des noirs et des dépenses très inégales entre les élèves blancs et noirs pendant l'apartheid. Pour lui, les modèles d'enseignement bilingue prenant en compte la langue maternelle offrent plus de chance à créer un système d'enseignement plus efficace, efficient et approprié avec de meilleurs résultats. THOMAS et COLLIER (2002), vont dire qu'ils sont des modèles d'enseignement qui favorisent le transfert des représentations dans la langue maternelle vers la langue étrangère/officialle. Ils disent également que ce transfert n'est possible que lorsqu'il existe une base solide de développement scolaire et cognitif dans la langue maternelle.

Dans une recherche récente sur l'Éthiopie, HEUGH (2009) a montré que:

- les élèves ayant eu 8 ans d'enseignement en langue maternelle obtiennent les meilleurs résultats dans toutes les matières ;

- les élèves ayant eu 8 ans d'enseignement en langue maternelle pour certaines matières et six ans pour d'autres arrivent en deuxième position dans toutes les matières ;
- les élèves ayant eu 4 ans d'enseignement en langue maternelle se classent en troisième position ;
- seuls les élèves ayant eu 8 ans d'enseignement en langue maternelle sont susceptibles d'aller au terme du cycle secondaire.

Par ailleurs,

- les élèves qui apprennent trois langues à l'école (langue maternelle, langue nationale (amharique) et langue étrangère/officielle (anglais) obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui n'apprennent que deux langues (amharique et anglais) ;
- à la suite d'investissements massifs dans l'anglais comme langue d'enseignement et de l'abandon de l'utilisation des langues éthiopiennes dans l'éducation (depuis 2004), il a été noté un recul sensible des résultats des élèves à la fois en anglais et dans les autres matières au programme en 8<sup>e</sup> année.

Eu égard à tout ce qui précède, la langue d'enseignement joue un rôle déterminant dans la réussite scolaire des enfants. L'enseignement en langue maternelle des apprenants favorise l'apprentissage scolaire; ce qui confirme l'hypothèse 1 de cette recherche. De plus, il favorise la réussite scolaire en langue officielle/étrangère lorsqu'il est maintenu aux côtés de celle-ci jusqu'à la fin du cycle primaire au moins. Ainsi, trois ans ou quatre années d'enseignement en langue maternelle ne suffisent pas pour avoir une base solide de développement scolaire et cognitif. De même, quatre années d'apprentissage d'une langue étrangère ne suffisent non plus pour l'utiliser comme support. Lorsque la langue maternelle est utilisée comme support d'apprentissage jusqu'à la fin du cycle primaire, elle offre de nombreux avantages tant sur le plan psychologique de l'enfant que dans le domaine de

la pédagogie. Aussi, dans une étude longitudinale menée aux Etats-Unis, Ramirez et *al.* (1991) sont-ils parvenus aux constats de plusieurs avantages de l'enseignement en langue maternelle ainsi qu'ils témoignent « plus la langue maternelle est utilisée longtemps comme support d'apprentissage, meilleurs sont les pronostics des résultats en langue étrangère ».

## **4.2. AVANTAGES PSYCHOLOGIQUES DE L'UTILISATION DES LANGUES NATIONALES DANS L'ENSEIGNEMENT**

L'acquisition d'une activité linguistique résulte d'un processus complexe et long qui commence déjà depuis la période prénatale. Bien que la science ait mis énormément du temps à admettre que le fœtus est sensible aux vibrations sonores, il n'y a plus aucun doute aujourd'hui à admettre que le fœtus baigne déjà dans les échos de l'activité linguistique de sa mère qui lui transmet sa langue avant la naissance (GRIMWADE, 1971).

Cette transmission est certainement un précurseur de l'apprentissage de la langue maternelle après la naissance du bébé.

### **4.2.1. Langue maternelle et développement de l'enfant**

La capacité perceptive de la parole a été très tôt mise en évidence chez le nouveau-né. En effet, plusieurs recherches basées sur les épreuves d'habituation avec succion ont montré qu'à la naissance, *le bébé perçoit de manière catégorielle des contrastes sonores*<sup>10</sup>. Mieux encore, d'autres expériences ont soutenu qu'entre 0 et 4 mois, *les bébés sont capables de discriminer mêmes les contrastes*<sup>11</sup> qui ne sont pas dans leur environnement immédiat. Cela témoigne que le bébé est sensible aux rythmes et mélodies de sa langue maternelle qu'il est capable de reconnaître dans les deux premiers mois de vie.

---

<sup>10</sup> JUSCZYK, P.W., (1997), *The discovery of spoken language*, in MIT Press, Cambridge.

<sup>11</sup> Ibid.

C'est vers la fin du 5<sup>e</sup> mois poursuit l'auteur, que la distinction parait nette entre la langue maternelle et des langues environnantes. Ainsi, de la perception au récit, il existe plusieurs étapes dans le développement psycholinguistique de l'enfant.

\* **Babillage**

Décrit par *Jakobson*<sup>12</sup> (1969) comme une suite de sons, aléatoires et extrêmement variés, n'entretenant aucune relation ni avec les premiers mots de l'enfant, ni avec ceux de l'adulte, le babillage un élément crucial du développement linguistique chez le jeune enfant. Un retard dans l'apparition du babillage serait même un prédicteur des troubles de l'apprentissage ultérieur (OLLER et *al.*, 1999). Pour ces auteurs, la langue environnante serait à l'origine de certaines productions préférentielles à la fin de la période de babillage et au cours de la période des premiers mots.

\* **Premiers mots**

L'un des phénomènes les plus spectaculaires dans la croissance de l'enfant est la production lexicale. Après les premiers mots qui sont souvent constitués d'une ou de deux voyelles pour désigner toute une gamme d'objets, la période d' « *explosion lexicale* »<sup>13</sup> est caractérisée par un apprentissage très rapide et une utilisation cohérente et catégorielle des mots. Pour Bloom (*Ibid.*), l'enfant qui produit en moyenne 50 mots à 18 mois, accède 300 mots à 24 mois et plus de 500 mots à 30 mois. Toutefois, la régularité dans le rythme des acquisitions des mots peut varier d'une culture à une autre. Mais toujours est-il qu'à partir du 20<sup>e</sup> mois, les assemblages de mots commencent à s'amorcer très rapidement en attendant leur organisation. Aussi, l'enfant va-t-il très vite repérer un certain nombre de formes verbales dans le langage maternel et les utiliser dans ses propres productions.

---

<sup>12</sup> JAKOBSON R, et al., (1969), *Preliminaries to speech analysis: The distinctive features and their correlates*, Cambridge, MIT Press.

<sup>13</sup> BLOOM, L., (1973), *One word at a time: The use of single word utterances before syntax*, The Netherlands, Mouton.

### \* Construction du récit

La construction du récit (dimension conceptuelle) concerne la représentation mentale des états et événements du monde réel ou imaginaire ainsi que les relations temporelles ou causales qu'ils entretiennent avec les objets, les lieux et les personnages qui interviennent. La dimension conceptuelle a donné lieu à plusieurs approches théoriques, dont la plus importante pour ce qui a trait au récit a été élaborée par *SCHANK et ABELSON*<sup>14</sup> (1977). Pour ces auteurs, la compréhension ou la production de récit est sous-tendue par une trame mentale où les actions s'organisent en fonction de buts poursuivis par des agents, lesquels développent ces actions pour déjouer les obstacles qui s'opposent à l'atteinte de ces buts. Cette trame est formalisée sous forme de chaînes d'événements liés entre eux par des relations de divers ordres (temporel, causal ou autre). L'étude du développement de la compréhension et de la production des chaînes chronologico-causales met en évidence *deux faits paradoxaux*<sup>15</sup> : D'une part, l'acquisition et la mise en œuvre de ces chaînes se révèlent très précoces puisqu'elles sont mises place vers l'âge de 5 ans. D'autre part, l'étude de la compréhension en lecture et de la composition écrite révèle que la construction de modèles mentaux correspondant à ces chaînes évolue à nouveau entre 6 et 10 ans. Tout se passe donc comme si le passage à l'écrit induit une diminution ou une stagnation des capacités de mobilisation des connaissances en raison des situations énonciatives qui le caractérisent par rapport à l'oral.

Tout ce qui vient d'être illustré montre que l'acquisition d'une langue résulte d'un processus. C'est un processus d'acquisition qui vaut autant pour la langue maternelle que pour toute autre langue. La construction de modèles mentaux correspondant aux chaînes de compréhension en lecture et de composition écrite d'une langue acquise oralement évolue entre 6 et 10 ans.

---

<sup>14</sup> In Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie – Bilan des données scientifiques (2007)

<sup>15</sup> Ibid.

Ceci étant, l'enfant qui commence l'école à l'âge de 6 ans devrait se perfectionner dans sa langue à travers la lecture et la composition écrite. Mais, le modèle de langues d'enseignement dans les pays francophones tel que le Bénin exige que les enfants commencent l'école exclusivement en français, langue dont les enfants bien que plurilingues ne possèdent pas encore la clé à l'âge de scolarisation. En admettant que l'acquisition d'une langue est un processus de construction de modèle mental dont les précurseurs se révèlent très précoces (avant 6 ans), l'éducation formelle en français exclusif à l'école béninoise à cet âge ne peut guère donner de résultats. Il s'avère donc nécessaire d'enseignement en langues nationales ou tout au moins de les utiliser dans un contexte bilingue pour faciliter l'apprentissage de la seconde langue.

#### **4.2.2. Nécessité d'enseigner en langues nationales**

De nombreux progrès ont été enregistrés dans la couverture en infrastructures et dans le recrutement et la formation des formateurs au Bénin. Mais, les efforts n'arrivent guère à combler les attentes ni des décideurs, ni des acteurs et usagers des écoles. En effet, il est enregistré chaque année une pléthore d'échecs scolaires et de déscolarisation malgré le slogan « *école pour tous* » du XIXe siècle. Or, plusieurs études menées sur les "échecs scolaires à l'école primaire" attribuent ce phénomène d'échec à l'introduction prématurée de la langue étrangère comme langue d'enseignement à l'école primaire, à la formation médiocre des enseignants, et aux matériels didactiques insuffisants (FAFUNWA, 1990 et BADA, 2004). Aussi, précise BADA (2004), "l'élément majeur responsable de cette situation reste l'utilisation de la langue étrangère pour l'enseignement". Pour FAFUNWA (1990), les éducateurs et psychologues africains n'ont pas encore consacré l'attention méritée à ce phénomène. L'on a tendance à supposer que le petit africain s'adapte au changement radical, séance tenante, et l'on s'attend à ce qu'il réagisse devant une situation nouvelle comme le ferait un petit français.

En effet, poursuit FAFUNWA (1990), les enfants africains grandissent avec un certain style cognitif, puis basculent du jour au lendemain, dans un autre univers dont ils ne possèdent pas la clé. Dans ces conditions, l'équilibre cognitif de l'enfant est ébranlé et ce phénomène influence négativement son processus cognitif quant aux résultats que l'on peut attendre de cette forme d'apprentissage. Ki-ZERBO (1993) aussi affirme que le jeune africain a au moins cinq ans de retard sur son homologue français quand il entre à l'école car le petit français a appris sa langue maternelle. FAFUNWA (1990) souligne que plus de 50% des enfants qui entrent à l'école primaire l'abandonnent avant la fin du cycle de formation. Selon ALIDOU et JUNG (2002), la politique de linguistique qui opte uniquement pour le français en Afrique Francophone ne peut que donner des résultats négatifs. Les écoliers africains éprouvent donc des difficultés à la compréhension des concepts qui leur sont étrangers, au décodage des graphies, à l'usage du français.

Dans un projet d'enseignement primaire en yoruba lancé en janvier 1970 au Nigéria, FAFUNWA (1990) rapporte qu'il a été démontré que l'enfant s'est épanoui du point de vue cognitif, linguistique et émotionnel. Il précise que l'enfant y a gagné en assurance, en autonomie et assimilait facilement les notions mathématiques lorsque celles-ci lui étaient inculquées d'abord en Yoruba. Pour POTH (1990), c'est la langue maternelle qui garantit le «décollage» intellectuel de l'enfant dès le début de la scolarité. C'est elle qui lui apporte cet élément fondamental d'équilibre sans lequel il s'atrophie ; c'est elle qui lui fournit la possibilité de verbaliser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'environne. En lui refusant la possibilité d'utiliser le support linguistique familier, l'école place l'enfant en situation d'embarras et de régression. Le conflit linguistique dégénère alors en conflit psychologique. POTH (1990) rapporte que les psychologues ont clairement montré que **refouler** chez un enfant le parler maternel est extrêmement nocif pour le développement de ses activités cognitives. Cela nuit à l'épanouissement de ses facultés d'expression dans la langue étrangère qu'il

est amené à apprendre. En revanche, soutient POTH (1990), si l'on favorise l'utilisation des langues parentales à l'école, on offre à l'enfant la possibilité équilibrante d'exprimer en toute circonstance ses intérêts, ses besoins, sa pensée. Celle-ci s'affine, s'épure et s'enrichit. L'enfant égocentrique s'ouvre progressivement et s'éveille à la curiosité des différents milieux qui l'entourent. Il se forge, donc il se construit... C'est seulement dans ces conditions que le besoin de nouveaux moyens d'expression et d'investigation se fera sentir. Pour VYGOSKI (1997), le langage égocentrique est un moyen de pensée réaliste de l'enfant. En fait, écrit-il, «le langage égocentrique est un langage intérieur par sa fonction psychique et un langage extériorisé par sa nature physiologique». L'enfant a donc ses approches spécifiques, souvent riches et intuitives, d'observation et d'investigation. LIVI (1990) souligne qu'il existe une relation étroite entre le développement de maints aspects de l'intelligence et le développement du langage. Ainsi, pour que les concepts et les connaissances soient assimilés aussi profondément que le développement des enfants le permet, l'enseignement doit s'appuyer directement sur les expériences vécues par l'enfant, donc se faire dans une langue qu'il comprend bien. C'est dans une motivation agissante que l'apprentissage d'une autre langue lui sera spontanément nécessaire à l'acquisition des contenus les plus spécialisés du programme scolaire. Aussi, comme le droit à l'instruction, à la santé et à la vie, le droit au parler maternel est-il inaliénable.

Le psychopédagogue aura tendance à considérer que les raisons d'ordre pédagogique, didactique et psychologique suffisent largement pour l'appréhension des avantages psychologiques des langues nationales dans l'enseignement, mais les arguments d'ordre socio-culturel, linguistique et même économique n'en sont pas moins pertinents pour la politique de langues d'éducation, et à ce titre, doivent d'être également pris en considération.

### **4.2.3. Catégorisation des avantages psychologiques de l'utilisation des langues nationales à l'école.**

De nombreux avantages psychologiques ont été appréhendés au cours de la présente étude. Ceux qui ont rapport avec les hypothèses de départ sont d'ordre cognitif, psychoaffectif, psychosocial et culturel, psycholinguistique et psychopédagogique.

#### **2.2.2.1. Avantages cognitifs**

La confirmation des hypothèses 1 et 2 montre que les enfants enquêtés présentent une grande flexibilité cognitive dans l'apprentissage des deux (02) langues. Autrement dit, les enfants arrivaient à combiner facilement de nouvelles connaissances avec celles préalablement acquises (accommodation facile). En effet, c'est le système des signes compris qui marche automatiquement dans l'esprit de l'enfant. Le fait d'apprendre dans une langue connue est un processus naturel qui consiste à poursuivre les objectifs ayant une signification pour soi. C'est alors en lui conférant une signification tout à fait personnelle que l'apprenant relie une information nouvelle au savoir déjà acquis ou en gestation dans son esprit. Aussi, lorsque l'enfant sera placé en face des concepts, des principes ou des théories mal enseignés, sera-t-il capable de se donner des représentations cohérentes et significatives pour réussir son apprentissage.

Par ailleurs, l'apprentissage dans la langue maternelle permet le transfert rapide des connaissances personnelles vers la langue officielle/étrangère. Ce transfert n'est possible que lorsqu'il existe une base solide de développement scolaire et cognitif dans la langue maternelle (THOMAS et COLLIER, 2002). Ainsi, les représentations des concepts connus dans la langue maternelle sont facilement transférées vers la langue officielle. Cette situation permet le développement de la pensée critique indispensable à l'esprit de créativité et au développement psychoaffectif de l'enfant.

### **2.2.2.2. Avantages psychoaffectifs**

Les potentialités que l'enfant développe face à ce modèle d'enseignement sont énormes. L'analyse des comportements observés chez les sujets enquêtés permet d'en apercevoir quelques essentielles :

- l'apprentissage des comportements responsables ;
- l'épanouissement personnel ;
- la motivation et la réactivité dans le travail ;
- le respect des biens communs (patrimoines socioculturels) ;
- l'affirmation et la maîtrise de soi ;
- l'esprit de travail en groupe ;
- l'apprentissage de la coopération constructive, etc.

Le renforcement de ces différentes potentialités par l'adoption de ce modèle d'enseignement jusqu'à la fin du cycle primaire au moins permettra le développement harmonieux de l'enfant et la valorisation de ses identités socioculturelles.

### **2.2.2.3. Avantages psycho-sociaux et culturels**

Eu égard aux résultats de la présente recherche, le programme scolaire véritablement culturel rend l'enfant capable d'assumer pleinement la responsabilité du processus d'apprentissage à travers la méthode active. En effet, en s'appuyant sur ses croyances et ses savoirs culturels, l'enfant relie facilement les nouveaux apprentissages à ses acquis. Ce qui lui permet d'avoir une vision positive de l'enseignement puis de s'identifier aux membres de la communauté à laquelle il appartient. De plus, il y aura une forte chance de transmettre les connaissances apprises de génération en génération. Aussi, ce programme d'enseignement favorisera-t-il la participation des parents dans le suivi des apprentissages scolaires des enfants en dehors du milieu scolaire.

Par ailleurs, dans leurs différents groupes de travail, les enfants ont fait preuve d'une grande coopération constructive et d'une plus grande tolérance sociale et linguistique.

#### **2.2.2.4. Avantages psycholinguistiques**

Plusieurs recherches ont montré que dans les pays où les langues connues des apprenants sont enseignées, les enfants font toujours preuve d'une grande tolérance linguistique. Ils apprennent plus facilement et plus rapidement une seconde langue, voire une troisième. Aussi, les différents résultats des enfants yoruba en langue française confirment-ils cette hypothèse ainsi qu'il a été déclaré : « l'observation des enfants en âge préscolaire dans des cadres multilingues incluant leur langue maternelle prouve que le multilinguisme en tant que schéma comportemental naturel de changement de code est une stratégie de communication et d'apprentissage très efficace » (KHAMIS, 1994). KHAMIS soutient que les enfants qui grandissent avec deux ou même plusieurs langues acquises pendant la petite enfance, ont tendance à mieux réussir aussi bien à l'école que dans la société que les enfants monolingues. Ceci étant, l'apprentissage de deux ou plusieurs langues n'a aucune répercussion néfaste sur l'apprenant bien au contraire il favorise son développement intellectuel. Ses avantages psychologiques sont bénéfiques aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants en milieu scolaire.

#### **2.2.2.5. Avantages psychopédagogiques**

L'observation de la classe étudiée a montré que la progression de l'enseignement se fait toujours du familier vers le non familier, du connu vers l'inconnu, respectant ainsi un principe fondamental de la pédagogie. En effet, à travers le *schéma comportemental de changement de code* (ADEA, 2006), il a été constaté une meilleure communication et une interaction agissante entre les apprenants et l'enseignant. Dans ces conditions, n'est-il pas facile aux enseignants d'enseigner ou de transmettre le savoir ? Lorsque l'enseignement

est fait dans une langue connue des apprenants et maîtrisée parfaitement par l'enseignant, il facilite l'apprentissage et permet un gain de temps. En outre, l'enseignement en langues maternelles favorisera le développement de la documentation et de l'alphabétisation en langues nationales indispensables pour un développement durable.

Ces avantages psychologiques complètent entre autres, ceux de LIVI (1990), POTH (1997) et BABALOLA (2002) qui ont montré les raisons d'ordre économique, politique, culturel, linguistique et pédagogique de l'enseignement en langues nationales. Cet enseignement en langues maternelles, peut avoir des implications sur le programme d'éducation au Bénin.

### **4.3. IMPLICATIONS ET SUGGESTIONS POUR LA MISE ŒUVRE DES RESULTATS DE LA PRESENTE RECHERCHE**

#### **4.3.1. Implications de la présente recherche**

La présente recherche dépasse la simple utilisation des langues nationales dans l'enseignement mais plutôt pose de véritables jalons pour l'efficience et l'efficacité des programmes officiels d'enseignement en vigueur au Bénin. En effet, toutes les expériences menées en matière d'utilisation de la langue maternelle ou la première langue (L1) des apprenants dans le système éducatif ont donné de bons résultats. En 1993, Ki-ZERBO disait que *« le petit français apprend sa langue maternelle par la méthode la plus active et la plus efficace c'est-à-dire par le truchement de la vie et de l'action »*. Autrement dit, l'enseignement en langues maternelles (ou langues localement connues) des apprenants est l'indicateur privilégié d'un véritable programme basé sur l'approche par compétences car c'est dans sa propre langue que les compétences de l'enfant peuvent être appréciées. C'est pourquoi, les responsables à divers niveaux doivent se préoccuper davantage de la problématique des langues nationales afin de se convaincre de leur pertinence dans l'approche par compétences pour le développement durable de notre pays.

### **4.3.2. Suggestions pour la mise œuvre des résultats**

Pour maximiser la chance de réussite scolaire et de surcroît le développement durable d'une nation, il est important de passer en revue son éducation, notamment les moyens et les méthodes de celle-ci. C'est pourquoi au terme de cette étude, il est suggéré que:

1. les décideurs élaborent une stratégie de sensibilisation des acteurs et usagers de l'école à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement ;
2. les langues nationales soient enseignées selon le milieu aux côtés du français jusqu'à la fin du cycle primaire surtout dans les zones rurales et périurbaines. Les linguistes sont interpellés ici dans l'édition des syllabaires et la transcription des programmes en langues nationales ;
3. les enseignants du modèle d'enseignement bilingue soient originaires du milieu si bien qu'ils maîtrisent parfaitement la langue locale d'instruction.
4. il soit engagé une formation permanente d'ordre linguistique, didactique, psychopédagogique et culturel au profit des agents de la réforme linguistique.

Les décideurs, les législateurs et les spécialistes de l'éducation doivent donc considérer l'enseignement en langues nationales non seulement comme un vecteur de valorisation culturelles mais surtout, comme une innovation pédagogique majeure au regard de ses avantages psychologiques.

## **CONCLUSION**

Les résultats scolaires des pays francophones comme le Bénin où l'enseignement est exclusivement en français n'arrivent guère à combler les attentes ni des décideurs, ni des acteurs et usagers des écoles postcoloniales malgré leurs efforts. Pour comprendre les raisons pour lesquelles les apprenants n'arrivent pas à produire de bons résultats au Bénin, cette étude a été sous-tendue par une hypothèse centrale selon laquelle l'usage exclusif du français comme médium d'enseignement ne favorise pas l'apprentissage à l'école béninoise. Au cours de cette étude, il a été procédé à l'analyse de cohorte descriptive, qualitative, comparative et comportementale prenant en compte les écoliers yoruba en apprentissage de leur langue maternelle à l'Ecole Primaire Publique de Kokorokèhoun dans la Commune d' Adja-Ouèrè. Les différents résultats obtenus montrent que les écoliers enquêtés présentent de meilleurs résultats dans les champs de formation retenus en langues nationales. Ces performances résultent du processus de construction de modèle mental où les actions s'organisent en fonction de buts poursuivis par les enfants. Aussi, a-t-il été démontré dans plusieurs recherches que cette construction de modèles mentaux correspondant aux chaînes de compréhension en lecture et de composition écrite d'une langue acquise oralement évolue entre 6 et 10 ans. Ceci étant, les enfants qui commencent l'école à l'âge de 6 ans devraient plutôt se perfectionner dans leur langue maternelle ; ce qui confirme l'hypothèse 1 du présent travail. Par ailleurs, il a été constaté que lorsque la langue des écoliers est utilisée aux côtés du français dans l'enseignement, les résultats scolaires en français avoisinent ceux en langue maternelle. Il en résulte donc qu'il y a une corrélation entre les performances des sujets en langues nationales et l'acquisition du français. Autrement dit, plus les écoliers sont performants dans leur langue, plus ils présentent de bons résultats en langue étrangère placée dans un contexte bilingue avec celle-là. Ceci soutient plusieurs conceptions scientifiques qui postulent que l'apprentissage réaliste d'une langue étrangère s'appuie sur des

connaissances de la langue maternelle ; ce qui confirme l'hypothèse 2 de ce travail.

En outre, la dynamique du groupe des enfants et leurs comportements en situation d'apprentissage témoignent quelques avantages psychologiques identifiés au cours des observations cliniques. Ainsi, grâce à l'analyse des performances et comportements des sujets, il a été identifié au terme de cette étude les avantages d'ordre cognitif, psycho-affectif, psychosocial et culturel, psycholinguistique et psychopédagogique. C'est pourquoi, nous semble-t-il que l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif béninois favorisera l'apprentissage scolaire, gage de tout développement durable.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### 1. Ouvrages consultés

- ADEA, (2005), *Optimiser l'Apprentissage et l'Education en Afrique : le Facteur Langue*, Conférence sur l'éducation bilingue et l'utilisation des langues locales, Namibie, Windhoek.
- ADJIBODOU, A. A., (2006), *L'enseignement/apprentissage en langues nationales : une alternative au renforcement des compétences intellectuelles pour un développement durable*, Mémoire de DEA en sociolinguistique, UAC, Bénin.
- AHANHANZO GLELE, M., (1999), *L'Etat de droit, les droits de la personne humaine et les libertés publiques dans la Constitution du 11 décembre 1990*, Actes de Colloque sur l'évaluation critique de la mise en œuvre des droits de la personne humaine et de la pratique de la démocratie au Bénin, Cotonou.
- AÏZANDJENON, C., (2003), *L'enseignement des mathématiques en Fongbé, contribution à l'introduction des langues nationales dans le système éducatif au Bénin*, Mémoire du C.A.F.C.P., Porto-Novo, C.F.P.E.E.N.
- ALIDOU, H., (1997), *Education Language Policy and Bilingual Education: The Impact of French Language Policy in Primary Education in Niger*, Thesis PhD, University of Illinois, Urbana.
- AWONIYI, T. A., (1978), *Yoruba Language in Education 1846-1974*, Ibadan, Oxford University Press.
- BABALOLA, C. O., (2002), *Problématique d'intégration des langues nationales dans le système éducatif: contribution aux nouveaux programmes d'étude*, Mémoire de maîtrise de Linguistique, UAC, FLASH.
- BAMGBOSE, A., (1976), *Enseignement et langues maternelles en Afrique Occidentale*, Paris, UNESCO.

- BERGMANN, H., et al., (2002), *Les Langues Nationales à l'École Primaire : évaluation de l'École Expérimentale*, Niamey, MEB-GTZ/2PEB, Albasa.
- BOKO, G., (2009), *Psychologie et guidance en milieu africain : Introduction à une relation éducative plus réussie entre éducateurs, parents et enfants africains*, Cotonou, CAAREC.
- BOKO, C. G., (2015), *Brève initiation aux principes opératoires, notion de cours de Méthodologie de la Recherche en Sciences Humaines*, édition Révisée.
- CHEKAROU, I., (2004), *Teachers' Appropriation of Bilingual Educational Reform Policy in Sub-Saharan Africa: A Socio-Cultural Study of Two Hausa-French Schools in Niger*.
- CALVET, L. J., (1999), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette.
- CALVET, L. J., (2002), *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot et Rivages.
- CONFEMEN, (1986), *Promotion et intégration des langues nationales dans le système éducatif*, Paris, Champion.
- CONFEMEN, (2007), *Symposium sur les perceptions mutuelles afro-arabes dans les programmes scolaires*, Kaduna, Nigéria.
- DIOP, C. A., (1979), *Nations nègres et cultures*, Paris, Présence Africaine.
- DJIHOUESSI, C. B., et GADO, I., (2010), *Les langues de scolarisation en Afrique francophone*, Rapport d'étude de recherche, Bénin.
- DUTCHER, N., (2004), *Elargir les possibilités éducatives dans les sociétés à plusieurs langues*, Washington, USA, Center for Applied Linguistics, 2ème édition.
- FAFUNWA, A. B., et al., *Education in Mother Tongue Ife Six Year Primary Project (1970-1978)*, Ibadan, University Press, 1989.

- HARTSHORNE, K., (1992), *Crisis and Challenge: Black Education 1910-1990*, Cape Town, and OUP.
- HAZOUME, M. L., (1994), *Politique linguistique et développement : cas du Bénin*, Cotonou, Flamboyant.
- HEUGH, K., (2000), *The Case Against Bilingual and Multilingual Education in South Africa*, Document hors-série de PRAESA No. 6, Cape Town, PRAESA.
- HOUIS, M., et BOLE-RICHARD, R., (1977), *Intégration des langues africaines dans une politique d'enseignement*, Paris, UNESCO/ACCT, AGE COP.
- ILBOUDO, P. T., (2003), *Pertinence de l'Education- Adaptation des Curricula et Utilisation des Langues Africaines: Le cas de l'Education Bilingue au Burkina Faso*, Document de travail biennal de l'ADEA.
- IGUE, A. M., et al., (1997), *Stratégies et politiques pour une utilisation des langues nationales dans le système éducatif au Bénin*, Cotonou, CENALA.
- INSAE, (2014), *Quatrième Recensement Général de la Population et de l'Habitation (RGPH 4, Résultat provisoire)*, Cotonou, MPPD/INSAE.
- INSERM, (2007), *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie – Bilan des données scientifiques*, Paris, 101 rue de Tolbiac, Inserm.
- KAIL, M., et FAYOL, M., S/d, (2000), *L'acquisition du langage*, Vol. I, France, Presses Universitaires
- KHAMIS, C., (1994), *Multilinguisme des Nubi : Comportement linguistique des enfants en établissements préscolaires et élèves grandissant avec quatre langues à Bombo*, Ouganda, Hamburg, LIT.
- Ki-ZERBO, J. K., (1993), *Education et développement*, Perspectives n° 4, Paris, Payot.

- MACDONALD, C., (1990), *Main Report of the Threshold Project*, Pretoria, The Human Sciences Research Council.
- MALHERBE, E. G., (1943), *The Bilingual School*, Johannesburg, CNA.
- NAPON, A., (2003), *Monographie de cinq types d'innovations éducatives au Burkina Faso*, Rapport d'étude.
- NIQUET, G., (1987), *Enseigner le français: Pour qui ? Comment ?* Paris, Hachette.
- NOYAU, C., (2014), *Transferts d'apprentissage et mise en regard des langues et des savoirs à l'école bilingue: le point de vue des élèves à travers les activités de classe (2011-2014, Burkina Faso, France, Mali, Niger)*, Rapport d'étude, Bamako.
- OLLER K. D., et al., (1999), *Precursors to speech in infancy: the prediction of speech and language disorders*, Journal of Communication Disorder.
- POTH, J., (1997), *L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle : la mise en application d'une pédagogie convergente (version Afrique)*, Belgique, CIPA-Mons.
- Ramirez, D., et al., (1991), *Longitudinal Study of Structured English Immersion Strategy, Early-exit and Late-exit Transitional Bilingual Education programmes for Language-minority Children*, Final Report, San Mateo, CA, and Aguirre International.
- SCHWARTZ, D., (1969), *Méthodes statistiques à l'usage des médecins et biologistes*, Flammarion.
- SOW, A. I., (1977), *Langues et politiques de langues en Afrique noire*, Paris, Unesco, Nubia.
- TARIAM, P., (2002), *L'éducation bilingue, un continuum éducatif de base formelle au Burkina Faso*, Ouagadougou, OSEO, RBF.

- TCHITCHI, Y. T., (1973), *Multiplicité des langues en Afrique et développement*, Travaux de la Commission Nationale de la Réforme de l'Enseignement et de l'Education au Dahomey, Porto-Novo.
- TCHITCHI, Y. T., S/d, (2009), *Langues et politiques de langues au Bénin*.
- THOMAS, W., et COLLIER, V., (2002), *A National Study of School Effectiveness for Language minority students' long-term academic achievement*, Washington, Center for Research on Education.
- UNESCO, (1953), *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*, Paris, Unesco.
- UNESCO, (2003), *L'éducation dans un monde multilingue*, Paris, Unesco
- UNICEF, (1999), *La situation des enfants dans le monde*, New York, Unicef.
- VYGOTSKI, L., 1997, *Pensée et Langage*, Moscou, éd. La Dispute.
- WALTER, H., (1988), *Le français dans tous les sens*, Paris, Robert Laffont.
- WOLFF, H. E., (2005), *The Language Factor in Discourse on Development and Education in Africa*, Symposium on Language for Development in Africa, Moi University, Kenya, Eldoret.
- YEHOUENOU, C. B., (1977), *Statut, but et fonction de l'enseignement de la langue étrangère en République du Bénin*, Mémoire de maîtrise E.S.I.T. (inédit), Université de Paris 3, Sorbonne Nouvelle.

## **2. Revues et articles consultés**

- AFELI, K., (1987), « Les langues africaines et le développement », in *Langage et Pédagogie n°6*, Revue du Labodil, Cotonou, CEBELAE, UNB.
- AINAMON, A., (2000), « Langue maternelle ou langue étrangère », in *Langage et Devenir n°9*, Revue du CENALA, Cotonou, CBRST.

- ALEXANDER, N., (2000), « Bilingual Education as a Necessary Transitional Strategy in Post-Colonial Africa », in *Local Languages in Education, Science and Technology*, Pfafe: F. Joachim.
- ALIDOU, H., et BROCK-UTNE, B., (2005), « Pratiques d'enseignement- Enseigner dans une langue familière aux élèves », in *Optimiser l'Apprentissage et l'Education en Afrique : le Facteur Langue*, Gabon, ADEA : biennal 2006.
- ALIDOU, H., et JUNG, I., (2002), « Education Language Policies in Francophone Africa: What have We Learned from Field Experience? », in *Language Policy: Lessons from Global Models*, Ed. S. Baker.
- AKINNASO, F. N., (1993), « Policy and Experiment in Mother Tongue Literacy in Nigeria », in *International Review of Education* 39(4).
- AKOHA, A. B., (2009), « Quelle stratégie pour l'introduction des langues nationales dans l'enseignement ? » in *Langues Africaines dans l'enseignement au Bénin : problèmes et perspectives N°9*, Cotonou, Labo Gbé.
- BADA, M. D., (2004), « Développement des langues béninoises : mythe ou réalité », in *Revue Ouest-Africaine des Enseignants de Langues, Littérature et Linguistique*, Vol.2, n°2, Porto-Novo, INFRE.
- BADA, M. D., (2009), « Développement et adaptation des langues béninoises aux savoirs », in *Langues et politique de langues au Bénin*, Cotonou, éd. Ablode.
- BAMGBOSE, A., (1984<sup>a</sup>), « The Changing Role of the Mother Tongue in Education », in *Mother Tongue Education, the West African Experience*, PARIS, UNESCO.
- BERTONCINI, J., et NAZZI, T., (2004), « Développement précoce de la perception de la parole », in *Développement psychologique du nourrisson*, Paris, Ed. Dunod.

- BOKO, C. G., (2007), « Importance de la langue maternelle dans le développement psychomoteur, affectif et cognitif de l'enfant et ses implications dans la vie scolaire », *In Langage et Devenir n° 11*, Revue du CENALA, Cotonou, CBRST.
- CAPO, B. C. H., (2004), « Multilinguisme, Recherche Scientifique et Appropriation du Savoir au Bénin du 21<sup>ème</sup> siècle », in *Revue Ouest-Africaine des Enseignants de Langues, Littérature et Linguistique*, Vol.2, n°2, Porto-Novo, INFRE.
- CAPO, B. C. H., (2009), « Typologie et classification des langues béninoises : un point », in *Langues et politiques de langues au Bénin*, Cotonou, Ablode.
- da CRUZ, M., (2007), « Langues nationales et Nouveaux Programmes d'Etude », in *Langage et Devenir n° 11*, Revue du CENALA, Cotonou, CBRST.
- da CRUZ, M., (2009), « Les langues transfrontalières du Bénin », in *Langues et politiques de langues au Bénin*, Cotonou, Ablode.
- DONNEUX, J. L., et CASANA, F. N., (1990), « Langues nationales et Développement » in *Le Courrier N° 119*, Bruxelles, Belgique, ACP-CEE.
- FAFUNWA, A. B., (1990), "Une lingua franca" est-elle possible au Nigéria ?, in *Le Courrier N°119*, Bruxelles, Belgique, ACP-CEE.
- GBETO, F., (1991), « Les langues nationales peuvent-elles être un facteur de développement en Afrique ? », in *Langage et Devenir n° 6*, Revue de CENALA, Cotonou, CBRST.
- GRIMWADE, J.C., (1971), « Human foetal heart rate change and movement in response to sound wave, in vibrations », *American journal of obstetrics and gynecology*, 109.
- HEUGH, K., (2003<sup>a</sup>), « A Re-take on Bilingual Education in and for South Africa », in *Multilingualism in Global and Local Perspectives*, Documents

choisis de la 8e Conférence nordique sur le bilinguisme, 1 – 3 novembre 2001, Stockholm, Centre de recherche sur le bilinguisme, Université de Stockholm et Rinkeby Institute of Multilingual Research.

- HEUGH, K., (2009), « Into the Cauldron: An Interplay of Indigenous and Globalised Knowledge with Strong and Weak Notions of Literacy and Language Education in Ethiopia and South Africa », in *Language Matters: Studies in the Languages of Africa*, 40(2).
- HOUNMENO, J.-C., (2008), « Savoir lire de base et réussite scolaire au cycle primaire », in *Langage et Devenir N°20 et 21*, Cotonou, CENALA, CBRST.
- IGUE, A. M., (1991), « Notre point de vue sur "La Guinée réapprend le français" » in *Langage et Devenir N°6*, Cotonou (R. Bénin), Bulletin du CENALA.
- KOUGBEAGBEDE, T., (2012), « L'encadrement familial et la réussite scolaire des adolescents », in *Langage et Devenir N°20 et 21*, Cotonou, CENALA, CBRST.
- KPOHOLO, S. F., et de OLIVEIRA, I. B., (2014), « L'Ecole en Afrique Occidentale – La langue comme action stratégique et facteur de déperdition scolaire : le cas du Bénin », in *Revista da ABPN*, v. 6, n. 13.
- LIVI, G., (1990), « Seychelles: L'utilisation du créole (Seselwa) dans l'enseignement, un défi culturel », in *Le Courrier N°119*, Bruxelles, Belgique, ACP-CEE.
- NOYAU, C., (2015), « Transferts linguistiques et transferts de connaissances à l'école bilingue, recherches de terrain dans quelques pays subsahariens », in B. Maurer (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage des langues dans des approches bi-multilingues*, Paris : EAC.
- POTH, J., (1984), « Langues nationales et formation des maîtres en Afrique, Guide méthodologique n°2, Dossiers pour l'information des cadres de

l'enseignement », in *Etudes et documents d'éducation n° 47*, Paris, UNESCO.

- POTH, J., (1990), « Les langues nationales dans l'enseignement », in *Le Courrier N°119*, Bruxelles, Belgique, ACP-CEE.
- TCHITCHI, Y. T., (2012), « Langues nationales et décentralisation au Bénin : Quelle stratégie pour une gestion partagée du multilinguisme », in *Langage et Devenir N° 20 et 21*, Cotonou, CENALA, CBRST.
- WOLFF, H. E., (2004), « Marketing Multilingual Education in Africa: With special Reference to Bilingual Approaches to Basic Education in Niger », in *Making Multilingual Education a Reality for All*, éd. Pfaffe
- YAI, O., (1976), « Language and education in Dahomey », in *Mother Tongue Education: The West African Experience*, London: Hodder and Stouton and Paris: UNESCO.

### 3. Sitographie

- Appropriation du français, langue de scolarisation en situation diglossique  
[http://colette.noyau.free.fr/index.php?page\\_lien=projets&page=20](http://colette.noyau.free.fr/index.php?page_lien=projets&page=20)
- ELAN : Ecole et langues nationales en Afrique  
<http://www.elan-afrique.org>  
<https://www.francophonie.org/Ecole-et-langues-nationales-en.html>
- Enseignement en langue maternelle : des leçons de stratégie pour la qualité et l'inclusion  
[http://campaignforeducation.org/docs/reports/Mother%20Tongue\\_FR.pdf](http://campaignforeducation.org/docs/reports/Mother%20Tongue_FR.pdf)
- Langue maternelle, ça compte ! la langue locale, clé d'un apprentissage efficace  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161121f.pdf>

- Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue :  
Etude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne  
[http://www.adeanet.org/adea/downloadcenter/Ouga/B3\\_1\\_MTBLE\\_fr.pdf](http://www.adeanet.org/adea/downloadcenter/Ouga/B3_1_MTBLE_fr.pdf)  
[f  
http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002126/212603f.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002126/212603f.pdf)
- Prémices de la forme scolaire : études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:711>
- Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC  
[http://www.rag.sn/sites/www.confemen.org/IMG/pdf/papier\\_profils\\_enseignants.pdf](http://www.rag.sn/sites/www.confemen.org/IMG/pdf/papier_profils_enseignants.pdf)

## ANNEXES

### Annexe I

#### Questionnaire adressé aux enseignants

N°

Dans le cadre de la rédaction du mémoire intitulé « IDENTIFICATION DES AVANTAGES PSYCHOLOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT EN LANGUE MATERNELLE CHEZ LES ENFANTS YORUBAS EN EXPERIMENTATION DANS LA COMMUNE D'ADJA-OUERE », nous venons très respectueusement solliciter de votre bienveillance, la faveur de nous aider dans la collecte quelques données.

Merci de cocher /\_/ pour la/les bonne (s) réponse (s).

#### Renseignements généraux

1-Identification de l'école.

DDEMP ..... Commune.....

CS ..... EPP.....

..... Groupe pédagogique..... nombre de groupes..... classe .....

Année de création de l'EPP..... par qui ?.....

2-Identité de l'Enseignant

Age..... sexe..... ethnie.....

langues parlées.....

Ancienneté dans l'enseignement.....

formations reçues.....

3-Pourrions-nous avoir l'effectif de la classe?

	filles	garçons	total
inscrits			
Présents			
abandons			

4-Pourrions-nous avoir l'effectif des nouveaux passants :

#### Renseignements sur le modèle d'enseignement

5-Quels sont les moyens que vous disposez pour enseigner aux enfants :

- en langue maternelle ?

.....  
.....

- en langue française ?

.....  
.....

6-Quelles sont les champs de formation

- en langue maternelle ?

.....  
.....

- en langue française ?

7-Quelles méthodes utilisez-vous pour favoriser l'enseignement-apprentissage ?

- a.....  
.....b.....  
.....c.....  
.....d.....

8-Rencontrez-vous des difficultés dans cet enseignement?

Oui /\_/ ; Non /\_/

Si oui, lesquelles ?.....

Comment parvenez-vous à les surmonter ?

.....  
.....

### **Renseignements sur les avantages et l'importance de la langue maternelle de l'apprenant dans l'enseignement**

9- Selon vous, l'usage de la langue maternelle favorise-t-il l'enseignement-apprentissage ?

Oui /\_/ ; Non /\_/ ; Plus ou moins /\_/

Pourquoi ?.....

.

10-Quels sont les comportements adoptés par les enfants dans ce modèle d'enseignement ?

- Les apprenants sont :

Silencieux /\_/ ; distraits /\_/ ; renfermés /\_/ ; apeurés /\_/

- Les enfants :

réagissent bien /\_/ ; prennent la parole /\_/ ; s'affirment /\_/  
prennent la responsabilité /\_/ ; partagent les connaissances /\_/ autres (à préciser).....

11-Quelle est l'ambiance qui prévaut dans la classe au cours des séquences ?

Calme /\_/ ; inactive /\_/ ; tendue /\_/ ; méfiante /\_/ ; vivante /\_/ ; motivée /\_/ ;  
confiante /\_/ ; joyeuse /\_/ ;

Autres (à préciser).....

12-Etes-vous satisfaits des résultats de vos apprenants ? Oui /\_/ ; non /\_/

Pourquoi ?.....

13-comment voyez-vous ce modèle d'enseignement en la langue maternelle ?.....

14-Pourriez-vous comparer ce modèle d'enseignement avec le modèle dans lequel la principale langue d'instruction demeure obligatoirement le français ? Oui /\_/ ; non /\_/

Si oui, comment ?.....

Si non, pourquoi ?.....

15-Selon vous, l'enseignement dans la langue maternelle de l'apprenant présente-t-il quelques avantages pour les apprenants ? Oui /\_/ ; non /\_/

Si oui, lesquels.....

Si non, pourquoi.....

16-Selon vous, l'enseignement en langue maternelle de l'apprenant présente-t-il quelques avantages pour les enseignants ? Oui /\_/ ; non /\_/

Si oui, lesquels.....

Si non, pourquoi.....

**Renseignements sur les performances de l'apprenant**

17-Quelles sont les modalités d'évaluation de vos apprenants ?.....

18-Les enfants réagissent-ils correctement dans vos évaluations ?

Oui /\_/\_/ ; Non /\_/\_/ ; Plus ou moins /\_/\_/

Pourquoi ?.....

19-Pourrions-nous avoir le pourcentage de réussite de ces apprenants lors du 1<sup>er</sup> contrôle trimestriel en yoruba ? .....% Et en français ?.....%

20-Y-a-t-il une différence entre le taux de réussite en français de ces apprenants bilingues et celui des enfants monolingues du modèle où seule la langue française est enseignée ?

Oui /\_/\_/ ; non /\_/\_/

Si oui, comme quoi ?.....

21-Croyez-vous qu'on peut améliorer quelques choses dans ce modèle d'enseignement qui prend en compte la langue maternelle ? Oui /\_/\_/ ; non /\_/\_/

Si oui, quoi ?.....

Et comment ?.....

22-Que suggérez-vous dans le cadre de l'adoption du modèle d'enseignement en langues nationales au Bénin ?

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

*Nous vous remercions pour votre disponibilité !*

## Annexe II

### Fiche individuelle de renseignements sur l'apprenant

N°

#### Identité

Age..... Sexe..... Classe.....  
Ethnie.....langues parlées.....

#### Renseignements sur les avantages et l'importance de la langue maternelle de l'apprenant dans l'enseignement

1-Avec qui vis-tu à la maison ?

Papa /\_/ ; Maman /\_/ ; frères/sœurs /\_/ ; Tuteur (trice) /\_/

2-Quelles langues parlez-vous à la maison ?

Yoruba /\_/ ; français /\_/ ; autres (à préciser).....

3- A l'école, comprends-tu tout ce que le maître dit en yoruba ? Oui /\_/ ; non /\_/ ; un peu /\_/

Et en français ? Oui /\_/ ; non /\_/ ; un peu /\_/

4-As-tu déjà fait une fois l'école classique où l'enseignement est exclusivement en français ?

Oui /\_/ ; non /\_/

Si oui, le maître vous avait-il enseigné en yoruba ? Oui /\_/ ; non /\_/

Entre l'enseignement reçu l'année passée et l'enseignement de cette année, lequel aimes-tu bien ? Pour année passée /\_/ ; pour cette année /\_/

5-Est-ce que quelques choses te plaît dans la manière dont on vous enseigne maintenant?

Oui /\_/ ; non /\_/

Si oui, quoi ?.....

6-Réponds-tu aux questions du maître en classe quand il parle le français ?

Oui /\_/ ; non /\_/ ; plus ou moins /\_/

Si oui, dans quelle langue ? En français /\_/ ; en yoruba /\_/

Si non, pourquoi ? je ne comprends pas /\_/ ; je ne peux pas parler le français /\_/ ; autres raisons (à préciser).....

7-Réponds-tu aux questions du maître lorsqu'il parle le yoruba ?

Oui /\_/ ; non /\_/ ; plus ou moins /\_/

Si non, pourquoi ? Je ne comprends pas /\_/ ; j'ai peur de parler /\_/

Autres raisons (à préciser).....

8-T'arrives-tu de ne pas comprendre parfois ce que le maître dit en yoruba ?

Oui /\_/ ; non /\_/

Si oui, comment tu fais ? Je me taire /\_/ ;  
je dis au maître que je ne comprends pas /\_/ ;  
je cherche à comprendre à la maison /\_/

9- T'arrives-tu de ne pas comprendre parfois ce que le maître dit en français ?

Oui /\_/ ; non /\_/

Si oui, comment tu fais ? Je me taire /\_/ ;  
je dis au maître que je ne comprends pas /\_/ ;  
je demande au maître de dire ça en Yoruba /\_/.

#### Renseignements sur les performances de l'apprenant

10-Lorsque le maître explique une situation en yoruba, peux-tu traiter la situation, toi seul ?

/\_/ ; tes camarades et toi? /\_/

11-Avec l'apprentissage du yoruba, arrives-tu à lire et écrire en français ?

Non /\_/ ; Oui, un peu /\_/ ; oui, beaucoup /\_/

12-Quelles sont les matières dans lesquelles tu travailles correctement en français ?

.....

13-Moyenne trimestrielle du premier contrôle:

- en langue maternelle ?

	MATIERES				
	Lecture	E. E	Maths	EST	ES
Moyenne					

- en langue française ?

	MATIERES				
	Lecture	E. E	Maths	EST	ES
Moyenne					

EE : Expression Ecrite

EST : Education Scientifique et Technique

ES : Education Sociale

*Merci!*

### ANNEXE III

#### Présentation synoptique de la méthodologie par objectif spécifique

Hypothèse (H)	Objectif spécifique (OS)	Outils/matériels d'investigation	Données collectées	Variables mesurées	Analyses statistiques	Logiciels et tableurs utilisés
<b>H1</b> : l'enseignement en langue maternelle favorise l'apprentissage scolaire	<b>OS1</b> : analyser les performances des écoliers yoruba dans leur langue maternelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionnaire d'enquête</li> <li>• Fiche d'évaluation des performances ;</li> <li>• Fond des tableaux de fréquence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notes obtenues en yoruba</li> <li>• Moyennes obtenues en yoruba</li> <li>• Moyenne trimestrielle en yoruba</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Performances en yoruba</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moyenne</li> <li>• Fréquence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Epi infos</li> <li>• Excel</li> </ul>
<b>H2</b> : l'apprentissage simultané de la langue maternelle et du français favorise la réussite scolaire en français	<b>OS2</b> : déterminer le lien éventuel entre langues maternelles à l'école et la réussite scolaire en français	<ul style="list-style-type: none"> <li>• questionnaire d'enquête</li> <li>• Fiche d'évaluation des performances</li> <li>• Fonds des tableaux croisés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notes obtenues en yoruba et en français</li> <li>• Moyennes générales trimestrielles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liens entre performances en yoruba et réussite scolaire en français</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moyennes</li> <li>• Fréquences</li> <li>• Comparaison</li> <li>• Croisement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Epi infos</li> <li>• Excel</li> <li>• SPSS</li> </ul>
<b>H3</b> : les langues maternelles à l'école présentent des avantages psychologiques	<b>OS3</b> : Identifier les avantages psychologiques de l'enseignement en langues maternelles des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionnaires d'enquête</li> <li>• Carnet de route</li> <li>• grille d'entretien</li> <li>• Grille d'enregistrement de comportements</li> <li>• Grille de lecture de SHENTOUB V.</li> <li>• Fiche d'évaluation des performances</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Types de comportements observés</li> <li>• Moyennes obtenues</li> <li>• Taux de réussite scolaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avantages psychologiques de l'enseignement en langue maternelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fréquences</li> <li>• Comparaison</li> <li>• Description</li> <li>• Identification</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Epi infos</li> <li>• Excel</li> <li>• SPSS</li> </ul>

### ANNEXE IV

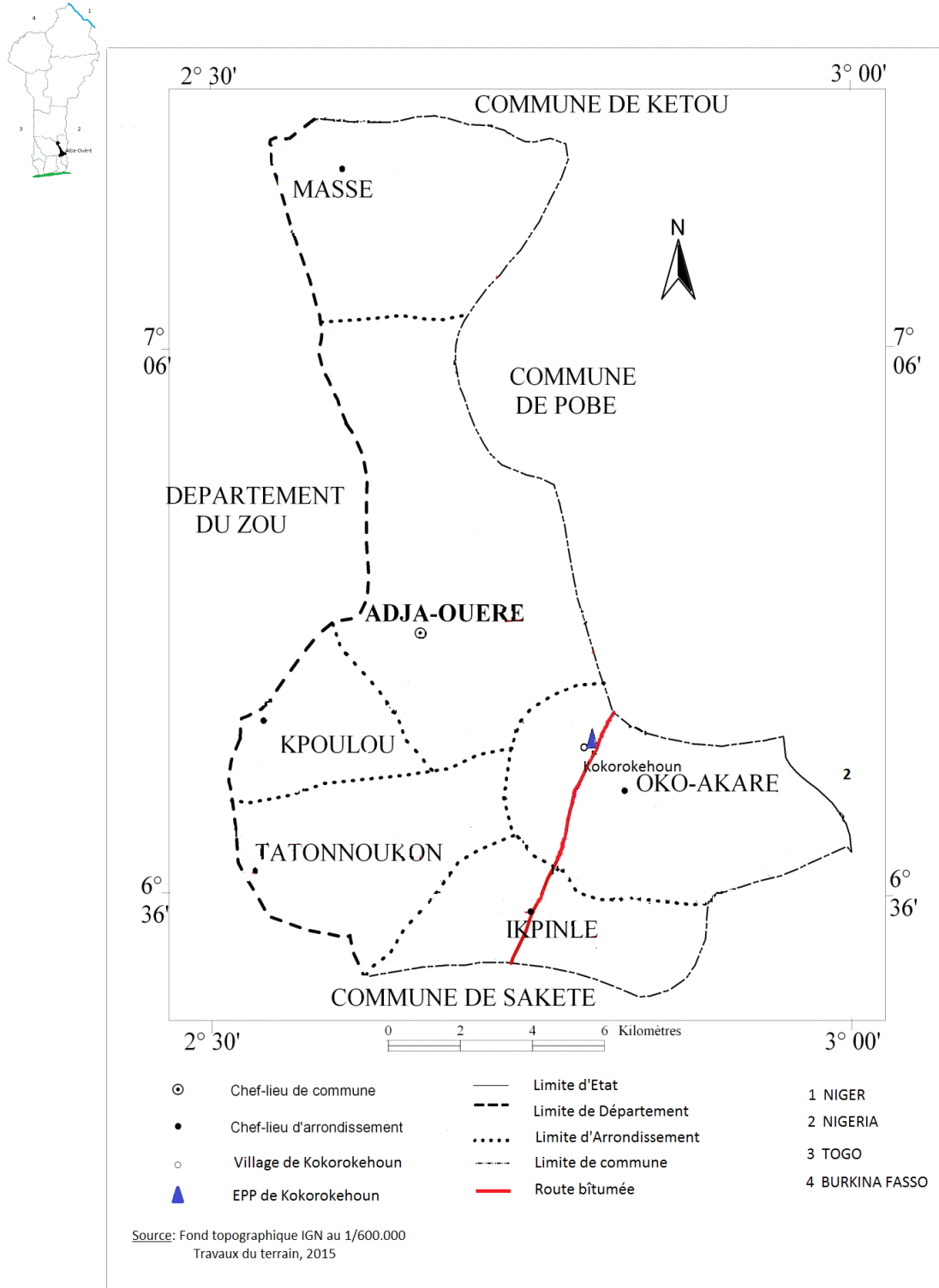


Figure 1 Situation géographique de la Commune d'Adja-Ouère

Source : Fonds topographique, IGN au 1/600.000  
Travaux du terrain, 2015

## ANNEXE V



UNIVERSITÉ D'ABOMEY-CALAVI  
FACULTÉ DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES  
*Excelsior Semper Excelsior*



ÉCOLE DOCTORALE PLURIDISCIPLINAIRE « ESPACES, CULTURES ET DÉVELOPPEMENT

Abomey-Calavi, le .....22 avril ... 2015

N° 399 -2015/UAC/FLASH/EDP/D/DA/SA

### AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné **Professeur Michel BOKO**, Directeur de l'Ecole Doctorale Pluridisciplinaire, autorise **Monsieur FAFOUMI Ladélé Raymond** de nationalité Béninoise inscrit à l'Ecole Doctorale en **année de Master dans la Spécialité Psychologie** au titre de l'année académique **2014-2015** à faire des recherches sur le thème «**Avantages Psychologiques de l'Enseignement dans la Langue Maternelle de l'apprenant au cycle Primaire**»

J'exprime ma gratitude à toutes autorités, de bien vouloir aider l'étudiant **FAFOUMI Ladélé Raymond** dans la collecte des données.



**Le Directeur de l'Ecole,**

  
**Professeur Michel BOKO**

## TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	2
DEDICACE.....	3
REMERCIEMENTS .....	4
SIGLES ET ABREVIATIONS.....	5
LISTE DES FIGURES.....	8
LISTE DES TABLEAUX.....	8
RESUME/ ABSTRACT/ AKOKPO.....	10
INTRODUCTION .....	12
<b><u>CHAPITRE 1 : GENERALITES</u></b> .....	14
1.1. PROBLEMATIQUE .....	14
1.2. HYPOTHESES ET OBJECTIFS DE L'ETUDE.....	15
1.2.1. Hypothèses de recherche.....	15
1.2.2. Objectifs de l'étude.....	15
1.3. CADRE THEORIQUE.....	16
1.3.1. Théories.....	16
1.3.2. Revue de littérature.....	17
1.3.3. Etat de connaissance des avantages des langues nationales.....	27
1.3.4. Clarification conceptuelle.....	28
<b><u>CHAPITRE 2 : CADRE D'ETUDE ET APPROCHE METHODOLOGIQUE</u></b> .....	31
2.1 CADRE D'ETUDE.....	31
2.1.1 Situation géographique et administrative du cadre d'étude...	31
2.1.2. Caractéristiques sociodémographiques d'Adja-Ouèrè.....	32
2.1.3. Justification du choix du cadre d'étude.....	33
2.2. APPROCHE METHODOLOGIQUE.....	33
2.2.1. Collecte des données.....	34
2.2.1.1. Considérations d'ordre éthique.....	34

2.2.1.2.	Recherche documentaire.....	34
2.2.1.3.	Enquête du terrain.....	35
2.2.2.	Traitement des données collectées.....	40
2.2.3.	Analyse et interprétation des résultats.....	40
2.2.3.1.	Techniques.....	40
2.2.3.2.	Instruments d'exploitation des données.....	42
2.2.3.3.	Limites de l'étude.....	43

**CHAPITRE 3 : CARACTERISATION DES ECOLIERS YORUBA  
EN EXPERIMENTATION DE LEUR LANGUE  
MATERNELLE .....** 44

3.1.	CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES DES SUJETS.....	44
3.2.	PERFORMANCES ET COMPORTEMENTS DES APPRENANTS.....	45
3.2.1.	Différents types de comportements remarqués.....	45
3.2.2.	Performances des apprenants à l'issue de la première évaluation trimestrielle.....	48
3.2.2.1.	Performances des sujets en langue « Yoruba ».....	48
3.2.2.2.	Performances en français.....	49
3.2.2.3.	Relations entre les performances en yoruba et les résultats en français.....	51

**CHAPITRE 4 : APPREHENSION DES AVANTAGES  
PSYCHOLOGIQUES DES LANGUES NATIONALES  
DANS L'ENSEIGNEMENT.....** 54

4.1.	APPRECIATIONS DES PERFORMANCES ET COMPORTEMENTS DES ENFANTS ETUDIES.....	54
4.1.1.	Appréciation des comportements des enfants.....	54
4.1.2.	Appréciation des performances des sujets.....	55
4.1.2.1.	Interprétation des résultats obtenus en langue Yoruba.....	55
4.1.2.2.	Liens entre performances en langues nationales et réussite scolaire en français.....	56
4.2.	AVANTAGES PSYCHOLOGIQUES DE L'UTILISATION	

	DES LANGUES NATIONALES DANS L'ENSEIGNEMENT..	61
4.2.1.	Langue maternelle et développement de l'enfant.....	61
4.2.2.	Nécessité d'enseigner en langues nationales.....	64
4.2.3.	Catégorisation des avantages psychologiques de l'utilisation des langues nationales à l'école .....	67
4.2.2.1.	Avantages cognitifs.....	67
4.2.2.2.	Avantages psychoaffectifs.....	68
4.2.2.3.	Avantages psycho-sociaux et culturels.....	68
4.2.2.4.	Avantages psycholinguistiques.....	69
4.2.2.5.	Avantages psychopédagogiques.....	69
4.3.	IMPLICATIONS ET SUGGESTIONS POUR LA MISE ŒUVRE DES RESULTATS DU PRESENT TRAVAIL.....	70
4.3.1.	Implications de la présente recherche.....	70
4.3.2.	Suggestions pour la mise en œuvre des résultats.....	71
	CONCLUSION.....	72
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	74
	ANNEXES.....	84
	TABLE DES MATIERES.....	92