Les Cahiers du CEDIMES

Publication Trimestrielle

Vol. 12 – N°3 – 2018

Dossier:

Systèmes éducatifs et enseignement/apprentissage du français en Afrique : Regards pluriels.

Rédacteur en chef invité : Koffi Ganyo AGBEFLE

Institut CEDIMES

Université Valahia de Târgovişte

© Les Cahiers du CEDIMES

ISSN - L : 1954-3859

« **Les Cahiers du CEDIMES** » est publié par l'**Institut CEDIMES**
Campus de la Mondialisation et du Développement Durable
Site du Jardin Tropical de Paris
45bis av. de la Belle Gabrielle, 94736 Nogent sur Marne, France
www.cedimes.com

en partenariat avec l'**Université Valahia de Târgovişte**
Bd. Regele Carol I, nr. 2, 130024 Târgovişte, Roumanie
www.valahia.ro

Rédacteur en chef :
Marc Richevaux

Secrétariat de rédaction :
Laura Marcu, Valentin Radu

Copyright © Septembre 2018
Institut Cedimes, France

ISSN: 2110-6045

Les Cahiers du Cedimes

Publication semestrielle
de l'Institut CEDIMES et de l'Université Valahia de Târgovişte

Directeur de publication:
Ion Cucui, *Université Valahia de Târgoviste, Roumanie*

Rédacteur en chef:
Marc Richevaux, *Université du Littoral Cote d'Opale, France*

Rédacteur en chef invité:
Koffi Ganyo AGBEFLE, *Université Université du Ghana, Legon*

Comité de lecture du numéro 3/2018:
Claude ALBAGLI, *Institut Cedimes, France*
Kossi Antoine AFELI, *Université de Lomé, Togo*
Giovanni AGRESTI, *Université Federico II Naples, Italie*
Dominic AMUZU, *Université de Ghana, Winneba*
Augustin ASAAH, *Université de Ghana, Legon*
Olivier BUIRETTE, *Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, France*
Ion CUCUI, *Université Valahia de Târgoviste, Roumanie*
Hervé CRONEL, *Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) France*
Viviane DEVRIESERE, *Isfec Aquitaine, France*
Ahmed EL MOUTAOUASSET, *Institut Cedimes Marrakech, Maroc*
Lilian HANANA, *Université Panthéon-Sorbonne Paris 1, France*
Amelie HIEN, *Université Laurentienne, Canada*
Abdoulaye IMOROU, *Université du Ghana, Legon*
Bienvenu KOUDJO, *Université d'Abomey Calav, Bénin*
Eva LEMAIRE, *Université d'Alberta, Canada*
Aimée Danielle LEZOU KOFFI, *Université de Cocody Abidjan, Cote d'Ivoire*
Laura MARCU, *Université Valahia de Târgoviste, Roumanie*
Bruno MAURER, *Université Montpellier III, France*
Barnabe MBALAZE, *Université de Yaoundé I, Cameroun*
Jean-Louis MONINO, *Université de Montpellier, France*
Abou NAPON, *Université d'Ouagadougou, Burkina Faso*
Philippe NASZALYI, *Université d'Evry, France*
Julia NDIBNU, *Université de Yaoundé I, Cameroun*
Maria NEGREPONTI DELIVANIS, *Université Macédonienne, Grèce*
Colette NOYAU, *Université Paris Nanterre, France*
Louis Martin ONGUENE ESSONO, *Université de Yaoundé I, Cameroun*
Marc RICHEVAUX, *Université du Littoral Cte d'Opale, France*
Bruno ROUSSEL, *Université Paul Sabatier Toulouse, France*
Claudia SAPTA, *Université de Picardie Jules Vernes Amiens, France*
Destiny TCHEHOUALI, *Université de Quebec à Montréal, Canada*
Mufutau A. TIJANI, *Bello University Zaria, Nigeria*
Ciara R. WIGHAM, *Université de Lyon II, France*
Robert YENNAH, *Université du Ghana, Legon*

SOMMAIRE du Vol. 12, N°3. (2018)

Presentation du rédacteur en chef invité
Marc RICHEVAUX.....*7*

Editorial
K. G. AGBEFLE.....*9*

La formation des publics migrants peu ou pas scolarisés :
le cas des Cours Municipaux d'Adultes de la Mairie de Paris
H. POUYÉ.....*11*

Sentiment d'efficacité personnelle et performances des étudiants de
l'Université de Lomé : impact du sexe
I.H. BAWA.....*29*

Enseigner autrement : les punitions positives au service d'une éducation
sans violence au Togo
A. TCHAGNAOU, B. BAOUTOU, K. E. SENAYAH.....*41*

Les défis à l'intégration des langues locales dans les systèmes éducatifs formels
ouest-africains : cas de la Côte d'Ivoire
J. S. SILUE, O. K. YEO.....*51*

Langues maternelles et défi à l'émergence "horizon 2020": quelles réalités pour la
Côte d'Ivoire ?
A.D. ASSANVO, S. J. SIB *65*

Problèmes d'emploi du passé composé par les étudiants du FLE au Département
de Français à l'University of Education Winneba, Ghana
E. K. AFARI, D. K. AYI-ADZIMAH.....*77*

Place de la traduction dans le processus d'acquisition d'une langue seconde ou
étrangère
R. MOUSTAPHA-BABALOLA, O.-N. A. L. C. BABALOLA *95*

Le Français langue seconde/Le Français langue étrangère :
Quel statut dans l'enseignement au Gabon ?
R. OGOULA.....*107*

La langue française et le nouchi en Côte d'Ivoire : vers une hybridité
syntaxico-sémantique
S. KOUAKOU KONAN.....*117*

Répercussions psychologiques des conditions de vie au travail des femmes portefaix
P. PARI, A. NOUKAMEWOR, K. ADANSIKOU *127*

Le manque de politique linguistique scolaire bilingue : quelles conséquences dans la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation bilingue dans le Projet Ecole Intégrée (PEI) ?
Y. M. SOUHAN SEA *139*

En faveur d'une didactique à l'improviste du « senar » en Côte d'Ivoire
P. I. COULIBALY *151*

Téléchargement des chansons populaires urbaines à partir des réseaux sociaux et enseignement de la morphosyntaxe française dans les universités de Ghana (Legon) et de Yaoundé I
J. NDIBNU-MESSINA ETHE, E. KOSSI KAIZA *165*

Efficacité des jeux linguistiques et des activités pédagogiques pour développer des compétences de l'expression orale auprès des élèves des écoles primaires en Egypte
A. ELBATRAWY *183*

La francophonie et l'afropeanisme : un historique d'un phénomène identitaire et migratoire
N. L. DADUUT *203*

Le référent de parenté comme facteur de solidarité ethnique : le fulfde et le français en perspective
U. K. KALGO *213*

VARIA

L'entrepreneuriat académique : le tryptique université-industrie-gouvernement
S.ELBACHIR, Z. BOUGUELLI, W. GAHAM *223*

The Microfinance Impact on Household Welfare (Case of Albania)
F. KOLA, B. CEKU, S. LOCA *235*

Etude de la variabilité structurale et floristique des forêts sur le sol hydromorphe en chefferie de bahema-Boga (province de l'Ituri, RDC)
B. M. NSANGUA, H. NSHIMBA NSEYA, F. BOYEMBA, R. KATUSIU, F. MBAYO, L. MBUYU *247*

La problématique de la création des entreprises en Algérie : processus, obstacles et pistes de réforme
K. SI LEKHAL *267*

Présentation du rédacteur en chef invité

Marc RICHEVAUX
Université du Littoral Cote d'Opale, France
marc.richevaux@numericable.fr

La langue est un élément important de l'analyse de la pensée et du développement économique (Cahiers CEDIMES, Dossier : Langage et développement Vol. 11, N° 1 - 2017) qui passe par son apprentissage. On peut y porter un : Regard pluriel. Notre revue qui est francophone, même si elle publie parfois des articles en anglais, ne peut que se réjouir de l'existence d'un colloque consacré à l'apprentissage du français, et à son rôle dans le développement qui est aussi un autre axe de nos publications.

C'est pourquoi nous avons demandé à notre collègue ***Dr. Koffi Ganyo Agbefle, Coordinateur du Laboratoire DELLA , Département de Français à l'Université du Ghana , Legon*** quia organisé un colloque consacré aux *Systèmes éducatifs et enseignement/apprentissage du français en Afrique : Regards pluriels***,** de prendre en charge la présentation de ce numéro, continuant ainsi notre tradition de rédacteurs en chef invités.

AGBEFLE Koffi Ganyo est enseignant -chercheur au Département de Français à l'Université du Ghana, Legon (Accra) depuis 2013. Il est également chargé de la Recherche au sein de son département et coordinateur du Laboratoire *DELLA* (Didactiques et Enseignements des Langues et Littératures en Afrique) affilié à ce Département. Il est titulaire d'un Doctorat Ès-Lettres option Linguistique (spécialité Sociolinguistique et didactiques du français et des langues africaines) et d'un Master en Sciences de l'éducation de l'Université de Lomé au Togo où il a servi entre 2008 et 2012.

Il a effectué plusieurs missions d'enseignements et de recherches en Afrique, en Europe et au Canada. Il est également membre de plusieurs réseaux d'experts et de chercheurs dont entre autres le RUIPI (Université Tre Roma 3 en Italie), l'IDEFFIE dont il est le représentant Afrique, le POCLANDE et l'OPALE. Récemment, entre octobre et décembre 2017, il a effectué une longue tournée en Europe où il a animé une série d'activités : d'abord une conférence sur l'interculturel à l'ISFEC d'Aquitaine à Bordeaux. Puis, à la demande de l'OIF, il anima une autre conférence au Parlement Wallon à Namur en Belgique sur les politiques linguistiques du français en Afrique, avant d'intervenir à l'INSA de l'Université de Strasbourg comme enseignant missionnaire. Au cours de son séjour à Strasbourg, il a pris part, sur invitation de la Banque Mondiale, à un séminaire pluridisciplinaire sur l'Expertise internationale et les Marchés publics internationaux, tenu à l'ENA de Strasbourg. Sa tournée s'est achevée par sa participation au 9^{e} Forum de Genève organisé par l'Académie ARARAT où il anima une conférence au Palais des Nations Unis, avant d'être élevé au rang de Membre et Représentant Honoraire de cette Académie reconnue par l'UNESCO.

AGBEFLE Koffi Ganyo est l'auteur d'une trentaine d'articles et de publications scientifiques dans des revues internationales. Ses principaux axes de recherches sont : Politique linguistique, didactiques des langues, Sociolinguistique du français et des langues africaines, Droits linguistique, le FLE/FLS et la diversité culturelle , ce qui démontre des qualités permettant de lui faire confiance et de lui confier la réalisation de ce numéro qui reprend les communications faites au colloque et quelques textes hors colloque, mais non sans intérêt.

Editorial

Koffi Ganyo AGBEFLE
Université de Ghana, Legon
koffiganyoa@yahoo.fr

Les articles contenus dans ce volume des Cahiers du CEDIMES sont pour la plupart des contributions rigoureusement sélectionnées à l'issue de la 2e édition du colloque pluridisciplinaire organisé par le laboratoire de recherches en Didactiques des Langues et Littératures en Afrique (DELLA). Cette 2e édition a eu lieu à l'Université du Ghana, Legon (Accra) les 22, 23 et 24 mars 2017 et a enregistré près de 150 participants venus des quatre coins du monde. Au total, 37 pays étaient représentés dont 25 d'Afrique et le reste d'Europe, des Amériques (Canada, Argentine) et d'Asie.

En effet, comme en 2016, le laboratoire DELLA a tenu la 2e édition de son colloque annuel pour débattre et traiter de l'avenir du français en Afrique et à l'étranger.
En dehors de ces articles, fruits du colloque, ce volume contient aussi des contributions libres traitant aussi du même sujet ou abordant d'autres problèmes connexes relevant des sciences humaines et sociales.

Les principaux axes abordés dans ce volume sont : l'enseignement/apprentissage des langues (langues maternelles, FLE et FLS) en milieux bi-plurilingues, le système éducatif et la formation des enseignants, la problématique de la traduction et les conditions psychologiques de travail.

Au total, une quinzaine d'article est retenue pour publication dans ce volume des Cahiers du CEDIMES. La particularité de ces contributions réside dans leurs caractères à la fois pluridisciplinaire et transdisciplinaire. L'ordre de parution des articles dans l'ouvrage n'en dit pas moins. Tout commence par une belle illustration des programmes d'enseignement/apprentissage en contexte migratoire sous la plume de Hugues Pouyé, Coordinateur des Cours Municipaux pour Adultes à la Mairie de Paris en France. Ensuite, viennent les articles de BAWA et TCHAGNAOU sur la problématique du système éducatif togolais. Alors que le premier établit un lien entre performance scolaire et sexe à l'université de Lomé, le second s'attarde sur une question importante : les punitions « positives » infligées aux apprenants du secondaire au Togo.

De leur côté, Jacques Sassongo SILUE et Oumar Kanabein YEO se penchent sur les défis liés à l'intégration des langues locales dans les systèmes éducatifs formels ouest-africains avec en point de mire le cas de la Côte d'Ivoire.

Ce même sujet, toujours dans le contexte ivoirien a été abordé sous différents angles et dans des styles très variés par Amoikon Dyhie ASSANVO, Séraphin KOUAKOU KONAN, Yves Monhuet Souhan SEA, Pezon Inza COULIBALY, tous de l'Université F. H. B., Abidjan. Ces développements ont apporté un éclairage important sur la question de la cohabitation des

langues ivoiriennes et du français en Côte d'Ivoire. A la suite du cas ivoirien, se trouve une belle illustration des problèmes d'apprentissage/enseignement du français langue étrangère au Ghana, pays anglophone et voisin immédiat de la Côte d'Ivoire. Cette contribution est apportée par E. K. AFARI et D. K. AYI-ADZIMAH, qui soulèvent les problèmes d'emploi du passé composé par les étudiants du FLE au Département de Français à « l'University of Education Winneba ». Dans une étude comparée de l'influence des réseaux sociaux sur l'apprentissage du français au Caméroun et au Ghana, Julia NDIBNU et Elias KAIZA sont revenus sur la thématique du FLS et du FLE en Afrique à l'ère du numérique. La même thématique a été abordée par le couple Rissikatou MOUSTAPHA-BABALOLA et Oba-Nsola Agnila Léonard Clément BABALOLA tous de l'UAC en République du Bénin ; leur article traite d'un aspect pointu du FLE/FLS : la place de la traduction dans le processus d'acquisition d'une langue seconde ou étrangère. Puis, au Gabon, Rachel OGOULA, peint le tableau d'enseignement/apprentissage du Français langue seconde/langue étrangère en s'interrogeant sur son réel statut dans l'enseignement au Gabon.

Après ce large tour d'horizon au sujet des langues d'enseignement, Paboussoum PARI, Afi NOUKAMEWOR et Kouami ADANSIKOU, tous de l'Université de Lomé, nous emmènent à la découverte des conditions psychologiques du travail des femmes portefaix au Togo. Nora L. Daduut du Nigériamontre comment l'Afrique a assimilé des cultures européennes.et cherchent à définir la « Francophonie » et « l'Afropéanisme » par rapport à la France et à l'Europe tout en cherchant ses propres constructions. Elle sera appuyée par Umaru Kiro Kalgo toujours du Nigéria qui soulève la question des solidarités et de leurs expressions dans son article intitulé*Le réfèrent de parenté comme facteur de solidarité ethnique : le fufflde et le français en perspective.*

Ce volume, pour la partir consacrée au colloque se boucle par un important développement de Abdelhamed ELbatrawy, de l'Université de Suez sur la place des jeux dans l'enseignement/apprentissage du français en Égypte, mais se poursuit par un dossier varia qui traite de quelques autres études proches ou lointaines des thèmes du colloque de mars 2017.

La formation des publics migrants peu ou pas scolarisés : le cas des Cours Municipaux d'Adultes de la Mairie de Paris

Hugues POUYÉ
Bureau des Cours Municipaux d'Adultes, Marie de Paris, France
hugues.pouye@paris.fr

Résumé
Les Cours Municipaux d'Adultes de la Mairie de Paris ont créé, il y a une quinzaine d'années, une filière de formation au français destinée à des publics migrants allophones peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine. Dénommée Français sur Objectifs Adaptés, cette filière entend répondre aux besoins de formation linguistique d'adultes marqués par l'épreuve de la migration et n'ayant pas été scolairement formés à apprendre. Après avoir présenté le profil des publics accueillis, l'architecture de la filière et ses ressorts andragogiques – valorisation de l'histoire et du trajet migratoire de l'apprenant, autonomisation de l'apprenant et formation à l'apprendre – nous nous interrogerons sur l'absence d'un environnement formatif à la hauteur des enjeux liés à la formation de ces publics (recherche universitaire, outils didactiques, formation initiale et continue…) et plaiderons pour des formes d'accompagnement et de professionnalisation des formateurs où pratique, recherche et réflexivité seront combinées. Enfin, nous interrogerons la place du linguistique et des apprentissages formels dans une formation devant répondre à des besoins et développer des compétences dépassant, les uns et les autres, le langagier (économiques, de santé, d'accès aux droits…) et devant permettre aussi à une diversité d'acteurs de travailler ensemble au profit de migrants considérés non comme des bénéficiaires mais comme des acteurs. Nous formulerons alors quelques propositions.

Mots- clés :
allophones peu ou pas scolarisés, andragogie, « didactique en réseau »

Abstract
About fifteen years ago, the Municipal courses for adults in Paris (Cours Municipaux d'Adultes de Paris) developed a French training program designed for non-speaking French (allophones) migrants who have had little or no formal schooling in their home country. This audience has been shaped by their migratory history and, furthermore, they have not been formally trained to learn at school. Therefore, this training program intends to teach French based on adapted targets in order to meet adults' linguistic training requirements. After having introduced the audience profile registered in the program, the training program framing as well as its dynamics for adult education training (i.e. highlighting learners' history and migratory trajectory, shaping a greater autonomy for learners as well as developing their learning skills) we will question the lack of a formative context - such as academic studies, teaching tools, teaching training - in response to the challenges related to the training of this audience. We will also strongly encourage various forms of teaching support and professionalization in which practice, research and reflexivity would be intertwined. Finally, we will question the place assigned to the linguistics and to the formal learning in a training program that must answer the audience's needs and competencies. The former and the latter are not only a matter of language (we also need to consider economic aspects, health, access to rights) and they should allow a diversity of actors to work together for the benefits of migrants who are not only benefiting from this training but also taking active part in it. From there, we will develop a few suggestions to elaborate a network didactics.

Key words:
allophones with no or little school background, andragogy, "network didactics"

Classification JEL
I 21.

Introduction

Les Cours Municipaux d'Adultes (CMA) sont un service public de la formation géré par la Mairie de Paris. Enracinés, depuis leur naissance au 19ème siècle, dans la tradition française de l'éducation populaire et laïque portée par les idéaux de la Révolution et incarnée par des hommes comme Condorcet, les Cours Municipaux d'Adultes ont très vite développé à côté d'une offre de formation aux savoirs fondamentaux une offre de formation professionnelle répondant aux exigences de l'industrialisation du pays. Aujourd'hui, environ 27 000 adultes se forment chaque année, répartis à part sensiblement égale entre trois grands domaines : le français, les langues étrangères et les métiers.

Au début des années 2000, les CMA ont créé dans le domaine du français une filière dénommée « Français sur Objectifs Adaptés » (FOA)[1]. Cette filière devait pallier les difficultés des deux filières existantes – FLE et Alphabétisation – à former des publics dont les profils ne correspondaient pas vraiment à leurs publics habituels. Elle s'adresserait certes à des publics non francophones mais, à la différence de la filière FLE, à des publics peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine, ce qui d'ailleurs lui conférerait une certaine proximité avec la filière de l'Alphabétisation, aujourd'hui dénommée « Français sur Objectifs Fondamentaux » (FOF).

Cette contribution s'attachera dans un premier temps à présenter la filière FOA, ses caractéristiques en termes de spécificité des publics accueillis et son architecture. Dans un second temps, d'une manière moins descriptive et plus critique, elle posera la question de l'accompagnement et de la formation de formateurs aptes à former ces publics, encore peu considérés par la recherche universitaire. Elle suggérera, dans la foulée, la mise en œuvre d'une « didactique en réseau » dépassant les frontières des disciplines et des milieux et cultures professionnels des acteurs concernés.

Bien que rendant compte d'une ingénierie de formation mise en œuvre dans un contexte français et francilien, où la question du plurilinguisme se pose à première vue avec une moindre acuité qu'en contexte africain, cette contribution, parce qu'elle considère la sollicitude à l'égard de la personne migrante comme la valeur paradigmatique d'une société capable d'intégrer la diversité, l'altérité et de promouvoir la dignité des plus vulnérables, ne s'éloignera guère des préoccupations de ces Actes. C'est finalement, au titre du plurilinguisme comme à celui de l'accueil et de la formation des migrants, que la question du sociologue Alain Touraine nous est posée : « Comment pourrons-nous vivre égaux et différents ? En reconnaissant à l'Autre comme à soi-même le droit d'être un Sujet et en mettant la

[1] Cette dénomination devant s'entendre au sens d'une adaptation par cette filière de ses contenus et objectifs aux caractéristiques et besoins de publics allophones peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine.

démocratie, le droit et l'école au service de la liberté créative de chaque sujet personnel. » (Touraine, 1993)

Comment les CMA ont-ils répondu aux besoins de formation de migrants adultes non francophones peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine ?

Qui sont ces migrants ?

Après avoir présenté quelques statistiques, nous proposerons quatre portraits d'apprenants de la filière FOA, que nous avons réalisés à partir d'informations recueillies lors d'entretiens avec des formateurs. Nous énoncerons enfin quelques grandes caractéristiques de ce public.

Quelques données statistiques

Environ mille migrants adultes peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine sont formés chaque année dans la filière FOA. Un tiers d'entre eux viennent d'Afrique, avec une forte représentation des pays de l'est du continent, comme le Soudan, la Somalie, l'Éthiopie ou l'Érythrée mais également du nord, pourtant traditionnellement plus francophones, comme l'Algérie, le Maroc ou la Mauritanie. Un quart viennent d'Asie, essentiellement de Chine, d'Inde et du Sri Lanka. 10% d'entre eux viennent d'Amérique latine avec une forte représentation des Péruviens et Colombiens. 15% d'entre eux disent n'avoir jamais été scolarisés dans leur pays d'origine, 17% l'avoir été jusqu'à 11 ans, 20% jusqu'à 16 et 22% jusqu'à 18/20 ans. Un certain nombre ne fournissent pas d'information sur leur degré de scolarisation. Il s'agit de personnes jeunes puisque 18% d'entre elles ont moins de 25 ans et 44% entre 26 et 40 ans. Concernant leur situation professionnelle, 35% sont sans emploi tandis que 65% d'entre elles travaillent, pour l'essentiel dans les secteurs du bâtiment, de la restauration, de l'entretien et de la propreté ou encore comme employés de maison. Ces mille personnes issues de la migration sont accueillies aux CMA de manière inconditionnelle sans considération de leur situation juridique sur le territoire français. Territoire sur lequel elles peuvent être récemment arrivées ou s'y être installées depuis plusieurs années, avec ou sans famille.

Portraits d'apprenants

Avant de caractériser les profils de ces migrants, nous souhaiterions illustrer, autrement qu'avec des données sans épaisseur humaine, la diversité de leurs parcours. Quelques courts portraits donneront une idée de qui ils sont :

« Il s'appelle Mohamed[1]. Il a 28 ans. Il est égyptien. Il est allé à l'école jusqu'à 18 ans. Il était chauffeur de taxi en Égypte. Il est venu en France pour « gagner l'argent ». Il y est arrivé à 23 ans. Il est passé par le Soudan (deux jours) puis la Turquie (trois jours) puis a marché une journée pour aller jusqu'en Grèce, où il est resté quatre mois; là, il a obtenu des papiers puis est allé en Belgique en bus puis en France. Il a appris le métier de maçon avec des amis égyptiens en arrivant en France. Il s'est inscrit aux CMA et y poursuit sa formation depuis deux ans. »

[1] Les prénoms ont été modifiés pour garantir l'anonymat des apprenants.

« Elle s'appelle Marcela. Elle est née à Quito en Équateur. Elle a la nationalité équatorienne et espagnole. Elle a 34 ans. Elle est arrivée en France le 24 juin 2002. Elle a décidé de venir en France parce que ses oncles y étaient depuis 1990. Elle travaille comme auxiliaire de vie avec des personnes handicapées et des personnes âgées. Elle élève seule ses deux filles. »

« Il s'appelle Guimba. Il a 29 ans. Il vient d'un village du sud-ouest du Mali dans la région de Kayes. Il est arrivé en mai 2014 en France où il a demandé l'asile en faisant valoir les menaces de mort dont il était l'objet de la part de villageois mauritaniens à la frontière de son pays. Il a rejoint en France un de ses frères qui a des papiers et travaille. Ce dernier prend en charge Guimba et son cousin Oumarou qui sont tous deux logés dans un foyer de travailleurs migrants. »

« Il s'appelle Ali. Il est turc. Il a 56 ans. Il est arrivé en France en 1986 après son service militaire qui a duré 18 mois. Il a quitté la Turquie parce qu'il n'y avait pas de travail dans son pays et qu'il voulait aussi fuir la dictature. Il est allé à l'école jusqu'à l'âge de 11 ans. Il a commencé à travailler comme couturier à Fatsa, sa ville natale, à 12 ans. En France, il a continué à travailler dans la confection. Il a dû arrêter de travailler il y a trois ans pour des raisons de santé. C'est l'année en 2016 qu'il a commencé à étudier le français aux CMA. »

Caractéristiques des apprenants

Si nous tentons – sans exclure bien entendu la diversité des situations, des parcours, des personnalités, des temporalités – de caractériser ces publics dans un souci didactique et formatif, trois réalités se font jour : leur faible autonomie dans les situations de formation/apprentissage institutionnelles, leur fréquentation réduite des espaces de sociabilité et des personnes ne partageant pas leur condition de migrants ainsi que leur confrontation à des problématiques de vie prégnantes.

Toute autonomie dans la formation suppose de la part de l'apprenant la conscience de son projet de formation : « je sais pourquoi je me forme et je construis mon parcours », avec certes l'aide, voire l'accompagnement d'autres acteurs, mais sans en perdre la maîtrise. Elle est renforcée par la connaissance qu'il a de son fonctionnement intellectuel et cognitif, de ses forces et de ses faiblesses et donc par une capacité à se fixer des objectifs d'acquisition et de progression et à mettre en place des stratégies : « je me connais comme apprenant et j'exerce de la réflexivité sur mes postures d'apprenant » Enfin, l'autonomie est associée à une capacité à gérer ses émotions face aux difficultés inhérentes à tout apprentissage, *a fortiori* en contexte de fortes interactions : « je ne me laisse pas envahir par mes affects et j'introduis de la rationalité quand les émotions sont trop fortes. » S'il existe bien entendu des degrés dans cette autonomie et si bien des facteurs et des circonstances peuvent momentanément ou durablement l'altérer, il apparaît que les publics FOA ont particulièrement besoin de se former à l'autonomie et donc particulièrement besoin d'être accompagnés sur ce terrain. Tout dispositif de formation souhaitant prendre en charge ces publics devra, selon nous, s'attacher à développer la conscientisation de leur projet (Freire, 1974), notamment par l'inscription de ce dernier dans une temporalité narrative : « voilà d'où je viens, voilà où j'en suis, voilà où je veux aller. »

De même l'« apprendre à apprendre » devra occuper une place déterminante dans leur formation. Cela ira de l'organisation du travail, la gestion des cahiers, le classement des

documents à l'intégration des consignes et d'un minimum de métalangage, dont on pourra faciliter l'appropriation par le recours aux sens, à l'imaginaire, au corps ou par le détour de formules analogiques du type « le sujet, c'est la tête ; le verbe, c'est les jambes ». La création d'une ambiance d'apprentissage bienveillante et encourageante – favorisée par un rythme non linéaire tenant compte des capacités de concentration des apprenants, par la clarté des consignes, la gestion du tableau ou encore l'institution de rituels – contribuera à cette formation à l'autonomie.

Vivre dans le pays dont on apprend la langue, comme c'est le cas de ces publics, offre *a priori* les conditions idéales, tant d'apprentissage de cette langue pour l'apprenant (immersion linguistique et culturelle, large opportunité de communication et d'interaction avec les natifs, plaisir lié à la sociabilité et la convivialité…) que d'enseignement de cette langue pour le formateur (supports et situations d'apprentissage en résonnance avec la réalité extérieure à l'espace de formation, transférabilité spatio-temporelle des postures d'apprentissage, connivence entre formé et formateur inhérente au partage des codes culturels…). Or, en raison de la faible fréquentation des espaces de sociabilité et des habitants du pays, ces conditions facilitatrices de l'entrée dans la langue du pays d'accueil, font défaut à la grande majorité des publics FOA.

Un autre élément qui caractérise ces publics, c'est leur confrontation à des problématiques de vie prégnante. Le déracinement qu'ils ont vécu, les souffrances qui ont marqué leur trajet migratoire, les traumatismes que certains portent en eux, associés aux conditions de leur accueil dans un pays fragilisé lui-même par les attentats islamistes perpétrés depuis plusieurs années et la xénophobie qu'ils entraînent ainsi que par une situation économique instable, ne créent pas l'*ethos* idéal pour une entrée en formation. *A fortiori* dans un pays où le modèle d'intégration demeure assimilationniste et la tradition éducative et formative insuffisamment encline à la valorisation des trajectoires migratoires et au décentrement sur le sujet apprenant, appréhendé dans toute l'épaisseur et la complexité de son humanité.

C'est à ces publics que la filière FOA s'adresse. Nous en présenterons tout d'abord, dans la section suivante, le dispositif d'accès et l'architecture générale, puis nous nous attarderons sur les axes majeurs de la pédagogie mise en œuvre.

Le dispositif d'accès à la filière FOA

Nous avons dit de la filière FOA qu'elle se situait aux frontières des filières FLE et Alphabétisation (FOF). D'où la difficulté pour les publics de s'y orienter de manière autonome, d'autant que cette offre de formation est une spécificité des CMA et n'existe, à ce point structurée, nulle part ailleurs. Un dispositif d'accès aux filières du français, dont la filière FOA, a donc été mis en place en amont de la rentrée d'octobre sur deux semaines aux cours desquelles une trentaine de formateurs accueillent l'ensemble des publics migrants ayant candidaté dans les niveaux débutants des trois filières, diagnostiquent leurs profils et compétences linguistiques et les orientent dans la filière qui leur convient. Cette orientation se fait en considération de trois critères : le degré de francophonie, le degré de scolarisation et le degré de maîtrise de l'alphabet latin. Des critères qui d'ailleurs jouent davantage comme des faisceaux d'indices que comme de véritables critères discriminants. S'il est des candidats avec des profils types – par exemple un étudiant étranger inscrit en master dans une université parisienne relève du FLE ; un Malien faiblement scolarisé, disposant d'une bonne maîtrise du

français à l'oral mais peu ou pas lecteur-scripteur de cette langue relève du FOF ; un Égyptien scolarisé jusqu'à l'âge de 11 ans ne maîtrisant ni le français à l'oral ni l'alphabet latin relève du FOA – la majorité des personnes exige un diagnostic approfondi, qui peut d'ailleurs ne pas dissiper toute incertitude. Par exemple, un Sénégalais, non lecteur-scripteur, scolarisé dans une école coranique pendant quelques années relèverait *a priori* de la filière FOF mais sa maîtrise très incertaine du français à l'oral pourrait conduire à l'orienter en FOA. Le diagnostic, même s'il procède par touche successive, par approximation et ajustements, s'opère néanmoins selon une logique où est d'abord apprécié le degré de francophonie, puis le degré de scolarisation et enfin le degré de maîtrise de l'alphabet latin. Le degré de francophonie s'apprécie à la fois en fonction de l'origine géographique du candidat et de son niveau de maîtrise du français oral. Un entretien oral suffit à le déterminer. Il permet certes de distinguer les publics francophones (FOF) des publics allophones (FLE/FOA) mais ne permet pas à lui seul d'orienter en FLE ou en FOA. C'est le degré de scolarisation qui permet d'affiner ce premier diagnostic. Il s'apprécie sur la base de documents de numératie et d'une compréhension écrite unique, traduite en de multiples langues et formulée en questions à choix multiples. On peut aussi faire lire le texte dans la langue du candidat et vérifier ainsi s'il a été ou non scolarisé dans sa propre langue. Ce degré de scolarisation permet de distinguer les publics FLE des publics FOF/FOA mais doit être combiné avec le premier critère pour aboutir à une orientation en FOF ou en FOA. Enfin, le degré de maîtrise de l'alphabet latin, apprécié au moyen de textes ou phrases à lire, recopier ou produire, permet de distinguer les publics FLE des publics FOF/FOA mais il permet surtout de distinguer au sein de la filière FOA entre la sous-filière FOA L (FOA pour publics peu scolarisés mais maîtrisant une langue à alphabet latin, comme par exemple des latino-américains) et la sous-filière FOA NL (FOA pour publics peu scolarisés mais ne maîtrisant pas l'écriture latine, comme par exemple des arabophones ou sinophones).

L'architecture de la filière FOA

La filière FOA se subdivise en trois sous-filières : FOA L (L comme « latin ») ; FOA NL (NL comme « non latin ») et FOA Alpha, sous-filière s'adressant à des publics allophones n'ayant jamais été scolarisés dans leur pays d'origine. La formation se poursuit sur trois années, à raison de 180 heures par année (trois soirées de deux heures sur trente semaines) sauf pour la sous-filière FOA Alpha dont les apprenants intègrent à l'issue de la seconde année la sous-filière FOA (L ou NL). Le niveau 3 est commun aux sous-filières FOA L et NL puisque la distinction initiale entre lecteurs scripteurs du FOA L et non lecteurs non scripteurs du FOA NL n'est plus pertinente. Une préparation aux diplômes du DILF (diplôme initiale de langue française sanctionnant des compétences d'un niveau A1.1) et du DCL FP (Diplôme de compétence en langue, français professionnel, qui sur la base de scenarii liés au monde du travail permet à des candidats, relevant de niveaux différents et passant des épreuves identiques, de se voir attribués l'un des trois niveaux suivants : A1.2, A2.1 et A2.2) peut être suivie parallèlement à la formation « générale ». De même est proposé un complément de formation avec des modules de « FOA Phonétique » pour les personnes qui ont des difficultés de reconnaissance des sons et de prononciation. Il existe aussi, hors cursus sur une année de formation, un cours de « FOA Écrit Renforcé » ouvert à des publics faiblement scolarisés ayant des difficultés à l'écrit mais une bonne maîtrise du français oral.

À l'issue de ces trois années de FOA, les apprenants peuvent rejoindre la filière FOF (niveaux 3 ou 4 sur 6 existants), plus rarement ils intègrent la filière FLE (au niveau A1.2, A2.1 ou

A2.2 mais jamais au-delà de ce niveau). On ne peut donc pas considérer cette filière FOA comme une propédeutique à la filière FLE tant les profils d'apprenants FOA sont différents de ceux du FLE. En revanche, les CMA réfléchissent à la mise en place d'un cursus plus long pour cette filière.

Les axes majeurs de la pédagogie

Venons-en aux axes majeurs de la pédagogie – de l'andragogie faudrait-il dire – mise en œuvre dans cette filière. Les curricula du FOA ont été bâtis sur la base d'un portfolio de l'apprenant, « Mon Livret d'Apprentissage du Français » (*MLAF*), réalisé entre 2007 et 2010 à destination de l'ensemble des structures parisiennes menant des actions de formation gérées directement – comme les CMA – ou indirectement – sous forme de subventions ou de marchés publics – par la Mairie de Paris. Sans entrer dans les détails de son élaboration, il nous suffira ici de dire que ce portfolio a été bâti selon une méthode « progressive, collaborative et expérimentale » (Pouyé, 2011 : 125), sur trois ans, en impliquant une grande diversité d'acteurs représentant les structures que nous venons d'évoquer. Sous le pilotage de la Délégation à la politique de la ville et à l'intégration (actuelle Direction de la démocratie, des citoyens et des territoires) et des Cours Municipaux d'Adultes (en charge de l'ingénierie du projet), ces acteurs ont pu, avec l'expertise d'Anne Vicher, professeure associée à l'Université de Paris Ouest Nanterre La défense (Vicher, 2008) et de Muriel Molinié, professeure à Paris 3 (Molinié, 2015), expérimenter, corriger et adopter un portfolio décliné en trois outils, l'outil de l'apprenant, « Mon Livret d'Apprentissage du Français », son « Guide de l'utilisateur » et le « Recueil d'expérimentation », destinés pour leur part aux formateurs. À la page « À quoi sert Mon Livret d'Apprentissage du Français ? » de l'outil destiné aux apprenants, on peut relever, entre autres, les objectifs suivants : « Valoriser mes savoir-faire en français, acquis en formation ou dans différentes situations de ma vie quotidienne, culturelle ou professionnelle ; favoriser l'échange avec mon formateur et construire avec lui un parcours d'apprentissage cohérent ; me fixer un objectif d'apprentissage en fonction de mes projets ; prendre en considération les différentes langues et cultures que je connais. » Outre ces objectifs (combinaison des apprentissages formels et informels ; co-construction du parcours de formation, valorisation des langues et cultures d'origine), qui dessinent un cap formatif vers lequel tend la filière FOA sans l'avoir toutefois atteint, les scenarii de formation proposés dans le « Guide de l'utilisateur » ont été repris par la filière et adaptés aux profils et besoins de ses apprenants. Nous nous attarderons sur trois axes majeurs de la pédagogie mise en œuvre : la valorisation de l'histoire et de la trajectoire migratoire de l'apprenant ; l'autonomisation de l'apprenant et l' « apprendre à apprendre ».

La valorisation de l'histoire et de la trajectoire migratoire de l'apprenant

Concernant le premier axe, nous illustrerons à travers deux scenarii du programme de FOA niveau 2, intitulés « Je parle de mon pays d'origine et de mon parcours » et « Je parle de moi et de mes langues », l'importance accordée dans cette filière aux « histoires de vie en formation », telles que des penseurs comme Gaston Pineau (1989) et Henri Desroche (1989) les ont introduites dans le champ de la formation pour adultes dans les années 80.

L'introduction générale de la filière FOA présente ainsi la thématique « Mon histoire » qui regroupe trois scenarii : « La thématique « Mon histoire » souhaite mettre l'auditeur – ainsi est dénommé un apprenant aux CMA – dans des situations susceptibles de l'aider à mieux se

connaître, lui permettre de répondre de manière implicite et autonome aux questions « D'où je viens ? Qui suis-je ? Où je vais ? ». Il interrogera son identité, il parlera de sa langue maternelle, il décrira son espace d'origine… ». Dans le scenario « Je parle de mon pays d'origine et de mon parcours », les apprenants présenteront leur pays d'origine et identifieront les événements importants de leur vie. La rubrique « Ma ligne de vie » de « Mon Livret d'Apprentissage du Français » sera un outil précieux quand il s'agira de tisser le fil de son histoire, d'en repérer les espaces et les temps marquants et d'inscrire le temps présent du « Su-jet » entre « tra-jet » et « pro-jet » (Desroche, 1990). Travailler sur leur ligne de vie, pour des apprenants confrontés à des situations présentes préoccupantes, sur lesquelles ils n'ont pas toujours beaucoup de prise, en raison de la vulnérabilité dans laquelle la migration – l'exil pour beaucoup d'entre eux – les a plongés, leur permet de se réapproprier un passé, de démêler les événements essentiels et fondateurs des éléments secondaires, de se représenter les liens familiaux, amicaux, nationaux et, à travers tout cela, de s'éprouver comme lecteurs-scripteurs de leur histoire et donc comme des « Su-jets ». Sans entrer dans des considérations sur la dimension anthropologique et culturelle du rapport au temps, à soi et à la biographie, il est certain qu'aborder son histoire par la chronologie et au moyen d'une langue qui n'est pas sa langue première, provoque chez l'apprenant issu de la migration des réaménagements et des reconfigurations identitaires qui peuvent se révéler bénéfiques. On pourra ici parler d'une approche clinique de la didactique – non pas tant au sens d'interprétation des rapports au savoir telle que l'a promue, entre autre, Nicole Mosconi (Mosconi *et al.*, 1996) – mais au sens où cette interprétation conduirait à produire des approches didactiques conscientes qu'il y a toujours dans la formation des adultes quelque chose à réparer et parfois même à soigner. Le récit de vie en formation quand il permettra, le plus opportunément par des moyens détournés (extraits de films, biographies simplifiées…), d'aider des personnes blessées par un parcours migratoire meurtrissant, à entrer, autrement que frontalement, dans les parts obscures, voire traumatisantes de leur histoire, pourra conférer à la didactique une dimension clinique, incarnée par un formateur qui, comme le clinicien et au sens étymologique du terme, s'incline sur le patient alité.

Le scénario « Je parle de moi et de mes langues » contribuera lui aussi à la valorisation du parcours des apprenants. Sans véritablement entrer dans une approche plurilingue au sens où le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP) la promeut, il s'agit avant tout, par la mise en œuvre de ce scénario, de faire prendre conscience aux apprenants de leur capital plurilingue, qu'ils sous-évaluent le plus souvent voire déconsidèrent. On a là, notamment pour le continent africain dont un tiers des publics FOA sont issus, une belle illustration du faible prestige des langues locales, y compris quand elles acquièrent le statut de langues nationales, face à la prédominance des langues officielles et internationales et aux représentations positives dont elles bénéficient.

L'autonomisation des apprenants

Le deuxième axe majeur de la pédagogie mise en œuvre est l'autonomisation des apprenants. La contrainte majeure dans l'animation d'une classe de FOA réside dans la nécessité de concilier réassurance et autonomie des apprenants. Réassurance de ces derniers, non seulement parce qu'ils sont face à une langue étrangère nouvelle, non seulement parce que, n'ayant pas ou peu été scolarisés, ils ne parviennent pas toujours à adopter les comportements attendus d'adultes en formation, mais encore parce qu'ils parviennent difficilement à tirer bénéfice de l'environnement homoglotte dans lequel ils se trouvent. Sans compter que la

langue apprise est celle d'un pays d'accueil qui fut, pour bon nombre d'entre eux, une puissance coloniale et qui demeure par bien des côtés une terre lointaine et inhospitalière. La langue est alors investie de toutes sortes de projections et représentations négatives. On lira à ce propos le suggestif passage que Sylvaine Hinglais, formatrice de FLE par les techniques théâtrales aux CMA, nous livre sur la « souffrance de l'apprenant » (Hinglais et Pouyé, 2016 : 20). Nous illustrerons cet axe de l'autonomisation par deux pratiques, les visites pédagogiques d'une part et l'évaluation formative d'autre part.

Nous l'avons dit plus haut, les publics migrants de la filière FOA se caractérisent par une mobilité et une sociabilité restreintes. Les conditions dans lesquelles ils sont arrivés en France et les métiers qu'ils exercent les ont souvent maintenus dans les liens communautaires, culturels et linguistiques de leur pays d'origine. Qu'ils n'y pensent pas ou qu'ils n'osent pas les fréquenter, les lieux culturels (bibliothèques, musées…) tout comme les lieux de sociabilité (restaurants, bars, concerts…) leur échappent. Il est nécessaire de les familiariser avec ces lieux, de leur donner le goût de les fréquenter, non seulement pour qu'ils y retournent seuls ou avec leurs proches mais encore pour qu'ils intègrent le potentiel énorme des apprentissages informels et la place centrale qu'y occupent la sensibilité, l'émotion, le plaisir et l'imaginaire, comme l'a si bien théorisée Joëlle Aden avec son « paradigme de l'énaction » emprunté à Varela (Varela *et al,* 1993) et appliqué au domaine de l'enseignement-apprentissage des langues (Aden, 2015). Ces sorties pédagogiques sont préparées en classe. S'il s'agit par exemple de se rendre dans un musée, on pourra effectuer une première découverte des œuvres qu'il renferme, grâce à des supports visuels à commenter et dont il faudra retrouver les originaux le jour de la sortie ou encore procéder à une visite virtuelle sur Internet. On pourra aussi travailler le plan d'accès du site (carte de Paris, plan de métro…) et ses horaires d'ouverture. La visite elle-même peut être conçue sous le mode d'une pédagogie actionnelle, où il s'agira de se repérer dans l'espace, de collecter des informations, de reconnaître les tableaux déjà « entrevus », d'associer les œuvres à leurs sources d'inspiration réelles quand il y en a… Après la sortie, on pourra travailler sur les impressions des apprenants, mettre des mots sur les œuvres qui les ont marqués, etc. Pour rendre compte du bénéfice de ces visites, nous allons laisser la parole à une formatrice et à ses apprenants.

Voici ce qu'écrit la formatrice d'une classe de FOA NL niveau 2, qui a effectué en 2016 trois sorties, l'une au Musée d'Orsay, l'autre au Centre Pompidou à l'occasion de l'exposition Magritte et la dernière à la Bibliothèque Publique d'Information du Centre Pompidou et à l'exposition photos « Fabrique d'exils » de Koudelka au même Centre Pompidou, sur le sens des sorties tout d'abord : « Emmener un public qui ne fréquente habituellement pas des lieux de culture s'est avéré une expérience essentielle autant pour l'apprenant, pour le groupe classe, que pour le formateur. La sortie pédagogique s'inscrivant dans une perspective actionnelle permet à l'auditeur d'évaluer ses savoir-faire en se confrontant à un contexte hors de la classe. Demander des informations au personnel de la Bibliothèque Publique d'Information, s'orienter dans l'espace du musée ou de la bibliothèque à l'aide du plan précédemment sollicité, etc., sont autant de tâches à réaliser dans un contexte réel. ». La conclusion qu'elle propose concernant le bénéfice de ces sorties nous renvoie à cette idée de la nécessité d'incorporer la langue pour mieux la faire sienne, chère à Joëlle Aden : « Nos corps sont nos fenêtres sur le monde, ils médient tout ce que nous apprenons et permettent à nos cerveaux de cartographier le réel. Nous n'avons pas d'autre alternative que d'apprendre par corps et les pratiques artistiques constituent une des voies vers cette connaissance sensorielle du monde. » (Aden, 1993 : 109). Voilà ce qu'écrit en effet la formatrice :

« Proposer plusieurs sorties dans l'année a permis à chaque auditeur de venir au moins à l'une d'entre elles et de participer à la préparation de ces projets. Même s'ils ne retourneront peut-être pas de sitôt dans ces lieux de culture, ils en ont du moins exprimé le souhait. Et ils auront pris conscience que ces lieux peuvent leur appartenir et s'y sentir à leur aise. » Elle poursuit : « Comme l'exprime Françoise Héritier dans *Le sel de la vie*[1], « le monde existe à travers nos sens avant d'exister de façon ordonnée dans notre pensée.L'œuvre d'art ne nécessitant aucun prérequis du point de vue du ressenti, elle est se révèle un excellent déclencheur de langage pour le plus grand bonheur de tous. » »

Voici quelques productions écrites réalisées après la visite du musée d'Orsay par des apprenants : « J'ai aimé tous les tableaux, j'ai adoré toutes les caricatures des politiciens. Les chaises, ça m'a beaucoup plu parce que je suis menuisier » (Sami) ; « J'ai adoré la maquette du quartier de l'Opéra. Dans ce tableau, il y a du soleil et de l'ombre, au fond il y a deux femmes qui discutent. J'ai choisi le tableau parce que la petite fille joue au ballon… J'aimerais bien avoir une petite fille ! (Harouna); « Dans le musée d'Orsay, j'ai regardé les caricatures. Celle que je préfère, c'est « triste jusqu'à la mort ». Moi j'aime les caricatures, parce qu'en Égypte, il y en a beaucoup. (Mohamed). Comment ne pas percevoir dans ces productions la marque de ces « Su-jets » qu'appelle de ses vœux Alain Touraine, que nous citions en introduction ? Des « Su-jets » qui grâce à l'art se remettent à habiter leur mémoire, à livrer leurs émotions et à appréhender le monde non comme une réalité extérieure au sujet, à interpréter grâce aux codes transmis, mais comme une réalité qui advient avec le sujet.

L'évaluation formative a été jugée, elle aussi, propice à développer de l'autonomie chez les apprenants. « Mon Livret d'Apprentissage du Français »accorde une place importante à l'auto-évaluation ou à l'évaluation accompagnée. Les « acquis en français » sont déclinés en quatre domaines : « Mes repères socioculturels » (santé ; transport ; école ; travail ; politique et citoyenneté…) ; « Mes compétences » (langagières sur la base des cinq compétences du *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001) avec – innovation de *MLAF* – leurs correspondances cognitives dénommées « Savoirs associés ») ; « Mes savoirs fondamentaux » (savoirs de base liés à la numératie, à la logique, au repérage dans l'espace et le temps) et « Mes savoirs grammaticaux ». Des descripteurs constituent le contenu de ces domaines et sont aussi divers que « Je connais les différents moyens de transport dans ma ville », « Je sais où me procurer un livre », « Je comprends quand on me donne une indication de lieu », « Je reconnais l'intonation des questions et des réponses », « Je sais remplir un tableau à double entrée », « Je sais comment je retiens le mieux : en écoutant, en regardant, les deux à la fois », etc. Ce portfolio de l'apprenant a retenu les descripteurs qui lui semblaient les plus pertinents, avec une attention toute particulière à leur adaptation à des publics peu ou pas scolarisés mais il ne propose pas de modalités d'utilisation ou d'exploitation, ce qui laisse aux formateurs une grande liberté. L'auto-évaluation pourra s'opérer en continu, à dates préétablies ou en fonction des activités conduites, sur la base des descripteurs existants ou de descripteurs à produire par le groupe d'apprenants, donner lieu à un temps d'appropriation quand cela sera nécessaire, par exemple, comme le propose « Le Guide de l'utilisateur » de *MLAF*, par une activité consistant à décliner les savoirs, postures et conditions nécessaires à la compétence « Je peux demander des informations par téléphone » en descripteurs intermédiaires du type « s'assurer d'être en présence du bon interlocuteur », « comprendre l'importe de faire répéter quand nécessaire », « savoir reformuler »…). On pourrait très bien imaginer aussi que les sorties pédagogiques

[1] Héritier Françoise (2012), *Le sel de la vie*, Paris, Odile Jacob.

dont nous avons parlé donnent lieu à des évaluations formatives ayant pour objectifs non seulement d'aider chaque apprenant à prendre conscience de ce qu'il a su faire mais également d'analyser les raisons expliquant ce qu'il n'est pas parvenu à faire et, mieux encore, d'identifier ce que dans un contexte extérieur à la classe et proche des contextes d'apprentissage informels, il a développé comme stratégies et compétences.

L'apprendre à apprendre

Incidemment, nous sommes parvenus à notre troisième axe qui n'est pas sans lien avec le précédent. S'il est en France des universités qui ont créé des programmes relatifs à l'« apprendre à apprendre »[1], on comprend *a fortiori* combien la chose est déterminante pour des apprenants allophones peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine. Le document cité en bas de page retient trois aspects caractérisant l'« apprendre à apprendre » : l'aspect psychologique, l'aspect cognitif et l'aspect social. Le premier, abordé sur le plan didactique, consiste à offrir aux apprenants les moyens de se connaître comme apprenants : quel est leur profil psychologique d'apprenant ? Ont-ils confiance en eux, de l'estime pour eux-mêmes ? Quelles représentations se font-ils des situations et de l'acte d'apprendre, de la langue et de la culture qu'ils découvrent ? Quelles sont leurs motivations à apprendre ? Autant de questions qui leur permettent de prendre conscience que l'acte d'apprendre est intimement lié à l'identité du sujet apprenant et à ses caractéristiques émotives et psychologiques. Le second consiste à donner aux apprenants les stratégies d'apprentissage d'une manière globale et d'une manière appliquée au profil d'apprenant propre à chacun d'entre eux. Le document de Lille 3 auquel il est fait référence parle alors d'aspect cognitif de l' « apprendre à apprendre », cognitif *stricto sensu* quand c'est la manière globale qui est abordée et métacognitif quand il s'agit de la manière appliquée. C'est à Jacques Tardif, professeur à l'université de Sherbrooke et spécialiste de pédagogie universitaire, que ce document emprunte cette distinction (Tardif, 1992). Le cognitif *stricto sensu* peut consister pour le formateur à aider à gérer son temps, aider à comprendre les consignes ou encore à mémoriser. Des activités et des exercices ritualisés favorisent cet aspect du cognitif. La forme des consignes associant des mots à une icône ou encore une certaine redondance dans le déroulement et les étapes des cours rassurent les apprenants et leur permettent grâce à la régularité et la reconnaissance induite par des formats identiques d'intégrer de bons habitus. Les programmes prévoient des contenus cognitifs tout en laissant aux formateurs la liberté d'inventer les modalités d'évaluation qu'ils jugent adaptées. Le métacognitif, quant à lui, se joue dans l'interaction du formateur et de l'apprenant tout comme dans les relations entre les apprenants, notamment dans les travaux de groupe.

Quel regard critique porter sur ce qui a été réalisé ? Quelles préconisations pour améliorer la prise en charge formative de publics allophones peu ou pas scolarisés ?

Quelle formation pour les formateurs ?

Pour répondre aux besoins des publics FOA et aux exigences d'une formation centrée sur la conscientisation et l'émancipation des apprenants, il faut des profils de formateurs adaptés. Or, la formation universitaire existante n'a pas vraiment pris en compte la spécificité de ces

[1] Lille 3, https://rpn.univ-lille3.fr/public/crl/apprendre/

publics et donc peu de formateurs disposent, à la sortie de l'université, des moyens de les prendre en charge. Par ailleurs, les postures formatives doivent combiner des exigences *a priori* contradictoires, autrement dit, générer des dialectiques formatives à partir d'objectifs pas toujours convergents.

Les formations universitaires du type master de spécialité FLE[1], qu'elles soient de didactique ou de linguistique, n'abordent pas ou marginalement les problématiques liées à la formation des migrants peu scolarisés dans leur pays d'origine. Mis à part quelques masters comme celui de Paris Descartes « Didactique des langues – Illettrisme, interculturalité et FLE/FLS » ou de Nancy « Master sciences du langage et didactique des langues, spécialité Apprentissage Acquisition des Langues » où les questions de cognition ou d'entrée dans l'écrit à l'âge adulte sont traitées, l'université a peu investi sur les spécificités de ces publics. D'ailleurs, peu d'universitaires y consacrent leurs recherches : citons parmi quelques autres Sophie Étienne et Véronique Leclercq (2014), ou encore Hervé Adami (2009 et 2012). Peu de travaux donc et peu de ressources pédagogiques, de manuels ou de référentiels non plus. La création en France du niveau A1.1 du *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001). laissait augurer d'une prise en compte des publics allophones faiblement scolarisés mais, outre qu'il était conçu comme une subdivision du niveau A1 et donc comme une étape initiale dans une progression vers les niveaux supérieurs du *CECRL* – progression que d'ailleurs il ne permettait pas –, il ne se distinguait pas dans son format des autres niveaux et ne prévoyait pas, par exemple, de descripteurs sur l'entrée dans l'écrit ou sur les compétences cognitives du type repérage dans le temps ou dans l'espace. Ce niveau, sanctionné par le DILF (Diplôme Initial de Langue Française), a eu certes le mérite de prendre en considération d'autres publics que les publics scolarisés mais il a probablement sous-estimé, parce qu'il répondait à une logique de progression pédagogique par niveaux de compétences, le caractère infranchissable des niveaux supérieurs pensés pour des apprenants autonomes et façonnés par des années de scolarisation. L'absence de formation universitaire et de ressources adaptées à ces publics se ressent d'autant plus que les compétences pédagogiques attendues des formateurs sont vastes et complexes. Comment former des personnes adultes qui n'ont pas acquis au cours de leurs années d'enfance les compétences de base et aptitudes à apprendre qu'on attend d'adultes ? Plus qu'un paradoxe, c'est peut-être le défi majeur de la formation des adultes faiblement scolarisés : s'adresser à des adultes à qui manque, sur le plan de l'apprentissage, la structuration mentale qu'apporte une scolarisation longue, sans jamais cesser de les considérer comme des adultes. Sur bien des plans, il faudra combiner ce qui ne se conjugue pas naturellement : l'accompagnement *versus* l'autonomisation ; la lecture-écriture *versus* la communication ; l'acquisition des compétences de base *versus* l'andragogie… De nombreux défis attendent alors le formateur : comment générer un environnement de travail où les rituels et la répétition rassureront sans toutefois conduire à des comportements mécaniques où la réflexion et le sens de l'action feront défaut ? Comment gérer les activités selon un mode de progression spiralaire sans brider l'intuition et les savoirs et savoir-faire expérientiels de publics qui, ayant dû faire face à des situations où il a fallu se projeter, anticiper, agir dans l'urgence, regarder droit devant sans pouvoir se retourner, sont loin d'être dépourvus de stratégies et de savoir-faire ? Comment encourager la conscientisation d'un projet de formation, des postures et réflexes d'apprenants réflexifs chez des publics marqués par une culture éducative transmissive ? Comment faire se déployer les énergies du « comment apprendre ? » et du « pourquoi apprendre ? » quand l'acte d'apprendre demande déjà à lui seul

[1] http://www.ciep.fr/ressources/repertoire-masters-fle

une énergie considérable ? Et l'on pourrait multiplier ainsi les défis d'un formateur constamment pris entre le risque d'une présence trop pleine et encadrante et le risque d'une présence trop en creux, qui autorise en s'effaçant.

Quelle professionnalisation des formateurs ?

L'absence d'une formation initiale adaptée, conjuguée à ces défis andragogiques, a conduit les CMA à mettre en œuvre un dispositif d'accompagnement et de soutien en ingénierie pédagogique. La contractualisation de quelque soixante formateurs des filières du français en 2014, avec l'introduction d'heures d'ingénierie pédagogique dans leur contrat, a facilité la chose. Quatre chantiers d'ingénierie, toujours en cours, ont été ouverts en 2015/16. Bien que possédant chacun ses propres objectifs, ils ont été fédérés autour d'une thématique commune : l'innovation pédagogique dans les filières du français. Nous les présentons ici brièvement comme des illustrations de la nécessité d'étayer les innovations pédagogiques par une démarche d'accompagnement propre, notamment, à générer chez les formateurs de la réflexivité sur leurs pratiques ainsi qu'une meilleure connaissance de leurs publics. Nous avons récemment abordé cette question de l'accompagnement de l'innovation, à l'échelle d'un dispositif entier (Hinglais et Pouyé, 2016). Les trois défis que nous assignions alors à cet accompagnement, en l'occurrence d'un système d'évaluation adapté à l'introduction du théâtre dans la didactique du FLE, demeurent pertinents dans ce contexte de la filière du FOA. Voici comment nous les présentions : « Nous retiendrons parmi d'autres trois enjeux de cette évaluation [que nous avions au préalable qualifiée d' « évaluation à visée systémique »] auxquels il nous paraît nécessaire de prêter une attention particulière : mettre en place une équipe – intervenant sur le terrain pédagogique (formateurs et coordinateurs pédagogiques) mais aussi organisationnel et logistique – apte à bâtir, accompagner, évaluer et ajuster, le cas échéant, l'offre proposée ; capitaliser – c'est-à-dire identifier, conserver, transmettre et valoriser – les savoir-faire et compétences déployées, notamment en termes de postures didactiques ; enfin, légitimer la pertinence d'une telle démarche en prenant appui sur les résultats de la recherche, et notamment de la recherche en sciences cognitives. »

Le chantier « Protocole d'observation de cours entre pairs » s'est donné pour objectif la création et l'expérimentation d'une « grille d'observation » permettant à des formateurs, sur la base du strict volontariat, de se rendre visite en cours au sein ou au-delà de leur domaine de formation. Il s'agit de développer dans les filières du français et dans l'ensemble du dispositif des CMA un échange et une entraide entre les formateurs sur leurs pratiques, le regard de l'autre devant permettre de se mettre soi-même en situation de « regardant » sur ses propres pratiques. Le chantier « Valorisation des filières du français » s'est donné, quant à lui, comme objectif, une connaissance plus fine des apprenants et de leurs besoins dans les filières allophone (FOA) et francophone (Français sur Objectifs Fondamentaux), en vue de mieux adapter l'offre aux profils et attentes des publics. Une méthodologie d'enquête, reposant sur des questionnaires, des séquences pédagogiques heuristiques ou encore des entretiens semi-directifs, a permis de recueillir une somme importante de données en cours d'exploitation. Un troisième chantier a consisté à monter une formation pour une trentaine de formateurs en langues, dont un nombre important issus des filières du français, sur l'usage de pratiques artistiques (danse, théâtre, musique et chansons) dans leur enseignement. L'objectif manifeste était d'inviter les formateurs à incorporer l'enseignement-apprentissage des langues, objectif particulièrement utile quand il s'agit – auprès de publics peu ou pas scolarisés, marqués pour beaucoup d'entre eux par une expérience migratoire douloureuse – de recourir dans

l'apprentissage à d'autres moyens qu'intellectuels. Enfin, un quatrième chantier a permis l'ouverture pour cette année 2017-18 de deux classes expérimentales, l'une de FOA et l'autre de FOF, où sur la base d'une démarche portfolio individuelle et collective seront conservées les traces d'un itinéraire d'apprentissage où la pédagogie de projet (Blondeau et Couëdel, 2000), les pratiques artistiques et les sorties (culturelles, administratives, professionnelles) seront valorisées. Les objectifs majeurs étant de renforcer chez l'apprenant sa conscience d'adulte en formation et de valoriser son parcours, son environnement et ses projets.

L'ensemble de ces chantiers peut s'apparenter à des démarches de recherche action, où les formateurs sont mis en situation de praticiens réflexifs et où l'action – formative en l'occurrence – devient terrain d'analyse, de recherche et de préconisations. Nous avions d'ailleurs engagé avec l'université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 une coopération scientifique et pédagogique de recherche action dans laquelle le laboratoire concerné se proposait, ainsi que le précisait le projet de convention, de « cartographier les pratiques et les connaissances des formateurs impliqués dans quatre chantiers d'ingénierie pédagogique » – ceux que nous venons de présenter – et de « fournir les leviers permettant de soutenir et renforcer la diffusion d'idées et de pratiques innovantes recensées dans les actions de ces chantiers et chez les formateurs impactés par ces chantiers. » Si cette coopération n'a malheureusement pas pu aboutir, pour des raisons conjoncturelles, nous demeurons convaincus que la recherche action (Barbier, 1996) est la recherche qui met en œuvre la méthodologie la plus adaptée à l'innovation en didactique et en sciences de la formation. Elle présente selon nous deux intérêts majeurs. D'une part, en renforçant les interactions entre chercheurs et praticiens, elle permet un échange de postures, de savoir-faire et d'expériences, bénéfique aux uns et aux autres, dans le respect de leurs caractéristiques propres. Les praticiens développent ainsi une analyse et une réflexivité sur leurs pratiques en intériorisant le regard que porte le chercheur sur son objet de recherche, voire en recourant à ses outils ou à sa méthodologie et les chercheurs développent leur intelligence dans l'action et la transformation du réel, ils produisent en quelque sorte leur savoir. D'autre part, comme nous venons de l'évoquer, la recherche action fait advenir l'action comme à la fois le terrain et l'objectif de la recherche. Elle répond ainsi à la définition qu'en donne le Glossaire de l'université coopérative internationale, telle que la rapporte Florence Saint-Luc dans un article qu'elle y consacre (Saint-Luc, 2014) : « La recherche-action est un processus de recherche en sciences sociales donnant une large place à la prise en compte de l'expérience des acteurs dans l'analyse de pratiques concrètes (praxéologie) ; à l'implication des acteurs au processus d'objectivation et de formalisation (recherche impliquée) et enfin à la production d'un savoir utile dans l'action (recherche appliquée). ***C'est aussi une recherche d'explication ou recherche sur l'action ; une recherche d'application ou recherche pour l'action ; une recherche d'implication ou recherche par l'action*** [C'est nous qui soulignons]**.** »

Vers une « didactique en réseau »

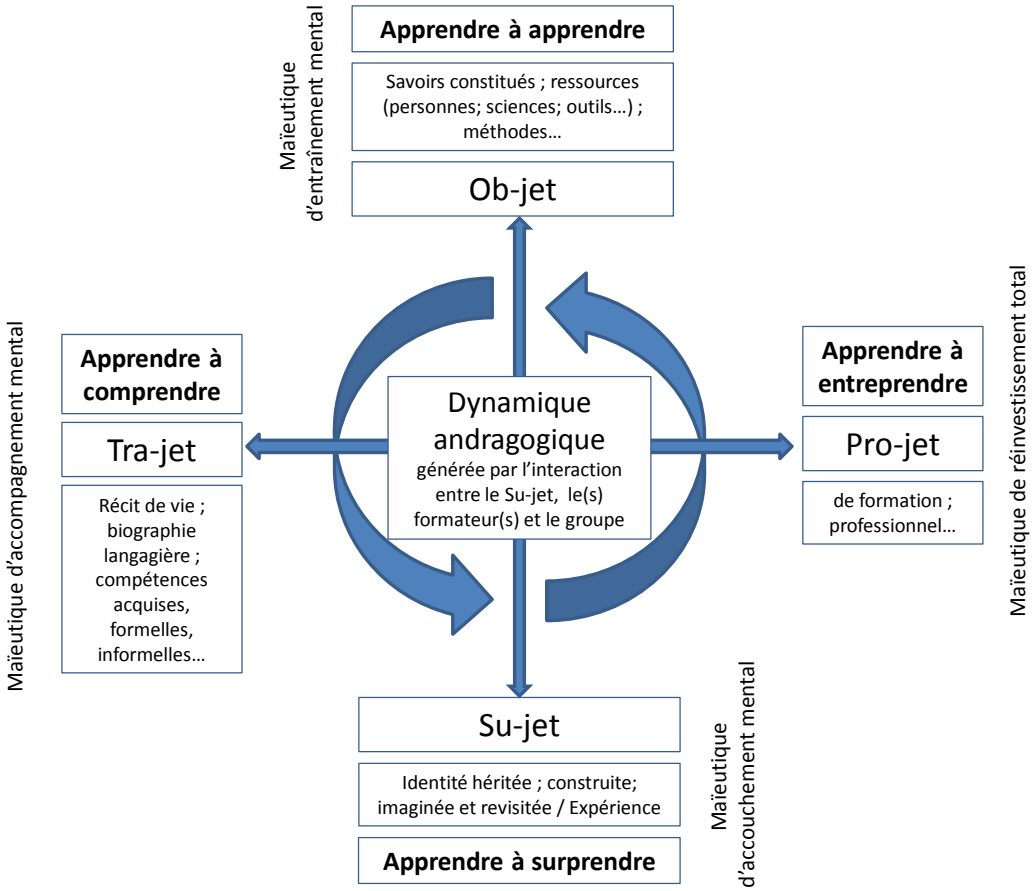
En guise de dernière préconisation, nous souhaiterions ouvrir notre réflexion à la prise en compte d'un nombre d'acteurs élargi, tant il nous semble que les actions de formation à destination de personnes migrantes peu ou pas scolarisés, *a fortiori* quand elles sont sans statut administratif ou en attente de statut (demandeurs d'asile), requièrent la mise en œuvre de ce que nous nommerons « une didactique en réseau ». Ce qui est valable de l'interaction formé-formateur est valable de l'interaction entre groupes d'acteurs et mérite donc d'être porté à l'échelle d'un réseau d'acteurs. Il s'agit non seulement de faire se rencontrer – ce qui

est déjà bien et nécessaire – mais de faire travailler ensemble une diversité d'acteurs qui de près ou de plus loin sont impliqués dans la formation de ces adultes et donc peuvent contribuer à générer des « environnements apprenants » propices au développement des personnes et des ressources. Non seulement la formation linguistique de ces publics pose la question de ses visées, comme en témoigne la prolifération des intitulés des formations au français où à côté des traditionnels « français langue étrangère » et « français langue seconde » on trouve les « français sur objectifs spécifiques », « français langue professionnelle », « français langue d'intégration », etc., autant de déclinaisons traduisant la prise en compte d'une grande diversité de besoins des apprenants, à la croisée des champs économique, sociétal, politique… Mais elle pose, ce qui nous intéresse davantage ici, la question de l'articulation de ces formations à composante linguistique avec d'autres champs d'intervention, d'accompagnement et de prise en charge où la langue n'est plus un objet d'apprentissage mais un outil de communication. S'il n'est pas possible d'ignorer en situation de formation la diversité des besoins des personnes, surtout quand, adultes, ils ne donnent de sens à leurs apprentissages qu'en lien avec les diverses dimensions de leur existence, il n'est pas possible non plus de prendre en compte dans l'espace-temps de la formation *stricto sensu* cette diversité des besoins. Les formateurs ne sont pas des omnipraticiens et, dans le champ de l'accueil, de la formation et de l'intégration des migrants, il faut faire appel à de multiples experts (du travail, de la santé, de l'école, du droit…). Une « didactique en réseau » – portée par une ingénierie de formation en réseau – éminemment consciente que la visée de la formation est une visée émancipatrice et que la dynamique formative est une dynamique du vivant (Trocmé-Fabre, 1999), doit permettre par l'interaction des acteurs de générer ce que nous pourrions appeler une intelligence collective de la formation. Des projets portés par la Ville de Paris vont dans ce sens. Réseau EIF-FEL (Évaluation Information Formation – Français En Liens), projet financé sur les fonds européens du FAMI (Fonds Asile Migration Intégration), dont l'action principale consiste à accueillir dans des permanences au nord et au sud de Paris, des personnes en besoin de formation linguistique, à évaluer leurs compétences et à leur préconiser un parcours de formation, met en réseau des prescripteurs (Pôle Emploi ; Mission Locale…), des structures de formation, des évaluateurs et des universitaires. Le Projet « Apprentissage du français à destination des réfugiés », lancé par la Direction de la Démocratie, des Citoyens et des Territoires (DDCT) de la Mairie de Paris en 2016 et reconduit cette année, finance la formation de quelque 600 demandeurs d'asile assurée par 13 associations. Il met, quant à lui, en réseau des structures de formation, des acteurs sociaux (centres d'hébergement d'urgence), des acteurs de la santé, de l'accès au droit… Ce qui réunit ces acteurs, c'est leur intervention, à des titres divers, auprès des personnes migrantes. Si tous ne sont pas des professionnels de la formation, tous contribuent à inscrire ces personnes dans un processus de conscientisation, d'autonomisation et de projection qui va bien au-delà d'une relation d'aide. Ces personnes doivent entre eux partager leurs expériences, leurs pratiques, leurs représentations non seulement pour donner davantage de sens à leur activité mais pour inscrire leurs actions dans une logique où les personnes migrantes ne sont plus seulement des bénéficiaires mais des parties prenantes et des acteurs de leur existence. Les sciences de la formation (la sociolinguistique, les sciences cognitives et neurosciences, les sciences de l'éducation) doivent jouer leur rôle dans cette « didactique en réseau ». Leur « utilité sociale » (Bretegnier, 2008) en sera ainsi renforcée. La recherche action est probablement la modalité de la recherche la mieux adaptée à ces enjeux d'une « société apprenante. »

Conclusion

Un schéma dont nous empruntons les idées à Henri Desroche (1990) et que nous reprenons, en l'adaptant à notre propos, de l'un de ses héritiers, Pascal Galvani (2016 : 12), nous servira de conclusion. Nous le commenterons brièvement.

La dynamique andragogique comme maïeutique



D'après Henri Desroche, Entreprendre d'apprendre : D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action Éditions ouvrières, 1990 (schéma repris de Galvani Pascal (2016 : 12))

Ce schéma devrait nous permettre de synthétiser, de manière dynamique et idéale, notre conception de la formation d'adultes migrants, peu ou pas scolarisés, telle qu'elle se déploie aujourd'hui dans la filière du FOA des Cours Municipaux d'Adultes. Il devrait aussi nous permettre d'offrir un horizon à tous les acteurs de la formation en charge de ces publics et nourrir la réflexion sur cette « didactique en réseau » que nous avons ici appelée de nos vœux. Qu'il nous soit permis, en guise d'ultime conclusion, de traduire ce schéma en trois convictions fortes. Tout d'abord, la formation de tout adulte s'opère selon une dynamique impliquant un Su-jet acteur et récepteur intégral de sa formation. Cette intégralité traduit à la fois l'idée selon laquelle « apprendre » est un acte existentiel qui mobilise l'intelligence, la

volonté et l'émotion et l'idée selon laquelle l' « appris » ne produit de sens qu'en s'agrégeant à un ensemble d'acquis déjà présents. Le Su-jet intégralement impliqué entre en formation pour autant qu'il développe une capacité à se pro-jeter – c'est l'idée d'un Su-jet à-venir – en tenant compte d'un tra-jet, par la relecture et l'analyse duquel il fera advenir une expérience qui pourra s'élaborer grâce au recours à des savoirs et méthodes constitués (ob-jet). Ensuite, cette dynamique de formation, qu'elle soit à dominante auto ou hétéro-formative, ne pourra être générée que par les interactions entre le Su-jet et les autres acteurs de la formation (pairs ; formateurs *stricto sensu* ; « didacticiens en réseau » ; accompagnateurs…) qui toujours seront des maïeuticiens inscrits dans des formes d'intelligence collective. Enfin et… surtout, ajouterons-nous à l'issue d'un propos consacré aux adultes migrants à qui l'école a fait défaut, cette dynamique formative, qui ne saurait se réduire à l'apprentissage d'une langue, ne doit exclure aucun Su-jet et surtout pas ces Su-jets de l' « ici et là-bas » pour lesquels didacticiens, formateurs et enseignants-chercheurs des sciences de la formation devront, ensemble, rivaliser d'ingéniosité formative.

Références bibliographiques

Aden Joëlle (2015), « Théâtre et pédagogie des langues : vers un paradigme énactif », Cycle de conférences de linguistique organisé par LATTICEC-ECLA, CNRS-ENS-Paris 3, 24/03/2015.
Adami Hervé (2009), *La formation linguistique des migrants*, Paris : CLE International.
Adami Hervé (2012), "La formation linguistique des adultes migrants", https://www.cairn.info/revue-savoirs-2012-2-page-9.htm, 27/10/2017.
Barbier René (1996), *La recherche action*, Paris : Economica.
Blondeau Nicole et Couëdel Annie (2000), « Pédagogie de projet, journal de bord et appréhension de la diversité culturelle », *Dialogues et cultures*, n° 44, Bruxelles : FIPF.
Bretegnier Aude (2008), « L'intervention à caractère sociolinguistique : un champ à construire et à légitimer », http://www.upicardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique53, 27/10/2017.
Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer (2001), Conseil de l'Europe, Unité des Politiques Linguistiques.
Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des Cultures (2007), CELV/Conseil de l'Europe.
Desroche Henri (1989), « L'autobiographie raisonnée comme maïeutique de projet », in Pineau Gaston, Jobert Guy (1989), *Histoires de vie* (2 tomes), Paris : L'Harmattan.
Desroche Henri (1990), *Entreprendre d'apprendre : D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action,* Paris : Éditions ouvrières.
Etienne Sophie, Leclerc Véronique (2014), « Les aspects sociopolitiques et institutionnels de la formation des populations peu scolarisées et peu qualifiées », http://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2016/10/SFRP-n4_V5.pdf, 27/10/2017
Freire Paolo (1974), « Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et Révolution », Paris : François Maspero.
Galvani Pascal (2016), « Conscientiser les moments intenses et décisifs de l'auto-éco formation. La recherche-action-formation : un art du kairos ? », http://www.repaira.fr/wp-content/uploads/2016/09/ActesColloqueRepaira0516PascalGalvaniSupport.pdf, 30/10/2017.
Hinglais Sylvaine, Pouyé Hugues (2016), « FLE par les techniques théâtrales : une didactique renouvelée qui génère son propre système d'évaluation. Point de vue de praticiens », *Lingua e nuova didattica,* Rome, 2, 17-35.
Mairie de Paris, Mon livret d'apprentissage du français, "Paris sur le français", https://api-site.paris.fr/images/74766, 27/10/2017.
Mairie de Paris, Mon livret d'apprentissage du français, Guide de l'utilisateur, https://api-site.paris.fr/images/74775, 27/10/2017

Molinié Muriel (2015), « Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne », *Actes académiques,* Série Langues et perspectives didactiques, Paris : Riveneuve.
Mosconi Nicole, Blanchard-Laville Claudine, Beillerot Jacky (1996), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan.
Pineau Gaston, Jobert Guy (1989), *Histoires de vie* (2 tomes), Paris : L'Harmattan.
Pouyé Hugues (2011), "Accompagner les apprentissages de français en contexte plurilingue, à Paris. De « Mon Livret d'Apprentissage du Français » à son « Guide de l'utilisateur »", in Molinié Muriel, *Démarches portfolio en Didactique des langues et des cultures*, Paris : Édition Encrage, pp. 125-142.
Saint-Luc Florence (2014), « La recherche-action, une recherche à visée formatrice et transformatrice », https://saintlucflorence.wordpress.com/la-recherche-action/, 27/10/2017.
Tardif Jacques (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions logiques.
Touraine Alain (1997), *Pourrons-nous vivre ensemble, égaux et différents ?*, Paris : Fayard.
Trocmé-Fabre Hélène (1999), « Apprendre aujourd'hui, dans une Université apprenante », *Réinventer le métier d'apprendre*, p. 239, Paris : Éditions d'Organisation.
Vicher Anne (2008), « Le portfolio des apprenants étrangers de Paris » in « Le dialogue interculturel : une nécessité pour mieux gérer la diversité. », *Savoirs et Formation*, n° 68, pp. 3-6.

Sentiment d'efficacité personnelle et performances des étudiants de l'Université de Lomé : impact du sexe

Ibn HABIB BAWA
Université de Lomé, Togo
ihbawa@gmail.com

Résumé
Le but de cette étude est de vérifier d'éventuels liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances universitaires comprises comme la capacité des étudiants togolais à capitaliser le nombre de crédits requis dans leur parcours dans le système Licence-Master-Doctorat. Le genre est retenu comme variable de différenciation. Au moyen d'un questionnaire sociodémographique et de l'Echelle du sentiment d'efficacité personnel (ESEP) de Schwarzer et Jerusalem (1995), deux cent quarante-six étudiants volontaires mobilisés se sont prêtés à l'enquête. Les données recueillies ont été soumises au test $\chi 2$ et au V de Cramer. Nos analyses indiquent des résultats statistiquement non significatifs entre les performances universitaires et le sexe. Par contre, le sentiment d'efficacité personnelle entretient de liens significatifs avec les performances universitaires d'une part et le sexe d'autre part.

Mots-clés
Sentiment d'efficacité personnelle ; performances universitaires ; étudiants.

Abstract
The aim of this study is to check possible links between the feeling of personal effectiveness and the academic performance understood as the ability of Togolese students to capitalize the number of credits required in their course in the Bachelor-Master-Doctorate system. Gender is retained as a differentiating variable. Using a socio-demographic questionnaire and the Schwarzer and Jerusalem Scale of Self-Efficiency Scale (1995), two hundred and forty-six student volunteers participated in the survey. The data collected were tested at Cramer's V and $\chi 2$ test. Our analyzes show statistically insignificant results between academic performance and gender. On the other hand, the feeling of personal effectiveness has a significant link with academic performance on the one hand and gender on the other.

Key words
sense of self-efficacy; academic performance; students.y.

Classification JEL
I 23.

1. Introduction

Au Togo, on compte deux universités publiques : l'Université de Lomé et l'Université de Kara. En termes d'effectifs, l'Université de Lomé est celle qui regorge le plus grand nombre d'étudiants, environs soixante mille. Venir étudier dans cette université représente chez les

nouveaux bacheliers un privilège d'être dans la capitale dans un premier temps, puis parce qu'elle regorge beaucoup plus de facultés et écoles que l'Université de Kara. Chaque année, elle accueille plus que douze mille nouveaux bacheliers (Source : Direction des Affaires Académiques et de la Scolarité). L'engouement des nouveaux bacheliers pour l'Université de Lomé s'étiole au fil du temps face surtout aux difficultés de la réussite dans le contexte du système LMD (Licence-Master-Doctorat). Holu (2016) montre que la durée moyenne d'obtention du diplôme de la Licence dans cette université est de quatre ans au lieu de trois ans. C'est le temps mis pour capitaliser cent quatre-vingt crédits. En particulier, dans les facultés de Droit et des Sciences de l'Economie et de Gestion ce temps va jusqu'à cinq ans. Beaucoup sont ces étudiants qui quittent le système sans diplôme et se retrouvent dans la rue à faire des métiers dévalorisés par la société togolaise tels que taxi-moto, collecte d'ordures ménagères... Cette situation est fort regrettable pour les parents qui ont investi, mis leur espoir sur leur progéniture dans un contexte professionnel où seul le diplôme confère un emploi bien énuméré. Mais, il faut reconnaître que ce triste sort des néo-étudiants n'est pas propre à l'université de Lomé. Il est observé pratiquement dans tous les pays du monde (Derthare et Lemaine, 2008 ; Forner et Autret, 2000 ; Forner et Simonot, 2001 ; Lebourg, 1997 ; Vieillevoye *et al*., 2012). A quoi cela est-il dû ? En France, déjà en 1997, Lebourg a trouvé une relation entre la motivation et la réussite universitaire chez les étudiants de l'Université de Lille 3. Il constate, pour une forte proportion d'étudiants en psychologie, que leur échec était lié à leur faible besoin de réussite. Dans le même sens, Forner et Simonot (2001) montre qu'à l'Université de Lille 1, en première année de sociologie, les résultats des étudiants étaient fortement liés à leur motivation à la réussite. Derthare et Lemaine (2008) quant à eux, explique le phénomène par la nature du baccalauréat. En effet, ils se rendent compte, dans une étude longitudinale, que les étudiants ayant le baccalauréat général réussissent plus que les étudiants ayant le baccalauréat technique ou professionnel (Frickey et Pimon, 2004). Une étude similaire au Togo, a montré que ce sont plutôt les détenteurs du baccalauréat technique (série G1, secrétariat de direction) qui réussissent davantage dans leur carrière universitaire par rapport aux étudiants des autres séries (A4, littérature ; D et C, Sciences) surtout dans les facultés (Yaou, 2015). Vieillevoye *et al.* (2012) s'aperçoivent qu'en Belgique, la réussite à l'université était davantage lié au niveau de réussite au secondaire et au type de parcours scolaire emprunté c'est –à-dire, les élèves provenant de l'enseignement général et de séries réputées telles que les mathématiques, les sciences présentent à l'université un niveau de maîtrise plus élevé que ceux issus de séries réputées faibles. Sous l'angle de l'effet de l'indécision professionnelle, Forner et Autret (2000) parviennent à montrer que ce sont les étudiants qui ont envisagé une formation mais ne sont pas définitivement fixés qui présentent de meilleurs résultats universitaires par rapport à ceux qui n'ont aucune idée sur leur projet de formation universitaire. Tchable et Bawa (2015) parviennent à montrer que les piètres résultats des étudiants de l'Université de Lomé sont dus à leur estime de soi. Plus les étudiants ont une estime de soi dévalorisée, plus ils sont à exposés à de mauvais résultats pouvant les conduire au décrochage (Blaya, 2007). Ces auteurs rapportent de Demetriou *et al.* (2000) qui montrent que le soutien social amical (de la part des pairs) serait dommageable aux performances des étudiants les plus studieux et de Boujut et Bruchon-Schweitzer (2007) qui observent que les étudiants qui réussissent ont des scores supérieurs d'affectivité positive. Ceux qui échouent sont plus impulsifs et utilisent davantage un coping centré sur le problème et la recherche de soutien social. Parmi les travaux qui sont à notre suffrage, le sentiment d'auto-efficacité demeure un parent pauvre pour souligner les piètres performances à l'université. Même si ce construit semble avoir largement fait ses preuves auprès des chercheurs anglo-saxons et en particulier outre-Atlantique (Joët et Bressoux, 2010), il est

utilisé dans la plupart de cas, pour expliquer le rendement scolaire au primaire et au secondaire. Précisons que les termes sentiment de compétence, sentiment d'auto-efficacité ou sentiment d'efficacité personnelle sont utilisés pour désigner le même construit, théorisé par le psychologue Albert Bandura.

Selon Bandura (2003 : 12), le sentiment d'efficacité personnelle correspond à « (…) *la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités* ». Il est une des modalités du concept de soi, est déterminant, dans le sens où il permet à un élève d'évaluer ses capacités face aux apprentissages et de s'engager en conséquence (Gurtner *et al.,* 2001). C'est la théorie sociale cognitive de Bandura (1986) qui explique de manière la plus convaincante la genèse de ce sentiment. En effet, il ne suffit pas de considérer le comportement comme étant fonction des effets réciproques des facteurs personnels et environnementaux les uns sur les autres mais que l'interaction doit être comprise comme un déterminisme réciproque des facteurs personnels, environnementaux et des comportements. Pour Bandura (1986), les croyances d'un individu à l'égard de ses capacités à accomplir avec succès une tâche ou un ensemble de tâches sont à compter parmi les principaux mécanismes régulateurs des comportements. Un SEP fort augmente les accomplissements et le bien-être personnel de plusieurs façons. Les personnes avec une forte assurance concernant leurs capacités dans un domaine particulier considèrent les difficultés comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter. Ces personnes se fixent des buts stimulants et maintiennent une implication forte à leur égard. Elles augmentent et maintiennent leurs efforts face aux difficultés. Elles recouvrent très vite leur sens de l'efficacité après un échec ou un retard. Elles attribuent l'échec à des efforts insuffisants ou à un manque de connaissances ou de savoir-faire qui peuvent être acquis. Elles approchent les situations menaçantes avec confiance car elles estiment exercer un contrôle sur celles-ci. Cet ensemble de caractéristiques d'auto-efficacité favorise les accomplissements personnels, réduit le stress et la vulnérabilité face à la dépression (Gbati, 2012). A l'école, les travaux rapportés par Leclerc *et al.* (2010) sont unanimes pour dire que les sujets dotés d'un sentiment de compétence élevé obtiennent de meilleurs résultats. Ils sont plus motivés, se fixent des buts plus élevés, choisissent des tâches plus difficiles, persévèrent davantage devant l'effort et s'investissent davantage dans leurs études que leurs pairs qui ont un sentiment de compétence plus faible (Bandura, 1994; Jacobs et al. 2002; Pintrich et DeGroot, 1990). Phillips (1987) aboutit au fait que le sentiment de compétence prédirait même mieux le rendement scolaire que les aptitudes de l'élève. Auparavant, Bandura (1989) lui-même attestait de l'existence d'un lien plus direct puisque que les élèves obtiennent de meilleurs résultats quand leur SEP en mathématiques est élevé et ce aussi bien chez les élèves performants dans cette matière que chez ceux ayant habituellement des résultats médiocres. Par contre, les personnes qui ont un faible SEP dans un domaine particulier évitent les tâches difficiles qu'elles perçoivent comme menaçantes. Elles ont des niveaux faibles d'aspiration et une faible implication par rapport aux buts qu'elles ont choisis. Confrontées à des difficultés, elles butent sur leurs déficiences personnelles, sur les obstacles et sur les conséquences négatives de leurs actes plutôt que de se concentrer sur la façon d'obtenir une performance satisfaisante. Elles diminuent leurs efforts et abandonnent rapidement face aux difficultés. Elles sont lentes à retrouver leur sens de l'efficacité après un échec ou un délai dans l'obtention de résultats. Elles considèrent une performance insuffisante comme la marque d'une déficience d'aptitude et le moindre échec entame la confiance en leurs capacités. Ces caractéristiques réduisent les opportunités d'accomplissements et exposent l'individu au stress et à la dépression. Un faible sentiment de compétence est associé à de moins bonnes

réalisations, à un plus faible rendement, à moins d'efforts et, par le fait même, à un risque plus élevé de décrochage scolaire (Skinner *et al*., 1998). Aux élèves qui ont un faible sentiment de compétence, la tâche apparaît trop difficile à accomplir et ils se sentent d'emblée incapables de réussir. Ils attribuent alors leurs échecs à leur manque d'habiletés et ce, même si la tâche est conforme à leur niveau de compétence. En conséquence, ils abandonnent plus rapidement la résolution des problèmes comparativement à leurs pairs qui se considèrent plus compétents. Le sentiment de compétence influence donc le rendement scolaire dans un sens comme dans l'autre (Montague et Applegate, 2001). Dans la même année, Bouffard *et al.* (2001) montrent que le SEP contextualisé (discipline français) est fortement corrélé avec les performances scolaires. L'impact du SEP d'une discipline de poids tel que le français peut avoir un impact sur d'autres résultats comme aurait dû le faire apparaître le SEP général. Ce dernier résultat montre que si le SEP peut être mesuré à différents niveaux, ceux-ci ne sont pas toujours en relation avec les performances de niveaux équivalents. Dans le même ordre d'idées, Joët et Bressoux (2010) indiquent des patrons évolutifs du sentiment d'auto-efficacité sont semblables entre les filles et les garçons. Cependant, ils traduisent le fait que malgré des performances antérieures contrôlées, les filles expriment un sentiment d'auto-efficacité plus faible que les garçons à accomplir des tâches scolaires et ce, aussi bien en français qu'en mathématiques. Les études dans le contexte togolais ayant pris en compte le sentiment d'efficacité personnelle pour expliquer les performances scolaires sont celle Gbati (2012) et Bito (2013). En effet, tous deux effectuent leurs études au secondaire. Dans un premier temps, les résultats de Gbati (2012) indiquent que le sentiment de compétence personnelle en mathématiques a un effet prégnant sur les performances dans cette discipline et varie en fonction du sexe et de l'origine sociale en faveur des garçons et des élèves des milieux favorisés. Quant à Bito (2013), il montre que ce sont les élèves qui ont les performances en français les plus élevées qui ont le sentiment d'efficacité personnelle dans cette matière le plus élevé. La présente étude vient à point nommé combler la lacune d'absence de travaux au niveau universitaire. Ainsi, elle vise à vérifier s'il existe une relation entre sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et les performances chez les étudiants de l'Université de Lomé en plein système LMD. C'est pourquoi nous nous posons la question suivante : a) les étudiants qui réussissent à l'Université de Lomé sont ceux qui ont un sentiment d'efficacité élevé ? Les études en Occident ont montré que l'existence de différences notables entre les garçons et les filles au niveau du sentiment de compétence en mathématiques (Chouinard,2001; Wigfield *et al.,* 1997). Nous nous interrogeons également sur b) l'existence de différences significatives entre le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants togolais et leur genre. Enfin, favorables aux garçons, nous pensons que c) ces différences pourraient influencer leurs performances universitaires.

2. Méthode

2.1. Participants

Notre population d'étude est composée des étudiants de l'Université de Lomé. Elle est estimée à plus de cinquante mille (Source : Direction des Affaires Académiques et de la Scolarité) repartis dans treize écoles, instituts et facultés. La procédure ''tout venant'' nous a permis de recruter deux cent quarante-six étudiants volontaires et disposés à répondre à nos questionnaires. Cet échantillon présent les caractéristiques suivantes : 44,72% étudiants de première année contre 26,83% et 28,45% respectivement pour les étudiants de deuxième et

troisième année. Les garçons (53,3%) sont un peu plus nombreux que les filles (46,7%). La très grande majorité des étudiants est composée d'adultes 97,97% contre 2,03% seulement pour les adolescents.

2.2. Instruments de mesure

Performances universitaires
Nous avons retenu le nombre de crédits capitalisés par l'étudiant depuis qu'il est à l'université. Un crédit est une mesure des acquis de l'étudiant en termes de connaissances et de compétences, exprimé en valeur numérique. Pour chaque année de toute la Licence, un étudiant doit capitaliser soixante crédits soit cent quatre-vingt crédits en trois ans. Ainsi, un étudiant régulier est en situation de réussite lorsqu'il comptabilise plus de la moitié des crédits prévus pour son année en cours.

Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)
Dans la cadre de cette étude, nous avons juste utilisé, l'Echelle du Sentiment d'Efficacité Personnel (ESEP) de Schwarzer et Jerusalem (1995) dans sa version française. Nous avons choisi cette échelle générale pour le simple fait qu'elle est conçue pour les étudiants. Elle se présente sous forme de Likert de dix items orientés positivement et dont les réponses sont à 4 niveaux allant de « 1 = Pas d'accord du tout » à « 4 = tout à fait d'accord.»
Exemples d'items :

a) *J'arrive toujours à solutionner situations difficiles si j'essaie suffisamment fort.*
b) *J'ai confiance de pouvoir gérer efficacement des événements inattendus.*

Le score total peut varier de 10 à 40 points ; 10 correspond au niveau minimal d'efficacité et 40 à efficacité maximale. Plus le score total est élevé, plus le SEP est élevé. Par rapport à notre échantillon, les étudiants ayant obtenus un score supérieur ou égal à 31, ont un SEP élevé. Dans le cas contraire, ils ont un SEP faible. Nous précisons que nous avons obtenu une consistante interne de 0,80.

2.3. Méthode d'analyse des données

Nous avons organisé nos données de sorte à avoir des échantillons indépendants. Dès lors, le test $\chi 2$ nous a semblé le plus indiqué puisqu'il permet de savoir s'il existe une association entre deux variables catégorielles. Le test V de Cramer nous a permis de comparer l'intensité du lien entre les variables étudiées prises deux à deux.

3. Résultats

3.1. Répartition des sujets de l'échantillon selon les performances universitaires

Tableau 1 : Nombre d'étudiants selon les performances universitaires

Performances scolaires	Effectif	Pourcentage
Réussite	49	19,9
Echec	197	80,1
Total	246	100

Source : enquête 2016.

Le tableau ci-dessus indique que la majorité de nos sujets sont en échec à hauteur de 80,10%. Seulement 19,90% sont en réussite.

3.2. Répartition des sujets de l'échantillon selon le SEP

Selon les résultats consignés dans le tableau 2, on dénombre cent trente étudiants à SEP élevé contre cent seize à SEP faible. Cela veut dire qu'un peu plus de 50% de nos sujets ont un SEP élevé contre 47,20% de SEP faible.

Tableau 2 : Nombre d'étudiants selon les performances universitaires

SEP	Effectif	Pourcentage
SEP élevé	130	52,8
SEP faible	116	47,2
Total	246	100

Source : enquête 2016.

3.3. Les étudiants qui réussissent à l'Université de Lomé sont ceux qui ont un sentiment d'efficacité élevé ?

Tableau 3 : Performances universitaires en fonction du SEP des étudiants

	SEP				
	SEP élevé		SEP faible		Total
Performances universitaires	Effectifs	%	Effectifs	%	
Réussite	35	14,22	14	5,70	49
Echec	95	38,62	102	41,46	197
Total	130	52,94	116	47,16	246
$\chi2$= 8,45 ddl = 1 p < 0,004 V de Cramer = 0,19					

Source : enquête 2016.

On observe que la tendance est la liaison entre les variables mis en jeu. En effet, le test $\chi2$ indépendant montre un lien significatif entre le SEP et les performances universitaires ($\chi2$ (1) = 8,45, p < 0,004). V de Cramer vaut 0,19 montrant près de 4% des variations d'une variable expliquent les variations de l'autre variable. On conclut donc à un lien réel entre le SEP et les performances universitaires.

3.4. Lien entre le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants togolais et leur genre

Tableau 4 : SEP en fonction du genre des étudiants

	SEP				
	SEP élevé		SEP faible		Total
Sexe	Effectifs	%	Effectifs	%	
Masculin	77	59,23	54	46,55	131
Féminin	53	40,77	62	53,45	115
Total	130	100	116	100	246
$\chi2$= 3,96 ddl = 1 p < 0,047 V de Cramer = 0,12					

Source : enquête 2016.

A la lecture des résultats contenus dans le tableau 4 :

- sur 130 sujets, les étudiants sont plus nombreux (59,23) à avoir un SEP élevé que les étudiantes (40,77%) ;
- sur 116 sujets, 53,45 des étudiantes ont un SEP faible par rapport aux étudiants (46,55%).

Ces différences sont significatives au test $\chi 2$ indépendant ($\chi 2$ (1) = 3,96 et p < 0,047). Avec V de Cramer = 0,12, l'âge explique pour 2% des variations d'une variable explique les variations de l'autre variable. On conclut de l'existence de relation entre les performances universitaires et le sexe des étudiants.

3.5. Lien entre les performances des étudiants togolais et leur genre

Tableau 5 : Performances universitaires en fonction du genre des étudiants

	Performances universitaires				
	Réussite		Echec		Total
Sexe	Effectifs	%	Effectifs	%	
Masculin	30	61,22	101	51,27	131
Féminin	19	38,78	96	48,73	115
Total	49	100	197	100	246
$\chi 2$ = 1,56 ddl = 1 p < 0,211 V de Cramer = 0,08					

Source : enquête 2016.

A la lumière des résultats contenus dans le tableau 5, il ressort que :

- à hauteur de 61,22%, les garçons sont plus nombreux à réussir que les filles (38,78%) ;
- de même, parmi les étudiants en échec, les garçons représentent une proportion majoritaire par rapport aux filles soit respectivement 51,27% et 48,73%.

Toutefois, la comparaison des effectifs observés et théoriques montre que, sur notre échantillon, la tendance n'est pas à l'association entre des performances universitaires et le sexe de nos sujets. Le test $\chi 2$ indépendant laisse voir une absence de signification entre les deux variables ($\chi 2$ (1) = 1,56, p < 0,211).

4. Discussion

Dans cette recherche, nous nous sommes proposé de vérifier s'il existe une influence du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) sur les performances à l'Université de Lomé chez les étudiants engagés dans le système LMD. Le genre des étudiants a été pris en compte pour évaluer son lien avec chacune des variables. A terme et dans un premier temps, nos résultats mettent en avant une différence empirique qui existe entre le sentiment d'efficacité et les performances universitaires. Shen et Tam (2008) ont également démontré le lien entre le sentiment de compétence et le rendement scolaire chez des élèves de plus de 40 pays répartis sur plusieurs continents. Partout, les résultats montrent qu'il y a des corrélations positives entre le sentiment de compétence et le rendement scolaire. La méta-analyse de Multon *et al.* (2005) aboutit à la même conclusion. En effet, les étudiants qui ont un SEP faible sont plus

nombreux à être en situation d'échec. V de Cramer explique cet état de fait à 4%. Ce résultat force les explications à partir de la théorie de Bandura (1986 ; 1989 ; 2003). En effet, si les étudiants à faible SEF échouent davantage, c'est parce qu'ils sont en clin à éviter les unités d'enseignements difficiles. Cet état de fait les empêche de s'impliquer, de se concentrer dans les études puisque, par avant, ils s'estiment incapable de réussir. Il va sans dire que leur faible SEP entame leur estime de soi (Bawa, 2011; Rambaud, 2009) qui réduit leur confiance en soi. Ces étudiants manifestent un niveau faible d'engagement et de persévérance dans les tâches universitaires et abordent généralement les unités d'enseignement sans enthousiasme. Ils se découragent aussitôt lorsqu'ils reçoivent les mauvaises notes des premières évaluations. En revanche, les étudiants avec un SEP élevé tendraient à réussir davantage parce qu'ils auraient confiance en soi ; en conséquence, ils manifesteraient un niveau fort d'engagement et de persévérance dans les tâches universitaires et aborderaient les unités d'enseignement avec enthousiasme.

Ensuite, par rapport au sentiment d'efficacité personnelle, nos statistiques démontrent une relation significative avec le genre de nos étudiants. Ce résultat va dans le même sens de Joët, et Bressoux (2010), Chouinard (2001) mais différents de ceux de Pajares (2005), Bandura, (1986), Leclerc *et al.* (2010). D'après Joët et Bressoux (2010) si tel est le cas, c'est parce que la société, à travers son système éducatif, n'aurait pas su réaliser une véritable égalité entre filles et garçons, notamment dans leur parcours scolaire et leurs perceptions de soi. Si les filles expriment un sentiment d'auto-efficacité plus faible que les garçons à accomplir des tâches scolaires, c'est parce que les garçons ont tendance à s'auto-féliciter davantage que les filles, qui seraient plus modestes lorsqu'elles évaluent leurs capacités à accomplir une tâche scolaire (Wigfield *et al.,* 1996). Autrement dit, les garçons seraient davantage susceptibles d'exprimer leur confiance en des compétences qu'ils ne possèdent pas et à surestimer celles qu'ils possèdent. Tout porte à croire que filles et garçons intègrent et réagissent en fonction de stéréotypes de genre qu'ils perçoivent depuis leur plus jeune âge (Duru-Bellat, 1990). Au Togo également, si les disparités restent encore fortes entre les garçons et les filles, c'est eu égard aux stéréotypes et préjugés qui restent encore vivaces dans les pratiques éducatives (Lawson-Mensah, 2010). En plus, Usher et Pajares (2006) estiment que les filles s'appuieraient davantage sur le jugement d'autrui plutôt que sur leur propre jugement pour construire le sentiment de compétence. Probablement faut-il voir, dans cette sous-estimation des compétences, une intériorisation du regard d'autrui et particulièrement du jugement professoral, dont il est difficile d'imaginer qu'il puisse s'exercer indépendamment de tout stéréotype sexué (Bressoux & Pansu, 2004).

Enfin, il ressort que les performances ne sont pas liées au genre des étudiants. Au Togo, ce résultat est similaire à celui trouvés par Gbati (1988) et Bawa (2011) au secondaire. La plupart des études en occident révèlent une relation significative en faveur des adolescents (Bacon et Deslandes, 2004 ; Bouchard et Saint-Amant, 1993 ; Cloutier *et al.,* 2004). La particularité de nos résultats pourrait être due au fait que, indépendamment de leur sexe, nos sujets auraient les mêmes stratégies pour valider les unités d'enseignement.

Conclusion

L'objectif de cette étude a été de vérifier s'il existe une relation entre sentiment d'efficacité personnelle et les performances chez les étudiants de l'Université de Lomé sous l'influence de

leur genre. Le postulat principal de départ est que les étudiants qui réussissent sont ceux qui ont un sentiment d'efficacité élevé. Nos résultats indiquent effectivement qu'à 4% de cas, le sentiment d'efficacité explique la capacité des étudiants à valider les unités d'enseignement. Nos résultats ont mis aussi en exergue la disparité de sentiment d'efficacité selon le genre des étudiants. Il s'est révélé que les filles sont plus nombreuses à présenter un SEP faible que les garçons. Enfin, il s'est avéré que les performances universitaires ne dépendent pas du genre des étudiants. Le mérite de cette étude réside dans le fait qu'elle est la première au Togo à tenter de comprendre les performances à l'université sous l'angle de sentiment d'efficacité personnelle. A juste titre, elle vient combler le vide qui existait dans la littérature scientifique togolaise. Toutefois, comme toute recherche, elle présente des limites. La première, c'est cette de n'avoir travaillé que sur un effectif peu important d'étudiants ; ensuite de d'avoir considéré le SEP sous son aspect global quand on sait qu'il s'agit d'un construit qui est sensible aux différentes disciplines scolaires. Tenant compte de ces limites, il est impérieux que les recherches futures s'orientent vers le SEP spécifique sur un échantillon beaucoup plus large d'étudiants.

Références bibliographiques

Bandura A. (1986), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.

Bandura A. (1989), «Perceived self efficacy in the exercise of personal agency», *The psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 2, 4-12.

Bandura A. (1994), *Self-efficacy: The exercice of control*, New-York : Freeman.

Bandura A. (2003), *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (Trad. J. Lecomte). Bruxelles : De Boeck.

Bawa I. H. (2011), « Styles éducatifs parentaux, estime de soi et les performances scolaires : étude auprès d'adolescents togolais de la préfecture de l'Ogou (région des plateaux) », Thèse de doctorat, Université de Lomé.

Bawa, I. H., et Tchable B. (2015), «Soutien social perçu et travail universitaire des étudiants : cas des étudiants en licence de psychologie appliquée à l'université de Lomé», *Les Cahiers du CBRST*, 7(3), 419-433.

Bressoux P. et Pansu P. (2004), «Jugement de l'enseignant et perception de soi des élèves», In E. Gentaz et P. Dessus (éds.), *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation*, Paris : Dunod, pp. 185-204.

Bito K. (2013), « Implication parentale dans la scolarité, sentiment d'efficacité personnelle et performances en français chez les élèves de la classe de 4eme de Lomé (Togo) », *Educom*, 3, 129-149.

Bong M. et Skaalvik E. M. (2003), « Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? », *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.

Blaya C. (2007), *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*, Bruxelles : De Boeck Université.

Bouffard T., Boileau L., et Vezeau C. (2001), « Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance», *European Journal of Psychology of Education*, XVI, 589-604.

Boujut E. et Bruchon-Schweitzer M. (2007), « Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(2), 157-177.

Chouinard R. (2001), « Les changements annuels de la motivation envers les mathématiques au secondaire selon l'âge et le sexe des élèves », *Revue canadienne des sciences du comportement*, 33(1), 25-37.

Demetriou H., Goalen P. et Rudduck J. (2000), «Academic performance, transfer, transition and friendship: listening to the student voice», *International Journal of Educational Research*, 33, 425-441.

Dethare B. et Lemaire S. (2008), «L'accès à la licence des bacheliers 2002», *Notes d'information-DEPP*, 8, p.6.

Forner Y. et Autret K. (2000), «Indécision et adaptation à l'université», *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 29(3), 499-517.
Forner Y. et Simonot C. (2001), «Motivation et adaptation à l'université», *Psychologie et Psychométrie,* 22(1), 39-73.
Frickey A. et Pimon J.-L. (2004), «Les bacheliers technologiques à l'université», *Spirales, Revue de recherche en éducation*, 33, 10-21.
Gbati K. Y. (2012), «Sentiment de compétence personnelle et performances en mathématiques : études auprès des élèves des collèges de Lomé», *J. Rech. Sci. Univ. Lomé* (Togo), Série B, 14(2), 233-243.
Gurtner J.-L., Gorga A., Monnard I., et Ntamakiliro L. (2001), « Évolution de diverses composantes de la motivation pour le travail scolaire au cours de l'adolescence ». Brève synthèse à l'intention des autorités scolaires et des enseignants. Disponible sur [URL]www.unifr.ch/ipg/motivation.htm
Holu Y. A. (2016), « Caractéristiques des étudiants, orientation post-baccalauréat et capitalisation des crédits : cas des néo-étudiants du parcours licence à l'ère du système LMD à l'Université de Lomé », Thèse de doctorat, Université de Lomé.
Jacobs J. E., Lanza S., Osgood J. W., Eccles J. S. et Wigfield A. (2002), «Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grade one through twelve», *Child Development,* 73(2), 509-527.
Joët G., et Bressoux P. (2010), «Sentiment d'auto-efficacité en primaire : des patrons évolutifs contrastes selon le genre des élèves ?», Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.
Lawson-Mensah N. (2010), «La sous-représentation des filles dans les filières scientifiques au Togo : quelle analyse ?», *Revue Togolaise des Sciences*, 4(1), 25-56.
Lebourg A. (1997), « La motivation à la réussite : un indicateur d'adaptation à l'université ? », Mémoire pour D.E.C.O.P. Lille.
Leclerc M., Larivée S., Archambault I. et Janosz M. (2010), *Revue canadienne de l'éducation*, 33(1), 31- 56.
Michaud J. (2001), « Stress, soutien social, sentiment d'auto-efficacité et stratégies adaptatives à l'adolescence », Mémoire de Maîtrise en Psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.
Montague M. et Applegate B. (2001), «Middle school students' perceptions, persistence, and performance in mathematical problem solving», *Learning Disability Quarterly*, 23(3), 215-228.
Multon K.D., Shortridge-Pearce, B.E., et Frey, B.B. (2005), « Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: an update », Poster session presented at the annual 2005 American Psychological association Convention, Washington, D.C.
Nagels M. (2008), « Analyse de l'activité et développement de l'auto-efficacité : Contribution à une théorie agentique de la formation des compétences critiques des cadres et dirigeants de la santé publique », Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Nanterre : Université de Paris X.
Phillips D. A. (1987), « Socialization of perceived academic competence among highly competent children », *Child Development*, 58(5), 1308-1320.
Pintrich P.R. et DeGroot E.V. (1990), « Motivation and self-regulated learning components of classroom academic performance », *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
Rambaud A. (2009), « Les effets des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et la maitrise de la lecture des élèves de CP et de CE1 : suivi longitudinal », Thèse de doctorat, Université de Nantes, France.
Schwarzer R. (1993), *Measurement of perceived self-efficacy: Psychometrie scales for cross-cultural research*, Berlin, Germany: Freie Universitiit Berlin.
Schwarzer R., Babler L., Kwiatek P., Schrôder K. et Xin Zhang L. (1997), «The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, andChine se versions of the General Self-efficacy Scale», *Applied Psychology: An International Review*, 46, 66-88.
Schwarzer R. et Jerusalem M. (1995), «Generalized self-efficacy scale», In J. Weinman et S. Wright (Éds.), *Measures in health psychology: a user's portfolio. Causal and control beliefs*. Windsor: NFER - NELSON.

Shen C., et Tam H. P. (2008), «The paradoxical relationship between student achievement and self-perception: A cross-national analysis based on three waves on TIMSS data», Educational *Research and Evaluation*, 14(1), 87-100.

Skinner E. A., Zimmer-Gemberck M. J., & Connell, J. P. (1998), «Individual differences and the development of perceived control», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(2-3), 1-220.

Tchable B., et Bawa I. H. (2015), «Estime de Soi et Risque de Décrochage chez les Etudiants de l'Université de Lomé (Togo)», *Geste et Voix*, 21, 323-339.

Usher E. L., et Pajares F. (2006), «Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students», *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125-141.

Vieillevoye S., Wathelet V. et Romainville M. (2012), «Maîtrise des pré requis et réussite à l'université», In M. Romainville et C. Michaut (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp.221-250). Bruxelles : De Boeck.

Yaou T. (2015), « Les facteurs de réussite à l'université : cas des facultés des universités publiques du Togo », Thèse de doctorat, Université de Lomé.

Wigfield A., Eccles J. S., Yoon K. S., Harold R. D., Arbreton A. J. A., Freedman-Doan C. et Blumenfeld P. C. (1997), «Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study», *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451-469.

Enseigner autrement : les punitions positives au service d'une éducation sans violence au Togo

Akimou TCHAGNAOU, Bahama A.B. BAOUTOU, et Kossi Eli SENAYAH
Université deLomé, Togo
akimou.tchagnaou@gmail.com

Résumé
La qualité de l'enseignement et la promotion du genre à l'école constituent de nos jours les unes des priorités majeures prises en compte dans les politiques éducatives de tous les pays en général et du Togo en particulier. Ainsi, pour éviter les punitions corporelles et promouvoir une éducation non violente, l'Etat togolais et le Plan-Togo ont confectionné les Codes de Discipline Positive (CDP) qui consistent à remplacer les châtiments corporels par des punitions positives qui proscrivent toutes les violences physiques faites aux apprenants. A travers cette étude, nous voulons comprendre comment l'application des punitions positives dans l'enseignement peut contribuer à créer un climat de confiance réciproque, de motivation pour le bon fonctionnement d'une école. Elle est réalisée dans un établissement public d'enseignement secondaire général à Lomé au Togo à partir d'un questionnaire et d'une grille d'observation. Les principaux résultats révèlent que l'application des CDP dans l'enseignement a entraîné l'adoption de bons comportements des élèves au sein des groupe-classes, l'amélioration des relations psycho-affectives entre l'enseignant et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes, la motivation des élèves pour les apprentissages, le désir de demander davantage les travaux de maison qu'ils exécutent dans les délais requis. Tout ceci a influencé positivement les notes des élèves dans les disciplines concernées.

Mots-clés
codes de discipline positive, équité, genre, apprentissages.

Abstract
The quality of education and the promotion of gender in school is nowadays one of the top priorities reflected in the education policies of all in general and Togo in particular countries. Thus, to avoid corporal punishment and promote non-violent education, the State of Togo and Togo-crafted Plan have the Disciplinary Codes Positive (CDP) which are to replace corporal punishment with positive punishments proscribing all physical violence against learners. Through this study, we want to understand how the application of positive punishments in education can help to create a climate of mutual confidence, motivation to the functioning of a school.It is performed in a public comprehensive school in Lome, Togo from a questionnaire and an observation grid.The main results show that the application of CDP in education has led to the adoption of good behavior of students in group classes, the state of psycho-emotional relationships between teachers and students, and between students themselves, students' motivation for learning, the desire to ask more house works they perform on time. This has impacted positively on student marks in relevant disciplines.

Key words
positive discipline codes, equity, gender, learning.

Classification JEL
C 80.

Introduction

L'éducation est un droit fondamental pour tout être humain indépendamment de son appartenance sociale. Ce faisant, il est donc important que tous les enfants soient scolarisés de façon équitable. Ainsi, l'éducation des groupes vulnérables comme les femmes, les pauvres, les minorités, les personnes vivant avec un handicap, etc. est particulièrement importante pour favoriser le changement social. En inculquant les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, l'éducation donne les moyens à ses détenteurs de participer pleinement à la vie socio-politique et économique, de communiquer et d'interagir avec les autres et de formuler des demandes collectives, étendant de la sorte leurs champs de liberté (Sen, 2000). En encourageant l'éducation des pauvres, des personnes vivant avec un handicap, des enfants, bref des personnes vulnérables, outre le fait de leur procurer des bénéfices privés, on garantit une plus grande stabilité sociale en satisfaisant les aspirations de chacun et en limitant les disparités.

Cette étude vise à montrer l'impact positif de l'usage des pratiques non violentes en milieu scolaire sur les comportements et les apprentissages des apprenants. Cet article comprend la problématique, la méthodologie, les résultats et la discussion.

1. Problématique

1.1. Contexte

Des estimations des violences en milieu scolaire ont été réalisées. En 2008, plusieurs études ont révélé que dans certains pays, près de 60% des élèves avaient été victimes de violences physiques à l'école sur la base de données recueillies par l'UNICEF (2010). L'UNESCO (2016) estime qu'au moins 246 millions de garçons et de filles, soit 20 % de la population mondiale d'élèves, souffrent de violences subies à l'école. Le châtiment corporel est la forme la plus banalisée et la plus répandue des violences physiques que subissent les enfants dans leur établissement scolaire (plus de 80% des élèves y sont exposés selon certaines études).

Le Plan Togo (2006) dévoile dans une étude réalisée entre 2005 et 2006que 4,1% des filles déclarent avoir subi des violences sexuelles à l'école. 88% d'entre elles évoquent avoir fait l'expérience de châtiments corporels, et 52% rapportent un comportement menaçant oudes violences psychologiques à l'école. Par ailleurs, on dénombre au Bénin plus de 67% d'enfants victimes de châtiments corporels en milieu scolaire et au Togo 57%.

Au niveau des violences sexuelles, les statistiques révèlent qu'au Bénin plus de 47% d'enfants sont victimes et au Togo un peu moins de 47% (Charles, 2014). Les violences en milieu scolaire constituent une réalité au Togo. C'est donc pour faire face à cette réalité que le Plan-Togo et l'Etat togolais ont mis en place les Codes de Discipline Positive (CDP) en vue d'assurer la sécurité des élèves et pour promouvoir une éducation sans violence au Togo.

1.2. Revue de littérature

Pour endiguer les violences en milieu scolaire, différentes mesures ont été prises dans certains pays. Nous évoquerons brièvement quelques initiatives majeures dans certains pays.

En 2009, au Burkina Faso, le Conseil National pour la Prévention de la Violence à l'Ecole (CNPVE) a été créé et placé sous la tutelle technique du Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique. Il a pour missions de collecter, traiter, analyser et diffuser les données sur le climat scolaire et universitaire ; d'évaluer la situation de la violence dans les établissements d'enseignement scolaire et universitaire ; d'identifier les principales sources de violence en milieu scolaire et universitaire ; de fournir au ministre de tutelle technique, les éléments de compréhension et d'orientation en matière de lutte contre les violences en milieu scolaire et universitaire et de proposer au ministère de tutelle toute disposition nécessaire à la prévention et à la lutte contre les violences en milieu scolaire et universitaire.

En Côte d'Ivoire, les organisations Save the Children Suède et Royaume-Uni, en partenariat avec les autorités régionales de l'éducation, les écoles sélectionnées et les syndicats d'enseignants, ont lancé en 2007 un programme intitulé « Eduquer pour l'Avenir ». Ce programme vise à créer un environnement d'apprentissage sûr et accueillant pour les enfants.
Dans ce cadre ont été élaborés, au niveau des écoles et au niveau national, des codes de conduite des enseignants et du personnel des établissements scolaires. Si le Code de conduite national élaboré par les syndicats définit, en matière d'éthique, des lignes directrices applicables à la profession, les codes des écoles ont été le fruit d'une négociation entre les enfants et le personnel de l'école.

En RDC, Action Aid et Open Society Initiative for Southern Africa (OSISA) ont lancé en 2009, une initiative pour responsabiliser la communauté afin de promouvoir les droits des femmes et des filles. Elle vise notamment à susciter une prise de conscience et à définir des stratégies de lutte contre les violences en milieu scolaire, en particulier celles exercées sur les filles. Des activités de formation d'éducateurs pairs et de conseillers des organisations partenaires locales sur les questions psychologiques tournant autour de la violence, ont été menées. La communauté a été sensibilisée par le biais de débats radiodiffusés, animés par des enseignants et des élèves. L'initiative a permis l'application du Code de déontologie du personnel scolaire dans 27 écoles et la restructuration des associations Parents-Enseignants.
Au Sénégal en 2008, Save the Children Suède a mené une Recherche action participative sur les violences en milieu scolaire au lycée J.F. Kennedy de Dakar. Les objectifs de l'initiative étaient de contribuer à la création d'un environnement favorable pour les élèves filles du lycée, afin de leur permettre de s'exprimer sur la question liée aux violences, de susciter une prise de conscience par les enseignants des questions touchant aux violences, et d'identifier les activités de lutte contre ces violences. Cette Recherche Action participative a été conceptualisée, mise en œuvre et évaluée par les élèves. Un plan d'action a été élaboré par le Groupe Recherche Action composé d'élèves filles, de professeurs et de membres du personnel administratif.

En Afrique du Sud, l'ONG Sonke Gender Justice, en partenariat avec la militante des droits de l'enfant Carol Bower, mène des activités de plaidoyer en faveur de l'inclusion de l'interdiction des châtiments corporels dans le cadre de l'amendement de la Loi sur l'Enfance (Children's Act). Ces activités comprennent des campagnes de sensibilisation et campagnes médiatiques sur la nécessité d'interdire les châtiments corporels des enfants.

Au Zimbabwe, dans le cadre du thème de la journée de l'Enfant africain de 2013, intitulé : " Eliminer les pratiques sociales traditionnelles néfastes affectant les enfants : notre

responsabilité collective", le Zimbabwe Youth Council et ses partenaires ont remis des téléphones portables aux enfants parlementaires pour leur permettre de signaler des problèmes affectant généralement les enfants. Institution quasi étatique, le Zimbabwe Youth Council travaille avec le Gouvernement dans le cadre de la prévention de toutes formes de violence contre les enfants ; il encourage toutes les parties prenantes œuvrant pour les enfants à "interdire toutes formes de violence contre les enfants dans tous les cadres, y compris tous les châtiments corporels et pratiques traditionnelles néfastes"[1].

Toutes ces initiatives en faveur de la protection des droits des enfants, en particulier ceux des filles, ont abouti à des résultats spectaculaires, car on note un changement de comportements de divers acteurs impliqués dans les différents types de violences en milieu scolaire même si ces études n'ont pas évoqué certaines formes de violences comme les violences verbales et certains problèmes comme les discriminations liées à un handicap, etc.

Au Togo, une étude du Plan Togo (2014) sur l'application des Codes de Discipline Positive (CDP) dans la Préfecture de l'Est-Mono a révélé une nette amélioration des attitudes et des comportements des acteurs (apprenants, formateurs, directeurs, parents) du projet, matérialisée par l'application effective des mesures correctives non violentes en milieu scolaire. Ce qui dénote que les objectifs des CDP sont en voie d'aboutissement, car on constate une adhésion et une participation des cibles au projet. Le présent article vise à montrer l'impact positif de l'usage des pratiques non violentes en milieu scolaire sur les comportements et les apprentissages des apprenants.

2. Méthodologie

L'étude est réalisée au lycée d'Adidogomé 1 à Lomé au Togo. La population de cette étude est constituée des enseignants d'Histo-Géo et des élèves des classes de 1ère notamment la 1D2 (81 élèves) et la 1D4 (79 élèves). Nous avons préféré que l'étude soit faite dans une même série, au même niveau et dans la même discipline avec des enseignants différents. Un échantillon de la population d'étude est donc réalisé à travers la technique d'échantillonnage stratifié en utilisant les listes numérotées des deux classes avec 4 comme intervalle entre deux enquêtés. Au total, nous avons prélevé un échantillon de 25% dans les 2 classes concernées par l'étude soit 40 élèves au total (filles et garçons) à raison 20 élèves par classe choisis au hasard et deux enseignants, d'Histo-Géo dont l'un pratique les Codes de Discipline Positive et l'autre non. La taille de l'échantillon est donc 40.

Les relevés de notes du BAC I 2016 ont été exploités pour analyser les notes de tous les élèves des deux classes. Pour plus de fiabilité, nous avons retenu uniquement les notes d'HISTO-GEO[2] au BAC I de tous les élèves de 1ère D2 où intervient l'enseignant qui applique les CDP et celles des élèves de 1ère D4 où intervient celui qui ne les applique pas. La collecte des données est faite à partir des recherches documentaires, des enquêtes par questionnaires et des observations de classes. Les logiciels Excel et SPSS sont utilisés pour le traitement des données présentées dans la rubrique des résultats.

[1] Publié par le Zimbabwe Youth Council, 9 Septembre 2013.

[2] Les mêmes enseignants ont aussi en charge dans lesdites classes les cours d'Education Civique et Morale (ECM).

3. Résultats

Les principaux résultats sont consignés dans les tableaux ci-dessous. Le tableau 1 présente la répartition des élèves selon les punitions et sanctions subies en classe en cas de problème.

Tableau n° 1 : Répartition des élèves selon les punitions et sanctions subies en classe en cas de problème

Réponses / Enquêtés		Enseignement avec les CDP		Enseignement sans les CDP	
		Eff.	%	Eff.	%
Quand on ne suit pas le cours en classe	le prof. nous fait traiter un sujet pendant la récréation	19	95	2	10
	le prof. nous expulse de la classe	1	5	18	90
Quand on ne traite pas les exercices	le prof. nous double les exercices à traiter	18	90	0	0
	le prof. nous chasse de la classe	1	5	20	100
Quand on commet une faute en classe	le prof. nous fait recopier plusieurs fois la réponse correcte	19	95	1	5
	le prof. nous insulte	1	5	17	85
Quand on se querelle en classe	le prof. nous retient à midi pour traiter les sujets	20	100	0	0
	le prof. nous met à genou sous le soleil	0	0	16	80
Quand on rentre en retard en classe	le prof. nous fait balayer la classe toute une semaine	15	75	0	0
	le prof. nous fait balayer la cour à son heure	0	0	13	65
Quand on bavarde en classe	le prof. nous fait raconter une histoire à la classe	18	90	2	10
	le prof. nous donne des coups	0	0	18	90

Source : Enquête de terrain, juin 2016.

Les données du tableau 1 montrent que l'enseignant qui applique les CDP donne plus de corrections positives aux apprenants en cas de problème comme l'affirment 95% des élèves à qui le professeur fait traiter un sujet pendant la récréation quand ils ne suivent pas le cours en classe ; fait balayer la classe toute une semaine en cas de non balayage (75%) ; fait recopier plusieurs fois la réponse correcte aux élèves quand ils commettent des erreurs en classe etc. En revanche, l'enseignant qui n'applique pas les CDP a tendance à infliger des punitions comme chasser les élèves de la classe quand ils ne font pas les exercices (100%) ; les mettre à genou sous le soleil quand ils se querellent en classe (80%) ; donner des coups aux élèves quand ils bavardent en classe (90%) etc. Le tableau 2 donne la répartition des élèves selon qu'ils sont motivés ou non en classe.

Tableau n° 2 : Répartition des élèves selon qu'ils sont motivés ou non en classe

Enquêtés / Réponses	Enseignement avec les CDP		Enseignement sans les CDP	
	Eff.	%	Eff.	%
Oui	19	95	6	30
Non	1	5	14	70
Total	20	100	20	100

Source : Enquête de terrain, juin 2016.

L'analyse des données du tableau 2 montre que 95% des enquêtés disent être motivés en classe aux heures de l'enseignant qui applique les CDP contre 30% aux heures de celui qui ne les applique pas. Par ailleurs, la démotivation est plus élevée chez les élèves dont l'enseignant n'applique pas les CDP (70%) contre seulement 5% des élèves de l'enseignant qui applique les CDP. L'application des CDP dans l'enseignement stimule la motivation chez les apprenants. Le tableau 3 montre la répartition des élèves selon leur conduite en classe pendant le cours.

Tableau n°3 : Répartition des élèves selon leur conduite en classe pendant le cours

Enquêtés / Réponses	Enseignement avec les CDP		Enseignement sans les CDP	
	Eff.	%	Eff.	%
Actifs	18	90	5	25
Indifférents	1	5	3	15
Passifs	1	5	13	65
Total	20	100	20	100

Source : Enquête de terrain, juin 2016.

La plupart des enquêtés de l'enseignant qui applique les CDP disent qu'ils sont actifs en classe soit 90% contre seulement 25% de l'enseignant qui ne les applique pas. De même, 65% des enquêtés de l'enseignant qui n'applique pas les CDP sont passifs en classe contre 5% de ceux de l'enseignant qui applique les CDP. Ce qui signifie que l'application des CDP permet de placer les élèves au centre de leurs apprentissages. Le tableau 4 expose l'état des relations psychoaffectives entre les enseignants et les apprenants en classe.

Tableau 4 : Etat des relations psychoaffectives entre enseignant et apprenants en classe

Enquêtés / Modalités de réponses	Elèves de l'enseignant qui applique les CDP		Elèves de l'enseignant qui n'applique pas les CDP	
	Eff.	%	Eff.	%
Confiance mutuelle	20	100	4	20
Climat de frustration	2	10	16	80
Complexe de supériorité	1	5	19	95
Rapport de collaboration	18	90	3	15
Rapport conflictuel	0	0	14	70
Sentiment de méfiance	1	5	17	85
Respect mutuel	16	80	8	40
Attitude agressive	0	0	19	95

Source : Enquête de terrain, juin 2016.

L'application des CDP est un élément important dans la gestion des relations enseignants-enseignés. Ainsi, les enquêtés de l'enseignant qui applique les CDP se trouvent plus dans une situation de confiance mutuelle (100%) ; de respect mutuel (80%), de collaboration (90%). Par contre, la relation éducative entre l'enseignant qui n'applique pas les CDP et ses apprenants n'est pas cordiale. C'est le cas de 95% d'entre eux qui estiment que leur enseignant adopte une attitude agressive et qu'il est animé d'un complexe de supériorité ; 70% des enquêtés disent que les rapports sont conflictuels ; 80% soulignent qu'ils étudient dans un climat de frustration, etc.

L'analyse des données du tableau 4 montre que l'application des CDP crée une situation de confiance entre enseignants et apprenants et met les différents acteurs dans une confiance mutuelle indispensable aux apprentissages collaboratifs et rentables. Le tableau 5 donne la répartition des élèves selon leur performance en Histo-Géo au BAC I.

Tableau n°5 : Répartition des élèves selon leur performance en Histo-Géo au BAC I

Enquêtés / Notes sur 20	Elèves de l'enseignant qui applique les CDP		Elèves de l'enseignant qui n'applique pas les CDP	
	Eff.	%	Eff.	%
Moins de 10	1	1,2	7	8,9
10 et 11	2	2,4	31	39,2
12 et 13	5	6,0	21	26,6
14 et 15	29	34,5	11	13,9
16 et 17	32	38,1	5	6,3
18 et 19	12	14,3	3	3,8
20	3	3,6	1	1,3
Total	84	100	79	100

Les données du tableau 5 révèlent que 90,5% des élèves de l'enseignant qui applique les CDP ont eu au moins 14 en Histo-Géo au BAC I contre 25,3% des élèves de l'enseignant qui ne les applique pas. Cela signifie qu'au-delà de leur caractère pacifique ou non-violent, les CDP contribuent également à l'amélioration des résultats scolaires chez les apprenants.

L'application des Codes de Discipline Positive a des implications pédagogiques très importantes dans le processus enseignement-apprentissage. En cela, ils favorisent le climat scolaire, mettent les acteurs en confiance et permettent d'améliorer le rendement scolaire chez les apprenants.

4. Discussion

Les principaux résultats révèlent que les CDP ont positivement agi sur les comportements des élèves au sein du groupe-classe, l'état des relations psycho-affectives entre l'enseignant et ses élèves. On note une primauté des comportements positifs sur ceux négatifs chez les élèves en classe. Ce qui résulte de l'application des méthodes d'éducation non violentes en classe.

Nos résultats corroborent ceux d'une étude du Plan Togo (2014) sur l'application des Codes de Discipline Positive (CDP) dans la Préfecture de l'Est-Mono qui a révélé le changement des

méthodes d'enseignement, la diminution de la violence entre les élèves, la réduction de l'usage du bâton, la participation plus active des élèves en classe au processus enseignement-apprentissage, l'évolution positive des résultats au CEPD au niveau de l'inspection pédagogique de l'Est-Mono sur les trois années examinées (2011, 2012 et 2013).

C'est le cas aussi en Côte d'Ivoire où la création en 2007 du programme intitulé « Eduquer pour l'Avenir » a permis de créer un environnement d'apprentissage sûr et accueillant pour les enfants. Les résultats ne peuvent pas être généralisés car l'étude ne couvre pas tout l'établissement car les CDP ne sont pas appliqués non plus par le reste des enseignants.

Conclusion

Les violences en milieu scolaire constituent un frein à la scolarisation et au maintien des enfants à l'école surtout pour les couches les plus vulnérables. C'est pourquoi les Codes de Discipline Positive (CDP) s'avèrent être une panacée à l'éradication de ces violences dans le système éducatif togolais.

Les résultats saillants de cette étude ont révélé qu'après l'application des CDP dans l'enseignement, les relations entre l'enseignant et les apprenants sont devenues de plus en plus cordiales, le climat scolaire plus favorable à l'enseignement-apprentissage. On note un changement comportemental de la plupart des élèves. Ce qui a suscité aussi chez les élèves une motivation pour les apprentissages. Bref, la performance des élèves en Histo-Géo au BAC I 2016 du professeur ayant appliqué les CDP dans son enseignement a été bonne par rapport à la performance des élèves de son collègue qui ne les a pas appliqués.

Tout système éducatif qui se veut efficace et efficient, pacifique et non violent se doit d'instaurer l'application des CDP dans l'enseignement pour une meilleure collaboration entre les différents acteurs.

Bibliographie

Charles D. (2014), « Violence en milieu scolaire et familiale : Plan-Benin et Plan-Togo coalisent leurs actions pour accentuer le plaidoyer à l'endroit des Etats », Lomé, CNT/EPT, en ligne, URL : http://www.icilome.com/nouvelles/news.asp?id=11&idnews=797925, consulté le 14 juillet 2016.

Banyombo et al. (2008), « La violence en milieu scolaire centrafricain », Ministère de l'Éducation, UNICEF.

Benabdallah Halim (2010), « Les violences de genre comme facteur de déscolarisation des filles en Afrique subsaharienne francophone », Ministère des Affaires Etrangères et Européennes.

Devers Marie et al. (2012), *Les violences en milieu scolaire comme facteur de déscolarisation en Afrique subsaharienne francophone*, Ouagadougou : ADEA, 37p.

Dougoudia Lompo, Joseph (2005), « Violences et climat scolaire dans les écoles secondaires du Burkina Faso », thèse de doctorat en science de l'éducation, université de Bordeaux 2.

Michelle P. (2014), *Victimes de l'école. Les violences de genre en milieu scolaire, obstacles au droit des filles et des garçons à l'éducation*, Paris : Plan France.

Papinutto M. (2009), « La violence à l'école », UNICEF, République démocratique du Congo.

Pikine Rufisque et Guediawaye (2005), « Éducation et développement de l'enfant » (2005), recherche-action sur les violences faites aux enfants en milieu scolaire et extrascolaire au Sénégal : étude des cas des départements de Ministère des Affaires étrangères et européennes – DGM.
Plan Togo (2014), *Suivi de l'application des codes de disciplines positive dans les 66 écoles couvertes par le projet de promotion de l'équité genre et éducation sans violence en faveur des filles dans la préfecture de l'Est Mono au Togo*, Lomé : Plan Togo.
Plan Togo (2006), *Suffering to succeed? Violence and Abuse in Schools in Togo*, Lomé: PlanTogo.
Plan Togo et CNT/EPT (2016), « Etude sur l'élimination du châtiment corporel au Togo », Lomé : PIT/CNT/EPT, 64p.
République Togolaise (2010), « Plan Sectoriel de l'Education 2010-2020. Relever le défi du développement économique, social et culturel », revu en 2014 pour la période 2014-2025, Lomé : MEPS.
République Togolaise (2013), Stratégie de Croissance Accélérée et de la Promotion de l'Emploi 2013-2017, Lomé, MEF.
Sen A. (2000), *Development as freedom*, New York: Oxford University Press.
Thymée N'Dour (2006), « Les violences de genre en milieu scolaire en Afrique subsaharienne », études DGCID.
UNESCO (2016), « Rapport mondial de suivi sur les violences de genre en milieu scolaire », Pari : UNESCO.
UNICEF (2010), « Trop souvent en silence », un rapport sur la violence en milieu scolaire en Afrique de l'Ouest et du centre, UNICEF, Plan Afrique de l'Ouest, Save the Children Suède en Afrique de l'Ouest et Action Aid, 2010.

Webographie

http://www.unicef.org/french/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_FR_05282009.pdf, consulté le 28 juillet 2016.

Les défis à l'intégration des langues locales dans les systèmes éducatifs formels ouest-africains : cas de la Côte d'Ivoire

Jacques Sassongo SILUE, Oumar Kanabein YEO
Université F. Houphouët-Boigny de Cocody Abidjan, Côte d'Ivoire
sassongosiluejp@gmail.com

Résumé
Les langues locales contribuent à rendre les systèmes éducatifs performants. L'adoption de dispositions légales et la création d'institutions pour la promotion des langues locales et leur intégration dans le système éducatif formel traduisent bien une attitude favorable des dirigeants africains sur la question. Cependant, dans les faits, cette volonté politique apparente a bien du mal à se concrétiser sur le terrain, à en juger par les conditions de mise en œuvre du Projet École Intégrée (PEI) en Côte d'Ivoire, assez illustratif des tentatives similaires engagées à l'échelle de la région ouest-africaine. L'exécution du PEI fait face à nombre de défis. Si la phase expérimentale a produit des résultats forts encourageants, la phase d'extension bute sur de nombreux obstacles. En effet, une quinzaine d'années après le lancement dudit projet, le nombre insignifiant d'écoles concernées et la très faible proportion des élèves qui en ont bénéficié indiquent que le chemin est encore très long. La présente étude a relevé des contraintes d'ordre psycho-social, politique, scientifique et technique. Aussi, l'étude recommande-t-elle, une volonté politique réelle d appréciable à l'épreuve des faits, une adhésion des populations à la base, l'implication des collectivités locales et un engagement des autorités en faveur de la recherche sur les langues locales. Telle est la condition pour l'enrichissement conceptuel et l'instrumentation des langues afin que celles-ci soient utilisables pour les l'activité pédagogiques.

Mots-clés
langues locales, volonté politique,- éducation formelle, PEI, enrichissement conceptuel des langues, instrumentation des langues.

Abstract
Local languages make educations systems more efficient for sustainable development. The adoption of legal provisions and the creation of research institutions for the promotion of local languages and their integration into the formal education system clearly reflect African leaders' positive attitude on the matter. However, actual facts tell that this political will is just apparent in that it hardly translates into concrete acts, as can be seen with the implementation of the Projet Ecole Intégrée (IEP) in in Côte d'Ivoire, a project which is probably illustrative of the same attempts in progress in the West-African region. The implementation of the PEI does face many challenges; while the pilot stage yielded encouraging results, the extension phase has run up against many obstacles. Some fifteen years after the launch of the project, the number of schools covered and the proportion of students affected by the project indicate that there is still a long way to go. The PEI encounters psycho-social, political, scientific and technical constraints. The study therefore recommends a genuine political will whose sincerity measures against actual facts, an adhesion of the populations, the involvement of local authorities and incentives to sustain research in social sciences. Such are the technical conditions for the lexical extension of languages so that they can exploited for educational purposes.

Key words
local languages, political will, formal education, PEI, langue conceptual enrichment, langue instrumentation.

Classification JEL
I 28.

INTRODUCTION

Nul ne saurait nier le caractère crucial des apports de l'éducation au développement, tant dans sa conceptualisation que dans sa mise en œuvre. Le développement socioéconomique fulgurant des pays dits émergents pourrait s'expliquer par l'efficacité de leurs systèmes éducatifs. En effet, dans ces pays-là (les géants d'Asie), les systèmes éducatifs – dispensent des informations convertibles en connaissances techniques pour soutenir le développement. L'efficacité de ces systèmes éducatifs tient à la fois à l'élaboration raisonnée des contenus, mais surtout au choix du médium d'instruction qui est presque toujours une langue de l'environnement culturel[1] de l'apprenant.

En Afrique de l'ouest, aujourd'hui, bien que l'on note une relative évolution des attitudes vis-à-vis des langues locales, on relève cependant de nombreuses pesanteurs quant à leur intégration effective dans le système scolaire.

De nombreuses tentatives sont répertoriées ici et là et avec des réussites diverses. Au Mali par exemple, on a parlé de « la pédagogie convergente » quand le Burkina Faso s'essayait à la même expérience à travers l'Institut National d'Alphabétisation (Napon 2003). La francophonie étant à l'affût, dans les pays francophones d'Afrique, il est de plus en plus question « d'éducation bilingue » (Ilboudo 2009 ; Maurer 2010 ; Djihouessi 2011) où les langues locales sont dites « langues partenaires » de la langue française.

En Côte d'Ivoire, avant 2000, il y a eu diverses tentatives qui ont été moins structurées en comparaison aux programmes de même nature conduits dans les deux premiers pays cités. C'est seulement en 2001 que le Ministère de l'éducation a initié le Projet École Intégré (PEI).

La présente étude se fixe pour objectif d'identifier les défis à relever pour l'intégration des langues locales dans les systèmes éducatifs ouest-africains et ce, à partir de l'expérience de la Côte d'Ivoire. D'un point de vue méthodologique, il s'agit de répondre à la question centrale de savoir si après la phase expérimentale suivie d'une dizaine d'années de mise en œuvre du PEI, les résultats obtenus permettent de s'attendre à une intégration effective des langues locales dans le programme éducatif. L'étude devra déterminer si dans les écoles PEI,

[1]Dans la présente étude l'expression « langue locale » sera préférée à « langue nationale » en raison des polémiques et controverses que suscite souvent le deuxième terme. Dans l'esprit de certains linguistiques francophone, le terme « langue nationale » semble être étendu à tous les médiums en utilisés dans une nation qu'ils en soient autochtones ou non. Une telle acception catégorise les langues coloniales comme des langues nationales pour peu qu'elles soient, par exemple, que celles-ci aient un statut de langue nationale. L'expression « langue locale » correspond au terme anglais, « langue indigène », c'est-à-dire, du terroir.

les langues locales sont réellement utilisées comme médiums d'instruction et jusqu'à quel niveau du curriculum officiel.

Pour répondre à ces interrogations, nous exploitons les informations collectées à partir de trois sources : les données documentaires, les entretiens informels auprès d'acteurs du PEI et un questionnaire destiné à mesurer le niveau actuel de l'existence d'une terminologie propre aux concepts liées aux activités de l'apprentissage scolaire.

A la faveur de l'analyse du cas ivoirien, à travers le PEI, qui permettra d'identifier les contraintes probablement communes à la plupart des pays de la sous-région, on pourrait suggérer des voies de solutions applicables à ceux-ci, puisque ces pays partagent, dans une large mesure, les mêmes particularismes sociolinguistiques et affichent des politiques linguistiques voisines.

L'étude se sous-divise en quatre parties : la première partie rappelle quelques actes majeurs posés par l'état de Côte d'Ivoire en faveur des langues locales, actes qui sont, la manifestation d'une volonté politique. La deuxième partie rend compte de la genèse et de la conduite du PEI, projet conçu pour l'insertion des langues locales dans le système éducatif. La troisième partie analyse les contraintes et les causes de la faiblesse des résultats obtenus. La dernière partie formule des suggestions et recommandations à même de booster les systèmes éducatifs ouest-africains, à l'aide des langues maternelles des apprenants.

1. LA POLITIQUE LINGUISTIQUE EN FAVEUR DES LANGUES LOCALES

1.1. Une volonté politique manifeste en faveur des langues locales

En côte d'Ivoire, bien de faits autorisent à croire à une volonté politique en faveur des langues locales et à leur intégration dans les systèmes éducatifs. En effet, les prémices de cette volonté vont être marquées par le décret 66-375 du 8 septembre 1966 qui crée l'Institut de Linguistique Appliquée (ILA) et lui assigne ses objectifs. En Août 1977, en marge de la réforme du système éducatif en Côte d'Ivoire, le texte de loi du 18 août 1977 n° 77-584 portant réforme de l'enseignement, fait mention pour la première fois, des/en langues nationales en matière d'enseignement. L'article 67 indique par exemple que : « L'introduction des langues locales dans l'enseignement officiel doit être conçue comme facteur d'unité nationale et de revalorisation du patrimoine culturel ivoirien ».

Dans les années 1990, l'ONG « Savane Développement » va expérimenter avec succès, l'enseignement dans les langues malinké et sénoufo au Centre Scolaire Intégré de Niéné à Kolia, dans le Nord du pays. Ce sont les résultats encourageants de cette expérience qui vont inspirer le PEI institué par l'arrêté N°0108/MEN/CAB du 13 novembre 2001[1].

[1]Entre temps, les autorités politiques ont créé le Service Automne l'Alphabétisation (SAA) en 1996 puis le Comité National pour l'Alphabétisation (CNAL) en 1998 pour optimiser la lutte contrel'analphabétisme. Lesdeux structures ont été surtout impliquées dans l'éducation des adultes (Rapport UNESCO 2010).

Il reste à voir si cette volonté politique se traduit par des faits concrets en matière d'intégration des langues locales dans le système éducatif ivoirien.

1.2. Un manque de cohérence dans les missions assignées aux structures créées

Il faut relever qu'au départ, les dirigeants n'entrevoyaient pas les langues du pays comme des outils de développements. Ils les considéraient plutôt comme des artifices d'unité nationale comme le laisse transparaître l'article premier de la disposition dite « Loi-Langues nationales » où il est indiqué que « *l'introduction des langues locales dans l'enseignement officiel doit être conçue comme facteur d'unité nationale et de revalorisation du patrimoine culturel ivoirien* ».

Cette vision très réductrice de l'apport des langues locales dans le système éducatif allait immanquablement créer un flou dans les missions de l'ILA. Au nombre des incohérences, il faut également noter que cette même mission a été successivement dévolue à plusieurs départements ministériels[1]. Il est à noter également que, très souvent, certains de ces départements ministériels accordaient la même attention au français qu'aux langues locales. Fort heureusement, depuis 2001, c'est le ministère de l'éducation nationale qui est prioritairement chargé de la question des langues locales. Tout ce flou témoigne de l'absence d'une politique linguistique clairement exprimée.

Une autre illustration des incohérences se traduit par la nature des activités auxquelles l'ILA a consacré les vingt premières années de son existence. Bien qu'étant chargé de « *préparer l'introduction des langues nationales dans l'enseignement …*», cet institut s'est investi dans la production de nombreux manuels de pédagogie destinés à l'apprentissage et à l'enseignement du français.

Un autre fait notable, est la lenteur dans l'exécution des actions émanant des décisions politiques. Il a fallu attendre près de 20 ans entre la création l'ILA et l'ouverture de la première école-pilote à Kolia. La problématique de l'insertion des langues locales dans le système éducatif formel s'appréciera donc à partir des résultats qui ont pu être atteints dans la mise en œuvre de ce projet.

2. LES LANGUES LOCALES DANS LES SYSTEMES D'EDUCATION

Les tentatives en Côte d'Ivoire peuvent s'apprécier à travers différentes actions et projets. Pour des raisons méthodologiques, les tentatives d'intégration des langues locales dans le système éducatif formel vont être analysées à travers le PEI en Côte d'Ivoire et cela, en raison des moyens mobilisés, de sa relative durée et de son étendue sur le territoire. Plus de quinze ans après le lancement dudit projet, peut-on considérer que les résultats sont concluants ?

[1] La question des langues nationales est passée successivement de la tutelle du ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement technique à celle du ministère de la culture, en passant à celles du ministère de la jeunesse et des sports, puis du ministère de l'enseignement civique (Silué 2000).

2.1. Objectifs, actions et état de progression du PEI

Une bonne appréciation des résultats attendus nécessite d'abord le rappel des objectifs initiaux, les actions menées dans le cadre du PEI depuis son lancement et l'état de progression de l'insertion effective des langues dans le système éducatif.

a) Les objectifs initiaux

A l'établissement du PEI, ses objectifs étaient d'ordre pédagogique, agro-pastorale et andragogique. Pour ce qui est de la mise en œuvre du projet, celle-ci se déclinait également en trois (3) phases : une phase d'expérimentation, une phase de régionalisation et enfin, une phase de généralisation correspondant à l'extension de la pratique du PEI sur l'ensemble du territoire. (Amani-Allaba, 2016)

b) Les actions du PEI depuis son lancement : des résultats décevants

Le PEI a débuté en 2002 avec dix (10) écoles relativement bien réparties sur l'ensemble du territoire national et avec dix (10) langues. En raison de la crise militaro-politique survenue en septembre 2002 seules cinq écoles dans la zone gouvernementale vont fonctionner ; les cinq autres n'ouvriront qu'à partir de 2008. La première évaluation des actions du PEI (2007) a eu des résultats très flatteurs. Selon une étude réalisée par Bakaray (2013), les élèves ayant bénéficié de l'enseignement en langues locales au cours des premières années du primaire ont obtenu de meilleurs résultats à l'examen du Certificat d'Etudes Primaire et Elémentaires (CEPE). Ces résultats ont encouragé le ministère à passer à la phase d'extension.

c) L'état de progression de l'insertion des langues locales dans le système éducatif

La phase d'extension qui s'est étendue sur environ dix (10) ans n'aura enregistré qu'environ 25 écoles supplémentaires, ce qui donne un effectif total d'écoles d'environ 35. Ainsi, près de 15 ans après le lancement du projet (PEI), on est obligé de constater que les efforts d'extension restent bien modestes. Le tableau 1 ci-dessous compare les effectifs généraux du système éducatif public du préscolaire et du primaire à ceux relatifs aux efforts d'intégration des langues dans l'enseignement à travers le PEI.

Tableau 1: Le PEI dans le système éducatif préscolaire et primaire

	Effectifs enseignement classique	Effectifs enseignement PEI	Pourcentages PEI
Ecoles	14 997	***35***	0,23
Salles de classe	78 960	***95***	0,12
Elèves	3 295 203	***2 946***	0,09
Enseignants	77 924	***90***	0,12

Sources : Statistiques scolaires de poche 2016-2017 (MENET-FP).

A l'analyse du tableau, qu'avec une progression de de 25 écoles en dix ans, soit à peu près trois écoles de l'an. Le taux d'extension du PEI aux écoles primaires est quasi-insignifiant. A

ce rythme, même en un siècle, le PEI ne pourra pas atteindre un taux de couverture de 5% des écoles sur le territoire ivoirien.

2.2. L'abandon de certains objectifs

De toute évidence, ces deux volets agro-pastoraux et alphabétisation du projet n'ont même pas connu un début d'exécution puisqu'il n'existe nulle part la moindre trace de quelque tentative de préprofessionnalisation des écoliers à l'agriculture.

a) Les niveaux scolaires visés et les « dosages linguistiques »

Les tentatives d'intégration des langues locales dans le système éducatif, quel que soit le pays, ont presque toujours retenu l'intégration progressive. Dans le cas ivoirien, les initiateurs du projet envisageaient d'intégrer les langues locales jusqu'au CM, suivant le dosage dégressif des langues locales au bénéfice du français comme indiqué ci-après :

- Maternelle : 100% de langues nationales et 0% de français
- CP1 : 90% de langues nationales et 10 % de français
- CP2 : 80% de langues nationales et 20 % de français
- CE1 : 50% de langues nationales et 50% de français
- CE2 : 10% de langues nationales et 90 % de français
- CM1 : 10% de langues nationales et 90 % de français
- CM2 : 10% en langues nationales et 90 % français

Depuis le lancement du projet, les acteurs reconnaissent eux-mêmes, qu'à ce jour, aucune école n'a encore pu dépasser le niveau de la classe de CE1. Encore même que cette indication paraît exagérément optimiste, puisque selon les nos enquêtes, il n'existe, pour chacune des dix langues qu'un seul et unique document pédagogique, le livre de lecture du CP1, comme on peut le voir dans le tableau 2 suivant :

Tableau 2 : Disponibilité des manuels par matières et par niveaux[1]

Matières	Classes en enseignement classique			Classes PEI		
	CP	CE	CM	CP	CE	CM
Lecture et langage	+	+	+	+	-	-
Calcul	+	+	+	-	-	-
Arts plastique		+	+		-	-
Histoire-Géo		+	+		-	-
Sciences et technologies		+	+		-	-

Source : données d'enquêtes.

Le tableau indique que, en ce qui concerne l'enseignement classique (utilisation intégrale du français), tous les manuels sont disponibles ; en revanche, pour les classes PEI, il n'existe qu'un seul manuel, le livre de lecture du CP1 qui sert à la fois de livre du maître et de livre de l'élève. Dans ces conditions, il y a lieu de se demander, d'abord comment s'enseigne le calcul

[1] Les signes « + » et « - » indiquent respectivement « la disponibilité » et « l'absence » des manuels scolaires.

au CP1 et comment l'enseignement en langues locales est possible dans les niveaux CE et CM. Dans la mesure Le PEI semble avoir été abandonné, même si cela n'est pas officiellement reconnu.

b) Le défaut d'une terminologie spécialisée

Le degré d'intégration des langues locales se mesure également par la disponibilité, de termes appropriés pour désigner les outils et notions associés aux activités d'apprentissage et d'enseignement. Comment les initiateurs du projet, en particulier les experts chargés de la conception des manuels, peuvent-ils effectuer cette tâche sans avoir, au préalable, résolu la question de l'enrichissement conceptuelle des langues (projet Suisse) ? Les enquêtes sur le terrain ont mis en évidence cette contrainte majeure : bien de notions basiques liées aux activités scolaires n'ont pas d'équivalents dans les langues locales, comme illustré dans le tableau 3 ci-dessous :

Tableau 3 : Disponibilité, en langues locales, de notions utilisées dans l'environnement scolaire[1]

Terme français	Terme équivalent dans les langues locales				
	ABIDJI	AGNI	BAOULE	BETE	DIOULA
▪ Livre	+	+	+	+	+
▪ cahier	-	+	+	-	-
▪ ardoise	+	-	+	-	+
▪ calcul	+	+	+	+	+
▪ lecture/lire	+	+	+	+	+
▪ crayon (à papier)	-	-	-	-	-
▪ craie	+	-	+	-	+
▪ gomme	-	+	+	+	-
▪ tableau	+	-	+	-	+
▪ réciter/récitation	-	+	+	-	+
Pourcentage de disponibilité des équivalences	70%	60%	90%	40%	70%

Source : données d'enquêtes.

Sur un échantillon de dix termes basiques en rapport avec les activités scolaires quotidiennes, on a cherché à déterminer le taux d'équivalence dans cinq langues PEI. Le dépouillement des questionnaires indique que seul le baoulé dispose de la quasi-totalité des termes équivalents (90%), pendant que les autres langues affichent un taux d'équivalences qui oscille entre 30 et 70%. Si pour ces dix termes basiques aucune langue ne dispose de la totalité des équivalents, on peut en déduire que, d'une part les experts chargés du PEI n'ont pas pris à bras le corps le problème de l'enrichissement conceptuel des langues et que, d'autre part, les enseignants ne parviennent pas, dans les faits, à utiliser les langues locales comme médiums d'instruction.

[1] Le signe « + » indique que le terme a son équivalent dans la langue locale. Le signe « - » indique que le terme est, soit inexistant, soit que l'informateur s'est cru obligé de suggérer un terme emprunté au français.

c) L'échec de l'intégration des langues locales à l'école

La seconde évaluation interne du PEI a eu lieu dans le courant de l'année 2017 et a ciblé les résultats scolaires obtenus à l'examen national du CEPE. Ces résultats ont été si catastrophiques que les responsables chargés du PEI se sont tout simplement abstenus de les rendre publics.

Le contraste entre les résultats très flatteurs de la première évaluation et ceux, décourageants de la seconde, est si saisissant que l'on est amené à rechercher les causes d'une telle déconvenue.

3. LES OBSTACLES A L'INTEGRATION DES LANGUES LOCALES DANS LE SYSTEMES EDUCATIF

Les obstacles à l'utilisation des langues locales dans le système éducatif sont catégorisables en trois rubriques : les obstacles psychoculturels et idéologiques, les contraintes de nature politique et les faiblesses scientifiques et techniques.

3.1. Les contraintes psychoculturelles et idéologiques

Les contraintes psychoculturelles et idéologiques sont les plus pernicieuses car, elles ne sont pas immédiatement perceptibles. Au plan psychoculturel, les populations ont une perception erronée du rôle de la langue (maternelle) et de l'école formelle. L'idée d'utiliser les langues locales à l'école pose un problème d'acceptation de la possibilité même d'un tel fait, vu que de l'éducation scolaire a toujours été associée à langue française. Dans les villages, il n'est pas rare d'entendre qu'on envoie les enfants à l'école « *pour qu'ils comprennent et parlent la langue… des Blancs* ». Dans une telle posture, les populations se demandent s'il est besoin d'aller à l'école pour apprendre à parler sa propre langue. En clair, les parents d'élèves n'adhèrent pas à l'option d'admettre les langues africaines dans les salles de classe. Le rapport entre la langue orale et sa représentation scripturale ne semble pas non plus aller de soi dans l'expérience des villageois illettrés. Silué (2000 : 82) rapporte le cas de ce chef de village sénoufo de Kolia qui demandait alors s'il fallait comprendre que son nom sénoufo pouvait aussi être écrit… en Senoufo !

Curieusement l'élite africaine partage parfois les mêmes appréhensions. Il se trouve des intellectuels convaincus que les langues africaines sont impropres à la pratique et, au discours scientifique et technologiques, comme l'avait cru pendant un moment le père de la négritude (Senghor 1988 : 170). Pire encore, certains linguistes africanistes se montrent sceptiques quant à la possibilité d'utiliser les langues africaines pour la diffusion des connaissances académiques.

Si les élites, qui devraient sensibiliser les populations sur bien-fondé de l'utilisation des langues locales sont elles-mêmes sceptiques, on est fondé à douter de la détermination des décideurs politiques en faveur de telles initiatives.

3.2. Les contraintes politiques

Si l'on considère le nombre de dispositions légales portant promotion des langues nationale à des fins d'éducation dans les états africains, on croirait que les décideurs politiques sont vraiment mobilisés. Mais, en lisant ces textes dans le détail, l'on devient dubitatif. C'est pour cela qu'Halaoui (2005, 2011) se demande si les nations africaines, ont élaboré des politiques linguistiques.

Les textes de loi relatifs aux langues locales sont généralement flous comme, la « Loi-Langues Nationales » qui indique que l'enseignement de celles-ci vise à promouvoir « l'unité nationale et la revalorisation du patrimoine culturel ivoirien ». Avec un tel objectif, il est évident que le législateur d'alors était loin de soupçonner le moindre rapport entre les langues locales et le développement et encore moins leur utilité pour optimiser l'action pédagogique.

Les contraintes inhérentes à l'intégration des langues locales dans le système d'éducation formel sont également dues à la faiblesse des ressources que l'Etat consent pour le projet. Les données recueillies auprès du PEI indiquent qu'à ce jour, la coordination nationale du projet est assurée par dix-huit (18) agents de l'Etat. Par ailleurs, lorsqu'on se réfère au tableau 1 (supra), on peut noter que la proportion d'enseignants affectée au projet est très négligeable.

La non-qualification des enseignants constitue également un frein à la mise en œuvre du projet. Les instituteurs impliqués dans le PEI ne bénéficient pas d'une formation spécifique dans les Centres d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP). Le recrutement reste informel et le seul critère objectif est que l'enseignant soit locuteur natif de la langue retenue pour le projet dans la région où il prend fonction. De telles conditions de recrutement comportent des risques de favoritisme tel celui rencontré lors de la sélection des enseignants affectés à l'animation du SAA[1].

L'obstacle le plus sérieux à l'intégration des langues locales dans le système à l'école est la dimension scientifique et technique.

3.3. Les contraintes scientifiques et techniques

Les contraintes scientifiques et techniques dans l'exécution du PEI se traduisent par la faiblesse de l'enrichissement conceptuelle (Rousseau 2005 ; Osunniran 2014) et de l'instrumentation des langues locales en vue de leur utilisation dans l'éducation formelle. Les langues locales n'ont pas été suffisamment « travaillées » pour être objets de connaissance et moyens de transmission de ces connaissances et savoirs pédagogiques. On rappellera qu'instrumenter une langue consiste à la rendre apte à servir comme médium de conception des supports didactiques.

[1] Pour l'animation des centres d'alphabétisation des adultes créés par le Service Autonome de l'Alphabétisation (SAA), des enseignants du primaire avaient également été recrutés les mêmes conditions similaires ; mais comme ces centres étaient en nombre bien inférieur au nombre d'enseignants retenus, cette affectation était en réalité une opportunité offerte à ces « élus » de ne plus « tenir la craie », comme les concernés eux-mêmes aiment à le dire.

a) La faiblesse des moyens scientifiques

A l'observation, les initiatives d'insertion des langues locales dans le dispositif scolaire n'ont pas été précédées d'une préparation conséquente. Le fait que certaines notions de base ne puissent pas être nommées dans nos langues en est une preuve La faiblesse des moyens scientifiques, c'est également la tentation d'élaborer des contenus pédagogiques qui ne soient pas suffisamment encrés dans l'environnement culturel des apprenants. Certaines approches élaborent des contenus génériques dans les langues européennes, pour ensuite effectuer une « contextualisation » de ceux-ci en fonction des aires culturelles africaines. Là aussi, le risque est élevé de produire des contenus sans aucun enracinement culturel spécifique, ainsi que Baba-Moussa (2010) s'en inquiétait.

b) La non- disponibilité des supports pédagogiques

L'insuffisance de la recherche sur les langues locales dans tout leur environnement sociolinguistique est en partie à la base de la non-disponibilité des manuels pour les classes PEI. Comme l'ont indiqué les données documentaires, pour chacune des dix langues retenues dans le projet, les experts n'ont pu concevoir et produire que le seul livre de lecture du CP1. Le manuel de mathématique n'existe qu'à l'état de projet et ne concerne, lui aussi, que le niveau CP l'état de brochure et est complétement réalisé en français.

Au total, l'absence de l'enrichissement conceptuel (Condamines, 2005) et d'instrumentation des langues locales rend quasi-impossible la production des supports didactiques. C'est ce qui explique que, les enseignants finissent par abandonner l'enseignement dans les langues locales.

Les contraintes majeures ayant été identifiées, on peut alors suggérer quelques pistes de solution.

4. SUGGESTIONS POUR INTEGRER PLUS EFFICACEMENT DES LANGUES LOCALES DANS LE SYSTEME EDUCATIF

Les suggestions et réponses à apporter à la question de l'insertion des langues locales dans le système éducatif formel dérivent des obstacles et défis identifiés dans la mise en œuvre du PEI. Elles seront recherchées au niveau social et politique ainsi qu'au niveau scientifique et technique.

4.1. Sur le plan politique et social

La question de l'introduction des langues locales dans le système éducatif requiert une volonté politique formellement et clairement exprimée dans les dispositions légales.

4.1.1. Sur le plan politique

L'affirmation de la volonté politique consiste d'abord à élaborer un document de politique linguistique disponible et accessible à tous. Ce document de politique linguistique devra être suffisamment explicite. La clarté de la politique linguistique doit procéder d'une volonté

politique réelle qui induit des décisions dont la fermeté peut se mesurer à l'existence de textes exécutifs et administratifs en aval des lois prises par l'exécutif ou le législatif. L'affirmation de la volonté politique doit se percevoir enfin dans l'élaboration et surtout le financement de projets autour des langues locales par les Etats africains eux-mêmes. Les projets nationaux en rapport avec celles-ci doivent être pris en compte dans le budget. En aval de cette volonté politique l'Etat doit inscrire dans ses obligations la vulgarisation des résultats de la recherche sur les langues locales.

4.1.2. Sur le plan social

Face aux réticences des populations, il faut opter pour les mesures visant à assurer au projet une adhésion sociale. L'Etat, à travers ses structures compétentes, devrait avoir un œil sur le contenu des programmes développés par les ONG. L'encrage social du projet implique aussi des pouvoirs publics locaux, tels que les mairies ou les conseils généraux. Ceux-ci devront être instruits de l'intérêt et des enjeux à recourir aux langues locales pour l'éducation afin de soutenir les actions de promotion de ces langues en direction des populations. Il faut bien se convaincre avec Prah (2000) qu'au-delà de l'aspect purement scolaire circonscrit à la jeunesse, l'Afrique a besoin d'une éducation de masse pour la frange de la population qui n'a pas eu l'opportunité d'accéder à l'éducation formelle.

4.2. Sur les plans scientifique et technique

L'intégration des langues locales dans les systèmes éducatifs induit leur modernisation d'où la nécessité d'apports scientifiques et techniques.

4.2.1. Sur le plan scientifique

Pour que les langues locales puissent intégrer les systèmes éducatifs, il est indispensable de les moderniser. Cette modernisation consistera en l'équipement de ces langues de systèmes d'orthographe.

Au-delà des systèmes d'écriture, la modernisation des langues locales inclura le développement de terminologies scientifiques, techniques, littéraires et philosophiques, métalangues indispensables à l'élaboration du discours pédagogique et didactique. Pour y parvenir, l'Etat devra encourager la recherche sur les langues locales par l'octroi de bourses aux étudiants et chercheurs.

4.2.2. Sur le plan technique

Pour la mise en œuvre effective d'une politique linguistique d'intégration de ces langues à l'école, il importe de commencer par rendre disponible le matériel didactique dans toutes les écoles. Dans un second temps, il faut penser à rendre plus opérationnel les acteurs du PEI, par l'établissement de critères objectifs de recrutement. La formation des enseignants devrait comporter, depuis le CAFOP, des modules d'information et de formation propres aux langues locales. En outre, l'État devra prévoir des désintéressements spécifiques pour les instituteurs du PEI. Au vu des attentes suscitées par le projet d'intégration des langues locales dans le système éducatif, il est urgent de renforcer les ressources humaines impliquées dans l'exécution du PEI. De plus, l'exécution d'un tel projet nécessite un suivi constant afin que

soient apportées les mesures correctives nécessaires. La description du PEI montre que la nature du projet implique divers acteurs qui devraient travailler en synergie.

CONCLUSION

L'apport des langues locales au développement durable est une réalité et les projets d'introduction de ces langues dans les systèmes éducatifs bénéficient aujourd'hui, de la part des décideurs politiques, d'une opinion plus favorable que par le passé.
De nombreuses initiatives pour l'intégration des langues dans le système d'éducation formelle ont été engagées mais ils font face à de nombreux défis.

L'étude a montré qu'il y a une volonté politique de la part des états, si l'on en juge par le nombre des dispositions légales en faveur des langues locales pour leur insertion dans les systèmes éducatifs. Cependant, les faits sur le terrain laissent transparaître des incohérences d'action.

L'analyse des actions menées au cours de l'exécution du PEI indique hormis la phase expérimentale qui a suscité de grands espoirs en ce qui concerne l'optimisation des capacités d'apprentissage chez les élèves, la phase active correspondant à l'extension du projet est marquée par un recul.

Les causes de cette déconvenue sont d'ordre psychoculturel et idéologique, politique, et scientifique et technique. Il est alors suggéré que les solutions soient dégagées à partir des causes ainsi avérées.

Il importe qu'il y ait une volonté politique dont le baromètre sera le niveau de l'engagement budgétaire, le vote de dispositions administratives d'application des décisions politiques et techniques, l'engagement formel des collectivités locales et l'implication des populations Quant à l'aspect technique, elle consistera en l'optimisation des ressources humaines, matérielles et institutionnelles impliquées dans l'exécution des projets.

Aujourd'hui, au vu des échecs qu'enregistrent des politiques nationales dans leurs tentatives d'intégrer efficacement les langues locales dans l'école formelle (comme c'est le cas en Côte d'Ivoire), n'est-il pas temps de penser à l'élaboration d'une stratégie à envergure continentale comme l'a manifesté la Banque Africaine de Développement en 2016 ?

BIBLIOGRAPHIE

AMANI-ALLABA Angèle Sébastienne (2016), « Elaboration d'une terminologie pour l'enseignement des sciences de la vie et de la terre (SVT) en Abidji : L'exemple d'une leçon sur la digestion », *Revue électronique du Laboratoire des Théories et Modèles Linguistiques,* LTML N^0 13, Mai 2016, http.//www.ltml.ci /ISSN-1997-4256

BABA-MOUSSA A. (2010), « L'école assure-t-elle son rôle de transmission culturelle en Afrique ? Le cas du Bénin », in M. Pilon, J. Y. Martin et A. Carry (dir.), *Le droit à l'éducation, quelle universalité*, Paris : Éditions des Archives Contemporaines, pp. 127-145.

CONDAMINES Anne (2005), « Linguistique de corpus et terminologie », In *Langages. La terminologie : nature et enjeux*, Volume 39, n° 157, pp. 36-47.
DJIHOUESSI Blaise C. (2011), *Contribution à l'introduction des langues nationales dans le système éducatif béninois : évaluation des expériences en cours et perspectives*, CRADENF.
DSPS (Direction des Stratégies, de la Planification et des Statistiques (MENET-FP) (2017), Statistiques scolaires de poche 2016-2017, UNICEF, MENET-FP et UNESCO.
ILBOUDO P. Taryam (2009), *L'éducation bilingue au Burkina Faso : une formule alternative pour une éducation de base de qualité*, Tunis : ADEA.
NAPON Abou (2003) « La problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso » In *Sudlangues, Revue électronique internationale de sciences du langage*, no 2, pp. 145-156.
PRAH K. Kwesi (2000), *African Languages for the Mass Education of Africans*, Cape Town: The Centre for Advanced Studies of African Society (CASAS), CASAS Book Series n° 7.
OSUNNIRAN T. Abodunrin (2014), « Le lexique en français et en yoruba : Modes d'enrichissement », *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, Volume 19, Issue 9, pp. 53-61.
ROUSSEAU Louis-Jean (2005), « Terminologie et aménagement des langues », *In Langages. La terminologie : nature et enjeux*, Volume 39, n° 157, pp. 93-102.
SENGHOR L. S. (1988), *Ce que je crois. Négritude, Francité, et Civilisation de l'Universel*, Paris: Bernard Grasset.
SILUE S. Jacques, *Education, Literacy and Development in Africa*, Cape Town: The Centre for Advanced Studies of African Society (CASAS), CASAS Book Series n° 10.
UNESCO (2010), « Matrice de présentation des rapports nationaux pour la préparation du Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (GRALE) », CONFINTEA VI. http://www.uil.unesco.org/fileadmin/download/en/national-reports/africa/Cote%20d%C2%B4Ivoire.pdf

Langues maternelles et défi à l'émergence « horizon 2020 » : quelles réalités pour la Côte d'Ivoire ?

Amoikon Dyhie ASSANVO, Sié Justin SIB
Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire
adyhies@gmail.com

Résumé
Le soleil des indépendances des années 60 qui s'est propagé comme une traînée de poudre en Afrique noire, s'est vite mué en désillusion collective. En effet, après une décennie de gabegie financière, de tâtonnement et de mirage économique pour certains pays africains ; depuis 2010, c'est la fièvre de l'émergence économique. Celle-ci, à l'instar du soleil des indépendances, a sonné le glas partout en Afrique subsaharienne, notamment en Côte d'Ivoire, comme l'hymne de foi nouvelle. Sur toutes les antennes de télévisions, de radiodiffusions et même dans la presse écrite, l'émergence est prêchée comme la pilule miracle aux maux sociaux du pays par les collectivités territoriales (maires, conseils généraux) et étatiques. Cette obstination à l'émergence a même programmé la mort prématurée des us et coutumes, dont les langues maternelles, et ce, au vu et au su, "à la barbe et aux yeux" de chacun. En Côte d'Ivoire, le problème reste pendant, et pourtant rares sont les personnes (universitaires, politiciens, acteurs de développement durable et de la société civile) ameutées. La présente communication qui est une contribution à la promotion des langues maternelles vise l'instauration de langue(s) nationale(s) en Côte d'Ivoire comme véhicule linguistique pour un développement durable.

Mots-clés
émergence, langue maternelle, développement durable, coutume, promotion.

Abstract
The sun of independence of the 60's which spread like wildfire in black Africa, quickly changed into collective disillusionment. Indeed, after a decade of financial mismanagement, trial and error and economic mirage for some African countries, since 2010, it is the fever of economic emergence. This, like the sun of independence, has sounded the knell everywhere in sub-Saharan Africa, especially in Côte d'Ivoire, as the hymn of new faith. On all television, broadcasting and even newspaper, emergence is preached as the miracle pill to the social ills of the country by local and regional authorities (mayors, general councils) and the state. This obstinacy to the emergence has even programmed the premature death of customs and habits, including mother tongues, and this, in the sight and to the knowledge, "the beard and the eyes" of each and everyone. In Côte d'Ivoire, the problem remains, and yet few people (academics, politicians, actors of sustainable development and civil society) are alarmed. This Communication, which is a contribution to the promotion of mother tongues, aims at the establishment of national language (s) in Côte d'Ivoire as a vehicle for sustainable development.

Key words
emergence, mother tongue, sustainable development, custom, promotion.

Classification JEL
I 28.

Introduction

Les données sociologiques, anthropologiques et sociolinguistiques attestent que la Côte d'Ivoire regorge une diversité linguistique (60 à 70 langues environ), bien qu'aucune étude scientifique ne se soit véritablement penchée sur la question. Cependant sur la base de la classification génétique des langues d'Afrique faite par Greenberg (1966), toutes les langues ivoiriennes peuvent être regroupées au sein de quatre familles. Il s'agit entre autres du groupe kwa, le groupe kru, le groupe mandé et du groupe gur. En outre, selon Kossonou et Assanvo (2016), les groupes linguistiques ci-dessus sont homogènes géographiquement et génétiquement ». Toujours selon Kossonou et Assanvo (2016 :107) : « Les langues gur en grande partie très hétéroclites sont localisées au Nord-Est; les kru (kru oriental et kru occidental) au Sud-ouest; les mandé (mandé nord et mandé sud est aussi appelé manding) sont localisées au Nord-ouest, les kwa occupent le Centre et le Sud-Est avec deux groupes distincts : les langues anciennement dénommées akan (agni, abron, baoulé, éhotilé, etc.) très proches du twi parlé au Ghana et celles dites lagunaires, plus disparates, comprenant l'akyé, l'abidji, le mbatto ou nghlwa ».

Aussi, à partir des données issues du recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) de 2014, sur environ 23 millions d'habitants que compte la Côte d'Ivoire, le groupe kwa représente 6.540.553 habitants (hts), le groupe kru compte 1.917.504hts, les mandé (nord et sud) sont estimés à 4.846.624hts ; enfin le groupe gur compte 3.656.517hts. Au sein de chaque groupe, le peuple le plus important numériquement est : le Sénoufo pour les langues gur, le Malinké pour les langues mandé, le Baoulé pour les langues kwa, enfin le Bété pour le kru. Sans tenir compte de cette diversité linguistique, et par souci d'unité nationale, selon Issa (2014 :2-3) citant Kouadio (2001) et Dubar (1995) : « Le choix du français comme langue officielle de la Côte d'Ivoire répond au souci des autorités ivoiriennes, confrontées au morcellement linguistique de leur pays, de ne pas susciter des animosités interethniques mais plutôt de préserver la cohésion sociale. ». Aussi le choix du français comme langue officielle du pays, selon Aboa (2008), répondait au fait qu'à l'indépendance aucune des langues en présence ne pouvait jouer le rôle d'unité nationale. Comme il est donné d'observer, dès les indépendances en 1960, les langues maternelles ont été mises en minorité au profit de la langue du colonisateur.

Par ailleurs, cette étude met un point d'honneur sur la promotion des langues naturelles ; et le rôle que pourraient jouer celles-ci dans l'émergence économique. Pour parvenir à ces objectifs, nous répondrons à cette ultime interrogation : Quelle peut être la contribution des langues maternelles ivoiriennes au développement économique durable des hommes et de la nation ? La réponse à cette question est la quête que nous poursuivrons durant cette investigation. Mais avant d'y parvenir, passons aux cadres théorique et méthodologique d'analyse.

1. Cadre théorique et méthodologique

La présente étude est à visée descriptive. Les faits évoqués visent, avant tout, à rendre compte des faits décrits et non à les intégrer dans une théorie préétablie. De fait, nous voulons à la

suite de Kouadio (2007) contribuer à la promotion de langues maternelles, d'une part, et à l'instauration de langues nationales pour un développement économique durable d'autre part. En effet, le postulat défendu par Kouadio veut qu'aucun pays au monde ne se développe en utilisant une langue étrangère comme véhicule de communication.

La méthodologie adoptée pour recueil des données de ce travail s'appuie en grande partie sur la consultation des documents de bibliothèques numérique (en ligne), et sur la consultation de travaux de recherches à la bibliothèque de l'Institut de Linguistique Appliquées (ILA) du département des Sciences du Langage d'Abidjan. Les données ainsi recueillies ont été triées puis sélectionnées de manière à s'inscrire dans notre champ d'étude.

2. Hypothèse de recherche

L'instauration de langue nationale comme locomotive de communication en Côte d'Ivoire pourrait amener les ivoiriens à mieux s'investir dans le processus de l'émergence économique en cours. Le fait est qu'une personne qui apprend les sciences (même les règles les plus complexes des mathématiques), la grammaire dans sa propre langue, est deux fois plus en avance que celui qui doit d'abord passer par l'apprentissage d'une langue totalement étrangère à son environnement linguistique.

3. Situation sociale des langues maternelles

La première Constitution ivoirienne promulguée le 3 novembre 1960 en son Article premier confère au français le statut d'unique langue officielle de la Côte d'Ivoire (Cf. Loi nº 60-356 du 3 novembre 1960), et ce malgré l'existence de plusieurs langues locales. Autrement dit, selon Kouamé (2007), aucune place n'est accordée aux langues naturelles existantes ni dans l'enseignement ni dans l'administration. La raison évoquée dans le temps, selon Issa (2014 :2-3) :« Les langues locales ne jouissent d'aucun statut juridique véritable et de ce fait elles sont en réalité privées de toute possibilité d'action légale. Bien qu'elles aient un rôle identitaire fort et dominent dans les usages linguistiques quotidiens, ces langues restent confinées dans la marginalité par rapport à la vie des institutions de l'État. Leur emploi se limite aux milieux familiaux et ruraux. ».Si le justificatif officiel est qu'à l'indépendance aucune langue maternelle ne jouissait de statut de cohésion sociale nationale ou de langue dominante, dans la dernière Constitution ivoirienne promulguée en 2016 (Cf. Décret n°2016-771 du 12 octobre 2016), aucun article n'apporte et ne reconnaît toujours pas de statut particulier aux langues maternelles en place, et ce, bien que les données issues du RGPH (2014) précisent que le dioula occupe une position de langue privilégiée ; car servant de langue véhiculaire dans les échanges économiques entre 88% d'ivoiriens. Bien plus, depuis 2000, à l'initiative des autorités étatiques d'alors, des campagnes de sensibilisation sont menées pour l'intégration de langues maternelles dans le système éducatif. Ledit projet a été dénommé Programme École Intégrée (PEI). Comme l'on le perçoit les langues maternelles ivoiriennes suscitent de plus en plus d'intérêt pour le politique. Mais que faire objectivement pour une meilleure prise en compte des langues maternelles dans le développement économique ?

4. Redynamisation du système éducatif scolaire

Selon le rapport du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN, 2008-2009) portant sur l'état de l'école ivoirienne et des travaux de Fofana (2014), les objectifs assignés à l'école n'ont pas été atteints en Côte d'Ivoire. En effet, le rapport du MEN (2008-2009) précise que les taux d'échecs et de redoublement atteignent les 27% au primaire, 44,2% au premier cycle et 52,1% pour le second cycle. Ledit rapport précise que le taux d'échecs et de redoublement sont coûteux aux parents d'élève (repayer les fournitures de l'année antérieure) et à l'État ivoirien (construire de nouveaux bâtiments, embaucher plus d'enseignants soit 87 milliards par an). Bien que les apprenants soient (certes les premiers) responsables de leur propre malheur, la langue d'enseignement n'est pas non plus exemptée de tout reproche. En effet, depuis 1979, la question est sur la table de réflexion des autorités compétentes. D'où : le Projet préscolaire en milieu rural (1979), le Projet Nord (1984) et récemment le Projet école intégrée ou PEI (2001).

Le PEI du MEN a été mis en place par l'Arrêté N°0108/MEN/CAB du 13 novembre 2001, avec pour objectifs spécifiques l'utilisation des langues maternelles comme moyen pour intégrer l'école et l'enfant dans son milieu originel, et de relever le niveau des apprenants. Le crédo des initiateurs est qu'un enfant qui apprend les mathématiques, la grammaire, la poésie, etc. dans sa propre langue, sera deux fois plus en avance que celui qui doit d'abord passer par l'apprentissage d'une langue étrangère à son univers linguistique immédiat. C'est pourquoi Simone GBAGBO (ex-première dame et marraine du projet) a estimé que les langues nationales ont une place de choix dans le système éducatif national. En effet, elle a été émerveillée par les prestations des enfants qui ont fait des exercices de mathématique et des sketches en langue ; et réaliser plus de 60% d'admission à l'entrée en 6ème en 2007 et 2008 contre 45,9% pour le système d'enseignement par pédagogie (Cf. MEN 2008-2009).

Avant cette période, en 1979 à la faveur du Projet préscolaire en milieu rural, une mission d'évaluation fut conduite à Kolia dans le département de Boundiali (au Nord-ouest de la Côte d'Ivoire) par les chercheurs de l'Institut de Linguistique Appliquée (ILA). En effet, à Kolia, les cours préparatoires 1 et 2, c'est-à-dire CP1 et CP2 se faisaient en langue maternelle par les enfants. Les cours élémentaires 1 et 2 constituaient des classes hybrides, car l'apprentissage du français n'intervenait qu'en cours élémentaires 1. Au CE1, le programme scolaire était à 25% enseigné en français contre 75% en dioula. La tendance est inversée au CE2 avec 75% de cours enseignés en français contre 25% pour le dioula. Les cours moyens 1 et 2 (CM1 et CM2) sont intégralement (100%) enseignés en français. Il revient qu'au CE1, les enfants étaient capables de résoudre les mêmes équations mathématiques que leurs aînés de CM2 du système d'enseignement par pédagogie. Compte tenu de la dynamique des langues maternelles dans le système d'enseignement, dix (10) localités pilotes avaient été choisies pour abriter l'exécution de l'enseignement scolaire en langues maternelles au niveau du primaire. Une décennie plus tard, les objectifs et la mission assignés au PEI sont loin d'être atteints. La raison officielle évoquée par les responsables de projet est la guerre civile, les remous sociaux intempestifs qui secouent le pays. Au regard des problèmes cités, seules cinq (5) localités sur les dix (10) ont pu fonctionner. Pour de plus précisons, examinons le tableau ci-dessous :

(1) *Écoles pilotes du PEI*

		Localités	Langues
1	Zone gouvernementale	Sikensi (Elibou)	abidji
2		Bondoukou (Tabagne)	koulango
3		Soubré (Yacolidabouo)	bété
4		Aboisso (Eboué)	agni
5		Adzopé (Ananguié)	akyé
6	Zone CNO[1]	Touba (Férentella)	mahou
7		Korhogo (Tioronamandougou)	sénoufo
8		Bodokro (Messoukro)	baoulé
9		Danané (Kantablossé)	dan
10		Duékoué (Guézon)	guéré

Source : *Brou-Diallo (2011 :47).*

À partir des faits sus-évoqués, la prise en compte des langues maternelles dans le processus d'apprentissage scolaire pourrait permettre aux apprenants d'être plus compétitifs, d'aborder le français langue officielle du pays, avec beaucoup plus de sérénité et célérité. Abondant dans le sens du PEI, Kouadio (2016) se veut plus pragmatique, à travers le tableau comparatif du système d'enseignement par pédagogie et l'enseignement formel.

(2) *Tableau comparatif enseignement classique et enseignement formel*

Facteurs	Enseignement pédagogique	Enseignement formel
Psychologique	-Complexité d'infériorité -Désir tout le long de la vie de ressembler au Blanc Acculturation	-Estime de soi -Acceptation de ses origines -Acceptation du bilinguisme sans complexe
Culture	-Marginalisation des cultures nationales	-Promotion des cultures nationales -Apport original au rendez-vous du donner et du recevoir
Sociale	-Existence d'une fracture sociale entre une élite francophone occidentalisées et les populations	-Meilleure cohésion sociale et plus grande implication de la classe intellectuelle dans le développement social
Pédagogique	-La plus grande partie de la scolarité est consacrée à l'apprentissage de la langue coloniale, medium à acquérir avant d'accéder à tout vrai savoir	-L'accès aux savoirs est immédiat -L'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont les seuls obstacles vaincus en un temps bien plus court -L'accès au français est plus avec la méthode du français langue seconde
Économique	-Déperditions sociales onéreuses -Déscolarisés qui alimentent le chômage des jeunes -Incapacité à l'auto emploi	-Déperditions minimales -Insertion plus facile des déchets scolaires dans leur milieu -Auto-emploi plus facile

Source : Kouadio (2016).

[1] Zones Centre, Nord et Ouest ou zones ex-rébellions.

Comme il convient de le constater, un système d'enseignement fondé sur les langues maternelles reste plus bénéfique qu'un système d'enseignement exclusivement basé sur une langue étrangère. Kouadio (2016) précise, toutefois, que loin de se replier uniquement sur les langues maternelles, celles-ci peuvent cohabiter auprès du français (comme langue seconde ou étrangère). Mais comment parvenir à redynamiser et à concrétiser les langues maternelles dans le souci d'un développement économique durable au visage plus humain, plus moral, puisqu'en Côte d'Ivoire comme partout ailleurs, l'homme est au centre de tout développent économique ?

5. Dynamique des langues maternelles et développement économique

La problématique de l'apport des langues maternelles au développement économique des hommes et de la nation n'est pas un sujet tabou. Elle semble de plus en plus intéressée les autorités ivoiriennes, qui, à travers le projet École et Langues nationales (ELAN), voudraient introduire les langues maternelles dans son système éducatif. Si l'on note l'existence d'une volonté politique, la réalité du terrain est tout autre. En effet, la grande difficulté est comment appeler la société ivoirienne à tenir en égale estime la dynamique économique et la dynamique des langues maternelles, pour élaborer une société plus féconde ? La réponse à cette interrogation reste pourtant simple. Il suffit d'observer les pays industrialisés. Nous convoquons succinctement la France, l'Allemagne, l'Angleterre ou le Japon. En effet, aucun des pays cités n'a axé son modèle de développement économique et social en utilisant comme support linguistique officiel la langue de son voisin. Pourquoi pas les pays africains ? Nous conjecturons, à partir de ce qui précède, qu'un développement économique et social durable à partir d'une langue étrangère est l'erreur à ne pas commettre en Côte d'Ivoire. Car comme le disait Simone Ehivet (2008), marraine de la cérémonie de récompense des meilleurs enseignants et élèves à l'hôtel communal de Cocody (Abidjan – Côte d'Ivoire) ayant pris part au PEI : « Nous avons le devoir envers nous-mêmes, envers nos ancêtres, envers notre maman à tous : Kama (signifiant Noir en Copte pour désigner l'Afrique) de nous réapproprier nos langues. C'est par nos langues que nous deviendrons un peuple fort. C'est par nos langues que nous pourrons nous regarder dans la glace et constater dans quelques décennies tout le chemin que nous aurions parcouru, le chemin de la dignité, de la fierté d'être Nègre. », propos rapporté par Dallet in *Fraternité Matin* du 08/10/2008.

Il est donc urgent de passer de la théorie à pratique par la concrétisation des différends ; notamment du Projet préscolaire en milieu rural (1979), Projet Nord (1984), Projet école intégrée ou PEI (2001) et Projet École et Langues nationales (2016). Mais cela passe avant tout par une décision politique courageuse ; car l'impact des langues maternelles dans le développement économique est un fait avéré. Pour mémoire d'idée, nous pouvons rappeler l'alphabétisation des adultes (producteurs de coton) en langue maternelle dans le grand nord de la Côte d'Ivoire. À l'effet de rentabiliser la production de coton dans le grand nord de la Côte d'Ivoire, de vastes projets d'alphabétisation en langue maternelle ont cours depuis quelques années. Ces projets de formation des paysans ont porté sur les nouvelles techniques et méthodes agricoles, utilisation des engrais, pesticides, sélection de semences, capacité à délimiter un champ, capacité à identifier les saisons et les dispositions pratiques (nombres de pieds, distances entre plant), irrigation, commercialisation et gestion des coopératives, etc. La conséquence de ces pratiques est une meilleure productivité des paysans ayant pris part aux formations. Aujourd'hui, l'on se rend compte que donner une instruction (en lecture, écriture

et calcul) en langues maternelles aux paysans leur permet d'affirmer une indépendance économique, de devenir des acteurs de développement économique et donc, de contribuer à l'économie du pays.

6. Dynamique des langues maternelles et identité nationale

Un développement durable calqué sur le modèle des pays occidentaux comporte des risques énormes. En effet, l'une des raisons essentielles du désordre actuel du monde, à savoir l'insécurité grandissante dans les grandes villes, le manque de respect des plus jeunes envers les aînés, proviennent de : « aussi bien dans les consciences intellectuelles des maîtres à penser que dans les efforts des hommes politiques, de la suprématie absolue données à la réussite économique et la richesses matérielles, quand ce n'est pas à la puissance militaire, au regard de la piètre considération accordée au sociale, et bien souvent même au mépris de la culture. », déclarait Dadié (1977), lors d'un séminaire de réflexion à Abidjan portant sur la place et le rôle de la culture dans la nation. Puis ce dernier de se demander à quoi servirait notre indépendance si notre horizon culturel se limitait aux derniers soubresauts de la mode parisienne ? Comment s'étonner de voir tant de gens rejeter leur propre langue, au profit d'idéologie mal comprise, d'idéaux étrangers à eux-mêmes et à leur environnement ? En effet, si au lendemain des indépendances des pays africains en général, et singulièrement la Côte d'Ivoire, il fallait privilégier le fait économique, parce que c'est là, la première condition du bonheur, il semble que plus d'un demi-siècle plus tard, d'autres dimensions nous manquent. Notamment les liens d'amitié, de solidarité entre les générations, les alliances interethniques ou pacte de non-agression (toukpê), le respect d'autrui sont des exigences quotidiennes en Afrique et il serait criminel de les abandonner à l'heure où, les êtres humains s'entassent dans les villes et connaissent une bien cruelle promiscuité. Ces valeurs dont nos parents étaient si fiers sont contenues dans les langues maternelles. Aujourd'hui, la prospérité d'un État dépend : « moins de ses matières premières que de la capacité de ses entreprises à recueillir et à produire de l'information […], c'est-à-dire développer des outils de communication efficaces dans leur langues nationales. Cela permettra aux cultures nationales, qui sont au cœur du dynamisme économique, de s'épanouir malgré un contexte culturel homogénéisant », précise Norma Fidelia (1997), présidente du conseil de la langue française du Québec lors d'un colloque sur cultures, langues et communications. À l'évidence, en avançant comme hypothèse que la langue est le principal véhicule de la culture et des valeurs, on peut de ce point supposer que l'usage du français comme langue officielle a largement contribué à la perte d'identité culturelle et des valeurs précitées, car on ne peut parler une langue sans en adopter la culture. Bien plus, la construction d'un développement durable passe nécessairement par une identité nationale consolidée et forte.

7. Dynamique des langues maternelles et nouvelles réalités linguistiques

Dans un monde de plus en plus ouvert à la science, aux TIC, quel rôle pourraient bien jouer les langues maternelles ivoiriennes ? Comment peuvent-elles faire face aux flux massifs de terminologies informatique, mathématique, anatomique ? Voici résumé les interrogations de partisans du refus des langues maternelles comme véhicule de communication en Côte d'Ivoire. La thèse défendue par ces instigateurs (en grand nombre) est que nos langues historiquement sont pauvres en vocabulaire. Par exemple, le locuteur Lobi, Agni, Bété ou

Guéré ne serait traduire dans sa langue maternelle les termes comme *émergence économique, réseaux de quatrième génération (4G)*, etc. C'est un fait avéré. Pourtant mêmes les langues dites "évoluées" (français, anglais, allemand, chinois, et autres) ont été confrontées aux mêmes réalités à une période de leur évolution. Bien plus, aucune langue au monde n'est intuitivement dotée des prérequis de traduction automatique des réalités hors de son environnement linguistique. Au contraire, faute d'emprunter et d'adapter la nouvelle réalité linguistique, toutes les langues maternelles ivoiriennes, sans exception, sont capables de créations terminologiques. Compte tenu des contraintes rédactionnelles, nous ne citerons que les procédés de création lexicale dans les domaines médicaux et mathématiques proposés par Andredou (2017). Pour la formation des termes comme *artère, endocarde, intestin grêle, phlébite, périphlébite, courbe, théorème, équation*, il procède par construction analogique par sémantisme, comme en :

(1)
mòɟá átɨ̰
Sang route
Route du sang (sens littéral)
Artère (sens scientifique)

(2)
àhn̰ɲɨ́ tàdìɛ́
Cœur vêtement
Vêtement du cœur (sens littéral)
Endocarde (sens scientifique)

(3)
ɲ̀ŋ̀nă tìámą̰
Bile mince
Mince intestin (sens littéral)
Intestin grêle (sens scientifique)

(4)
mòɟá ŋàmą̰ jálɛ̀
Sang corde douleur
Douleur de la corde du sang (sens littéral)
Phlébite (sens scientifique)

(5)
mòɟá ŋą̀mą̰ kotoku jálɛ̀
Sang corde sac douleur
Douleur du sac de la corde du sang (sens littéral)
Périphlébite (sens scientifique)

(6)
ŋą̀mą̰ ʃìá-lì-wá
Corde pencher+ACC2+DEV
Action de pencher la corde (sens littéral)
Courbe (sens scientifique)

(7)
àną̰wɔ́lɛ̀fɔ̃hʊ́
Vérité direct
Vraie vérité (sens littéral)
Théorème (sens scientifique)

(8)

m̀mă	hìlé
Nombre	monter+ACC

Équation (sens scientifique)

Par création analogie, l'*artère* qui est un vaisseau transportant le sang depuis le cœur vers les autres régions de l'organisme et constituant avec le cœur et les veines le système vasculaire sanguin est littéralement traduit en agni sanwi par *route du sang*. En d'autres mots, pour la formation d'*artère* (NP), nous avons la combinaison de deux nominaux N+N, c'est-à-dire *sang + route***.** Avec *intestin grêle* et *phlébite***,** nous avons respectivement NP = N + ADJ et NP = N + N + ADJ. Il arrive que la création lexicale soit plus complexe. C'est par exemple le cas avec *courbe* et *équation***.** Pour construire *courbe*, Andredou (2017) associe un nom (N) à un déverbatif (V+SUF) ; alors qu'avec *équation*, l'on a syntaxiquement NP= N+ V+ASP. À partir de ces observations, nous convenons que le néologiste fait intervenir diverses possibilités syntaxiques. Cela part de syntagme nominal simple : NP= N+N à un syntagme nominal complexe : NP= N+ V+ASP. Par ailleurs, comme il a été donné de constater ci-dessus (Cf. 1 à 8), chacune des langues maternelles est capable de création lexicale. Il suffit de lui doter les moyens (création d'académie de sage, de linguistes, etc.). Par ailleurs, Bolouvi (2009) cité Kossonou et Koffi (2009) déclare qu'après la phase de la créativité, la seconde étape, la plus délicate, mais surtout la plus importante est la diffusion des néologismes.

8. Discussion

De façon générale, les langues maternelles (sans exception) peuvent participer à la quête de l'émergence économique, car toutes les langues maternelles ivoiriennes sont à valeur égale, et méritent de ce fait d'être décrites. Mais pour éviter d'être dispersé, c'est-à-dire parler le même langage, deux conditions doivent être satisfaites. D'abord, il est possible de choisir parmi les quatre groupes linguistiques (kru, gur, mandé et kwa) la langue dominante numériquement. Arithmétiquement, cela génère quatre langues maternelles. La conséquence immédiate d'une telle décision serait le décret sans possibilité d'appel la mort programmée des autres langues, mises à l'écart. Il est aussi possible qu'une pareille décision ne rencontre pas l'adhésion des populations, hostile à abandonner leur langue maternelle au profit de celle du voisin.

C'est pourquoi, il faudra s'investir dans la communication pour expliquer, sensibiliser l'ivoirien dubitatif. De fait, si aucune décision n'est prise, nous assisterons à la disparition successive de toutes les langues maternelles en place, du fait de l'importance accordée au français dans l'administration, la communalisation rapide des villages, la mixité dans les couples, etc. Entre deux maux, il faudrait choisir le moindre mal. Par ailleurs, l'on pourrait imposer l'une des langues maternelles en présence aux autres peuples comme cela fut le cas en France pour le francien _ dialecte de la langue d'oïl parlé à l'époque médiévale en année 1889_ devenu français aujourd'hui (Cf. Bergounioux, 1989). Et l'une des prétendantes favorites au trône est le dioula. En effet, selon les données de INS (2014), le dioula occupe une position de langue privilégiée, car servant de langue véhiculaire dans les échanges commerciaux entre 88%.

Conclusion

Nous n'avons pas prétention d'avoir efficacement élucidé les différentes préoccupations soulevées dans le cadre du présent travail de recherche qui porte sur la place des langues maternelles dans le développement économique. Loin de fuir le débat, nous pensons que tout développement économique (émergence) se conjugue de pair avec une identité linguistique. C'est une réalité inaliénable des pays développés, donc un fait tangible non contestable, et les exemples sont légions. C'est d'ailleurs le cas pour le français en France, l'anglais en Angleterre ou l'allemand en Allemagne. Pourquoi pas l'agni-baoulé, dioula, bété, guéré ou senoufo pour la Côte d'Ivoire ? En effet, comme les langues occidentales, les langues maternelles ivoiriennes ont leur mot à dire dans le développement économique du pays. Pour parvenir à ce noble objectif, des choix extrêmement difficiles doivent se faire par le politique. Et pour cause, il n'est évident de briser les vieilles habitudes, dont celle de la supériorité des langues étrangères aux nôtres. Faute de quoi, il ne s'agira que d'une hypothétique émergence aux horizons incertains ; puisque soumise à toute intempérie de vent contraire. Pour terminer, nous invitons les dirigeants à poser préalablement les fondamentaux d'un développement durable, c'est-à-dire la recherche d'une identité linguistique. Le fait est que tout développement intégral au visage plus humain, sans une parfaite connaissance de l'histoire des peuples, sans fondement culturel ou linguistique et sans une claire conscience de sa responsabilité, n'est qu'illusion et dérision.

Références bibliographiques

ABOA Abia Laurent (2008), « La francophonie ivoirienne : Enjeux politiques et socioculturels ». Documents pour l'histoire de la langue française, *SIHFLES* n° 40/41, Paris.

ANDEDROU Assouman Pierre (2017), « Innovation terminologique en agni sanwi : cas de la science et de la technologie », Thèse de doctorat unique, Université Félix Houphouët-Boigny Abidjan - Côte d'Ivoire.

BERGOUNIOUX Gabriel (1989), « La linguistique au service de la patrie ». Mots, n°19, Batailles de mots autour de 1900, pp. 23-49. [En ligne], consulté le 30 mars 2017. URL:http://www.persee.fr/docAsPDF/mots_0243-6450_1989_num_19_1_1463.pdf

BOLOUVI Lébéné (2009), « Préalable scientifique à l'accès des langues nationale à l'université », *Revue interafricaine de littérature, linguistique et philosophie, Particip'Action* n°1, Vol. 1, pp. 189-200.

BROU-DIALLO Clémentine (2011), « Le projet école intégrée (PEI), un embryon de l'enseignement du français langue seconde (FLS) en Côte d'Ivoire », *Revue internationale de Sciences du Langage, Sudlangues*, n°15, Dakar-Fann (Sénégal), pp. 40-51.

DUBAR Claude (1995), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (2e Éd). Paris: Armand Colin.

FOFANA Abou (2014), « Écoles rurales, vers des orientations nouvelles : l'exemple des écoles de proximité en Côte d'Ivoire », Gwenaëlle FABRE, Anne FOURNIER, Lamine SANOGO, « Regards scientifiques croisés sur le changement global et le développement - Langue, environnement, culture », Actes du Colloque international de Ouagadougou (8-10 mars 2012), Sciencesconf.org, pp.9-21. [En ligne], consulté le 30 mars 2017. URL : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00939897

GREENBERG John Harold (1966), *The languages of Africa* (2nd ed. with additions and corrections), Bloomington : Indiana University.

ISSA Yéresso Sangaré (2013), « Médias et langues nationales en Côte d'Ivoire », Laboratoire des Théories et Modèles Linguistiques (LTLM) n °9, pp.1-11. [En ligne] consulté le 28 avril 2017. URL :http://www.ltml.ci/files/articles9/Issa_Sangare_YERESSO.pdf

KOUADIO N'guessan Jérémie (2007), « Langue coloniale ou langue ivoirienne ? », *Hérodote*, n°126, 3ème trimestre, pp.69-85. [En ligne], consulté le 30 mars 2017. URL : https://www.cairn.info/revue-herodote-2007-3-page-69.htm

KOUADIO N'guessan Jérémie (2001), « École et langues nationales en Côte d'Ivoire : dispositions légales et recherches », Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat, pp.177-203, *Langues et développement*, Paris : L'Harmattan.

KOUAMÉ Koi Jean-Martial (2007), « Les langues ivoiriennes entrent en classe », *Intertext*, n°3-4, pp. 99- 106, Université Libre Internationale de Moldavie, Chisinau.

KOSSONOU Kouabena Théodore et ASSANVO Amoikon Dyhie (2016), « Linguistique et migration des peuples en Côte d'Ivoire : cas des akan (kwa) », *Revue du Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES), Littérature, langues et linguistique*, n°004, 1er Semestre, Ouagadougou - Burkina Faso, pp.106-119.

KOSSONOU Kouabena Théodore et KOFFI Kouakou Mathieu (2009), « Langues maternelles, développement et nouvelles technologies de communications », *Journal Africain de communication scientifique et technologique, série sciences sociales et humaines*, n°6, pp. 767-774.

Autres

Colloque sur cultures, langues et communications : entre l'uniformatisation culturelle et le renforcement d'une dynamique d'intégration. Synthèse des exposés et discussions du vendredi 19 septembre 1997. [En ligne], consulté le 29 Mars 2017. URL:http://www.copa.qc.ca/fra/assemblee/1997/CULT19F2.pdf

DALLET Christian in Fraternité Matin du 08/10/2008. [En ligne], consulté le 8 avril 2017. URL: http://www.abidjantalk.com/forum/viewtopic.php?t=12788

DÉCRET n°2016-771 portant publication du projet de Constitution de la République de Côte d'Ivoire. Journal officiel de la République de Côte d'Ivoire, cinquante-huitième année n°13 du mercredi 12 octobre 2016, pp. 101-116. [En ligne], consulté le 1er avril 2017. URL:http://www.caidp.ci/uploads/65ff25d5da1ef7ff2ad748b3c31135ee.pdf

ELAN. 2016-2018. [En ligne], consulté le 8 avril 2017.http://iciabidjan.com/bilingue-langues-nationales/

Institut National de la Statistique. 2014. Abidjan. [En ligne], consulté le 3 avril 2017. URL:http://www.ins.ci/gene/LANGUES%20OFFICIELLES%20ET%20LANGUES%20NATIONALES.html

KOUADIO N'guessan Jérémie. (2016), Pourquoi et comment les langues nationales peuvent-elles contribuer au développement ? Leçon inaugurale de l'Académie des Sciences, des Arts, des Cultures d'Afrique et des Diasporas Africaines (ASCAD) prononcée le 08 décembre 2016 à l'amphithéâtre de la CGRAE-Abidjan (Côte d'Ivoire).

LOI nº 60-356 du 3 Novembre 1960 portant Constitution de la République de Côte d'Ivoire. Abidjan, Côte d'Ivoire. [En ligne], consulté le 19 avril 2017. URL: http://www.gouv.ci/doc/textes_fondamentaux/CONSTITUTION%20DE%20NOVEMBRE%201960.doc

Ministère de l'Éducation Nationale. 2008-2009. L'état de l'école en Côte d'Ivoire, rapport d'analyse. Direction de l'informatique, de la planification, de l'évaluation et des statistiques (DIPES). [En ligne], consulté le 29 Mars 2017. URL: http://www.men-dpes.org/new/FILES/pdf/stats/rapports/rap_ana_20082009.pdf

Ministère des Affaires Culturelles. 1977. Place et rôle de la Culture dans la nation ivoirienne, séminaire de réflexion du 27 au 30 décembre 1977 à Abidjan. Document inédit.

Problèmes d'emploi du passé composé par les étudiants du FLE au Département de Français à l'Université of Education Winneba, Ghana

E. K. AFARI, K. AYI-ADZIMAH
University of Education, Winneba, Ghana
emmafarik@gmail.com

Résumé
Le Français Langue Etrangère (FLE) est enseigné au Département de français, de « University of Education, Winneba », au Ghana pendant une durée de quatre ans pour l'obtention du diplôme de licence. Malgré le fait que plusieurs modules sont enseignés au cours de cette période, non seulement en linguistique, en littérature, en pédagogie mais aussi en grammaire, nous avons constaté dans la production écrite des étudiants qu'ils ont beaucoup de difficultés dans l'emploi morphosyntaxiques des verbes aux temps composés. Notre étude en question porte en particulier sur leurs difficultés d'emploi des verbes au temps passé composé. Nous partons de l'hypothèse que les étudiants de la deuxième année du département de français n'ont pas suffisamment maîtrisé les règles qui assurent l'emploi des verbes à ce temps, ce qui se traduit par des erreurs de types morphosyntaxiques dans leurs écrits. Nous avons donc fait la collecte des données issues d'un test portant sur l'emploi des verbes au passé composé administré à ces étudiants. Les résultats issus de l'analyse des données montrent que la plupart de ces étudiants confondent l'utilisation des différents types de verbes, à savoir: verbes d'état, verbes d'action, verbes transitifs, verbes intransitifs, verbes attributifs et verbes pronominaux au temps passé composé. De plus, l'analyse révèle que certaines de ces difficultés sont dues à la nature complexe de langue française et puis au manque de connaissances suffisantes sur les règles qui régissent la morphosyntaxe des formes composées des verbes, surtout l'accord du participe passé. Finalement, nous avons proposé des techniques que l'enseignant peut adopter pour aider ces étudiants universitaires à mieux appliquer les règles qui régissent l'emploi des verbes aux temps composés, surtout le passé composé de l'indicatif dans leurs productions écrites.

Mots-clés
passé composé, morphosyntaxe, verbe d'état, verbe d'action, verbe pronominal.

Abstract
French as a Foreign Language is taught at the Department of French, "University of Education, Winneba", Ghana for a period of four years to obtain a degree. Despite the fact that several courses are taught during this period, not only in linguistics, literature, pedagogy but also in grammar, we found in the written production of students that they have a lot of difficulties in morphosyntactic use of verbs in the compound tenses. Our study, in particular, focuses on their difficulties in using verbs in past tense (present perfect tense). The hypothesis is that, students in the second year of the French Department have not sufficiently mastered the rules that ensure the use of verbs in the past tense, which results in morphosyntactic type of errors in their writings.We therefore collected data from a test on the use of verbs in the past tense administered to these students. The results from the data analysis show that most of these students confuse the use of different types of verbs, namely: state verbs, action verbs, transitive verbs, intransitive verbs, attributive verbs and pronominal verbs in the past tense. Moreover, the analysis reveals that some of the difficulties are due to the complex nature of the French language and lack of sufficient knowledge of the rules governing morphosyntax use of the compound forms of verbs, especially the agreement of the past participle. Finally, we have proposed techniques that the

teacher can adopt to help the university students to better apply the rules governing the use of verbs in the past tense, especially the present perfect tense of the indicative mood in their written productions.

Key words
past tense (present perfect tense) morphosyntax, state verb, action verb, pronominal verb.

Classification JEL
Z 0.

1. Introduction

La langue française est enseignée au département de français à « Université of Education, Winneba » comme français langue étrangère. Cet enseignement est structuré en plusieurs modules, notamment l'orthographe, la phonétique/phonologie, la morphosyntaxe, la sémantique, la littérature et la pédagogie. Notons que toute langue présente un ensemble de régularités qui président à la construction, à l'usage et à l'interprétation des énoncés. Les locuteurs apprennent et appliquent ces principes qui constituent la grammaire immanente à la langue. En fait, l'emploi des temps composés des verbes au passé-composé fait partie de la grammaire. Dubois *et al,* (2007) expliquent que le passé est un temps situant l'énoncé dans un moment avant l'instant présent ou avant le maintenant. Le passé composé étant considéré comme un temps du passé, il se réalise quand deux verbes se relient ou se regroupent l'un servant d'auxiliaire et l'autre servant comme verbe principal pour indiquer le moment où un procès s'est réalisé.

Cela étant, le passé composé de l'indicatif est l'une des parties intégrantes de la conjugaison en français. Brunel et Valette (1993), et Mallet, DaakuetAsempa (1992) considèrent le passé composé de l'indicatif comme un temps composé qui se conjugue avec l'auxiliaire *avoir* ou *être* au présent plus le participe passé des verbes qui expriment une action ou un fait qui a déjà eu lieu au moment où l'on l'énonce. C'est-à-dire un temps qui exprime un procès qui s'est déjà déroulé au moment où l'on l'énonce dans une communication orale ou écrite. Exemple:

1) *Nous <u>avons chanté</u> au studio.*
2) *Hier, <u>elle est allée</u> au restaurant De-Plaza.*
3) *Les filles, je les <u>ai rencontrées</u> dans la rue.*

Les exemples ci-dessus nous montrent que les participes des verbes (*chanter, aller et rencontrer*) sont employés avec les auxiliaires *avoir* ou *être* en tenant compte des critères de l'accord de ces participes passés.

De plus, puisque le passé composé se réalise dans la conjugaison, nous nous attachons de donner la définition du mot *conjugaison* dans les lignes qui suivent. Si Riegel, Pellat et Rioul, (2009: 467) définissent la conjugaison comme :

> *«L'ensemble ordonné des formes verbales, qui dépendent de la flexion du verbe, c'est-à-dire les variations morphologiques selon le nombre, la personne, le mode, et le temps ».*

Cela implique que les verbes conjugués réalisent des formes variables en fonction des radicaux et des désinences. Ensuite le participe passé s'accorde en nombre, en personne, en

genre et en mode. Dans l'exemple 2 ci-dessus, le verbe conjugué au passé composé à des variations de formes indiquant des valeurs verbales (*elle est allée)* aux niveaux d'auxiliaire et du participe passé marquant la personne, le temps, le mode et le nombre. Sachant les formes variables que prennent les verbes au passé composé de l'indicatif, l'on se demanderait pourquoi l'étude du passé composé est importante dans le contexte de notre travail? Elle est importante parce que son emploi du point de vue morphologique et syntaxique varie en fonction des radicaux, des désinences, des auxiliaires et du participe passé. De plus, les auxiliaires *avoir* et *être* servent à former les temps composés et surcomposés de tous les verbes, les leurs y compris. Donc l'utilisation de ces auxiliaires dans les temps composés obéit à certaines règles qui constituent la grammaire.

Selon Riegel *et al*. (2009: 469), « tous les temps et tous les modes sont pris en compte pour le calcul du nombre et de la forme des bases verbales ». Prenons les verbes *aller* et *faire* par exemple, ils jouent un rôle d'auxiliaire, se réalisent sur des radicaux variables et font partie des verbes du 3^{e} groupe de même que les verbes *vouloir, lire* et *prendre.* Ensuite, le verbe *chanter* représente le type *–er* du premier groupe, le plus nombreux et assez régulier, c'est-à-dire qu'ils sont souvent formés sur un seul radical. *Finir* représente également le type *–ir* du deuxième groupe qui est aussi homogène que les verbes du premier groupe qui se conjuguent sur un seul radical et enfin, le verbe *s'envoler* représente la série des formes pronominales. Il est souvent dit que la conjugaison est fondée sur la variation des éléments du verbe que sont le radical et la terminaison (ou désinence). Les verbes choisis ne posent pas seulement de problème d'irrégularité aux niveaux des radicaux, des désinences et du participe passé, mais il y en a aussi d'autres.

Riegel *et al* (1994 :450) ajoutent que le radical verbal, pourvu d'une désinence du participe passé ou d'infinitif, peut être aussi précédé d'un verbe auxiliaire. Quand l'auxiliaire employé est le verbe «être» ou le verbe «avoir», associés à un participe passé (il est arrivé, elle a chanté), on parle de formes composées (ou de temps composés) du verbe, par opposition aux formes simples. Donc, le passé composé est un temps de l'indicatif qui exprime une action accomplie dans le temps. De plus, le passé composé constitue une partie de la grammaire car la grammaire est considérée comme l'ensemble des règles qu'il faut respecter pour parler et écrire correctement le français et formuler clairement ce que l'on souhaite exprimer (Berard et Lavenne, 1991). A partir de cette notion du respect des règles qui gouvernent la langue française, nous pouvons dire que les règles aident à formuler syntaxiquement les phrases en communication écrite ou orale. Ces notions de « communication orale » et «écrite» sont avancées par Amuzu (2008: 1) quand il écrit:

> «*L'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana se place dans une perspective de communication. Par conséquent, l'objectif est de développer chez les apprenants des compétences linguistiques et communicatives en français à l'oral comme à l'écrit ».*

Nous constatons également que, c'est dans cette perspective de l'enseignement/ l'apprentissage du français à l'écrit et à l'oral que le gouvernement ghanéen a pris une décision appropriée d'incorporer l'approche communicative dans l'enseignement-apprentissage du français dans le système éducatif du Ghana.

1.2. Problématique

L'emploi des temps composés tels que le passé composé pose de difficultés aux étudiants de FLE au département de français à UEW, Winneba. Ces difficultés se traduisent par un emploi erroné des règles qui assurent la conjugaison des verbes. La plupart de ces étudiants ne savent pas l'auxiliaire approprié qu'on emploi avec les différents verbes. Les étudiants sont parfois influencés par la structure grammaticale des langues maternelles (L1) et de l'anglais (L2) en fonction des désinences, et des radicaux variables, et ils trouvent les règles morphosyntaxiques qui gouvernent les verbes au passé composé en français compliquées à comprendre et à maîtriser. De plus, l'accord du participe passé de ces verbes constitue un handicap.

Le contexte de l'étude de notre sujet nous a fait comprendre qu'en français, le passé composé des verbes se réalise sur plusieurs formes morphologiques. En outre, l'emploi du passé composé de l'indicatif est reconnu sous les valeurs verbales en fonction des auxiliaires (*avoir* ou *être*), des participes passés, des radicaux et des désinences qui posent des difficultés aux universitaires de Winneba . Ci-dessous sont certaines des erreurs des étudiants:

Ex : 1.**Kofi a arrivé hier. (arriver)* au lieu de : *Kofi est arrivé hier.*

*2. *Nous avons parle au directeur. (parler)* au lieu de : *Nous avons parlé au directeur*

3. Est-ce que vous avez vus le professeur ce matin. (voir)* au lieu de*: Est-ce que vous avez vu le directeur hier.*

*4. *Les enfants ont allé à la plage hier au lieu de: Les enfants ont allés à la plage hier.*

Il s'ensuit que les étudiants n'ont pas suffisamment appris les règles qui gouvernent l'emploi du temps passé composé des verbes du point de vue du choix des auxiliaires *avoir* et *être* et aussi de l'accord du participe passé, ce qui se manifeste par des erreurs du type morphosyntaxique dans leurs productions écrites.

1.3. Objectifs

Cette étude vise à atteindre les objectifs qui suivent:

- Identifier les types d'erreurs que des étudiants commettent dans l'emploi du passé composé dans leurs productions écrites
- Déterminer les facteurs qui ont contribué à ces difficultés d'utilisation du passé composé.
- Trouver des mesures qui pourraient aider à surmonter et à améliorer les difficultés d'acquisition de ce temps.

1.4. Hypothèses

Nos points de départ hypothétiques pour cet article sont les suivantes:

- Les étudiants éprouvent beaucoup de difficultés en français et commettent des erreurs lors de l'emploi du passé composé.
- Les erreurs des étudiants seraient dues à la complexité et à la multiplicité des contraintes morphosyntaxiques impliquées dans l'emploi du passé composé.

- On peut utiliser des stratégies et techniques appropriées pour aider les étudiants à améliorer leurs difficultés d'emploi du passé composé.

1.5. Questions de recherche

- Quelles sont les types d'erreurs commises par les étudiants lors de leur emploi des verbes au temps passé composé?
- Quelles sont les causes des erreurs commises par ces étudiants?
- Quelles suggestions pourrait-on avancer pour aider les étudiants et les enseignants pour améliorer et surmonter les difficultés de l'emploi du passé composé au niveau universitaire?

2. Cadre théorique

2.1. Théorie de naturalité

D'après Poitou (1984), la théorie naturaliste de Wurzel conçoit que les concepts et les principes naturalistes comme la naturalité universelle et ses phénomènes morphologiques qui varient d'une langue à l'autre doivent être conformes au système qui détermine l'évolution des langues. Selon cette théorie, la langue fonctionne sur certains principes qui consistent en un système flexionnel donné (ses propriétés structurales). Les propriétés, selon Poitou(1984), concernent: « l'inventaire des catégories incidentes et leurs valeurs, le type de flexion (flexion de la racine, ou flexion de base), le type de symbolisation – combinée ou séparée – des catégories, le nombre et le type de distinctions formelles entre les différents éléments d'un paradigme, les différents types de marqueurs, l'existence ou non de classes flexionnelles». L'emploi du passé composé est donc basé sur les flexions des verbes.

Comme notre travail porte sur l'emploi du passé composé de l'indicatif, nous pensons que les approches (ou les concepts) et les principes de Wurzel sont efficaces pour mener notre étude à une meilleure fin, car les concepts et les principes de cette théorie conforment au système qui détermine l'évolution des langues qui varient d'une langue à l'autre. Ainsi, dans la *Revue de linguistique* de Poitou, trois types de concepts que Wurzel a présenté dans la théorie de la naturalité en morphologie quant aux évolutions externes, aux évolutions internes et à la stabilité de classe:

- Selon la théorie naturaliste de Wurzel, les évolutions externes sont d'ordre psychologique, c'est-à-dire l'acquisition du langage, les troubles, les fautes, les tests perceptifs, etc., liées aux faits que chaque composante linguistique tend vers une naturalité spécifique qui se réalise au dépend de la naturalité des autres composantes.
- Les évolutions internes sont, non seulement du changement linguistique, typologique, pidginisation etc., mais dans le sens d'une extension des propriétés structurales, c'est-à-dire que la phrase est construite par rapport à la combinaison des mots ou la structure syntaxique.
- Le troisième concept développé par Wurzel et présenté par Poitou est celui de stabilité de classe: sujet, verbe et complément ou soit, sujet plus prédicat.

En visant les concepts ci-dessus, Poitou (1984) présente cinq principes suivants qui définissent un système flexionnel reflétant donc la constitution psychobiologique de l'être humain:

a. Le principe de l'unicité typologique et de la systématicité des systèmes morphologiques. Ce principe explique le fonctionnement du système flexionnel (formes variables de mots) dans la construction syntaxique et morphologique d'une phrase. La structure d'une phrase est constituée sur la conformité des éléments grammaticaux parmi lesquels se trouve le verbe. C'est-à-dire que parmi les éléments constitutionnels d'une phrase notamment, sujet plus verbe plus complément, le verbe relie uniquement les deux autres éléments syntaxiquement, morphologiquement et sémantiquement.

b. Le principe de la structure implicationnelle de la morphologie: Nous remarquons que ce principe adapte les formes que les mots réalisent dans la construction de la phrase. En fait, concernant notre étude, la variation des formes verbales, que réalisent les verbes par leur emploi au passé composé de l'indicatif en fonction des radicaux, des désinences, des auxiliaires et des participes passés est démontré dans ce principe.

c. Le principe du lien strict des classes morphologiques a des propriétés extra morphologiques (sémantiques ou phonologiques): Les classes morphologiques impliquent la formation de mots par la classe de mots à savoir, la morphologie nominale (*garçonnet*: *garçon* plus *-net*); la morphologie verbale (*chantait*: *chant* plus *-ait*); la morphologie adverbiale (*lentement*: *lente* plus *-ment*) etc. Considérant le lien strict des classes morphologiques, en relation à notre travail, les formes verbales que prennent les verbes au passé composé peuvent s'employer sur les règles qui gouvernent la grammaire en fonction syntaxique, morphologique et sémantique.

d. Le principe du reflet dans la forme d'identités et de distinctions de contenu (principe de l'uniformité): L'implication de ce principe indique la syntaxe d'une phrase par sa conformité d'une langue à l'autre. Visant notre sujet, le principe de l'uniformité montre que la structure syntaxique des phrases en français correspond à ceux des autres langues.

e. Le principe de l'iconisme constructionnel: Selon Poitou (1984), l'iconisme renvoie à la concordance des éléments grammaticaux, surtout le sujet et le verbe, en fonction de la personne, du genre, du nombre dans une phrase. Alors, ce principe d'iconisme constructionnel gouverne la structure syntaxique par rapport à l'accord du sujet, verbe et complément. Par exemple dans la phrase ci-dessous,

- *Les pommes que j'ai mangé**es**,*

Nous voyons que l'accord fait est au niveau du participe passé, *mangé* par les marqueurs de féminin et de pluriel ***e***et***s***respectivement. Le ***es*** est considéré comme l'icône. En fait, Poitou, (1984) fait appel à des concepts et à des principes de Wurzel en recourant à la théorie de la naturalité des faits d'ordre psychologique et biologique, au centre desquels se trouvent l'acquisition du langage par l'enfant, et des faits d'ordre linguistique qui touchent principalement au changement et à la typologie.

Par conséquent, d'après Poitou (ibidem), ce qui est acquis avant ''X'' est plus naturel que celui du devant ''Y''. Cette déclaration de Poitou indique le transfert de compétence linguistique par rapport à la langue source et à la langue cible, l'anglais sur le français. En effet, l'apprentissage est facile, s'il y a de similarité entre les langues acquises avant L1 et L2 (anglais) et la langue cible L2 du français. Par exemple, l'emploi du passé composé a des formes verbales variables en français en fonction des radicaux, des désinences, des auxiliaires et des participes passés s'accordant en personne, en genre, en nombre et en mode. En effet, morphologiquement, le verbe au passé composé de l'indicatif en français ne correspond pas à ceux des langues maternelles et celui de l'anglais, mais, ils correspondent dans le cas de la

structure syntaxique. Pour ces raisons syntaxique et morphologique, la théorie justifie l'emploi du passé composé que les étudiants du FLE au Ghana trouvent difficile en communication orale et écrite.

2.2. Implications pédagogiques de la théorie de naturalité

La conjugaison des verbes en français dépend de la maîtrise de plusieurs éléments syntaxiques et linguistiques. L'emploi du passé composé de l'indicatif dans une phrase est dû à la capacité virtuelle de produire et de connaître sa classe et ses formes morphologiques qui sont : sujet plus prédicat, les radicaux, les désinences, les auxiliaires et les participes passés respectivement en se basant sur l'ensemble des formes verbales au fonctionnement du mode, de la personne, du nombre et du genre. Nous constatons que l'apprentissage de ces formes développe la compétence de la conjugaison chez les apprenants. C'est-à-dire que l'application de ces formes verbales dans la communication orale et écrite permettrait aux apprenants d'avoir une fondation de la bonne construction des phrases.

En outre, la maîtrise de ces formes encourage aussi les enseignants à avoir une compétence linguistique dans le but d'aider les étudiants à maîtriser l'emploi du passé composé de l'indicatif. Compte tenu des règles qui gouvernent l'emploi du passé composé de l'indicatif, l'enseignant de grammaire aux niveaux primaire, collège, lycée ainsi qu'au niveau universitaire au Ghana, doit adopter un procédé méthodologique et de coordination à l'étude de la conjugaison en grammaire. C'est pour cette raison que nous orientons nos réflexions vers le domaine d'une analyse des règles d'emploi du passé composé de l'indicatif dans une pédagogie efficace pour son application implicite avec l'approche communicative. L'application de la théorie de naturalité nous a aidé à identifier les sources des erreurs attribuées aux difficultés des étudiants dans l'emploi du passé composé de l'indicatif par rapport aux formes variables des verbes et aussi à identifier les causes possibles de ces erreurs.

3. Revue de littérature

Dans cette partie nous exposons les travaux antérieurs que nous avons consultés.
Descotes-Genon *et al,* (1993) font remarquer que dans les verbes intransitifs et les verbes pronominaux au passé composé l'auxiliaire *être* s'emploie avec: *tomber, partir, venir, s'envoler, s'asseoir, se couvrir, mourir, aller* et la conjugaison avec l'auxiliaire *avoir* s'effectue avec la plupart des verbes transitifs au passé composé dans le tableau ci-dessous.

Exemple de conjugaison des verbes au passé composé (Descotes-Genon et al.,1993 :164)

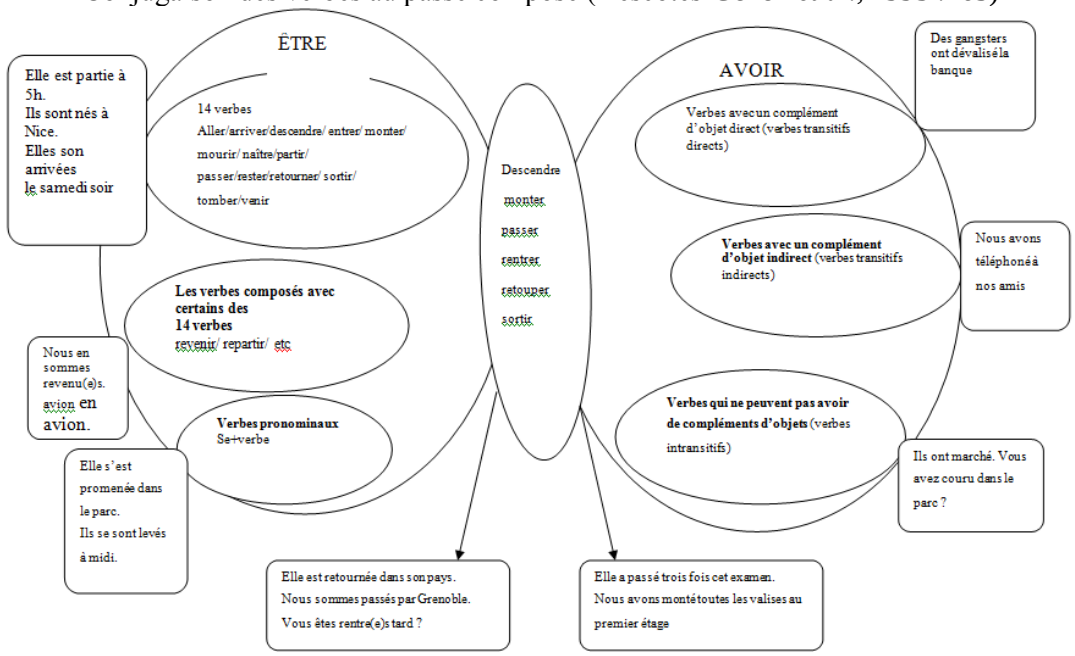
Verbes		Passé composé Auxiliaire ETRE ou AVOIR au présent + participe passé du verbe
Tomber partir venir s'asseoir se couvrir mourir	Avec ÊTRE	Je suis tombé(e) Tu es parti(e) Il/elle/on est venu(e) Nous (nous) sommes assis(e)s Vous (vous) êtes couvert(e)s Ils/elles sont mort(e)s

Manger		J’	ai	mangé
Finir		Tu	as	fini
Courir	Avec	Il/elle	a	couru
Comprendre	AVOIR	Nous	avons	compris
Peindre		Vous	avez	peint
Ouvrir		Ils/elles	ont	ouvert

Le tableau ci-dessus montre que les verbes intransitifs et les verbes pronominaux emploient l’auxiliaire *être* plus leursparticipespassés qui s’accordent en genre et en nombre et l’emploi de l’auxiliaire *avoir* avec leurs participes passés s’effectue avec la plupart des verbes transitifs et quelques verbes qui ne peuvent pas avoir de compléments d’objets en formant leur passé composé.

Descotes-Genon *et al,* (1993) ont montré la complexité de la langue française à travers les contraintes d’emploi des verbes au temps passé composé dans le diagramme ci-dessous.

Diagram 1: Complexité de conjugaison de verbes au passé composé
Conjugaison des verbes au passé composé (Descotes-Genon *et al.*, 1993 :165)



Ce diagramme ci-dessus montre les contraintes de conjugaison et d’emploi des verbes intransitifs, des verbes transitifs et des verbes attributifs au passée composé, du point de vue de leurs formes complexes et variables.

A cet effet, Eluerd, (1993: 96) a proposé que: *«toutes les démarches qui placent d’une manière ou d’une autre le verbe au centre (au sommet, au pivot…) de la phrase renvoient peu ou prou à la démarche fonctionnelle»*. C'est-à-dire que la fonction d’un verbe dans une phrase est considérée comme pivot autour duquel les autres mots se relient, par exemple, le sujet et son attribut.

Par ailleurs, Brunel et Valette, (1993) postulent que les temps composés des verbes se conjuguent généralement avec l'auxiliaire *avoir*, cependant, les verbes pronominaux (ex.: s'envoler, s'évanouir etc.) et certains verbes intransitifs comme *aller, arriver, entrer, devenir, demeurer,* etc. se conjuguent aux temps composés à la voix active avec l'auxiliaire *être.*

Pour l'identification du groupe, il faut noter que les groupes des verbes sont généralement classés en trois faces et les groupes comprennent certaines particularités et exceptions d'après Brunel et Valette (1993) :

a) ***Premier groupe****:* les verbes en *-er* qui ont leur conjugaison régulière sur un seul radical (sauf *envoyer*). Exemple:
- *chanter* → radical *chant/.*

b) ***Deuxième groupe****:* les verbes en *-ir* qui ont leur participe présent en *–issant* et se conjuguent régulièrement sur un seul radical (sauf *fleurir*). Exemple: *finir* → radical *fin/.*

c) ***Troisième groupe****:* tous les autres verbes à la conjugaison irrégulière utilisant deux ou plusieurs radicaux, par exemple: le verbe *aller* a plusieurs radicaux: *vai/va/all/von/.*

Ainsi, il est important d'accorder la fonction de la personne, du temps et du mode employé dans une phrase. La personne est le sujet et celui qui parle, à qui on parle ou dont on parle qui est absent: *je, tu, il/elle, nous vous, ils/elles*. En nombre, quand il y a un ou plusieurs sujets du verbe.

Exemples:
- *Il s'est envolé.*
- *Ils se sont envolés.*

Dans les exemples ci-dessus, nous remarquons que le verbe s'envoler s'accorde avec les sujets *il* et *ils* en personne, en nombre et en mode.

-En voix, selon le rôle qui est attribué au sujet dans l'énonciation de l'action (sujet et objet actifs deviennent respectivement complément d'agent et sujet passif).
Exemple:
-*Le cheval a mordu le chien → le chien a été mordu par le cheval* (Riegel *et al*. 2009: 437).

A part les accords aux niveaux du nombre, de la personne, de la voix et du mode dans les langues maternelles et l'anglais, l'emploi du passé composé manifeste sur la structure syntaxique de la phrase. C'est-à-dire la construction syntaxique des phrases dans ces deux langues est commune par rapport au transfert de la compétence linguistique.

En fait, les apprenants sont parfois influencés par la structure grammaticale des langues maternelles (L1) et l'anglais (L2) en fonction des désinences, et des radicaux variables, et ils trouvent les règles morphosyntaxiques qui gouvernent les verbes au passé composé en français compliquées à comprendre et à maîtriser. Il s'agit du transfert de la compétence linguistique des étudiants. Amuzu (2001: 6) fait remarquer que : *« puisque les apprenants ne parviennent pas toujours à bien percevoir des structures linguistiques pour exprimer leurs idées, ils recourent à la langue première ou à l'anglais à partir desquels ils traduisent ou font*

des comparaisons pour mieux conceptualiser une structure linguistique». Amuzu, (2008: 73) note le fait de la dévalorisation des langues en observant qu': *«il conviendrait donc de mettre en valeur ces traits de similarité et/ou de différence*».
Ainsi, la maîtrise des structures aux niveaux morphosyntaxiques et lexico-sémantiques de la langue maternelle et/ ou de l'anglais par les apprenants facilite le transfert de structure. Le transfert consiste donc à réutiliser dans l'apprentissage les habitudes et savoir acquis préalablement (Amuzu, 2008).

Selon Amuzu (2001: 4), l'erreur est considérée positive dans une perspective de communication, si elle n'entrave pas le message. Dans cette perspective, nous pourrions faire un recours aux principes de la théorie naturaliste que nous avons choisie d'utiliser pour la justification des problèmes de notre sujet par rapport à l'emploi du passé composé de l'indicatif. Les erreurs permettent à l'enseignant d'accéder à l'interlangue de l'apprenant, de savoir où il est dans son apprentissage. Comme Corder (1980: 13) le signale: les erreurs évaluent la performance des apprenants et leur permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue. C'est-à-dire leur acquis dans une langue aide à bien maîtriser l'autre.

4. Démarches méthodologiques

Cette partie expose l'approche méthodologique de notre étude.

Nous avons fait une enquête sur 120 étudiants de la deuxième année qui font le français comme langue étrangère au Département de français à «University of Education, Winneba» pendant l'année académique 2015/2016. Parmi les 120 étudiants, nous avons fait un échantillonnage de 80 qui est représentatif de tous les étudiants de ce nouveau. Un test de grammaire administré aux étudiants était composé de 20 items (questions à trous) avec des verbes entre parenthèse à l'infinitif. Les étudiants devaient écrire la forme correcte de ces verbes au passé composé. Le devoir a été effectué dans des conditions d'examen. Les copies ont été récupérées après une durée 30 minutes pour être corrigées. Les résultats du test sont codés et traités par le logiciel statistique SPSS. Les données recueillies ont été analysées et discutées. Une méthode quantitative a été adoptée pour faire l'analyse des données du corpus

5. Analyse et discussion des données

Cette partie est composée de la présentation, de l'analyse et de la discussion des données de notre corpus. Nous avons donc analysé le test destiné aux étudiants sous formes statistique et tabulaire pour montrer les difficultés auxquelles nos étudiants font face au niveau de l'emploi des verbes au temps passée composé de l'indicatif dans leurs productions écrites. Nous présentons ci-dessous quelques-unes des tableaux de l'analyse de nos données.

Tableau 1 : Exemple d'emploi de l'auxiliaire avoir pour la conjugaison des verbes au passé composé.

q1 Les parents et nous ……dans la cordialité. (travailler)

T1a		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	***avons travaillé***	26	32,5%	32,5	32,5
	*avons travaillons	3	3,8%	3,8	36,2
	*travaillons	10	12,5%	12,5	48,8
	*travaillé	11	13,8%	13,8	62,5
	*avons travaillez	3	3,8%	3,8	66,2
	*ont travaillé	15	18,8%	18,8	85,0
	*sommes travaillé	1	1,2%	1,2	86,2
	*autres	11	13,8%	13,8	100,0
	Total	80	100%	100	

T1b	Fréquence	Pourcentage		Fréquence	Pourcentage
Bonnes réponses	26	32,5%	Réponses erronées	54	67,5%

Les résultats de l'item 1 du test portant sur l'emploi du passé composé du verbe *travailler* qui se conjugue avec l'auxiliaire *avoir* sont présenté dans les tableaux T1a. et T1b. Les données nous montrent que 26 étudiants, soit 32,5% , ont trouvé la bonne réponse, tandis que 54 étudiants représentant 67,5%, ont écrit des réponses erronées. Ces résultats nous indiquent que la plupart des étudiants n'ont pas maîtrisé l'emploi de l'auxiliaire « avoir» dans la conjugaison des verbes d'action au passé composé. La variété des réponses erronées montre que les étudiants ont des idées très variées sur le sujet de l'emploi de l'auxiliaire *avoir* pour conjuguer un verbe au passé composé.

Tableau 2: Exemple d'emploi de l'auxiliaire être pour conjuguer un verbe au passé composé

q17 Le groupe et moi ……là-bas pendant une semaine. (rester)

2a		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	***sommes restés***	29	36,2%	36,2	36,2
	*resté	9	11,2%	11,2	47,5
	*sont resté	13	16,2%	16,2	63,8
	*avons resté	19	23,8%	23,8	87,5
	*a restent	1	1,2%	1,2	88,8
	*resteraient	1	1,2%	1,2	90,0
	*autres	8	10,0%	10,0	100,0
	Total	80	100%	100	

T2b	Fréquence	Pourcentage		Fréquence	Pourcentage
Bonnes réponses	29	36,2%	Réponses erronées	51	63,8%

Les résultats de l'item 17 du test sont présentés dans les tableaux T2a et T2b. Alors, les données montrent que 29 étudiants, soit 36,2 %, ont trouvé la bonne réponse tandis que 51 étudiants, représentant 63,8%, ont trouvé des réponses erronées. Ces résultats justifient clairement que d'abord, la plupart des étudiants ne savent pas conjuguer des verbes intransitifs au passé composé en employant l'auxiliaire *être.* Ensuite ils n'ont pas assez de notion sur les verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire être au temps composé. Alors, c'est une preuve suffisante pour dire que les étudiants maîtrisent mal la conjugaison de verbes au passé composé dans leurs écrits.

Tableau 3 : Exemple d'emploi de l'auxiliaire « avoir ou être » dans le passé composé selon le contexte.

q19 Comme c'était la fin de l'été, nous ……les meubles du jardin. (monter)

T3a		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	***avons monté***	31	38,8%	38,8	38,8
	*se sont monté	10	12,5%	12,5	51,2
	*sommes montés	26	32,5%	32,5	83,8
	*a monté	2	2,5%	2,5	86,2
	*montons	3	3,8%	3,8	90,0
	*autres	8	10,0%	10,0	100,0
	Total	80	100%	100	

T3b	Fréquence	Pourcentage		Fréquence	Pourcentage
Bonnes réponses	31	38,8%	Réponses erronées	49	61,2%

Les données de l'item 19 sont présentées dans les tableaux T3a et T3b. Les résultats de cet item montrent que 31 étudiants, soit 38,8%, ont trouvé la bonne réponse. 49 étudiants représentant 61,2%, ont donné des réponses fausses. Notons que dans l'emploi du passé composé, il y a certains verbes qui sont à la fois transitifs et intransitifs. Ainsi, ils peuvent se conjuguer soit avec l'auxiliaire *avoir* ou *être* selon le contexte dans lequel ils sont employés. Tel est le cas du verbe *monter*. Alors, les résultats du tableau T3 indiquent que la majorité des étudiants n'a pas maîtrisé les règles de ce concept.

Tableau 4 : Exemple d'emploi des verbes pronominaux au passé composé
q16 La femme ……très tôt ce matin pour aller au marché (se lever)

T4a		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	***s'est levée***	24	30,0%	30,0	30,0
	*se a levé	4	5,0%	5,0	35,0
	*s' a levée	11	13,8%	13,8	48,8
	*se levée	15	18,8%	18,8	67,5
	*a se levé	7	8,8%	8,8	76,2
	*autres	19	23,8%	23,8	100,0
	Total	80	100%	100	

T4b	Fréquence	Pourcentage		Fréquence	Pourcentage
Bonnes Réponses	24	30,0%	Réponses erronées	56	70%

Pour l'item 16, les tableaux statistiques T4 et T4b nous indiquent que 24 étudiants, soit 30% ont trouvé la bonne réponse tandis que 56 étudiants qui représentent 70% ont donné des réponses erronées ou fausses. Ces résultats nous indiquent que la plupart des étudiants ne savent pas conjuguer des verbes pronominaux au temps composé. Il est à noter que les verbes pronominaux au temps composé utilisent l'auxiliaire *être.* Il est alors évident que la plupart des étudiants n'ont pas assez de notion sur ces règles.

Tableau 5 : Emploi du participe passé des verbes du premier groupe au passé composé
q1Les parents et nous …… dans la cordialité. (travailler)

T5a		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	***avons travaillé***	26	32,5%	32,5	32,5
	*avons travaillons	3	3,8%	3,8	36,2
	*travaillons	10	12,5%	12,5	48,8
	*travaillé	11	13,8%	13,8	62,5
	*avons travaillez	3	3,8%	3,8	66,2
	*ont travaillé	15	18,8%	18,8	85,0
	*sommes travaillé	1	1,2%	1,2	86,2
	*autres	11	13,8%	13,8	100,0
	Total	80	100%	100	

T5b	Fréquence	Pourcentage		Fréquence	Pourcentage
Bonnes réponses	26	32,5%	Réponses erronées	54	67,5%

Les résultats des tableaux T5a. et T5b ci-dessus nous montrent que 26 étudiants soit, 32,5% ont trouvé la bonne réponse, tandis que 54 étudiants représentant 67,5%, ont produit des réponses erronées. Nous voyons que la plupart des étudiants n'ont pas maîtrisé le participe passé des verbes du premier groupe, représenté ici par le verbe *travailler*. Au fait, le participe passé des verbes du premier groupe qui sont réguliers ne pose pas de problème. Mais la plupart des étudiants n'ont pas pu donner une bonne réponse.

Tableau 6 : Emploi du participe passé des verbes du deuxième groupe au passé composé
q20 Thomas ……tellement que ses vêtements sont devenus petits. (grandir)

T6a		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	***a grandi***	31	38,8%	38,8	38,8
	*a grandu	16	20,0%	20,0	58,8
	*est grandu	11	13,8%	13,8	72,5
	*a grandé	2	2,5%	2,5	75,0
	*a grandir	1	1,2%	1,2	76,2
	*autres	19	23,8%	23,8	100
	Total	80	100%	100	

T6b	Fréquence	Pourcentage		Fréquence	Pourcentage
Bonnes réponses	21	26,2%	Réponses erronées	59	73,8%

Les résultats de l'item 20 présentés dans les tableaux T6a et T6b montrent que 21 étudiants représentant 26.2 %, ont trouvé la bonne réponse alors que 59 étudiants ou 73,8 %, ont mis des réponses erronées. En examinant les réponses de cet item, nous voyons que les difficultés des étudiants se situent au niveau du participe passé du verbe (grandir). Donc, nous pouvons déduire que la plupart de ces étudiants ne savent pas former le participe passé des verbes du deuxième groupe qui sont aussi réguliers.

Tableau 7 : Emploi du participe passé des verbes du troisième groupe au passé composé
q5 Tous les apprenants …… les conseils de leur maître. (suivre)

T7a		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	***ont suivi***	21	26,2%	26,2	26,2
	*ont su	9	11,2%	11,2	37,5
	*ont suivre	8	10,0%	10,0	47,5
	*ont suivé	6	7,5%	7,5	55,0
	*sont suivi	10	12,5%	12,5	67,5
	*autres	26	32,5%	32,5	100
	Total	80	100%	100	

T7b	Fréquence	Pourcentage		Fréquence	Pourcentage
Bonnes réponses	21	26,2%	Réponses erronées	59	73,8%

Les réponses de l'item 5 sont présentées dans les tableaux T7a et T7b.Les données statistiques de ces tableaux montrent que la plupart des étudiants n'ont pas maitrisé le participe passé des verbes du troisième groupe tel que «suivre». Ce tableau statistique nous indique que 21 étudiants, soit 26,2, ont pu trouver la bonne réponse, alors que 59 étudiants représentant 73,8% ont trouvé des réponses erronées. Les résultats démontrent que la plupart des étudiants n'ont pas maitrisé le participe passé du verbe *suivre* qui est un verbe du troisième groupe

6. Synthèse des résultats

Nous présentons ici la synthèse des résultats obtenus en ce qui concerne les difficultés liées à l'emploi du passé composé par les étudiants.

Tableau 8 : Synthèse des résultats

Catégories d'erreurs	Bonnes Réponses	Pourcentage	Réponses erronées	Pourcentage
Avoir comme *auxiliaire* utilisé dans le passé composé.	√	44,5%	√	55,2%
Etre comme auxiliaire utilisé au passé composé	√	47,8%	√	52,2%
*Utilisation de **avoi**r et **être** au Passé composé*	√	41,3%	√	58,70%
Utilisation des ***verbes pronominaux*** au Passé composé	√	41,36%	√	58,64%

Le tableau 8 présente la synthèse des données des étudiants à quatre niveaux :
i. Le groupe de verbes qui exigent *avoir* comme auxiliaire pour former le passé composé a produit 55,2% d'erreurs et c'est la catégorie qui constitue plus de 80% de verbes français. Ceci implique que les étudiants n'ont pas suffisamment maîtrisé les verbes qui exigent *avoir* comme auxiliaire dans la formation du passé composé.
ii. Le groupe de verbes qui a produit la meilleure performance est celui qui requiert l'auxiliaire *être* pour former le passé composé. Certes, ceux qui n'ont pas eu de réponses correctes sont en majorité. Nous avons réalisé un résultat de 52,2% d'erreurs. Ceci aussi montre qu'il y a toujours de la confusion de choix des auxiliaires *avoir* et *être* chez les enquêtés**.**
iii. La pire performance est produite au niveau des verbes qui exigent alternativement *avoir* et *être* comme auxiliaires selon le contexte de leur emploi**.** En moyenne, il y a eu 58,70 % d'erreurs. Ce qui implique que les étudiants n'ont pas pu maîtriser le concept d'emploi de ces verbes au cours de leur apprentissage.
iv. Les verbes pronominaux au passée composé emploient l'auxiliaire être dans leur conjugaison. Mais, la plupart des étudiants ignorent ces notions, ce qui les entraîne à faire des erreurs graves montant à 58% lors de l'emploi des verbes pronominaux.

Tableau 9 : Résultat global

Fréquence		Pourcentage		Fréquence	Pourcentage
Bonnes réponses	31	47,3%	Réponses erronées	49	52,7%

En bref, nous avons constaté globalement à partir du tableau 9 qu'en termes de taux de moyenne, 47,3% des réponses produites par les étudiants étaient correctes. Par contre, 52,75% des réponses étaient incorrectes. Ces résultats démontrent que la plupart des étudiants ont des lacunes à effectuer la conjugaison des verbes au passé composé parce qu'ils n'ont pas de connaissance suffisantes et adéquate du choix des auxiliaires et des formes du participe passé de ces verbes.

Nous sommes d'avis que la plupart des erreurs des étudiants sont dues au transfert linguistique de langue maternelle et de l'anglais au français. Les étudiants ont tendance à transférer leur connaissance de l'emploi du passé composé de l'anglais au français dans leurs productions écrites. Par ailleurs, certaines de ces difficultés sont aussi dues aux méthodes et techniques d'enseignement employées pour enseigner le passé composé. Notons que la multiplicité des formes verbales en fonction des radicaux, des désinences, des auxiliaires et des participes passés des verbes font partie des méthodes et techniques. De plus, nous avons aussi identifié le manque de compétence par rapport à la conjugaison des verbes aux temps composés, ce qui est dû au manque de connaissances suffisantes de la conjugaison des verbes au temps composés. Or, nous pouvons dire que, réellement, le problème d'emploi du passé composé repose sur les formes verbales en fonction de radicaux, de désinences, d'auxiliaires et de participes passés.

7. Recommandation

En guise de recommandation, nous voulons proposer que les enseignants explorent globalement des méthodes et techniques d'enseignement des temps verbaux pour enrichir leurs pratiques au profit des étudiants. Ensuite ils doivent développer des stratégies d'activités ludiques, de travaux de groupes et assez d'exercices d'application pour renforcer la connaissance des étudiants dans l'emploi du passé composé. L'enseignant peut aussi utiliser des supports et documents authentiques variés pour aider les étudiants à surmonter leurs difficultés. De plus, les enseignants doivent essayer d'utiliser les approches communicatives et actionnelle en mettant les besoins de leurs étudiants au centre de l'apprentissage en donnant des activités basées sur des taches apprentissage.Enfin, Wong-Fillmore (1979) cité par Kwawudade (2010) note que la capacité d'établir et de maintenir des interactions langagières aide beaucoup dans l'acquisition des structures d'une langue étrangère. Donc l'enseignant devra exercer des activités interactives et ludiques en classe de FLE en vue de sensibiliser et de motiver les étudiants à s'intéresser et à apprendre la langue française.

8. Conclusion

Cet article a essayé de faire une investigation sur les difficultés d'emploi du temps passé composé chez les étudiants du FLE au niveau universitaire. Les données recueillies ont été

analysées et discutées. Les résultats ont révélé que la plupart des étudiants constituant 52.75% avaient de difficultés dans l'emploi du passé composé. Les difficultés auxquelles les étudiants font face sont dues à la complexité de la formation du passé composé et au non maîtrise des multiples formes verbales en français. La plupart de ces erreurs sont dues au transfert linguistique de l'anglais au français et l'insuffisance de connaissance sur la formation du passé composé par les étudiants.

En fait, certaines méthodes et techniques inefficaces, le transfert de compétence de L1 et L2 (anglais) sur le français, les difficultés de maîtrise de la conjugaison et de l'irrégularité des verbes font partie intégrante des causes. Certaines de ces difficultés sont aussi dues aux méthode et techniques d'enseignement adoptées par les enseignants. L'article a essayé de proposer certaines mesures. A cet effet, certaines activités pédagogiques basées sur l'approche communicative, l'approche interactive et l'approche actionnelle pourraient aider à améliorer et à surmonter les difficultés qu'affrontent les étudiants.

Bibliographie

AMUZU D.S.Y. (2001), « L'impact de l'éwé et de l'anglais sur l'enseignement / l'apprentissage du francais langue étrangere au Ghana », D.D. KUUPOLE (ed), *New trends in languages in contact in West Africa,* 1-9. Takoradi: St. Francis Press.
AMUZU D.S.Y. (2008), « Problèmes de bilinguisme au Ghana » D.D. KUUPOLE (ed.), *Co-existence of languages in West Africa,* 72 – 87, Takoradi: St. Francis Press.
AMUZU D.S.Y. (2008), « Problèmes de trasfert linquistique inherents à l'apprentissage du français dans un millieu multilingue non-francophone » D.D. KUUPOLE (ed.), *Teaching and learning of language, culture and literature of West Africa*, 67-81, Cape Coast : Catholic Mission Press.
BERARD E., LAVENNE C. (1991), *Grammaire utile du français*, Paris : Didier.
ELUERD R. (1993), *Pour aborder la linguistique*, Paris : ESF.
BRUNEL F. et VALETTE A. (1993), *Flash orthographe, grammaire, conjugaison 4e /3e*, Paris : Armand Colin.
CHOMSKY N. (1957), *Syntactic structures,* La Haye : Mouton.
CORDER S.P. (1971), « Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée », *Bulletin C.I.I.A.*, NO 14.
DESCOTES-GENON CH., MORSEL M.-H. et RICHOU C. (1992), *L'exercisier l'expression française pour le niveau intermédiaire,* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
ELUERD R. (2010), *Grammaire descriptive de la langue française*, Paris : Armand Colin.
GREVISSE M. (1986), *Le bon usage*, Paris : Duculot.
JAURES J. (2015), Les Cahiers de Grammaire, revue de linguistique publiée de 1979 à 2006. Numéros disponibles au format PDF : 24 25 26 27 28 29 30
http://w3.erss.univ-tlse2.fr:8080/index.jsp?perso=dagnac&subURL=courspdf/Introduction.pdf
13/09/2015
10 :15
RIEGEL M., PELLAT, J.-C. et RIOUL R. (1994), *Grammaire méthodique du français*, Paris : P.U.F.
RIEGEL M., PELLAT, J.-C. et RIOUL R. (2009), *Grammaire méthodique du français*, Paris : P.U.F.
MALLET C.J., DAAKU, F. et ASEMPA S. (1992), *Arc-en-ciel 2*, Accra : CRDD.
POITOU J. (1984), « Théories de la naturalité en morphologie », *Revue de linguistique* , 31: 49-66
TOMASSONE R. et PETIOT G. (2002), *Pour enseigner la grammaire II*, Paris: Delagrave.

ANNEXE

EVALUATION DE CLASSE

Mettez les verbes entre parenthèse au passé composé dans les pointillées des phrases ci-dessous.

1. Les parents et nous ……..dans la cordialité. (travailler)
2. Les élèves du collège St. martin …… à l'heure à l'école. (venir)
3. Le chef du village ……une réunion de notables. (convoquer)
4. Lucien et moi ……. aider Jean à déménager. (aller)
5. Tous les apprenants ……. les conseils de leur maître. (suivre)
6. Les paysans et leurs enfants……très tôt au champ ce matin. (partir)
7. Est-ce que les gardiens ……les portes du magasin ? (ouvrir)
8. Les agents de police ……deux cambrioleurs hier. (abattre)
9. Le couple …..……dans cette villa depuis le mariage. (vivre)
10. Depuis janvier dernier, on ……les travaux de démolition. (commencer)
11. Le cultivateur ……..très tôt pour aller au champ. (se réveiller)
12. La municipalité …… prendre des dispositions pour nettoyer la ville. (devoir)
13. Nous ……la cassette pour écouter l'autre face. (retourner)
14. Les touristes ……. dans la forêt verge. (se promener)
15. Le cultivateur ……..très tôt pour aller au champ. (se réveiller)
16. La femme ……très tôt ce matin pour aller au marché (lever)
17. Le groupe et moi ……là-bas pendant une semaine. (rester)
18. Les deux voleurs ……..dans la maison. (se cacher)
19. Comme c'était la fin de l'été, nous ……les meubles du jardin. (monter)
20. Thomas ……tellement que ses vêtements sont devenus petits. (grandir)

Place de la traduction dans le processus d'acquisition d'une langue seconde ou étrangère

Rissikatou MOUSTAPHA-BABALOLA, O.-N. Agnila Léonard Clément BABALOLA
Université d'Abomey-Calavi, Bénin
mous.rissi@yahoo.fr

Résumé
Le plurilinguisme représente un atout non négligeable de nos jours. Être polyglotte, loin d'être un avantage s'avère être une nécessité. Dans la perspective de faire de la jeune génération des polyglottes accomplis, linguistes et didacticiens sont en quête perpétuelle d'approches et de stratégies permettant une acquisition effective des langues secondes et étrangères. La traduction, une des méthodes les plus anciennes d'enseignement de langue, a déserté les salles de classe parce que fortement critiquée. Selon Duff (1989), ce rejet trouverait son fondement dans le fait que les acteurs du monde éducatif pensent que l'interférence de la langue maternelle ralentirait le développement de la compétence communicative des apprenants, ou en tout cas s'interposerait trop longtemps. Mais malgré les réticences exprimées à son encontre et à son utilisation dans l'enseignement des langues étrangères, la traduction a toujours existé dans les classes. Elle continuait à occuper une place, qui n'a cessé de connaître des hauts et des bas, en fonction des méthodologies en présence. « Si hier, les préjugés sur le retour à la traduction étaient forts, empêchant ainsi toute utilisation de la langue maternelle dans les classes des langues étrangères, le cas aujourd'hui est différent.(...). Il a été démontré, au fur et à mesure, grâce à des recherches et des études consacrées à ce domaine, que la traduction aide dans l'acquisition des langues étrangères », affirme Marzouk (2014:17). Le contexte plurilingue des centres Barka du Programme d'Appui à l'Education et à la Formation des Enfants exclus du système éducatif (PAEFE) du Bénin, nous offre l'occasion de réfléchir au rôle stratégique que peut jouer la traduction dans l'apprentissage des langues étrangères. Notre étude s'intéresse à l'enseignement du français au moyen de la traduction. Pour étudier ces éléments, nous avons fait appel à une méthodologie qui associe l'enquête, le questionnaire, les interviews et les analyses de classe.

Mots-clés
traduction, enseignement, acquisition, français, langues nationales.

Abstract
Multilingualism represents nowadays an asset not to be neglected. Being multilingual, far from being an advantage is a necessity. To help the new generation to be skilled polyglots, linguists and didacticians are in perpetual quest of approaches and strategies allowing an effective acquisition of second and foreign languages. Translation, one of the former methods of language teaching is being banished because strongly criticised. According to Duff (1989), this situation would be due to the fact that the educational system' actors think that the interference of the mother tongue would slow down the development of the communicative competence of the learners, or would intervene too long. But in spite of the reluctances expressed against translation and in its use in the foreign languages teaching, this teaching method has always existed in the languages classes. It has continued to have a place, with ups and downs, according to the strategies used by the teachers. Sharing this point of view, Marzouk (2014) asserts that "Si hier, les préjugés sur le retour à la traduction étaient forts, empêchant ainsi toute utilisation de la langue maternelle dans les classes des langues étrangères, le cas aujourd'hui est différent.(...). Il a été démontré, au fur et à mesure, grâce à des recherches et des études consacrées à

ce domaine, que la traduction aide dans l'acquisition des langues étrangères"(p.17).The multilingual context of the centres Barka of PAEFE (Programme d'Appui à l'Education et à la Formation des Enfants exclus du système éducatif) of Benin offers us the opportunity to think about the role that translation can play in the acquisition of a second or foreign language. Our paper is about oral communication teaching through the translation method. To study these elements, we use a research methodology that combines survey through questionnaires and interviews and analyses of classroom observation.

Key words
translation, didactics, acquisition, French, national languages.

Classification JEL
I 20.

Introduction

Plusieurs études sur l'éducation bilingue considèrent que l'enseignement bilingue à travers la langue maternelle permet d'accroître les connaissances de base et le taux de réussite scolaire des élèves (Doumbia 2000:98). C'est fort de ce constat qu'il a été mis en place au Bénin, un programme (PAEFE). Ce programme propose une scolarisation alternative bilingue (français-langue nationale) aux enfants de 9 à 15 ans exclus du système éducatif formel dans des centres dénommés « Barka. » Les instructions officielles de cet enseignement bilingue voudraient que l'enseignement/apprentissage de la langue seconde s'appuie sur les acquis en langue nationale, notamment dans les disciplines linguistiques. L'une des attitudes langagières à prendre très au sérieux au regard de son rôle indéniable dans ce système éducatif bilingue est le recours permanant à la traduction dans la démarche didactique. Alors qu'il a été soutenu, à tort ou à raison, que les automatismes de la langue maternelle se dressent devant l'acquisition de toute autre langue nouvelle. Pis encore, la langue maternelle est présentée comme un obstacle qui contrarie et fait échec à cette acquisition. Le contexte plurilingue des centres Barka du PAEFE au Bénin offre l'occasion de prendre part au débat sur le retour de la traduction dans les classes des langues étrangères ou secondes. Le recours à la traduction et aux langues maternelles dans l'enseignement du français dans les centres Barka a pour objectif de mettre tous les moyens du côté des apprenants pour réussir leur apprentissage. C'est ce qui se dégage de notre analyse.

Pour vérifier cette hypothèse, différents procédés seront utilisés. En premier lieu, nous examinerons comment la traduction et le recours à la langue maternelle sont perçus dans les différents ouvrages didactiques utilisés dans l'enseignement-apprentissage du français dans ce programme. Cette première information sera complétée par le recours à l'enquête, au questionnaire, et aux interviews avec les divers acteurs qui interviennent dans cet enseignement. Ensuite, nous nous intéressons à la pratique de classe de français, sachant que les documents officiels n'apportent qu'une part de vérité quant au recours à la traduction.

Mais avant d'aborder l'analyse proprement dite, nous exposerons d'abord les problèmes théoriques que soulève la traduction par rapport à sa possibilité et son impossibilité ainsi que la position des différentes méthodologies vis-à-vis de la traduction didactique.

1. Contexte général, éléments théorique et méthodologique

1.1. Brève présentation du PAEFE

Le Programme d'Appui à l'Education et à la Formation des Enfants exclus du système éducatif (PAEFE), est un programme de la Coopération Suisse dont l'exécution a été mandatée au Consortium Helvetas-Suisse pour la gestion opérationnelle et à Solidar-Suisse pour la gestion pédagogique. Son objectif est d'appuyer la mise en œuvre d'offres d'éducation et de formations adaptées aux réalités socio-économiques du milieu pour les enfants de 9 à 15 ans exclus du système éducatif formel et susceptible d'être généralisées ou de servir de modèle au niveau national. Le Programme vise à apprendre, à lire, à écrire et à acquérir des compétences dans sa langue maternelle, à donner des aptitudes et des connaissances sur les métiers porteurs, à contribuer à la valorisation des langues et de la culture nationale, et in fine, à passer le Certificat d'Etude Primaire (CEP) au bout de quatre ans. Il s'agit d'une expérimentation sur 15 ans (2011-2026), qui couvre actuellement les départements du Borgou et de l'Alibori au Nord du Bénin. L'approche pédagogique consiste à une offre d'éducation alternative bilingue (langues nationales béninoises et langue française), sur un cycle de quatre ans, au moyen des centres d'éducation non formels dénommés « centres Barka. » C'est une adaptation de l'expérience de l'éducation bilingue développée par le Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (MENA) et Solidar Suisse au Burkina Faso, dénommée approche d'Alphabétisation Formation Intensive des jeunes de 9 à 15 ans pour le Développement (AFI/D), conçus selon l'approche par objectif à l'approche par compétences. L'approche pédagogique développée au Bénin est basée sur le bilinguisme additif et inclusif d'éducation et de formation avec le maintien des deux (02) langues (maternelle et officielle) pendant les quatre années. Cette nouvelle initiative éducative a été soutenue par un travail de développement de document de cadrage et d'orientation et de matériel didactique (nouveaux programmes, manuels et guides d'enseignement pour les apprenants et les animateurs), en cinq langues nationales (Baatonum, Boo, Fulfude, Yoruba et Dendi). Ces documents pédagogiques prennent en compte à la fois les contenus des programmes de l'école primaire formelle du Bénin et des contenus éducatifs liés à la culture et au milieu des apprenants. Les centres Barka sont animés par des enseignants-animateurs de niveau BAC ou BEPC, ou par des diplômés des écoles normales d'instituteurs qui ont été alphabétisés dans la langue nationale concernée. Un fois recrutés par le PAEFE, ces enseignants- animateurs bénéficient d'une courte formation en pédagogie bilingue et dans l'approfondissement des connaissances linguistiques et littéraires liées à la langue nationale. Le suivi pédagogique est assuré concomitamment par les inspecteurs du ministère de l'enseignement primaire, des linguistes, didacticiens et experts en éducation provenant de Solidar Suisse au Burkina Faso et du Cercle de Réflexion et d'Action pour le Développement de l'Education Non Formelle (CRADENF).

Le PAEFE est à sa deuxième phase depuis l'année 2016, avec des résultats encourageants. Pendant les quatre premières années, 2 167 apprenants dont 1223 filles ont été encadrés dans les centres Barka par 88 enseignants-animateurs formés, suivis et coachés régulièrement par des experts du Burkina Faso et du Bénin, des inspecteurs et conseillers pédagogiques. La première cohorte de 384 a passé l'examen du Cep 2015 avec un taux de succès de 77%, soit 295 admis et dont certains ont été inscrits dans les collèges d'enseignement général et d'autres dans des centres de formation professionnelle.

1.2. La traduction et l'enseignement/apprentissage des langues

Au commencement, la traduction a joué un rôle central dans les méthodologies d'enseignement. Elle était au cœur de la méthode traditionnelle dite « méthode de la grammaire-traduction » qui se basait sur des exercices de version (traduction vers la langue maternelle) et de thème (traduction vers la langue seconde ou étrangère) afin d'étudier et de comparer les structures grammaticales ou syntaxiques problématiques.

A partir du 19ème siècle, cette méthode a été dénoncée et remplacée par la méthodologie directe qui a émergé en réaction aux insuffisances de la méthodologie traditionnelle, en particulier contre l'utilisation de la traduction. Désormais l'acquisition de la langue seconde ou étrangère doit se faire en dehors de tout usage de la langue maternelle. Mais si cet usage est considéré néfaste pour l'acquisition d'une nouvelle langue, ce sont les principes de l'acquisition de la langue maternelle qui sont repris ici pour formuler les méthodes d'apprentissage de la langue seconde ou étrangère.

Dans la même période, la méthodologie audio-orale a fait son apparition en Amérique du Nord, toujours contre la grammaire-traduction considérée comme inefficace. Linguistes et psychologues lui reprochaient d'exclure presque complètement l'oral et de privilégier principalement l'écrit au moyen de la traduction limitée au thème ou à la version. La langue maternelle, prise pour référence était aussi un argument de résistance car d'aucuns pensent qu'elle risque de provoquer des interférences ou des perturbations dans la langue seconde ou étrangère. Dans tous les cas, ces méthodes font preuve d'une véritable aversion pour la traduction dans la pédagogie des langues.

Cependant, malgré toutes ces approches méthodologiques, la traduction demeure une activité qui se pratique tout naturellement dans l'acquisition d'une nouvelle langue et mieux, les interférences de la langue maternelle sont inévitables dans ce processus. Les défenseurs des méthodologies condamnant la traduction oublient que généralement l'accès de l'apprenant au sens se fait par le biais de sa langue maternelle**.** Tout comme dans le cas des méthodologies qui admettent l'usage de L1, comme la méthodologie traditionnelle, la traduction est bel et bien présente dans l'apprentissage de la langue cible des méthodologies la refusant.

Si dans le premier cas le passage de la langue de départ à la langue d'arrivée se réalise expressément par la facilité de la langue maternelle, dans le second cas cet accès aux éléments nouveaux de L2 se fait d'une façon indirecte par l'élève lui-même. Que ce soit dans le cas de la méthodologie directe, audio-orale ou audio-visuelle, l'apprenant fait un usage silencieux de L1 pour comprendre L2. Or tout le risque de ces traductions opérées par l'apprenant silencieusement dans ces tentatives d'assimilation des réalités présentées en langue étrangère, c'est qu'elles peuvent l'induire en erreur. Il vaut mieux donc que l'enseignant intervienne pour éclaircir les choses (Germain C., 1993 : 131).

C'est fort de ce constat que J.R Ladmiral (1979) admet et soutient la réhabilitation de la traduction comme instrument pédagogique dans l'apprentissage des langues. Elles'explique par le rôle important que peut jouer la traduction dans l'appropriation des langues étrangères autant chez l'enfant que chez l'adulte. La psycholinguistique nous apprend l'importance de la traduction dans la préparation de l'apprenant à l'apprentissage de L2 . Comme l'a si bien dit Ladmiral,

« il apparaît fondé d'admettre que le dispositif pédagogique de la traduction puisse fonctionner comme un relais ou comme un 'sas' accueillant les inputs de l'apprentissage (bilinguisme compound) préalablement au travail de maturation psycholinguistique interne au terme duquel ils pourront faire l'objet d'une acquisition véritable » (1984: 46).

Il s'explique, en outre, par la mise en cause des résultats des méthodologies modernes en œuvre écartant l'usage de la L1. On observe en effet une forte stagnation des apprenants après deux ans d'apprentissage, alors qu'une bonne utilisation de la traduction pourrait prendre la relève. Tous ces facteurs ont fait objet de développement dans de nombreux travaux qui ont pris le contre-pied des méthodologies actives. J-R. Ladmiral, E. Lavault, M. Ballard, J. Darbilnet, C. Tatilon, pour ne citer que ceux-ci défendent la réhabilitation de la traduction dans l'institution pédagogique. Ces auteurs militent pour l'intégration de la traduction non pas comme moyen de contrôle, mais pour l'enseignement/apprentissage d'une L2 ou L3. Il est donc indéniable que dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, les retombées positives de la traduction sont pertinentes.

1.3. Méthodologie de la recherche

Trois niveaux d'analyse sont retenus pour l'évaluation de la place de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du français dans les centres Barka du PAEFE au Bénin. Le premier niveau concerne les manuels en usage pour l'enseignement/apprentissage du français. Il s'agit pour nous de voir quelle place accordent les manuels à la traduction dans l'enseignement/enseignement du français. Le deuxième niveau d'analyse implique les acteurs, enseignants-animateurs et apprenants des centres Barka, qui ont été soumis à un questionnaire. Les questions tournent autour de l'utilisation qui est faite de la traduction en classe et les positions des enseignants-animateurs sur ce procédé. Cette partie a pour but de nous apporter les réponses des enseignants-animateurs et leurs objectifs quand ils font usage de la traduction en classe de français. Elles nous aideront également à évaluer le niveau et l'importance de la traduction en classe. Le questionnaire qu'avait proposé E. Lavault pour le besoin de sa recherche sur la pratique de la traduction dans les classes de français nous paraît utile pour répondre à nos questions sur la traduction dans les centres Barka du PAEFE. Ainsi, nous nous inspirerons largement de ce questionnaire (Elisabeth Lavault, 1998 : 23).

Ce questionnaire a été complété par des entretiens de terrain avec les enseignants-animateurs et les apprenants qui sont les premiers intéressés par l'apprentissage du français. Au dernier ressort, il nous a paru utile d'aller aussi à la découverte de la pratique de la traduction en classe. L'observation de la pratique en classe nous a permis de savoir comment et dans quelle contexte se pratique réellement la traduction et le recours à la langue maternelle au cours des leçons de français. Nous avons assisté à trois cours du français : le premier, un cours de français oral dans une classe de première année, le deuxième, un cours de grammaire dans une classe de deuxième année et le dernier un cours de communication écrite dans une classe de quatrième année.

2. Résultats de l'étude

2.1. Les manuels du français et la traduction

Le PAEFE a édité plusieurs documents pédagogiques pour l'enseignement/apprentissage du français. Il y en a de monolingue et de bilingue. Nous focalisons l'attention ici sur les documents bilingues. Il s'agit notamment des livres intitulés « Guide Unique d'Enseignement Parlons Français » et « Grammaire Comparée. »

Le premier, destiné au niveau 1 des centres Barka du PAEFE est un manuel qui vise entre autres objectifs à faire parler aux apprenants le français avec une compétence correspondant au français fondamental (niveau 1 du 1er degré), à comprendre ce qu'ils disent et ce que d'autres disent se situant au niveau indiqué, à appréhender de manière discriminatoire les sons du français et les intonations des divers types de phrases et d'énoncés. C'est un manuel plurilingue qui associe le français à quatre langues nationales du Bénin (boo, yoruba, fulfude et baatonu) auxquelles s'est ajouté très récemment une cinquième langue : le dendi. Le manuel comprend trois parties composées chacune de dix dossiers. Les leçons sont regroupées dans des dossiers à raison de quatre par dossier. Chaque leçon est bâtie autour d'un texte dialogue de référence qui est le texte en français. Les traductions en langues nationales sont placées de part et d'autre du texte français situé au milieu de la page dans la présentation des dialogues. Les consignes en langue nationale de l'enseignant-animateur lors de la reconstitution se trouvent à gauche de la réplique à donner en français par les apprenants.

Comme nous pouvons le constater, ce manuel du français intègre la traduction en langues nationales des situations de communication et des dialogues comme technique de compréhension et d'enseignement. Ainsi, pour la compréhension des textes et des activités relatives, les apprenants peuvent se référer à leur équivalent en langues nationales qui suit la présentation en français. Par la maîtrise de la langue nationale, l'apprenant est en mesure de découvrir le sens des termes français dans le contexte de leur sens premier. Il est donc évident que la méthode PAEFE n'ignore pas le rôle que peut jouer la traduction dans l'enseignement/apprentissage de la langue française. Ce recours à la traduction des situations de communication et des dialogues dans les cinq langues nationales est une illustration de la place de la traduction en tant que vecteur de cet enseignement/apprentissage.

Les concepteurs sont conscients de ce que les apprenants ont besoin d'utiliser leur langue maternelle pour apprendre le français, particulièrement les débutants. La note introductive faisant office de guide à ce manuel est explicite sur cette option pédagogique de bilinguisme stratégique langue nationale-français préconise :

« l'utilisation par le maître de la langue nationale parlée par l'apprenant comme ressource pour tous les apprentissages à ce niveau de formation. La langue nationale ressource est utilisée de manière à maximiser la compréhension de ce qui est dit en français et à pallier les insuffisances de la simple mimique et des figurines et autres illustrations...Une question posée en langue nationale par l'élève doit recevoir une réponse appropriée et la manière de dire la même chose en français expliquée. Il faut précisément apprendre très tôt à l'élève à demander comment on dit ceci ou cela en français. »

Le second document concerne la grammaire comparée langue nationale-français. Les documents de grammaire comparée bilingue visent à favoriser une meilleure articulation entre l'enseignement du français et des autres langues partenaires didactiques. Les documents de grammaire comparée disponibles concernent toutes les langues en usage dans le projet PAEFE. Ils sont conçus comme des ouvrages de référence destinés seulement aux animateurs. Ils ne sont pas faits pour être utilisés directement en classe. L'utilisation en classe demande une adaptation par l'enseignant. Le document de grammaire comparée est constitué de fiches portant sur autant de points de grammaire. Chaque fiche traite du même point de grammaire dans les deux langues ; chaque langue est traitée dans une colonne, la langue africaine sur la colonne de gauche et la langue française sur la colonne de droite en regard. La présentation est telle qu'une lecture verticale donne des informations sur la langue concernée ; par contre une lecture horizontale informe sur les similitudes, totales ou partielles, entre les deux langues.

Les règles dégagées et la synthèse finale qui est faite en fin de fiche peuvent être les mêmes dans les deux langues ou comporter des particularités. Lorsque la règle ou la synthèse est la même pour les deux langues, une cellule unique est utilisée (la ligne de séparation entre les deux colonnes est effacée) ; les cellules distinctes sont par contre utilisées chaque fois qu'il y a des particularités. Ce document bien que ne traitant pas spécifiquement de la traduction, permet d'avoir l'équivalence des réalités grammaticales dans les deux langues. Il propose même des équivalents pour les termes grammaticaux et permettent à l'apprenant d'avoir une compréhension dans sa langue. Tout comme le premier document bilingue, il permet de maximiser la compréhension de ce qui est dit en français, au regard des réalités de la langue nationale.

Cette constatation étant faite, il nous reste à nous retourner vers les acteurs. Les enseignants-animateurs utilisent-ils la traduction pour répondre au besoin d'apprentissage du français ? A quelle fin ? Comment les apprenants réagissent-ils à cette méthode ? Est-ce qu'ils (les apprenants) en demandent ou non et à quels moments et occasions ?

2.2. Les enseignants, la traduction et l'enseignement/apprentissage du français dans les centres Barka

Au delà de la théorie sur le recours à la traduction, il est revenu que les enseignants-animateurs des centres Barka de PAEFE consacrent effectivement une place à la traduction pédagogique en langue maternelle des apprenants dans leur approche didactique d'enseignement/apprentissage du français. Selon les animateurs questionnés, cette utilisation se fait surtout à des fins explicatives. Chez tous les animateurs rencontrés, l'enseignement du français ne se fait pas à cent pour cent par cette langue. L'utilisation de la langue maternelle des apprenants au moyen de la traduction est très souvent employée pour faciliter l'accès des apprenants au sens. Les enseignants-animateurs des centres Barka justifient ce détour de la langue maternelle par le gain de temps. Pour eux, certaines situations de communication sont trop abstraites, et les dessins, images ou mimiques seuls ne suffisent pas pour faire comprendre le message aux apprenants.

Dans ce genre de situation, ils font recours au sens en langue nationale avant de l'expliquer tout de même en français. Cela permet, disent-ils, de s'assurer que le mot et son explication en français sont bien assimilés. Les enseignants-animateurs nous ont confirmé aussi qu'il arrive que le recours à la traduction soit provoqué par les apprenants. Pour s'assurer de la bonne

compréhension des expressions expliquées par l'enseignant, les apprenants n'hésitent pas à lancer leur traduction dans leur langue maternelle. L'enseignant-animateur est ainsi contraint d'intervenir, soit pour la confirmer, soit pour l'infirmer. Cette traduction lexicale est fortement sollicitée par les apprenants de la première année.

Au delà de l'explication lexicale et des textes entiers traduits dans le manuel bilingue en usage, les enseignants-animateurs confirment qu'ils ont aussi recours à la traduction dans l'étude des textes des manuels conçus entièrement en langue française pour les niveaux avancés. Cette traduction est globale, et ne porte généralement que sur le sens général des textes à lire. Après la lecture silencieuse, les enseignants demandent aux apprenants de formuler l'idée générale du texte en langue maternelle afin de s'assurer qu'ils ont bien compris le sens du texte. La traduction lexicale peut toutefois intervenir aussi au moment de la lecture à haute voix par les élèves avec explication de mots. L'intérêt de cette technique, à en croire les enseignants-animateurs, est de mettre les apprenants dans le contexte général du texte avant de le lire de façon plus détaillée.

Il revient de notre enquête, que les enseignants-animateurs des centres Barka du PAEFE font recours également à la traduction pour l'explication des règles grammaticales de la langue française. Etant donné que la grammaire est implicite en première année, les enseignants partent des phrases prises dans les situations de communication, pour aider les apprenants à découvrir les règles grammaticales. En majorité, les enseignants-animateurs questionnés utilisent dans ce cas, la traduction chaque fois qu'il est question de l'explication de la structure de la langue française. Les enseignants disent prendre appui sur le document de la grammaire comparée qui est leur guide pédagogique en matière des ressemblances et des différences entre les deux langues, pour expliquer les points qui les intéressent. Ce recours constant aux équivalences grammaticales en langues maternelles se justifie par le fait que les apprenants connaissent déjà les règles grammaticales de leur langue maternelle et sont toujours tentés de s'en servir pour l'apprentissage des structures grammaticales du français.

Notons pour finir que les enseignants-animateurs des centres Barka du PAEFE confirment qu'ils font aussi usage de la traduction à la fin du cours pour s'assurer que leurs apprenants ont compris. Cette utilisation en aval de la traduction est prise comme un moyen de contrôle et d'évaluation pour les enseignants-animateurs questionnés. Les enseignants qui proposent des exercices de traduction à la fin du cours demandent généralement aux apprenants de dire en langue maternelle ce qu'ils ont retenu ou compris de la séance pédagogique.

En somme, les enseignants-animateurs des centres Barka du PAEFE donnent une place à la traduction dans l'enseignement/apprentissage du français. Ainsi, ils l'utilisent aussi bien en amont qu'en aval, voire au milieu du cours de français, comme une technique didactique pour faciliter la compréhension chez les apprenants.

2.3. L'observation de la pratique de classe

Loin de la théorie des options pédagogiques du PAEFE et des déclarations des enseignants, nous avons voulu avoir un œil sur le terrain afin de voir de façon pratique la place qu'occupe la traduction dans la démarche pédagogique en situation réelle de classe. Trois séquences de classe ont constitué nos vécus pédagogiques.

La première est une séance de français au niveau 1 d'un centre Barka situé à Alafia dans la commune de Tchaourou dans le nord du Bénin. Après les rappels d'usage, l'enseignant-animateur a expliqué le contexte d'élocution en langue nationale yoruba. Ensuite, vient la présentation du dialogue, toujours en langue nationale d'abord phrase par phrase et deuxièmement au rythme normal. S'en suit la présentation en français et de la même manière. L'enseignant insiste sur les équivalences en langue nationale de quelques mots identifiés comme pouvant présenter des difficultés de compréhension en français. Au cours de la phase d'acquisition du dialogue par les apprenants, l'enseignant reprend le dialogue phrase par phrase en langue nationale. Chaque phrase en langue nationale est immédiatement suivie de la présentation en français et de la répétition par les apprenants. Jeu de dialogue, répétition à but d'insistance phonétique et rappel du dialogue en français et en langue nationale par l'enseignant, viennent clore cette première séance.

La deuxième qui est consacrée à la consolidation met en exergue les structures linguistiques ciblées par l'enseignant et conduit les apprenants à un réemploi des structures à travers l'expression guidée. C'est l'enseignant-animateur qui décrit d'abord la situation de communication en langue nationale et les apprenants s'exercent à reconstituer le dialogue respectivement en langue nationale et en français, suite à des directives données en langue nationale par l'enseignant. Il assiste les apprenants en reprécisant en langue nationale les mots ou expressions qui se sont avérés difficiles. Au cours de la troisième séance consacrée à la révision, l'enseignant contrôle la compréhension à travers des exercices de traduction en français des phrases dites en langue nationale, et vice-versa.

Notre deuxième vécu pédagogique à concerné une séance de grammaire française basée sur observation de corpus, dans une classe de troisième année des centres Barka du PAEFE. Après l'étape de motivation et d'identification du point principal de la leçon par les apprenants, l'enseignant-animateur explique en langue nationale le sens des mots par une lecture/traduction. Il lit deux fois le mot en le pointant, avec indication du sens de chaque mot en langue nationale après la deuxième lecture. La langue nationale est utilisée de manière à maximaliser la compréhension de la structure et du mécanisme de combinaison de la notion grammaticale en français. La langue nationale est utilisée dans un premier temps comme médium pour la découverte des concepts puis, dans un second temps, pour leur transfert en français. La grammaire comparée de la langue nationale et du français élaborée pour soutenir l'enseignant est ici largement exploitée. Après les répétitions individuelles, avec contrôle de la compréhension du sens de ce qui est lu, s'en suit la découverte de la règle tout d'abord en langue nationale, puis en français.

La troisième et dernière observation concerne une séance d'expression écrite en français dans une classe de quatrième année. La leçon porte sur les textes descriptifs. Tout a commencé par une lecture compréhension d'un texte modèle en langue française. Après plusieurs lectures, l'enseignant évalue la compréhension du texte en langue nationale. Par des questions, il amène les apprenants à identifier les personnages, les phases de la description, ainsi que le contexte. Il attire l'attention sur les éléments les plus pertinents ou significatifs et traduit les mots et expressions difficiles. A partir de ces éléments, les apprenants reconstituent les éléments d'un texte descriptif dans leur langue nationale, puis ébauche un modèle suivant les directives de l'enseignant-animateur. Le même exercice est repris en français et les apprenants se servent des idées jetées en langue nationale pour un réemploi en français.

La traduction du français vers la langue nationale et vice-versa est récurrente dans les séquences de classe observées. Pour la plupart, elle joue une fonction de clarification de sens et d'explication. A travers ces traductions, les apprenants assimilent le sens des questions posées par l'enseignant. La traduction permet de consolider les acquis des apprenants en termes d'apprentissage.

Nous avons aussi constaté en classe, une multitude de procédés dans cette pratique de la traduction. Dès le départ, les enseignants-animateurs s'attachent à définir les notions. Pour faire un cours de grammaire sur le sujet par exemple, l'animateur commence par définir ce qu'est le sujet. La même chose est valable pour les mots dont l'enseignant commence par donner une définition simple avant de recourir à son équivalence. La définition a un rôle important dans la technique traductive des enseignants-animateurs. Ils font aussi un usage aussi important des exemples pour expliquer les choses à leurs apprenants. Une grande part de l'explication aux apprenants se base sur des exemples aussi bien en français qu'en langue nationale. La reformulation d'une langue à l'autre est aussi récurrente dans la pratique de classe des enseignants-animateurs. Celle du français vers la langue nationale est plus observable. L'auto-reformulation de l'enseignant permet d'expliquer la question posée en français en l'interprétant en langue nationale, soit à travers un enrichissement du contenu de la phrase ou par une restriction du contenu. Les animateurs se servent parfois aussi de la paraphrase. L'intérêt est de faciliter la compréhension en reproduisant autrement le message.

3. Moyens à mettre en place pour favoriser le transfert des apprentissages grâce à la traduction

Comme nous l'avons constaté dans les résultats, la traduction joue un grand rôle dans la pédagogie d'enseignement/apprentissage du français dans les centres Barka du PAEFE. Généralement, cette traduction porte non pas sur un texte pragmatique, mais sur un assemblage de phrases isolées ou de paragraphes constitués en vue de porter un contenu linguistique. Ainsi la traduction est utilisée surtout pour des raisons d'explication et de compréhension. Alors que l'objectif de la pratique de la traduction en classe est d'asseoir les compétences linguistiques de l'apprenant, d'affiner ses connaissances thématiques et culturelles et de l'encourager à réfléchir et à agir.

La traduction explicative qui est pratiquée dans les centres Barka n'est donc qu'une exploitation partielle de la traduction pédagogique. Il faut entendre la traduction pédagogique comme entraînement de l'apprenant à reconstruire dans sa propre langue, un texte dont le sens est identique à celui de départ, en mettant en évidence des ressemblances et des différences, qui ne sont pas seulement linguistiques mais aussi socioculturelles. La traduction pédagogique est en réalité « un test de compétence dans la langue source et la langue cible et sert d'un outil qui s'intègre à un ensemble pédagogique plus vaste » (Delisle, 1980:4). Les enseignants doivent donc aller au-delà de l'aspect explicatif et contrastif entre les langues pour prendre en compte tout le parcours qui conduit du texte source à la création du texte cible. Comme l'a si bien dit Lavault (1985),

« L'objectif de la traduction pédagogique est essentiellement didactique. Elle n'est pas une fin, mais un moyen, dans la mesure où ce qui importe n'est pas le message, le sens que le texte véhicule, mais l'acte de traduire et les différentes

fonctions qu'il remplit : acquisition de la langue, perfectionnement, contrôle de la compréhension, de la solidité des acquis, de la fixation des structures... » (Lavault, 1985:18).

D'où la nécessité d'une nouvelle approche de la pratique de la traduction en classe, celle de perfectionner la compétence de traduire au même titre que les compétences de comprendre, de lire et écrire. Entre autres auteurs, Ballard (1988) nous indique le chemin à suivre dans cette nouvelle approche de la traduction pédagogique. Il recommande que cette traduction, à l'instar de la traduction professionnelle, se pratique sur des textes qui véhiculent un sens. Ceci permettra de s'éloigner du mot et de la phrase pour déterminer l'unité de sens. La correspondance linguistique est donc évitée au profit de l'équivalence sémantique telle que l'impose le contexte énonciatif dans toutes ses composantes : linguistique, culturelle et sociale.

Ainsi, les apprenants seront sensibles au découpage de la réalité du monde par chaque langue et à la différence du substrat culturel de chacune d'elle. La nouvelle approche s'inscrit donc dans une stratégie de communication qui tient compte de ce qu'on traduit, de celui pour qui on le traduit et de comment on doit le faire. Les activités pratiques (exercice de « commentaire de version » ou celui de « discours à discours » proposées par Ballard (1988) et citée par Quessar (2009) doivent être apprivoisées par les enseignants afin de rénover la pratique de la traduction dans les classes de langue.

Conclusion

L'analyse de certains documents en usage dans les centres Barka du PAEFE, des déclarations des animateurs et des vécus pédagogiques en situation de classe révèle qu'il y a effectivement recours à la traduction dans l'enseignement/apprentissage du français. Ce programme a intégré la traduction comme stratégie didactique dans l'enseignement linguistique. C'est certainement l'un des ingrédients qui permettent aux apprenants des centres Barka d'atteindre en quatre ans, le même niveau ou mieux en français que les élèves en fin des six ans de scolarité dans les écoles primaires formelles du Bénin.

Toutefois, il est nécessaire que cette utilisation de la traduction privilégie sa qualité d'instrument de médiation culturelle et de communication, en vue d'une éventuelle amélioration des enseignements apprentissages. Comme le suggère Ceccarelli (2009), la traduction pédagogique ne doit pas un simple appariement d'unités, mais un instrument nécessaire pour formuler les hypothèses qui sont à la base de la constitution et du développement de l'inter langue, pour pouvoir faire apparaitre les fautes d'interférence, qui permettent d'expliquer le raisonnement et le système linguistique que l'apprenant s'est constitué de la langue seconde ou étrangère, favorisant ainsi une didactique de type métacognitif. En conséquence, la traduction pédagogique doit se baser sur des textes authentiques qui permettent d'offrir aux apprenants des informations pratiques et culturellement significatives. C'est dire que, les enseignants doivent désormais aller au-delà des exercices obsolètes d'explication de sens et de comparaison entre langues, pour entrer dans l'intertexte de la langue à apprendre. Des formations devraient être aussi organisées au profit des enseignants de ce programme afin de renforcer leurs capacités sur l'emploi conscient de la traduction pédagogique en classe dans la construction des savoirs linguistiques et culturels.

La technique d'apprentissage d'une langue par la traduction pourrait être aussi explorée pour les classes de langues étrangères, notamment l'anglais dont l'acquisition par les apprenants au Bénin reste problématique. Une utilisation bien élaborée de la traduction en classe pourrait s'avérer très bénéfique.

Bibliographie

Ballard M. (1988), « Le commentaire de version », *Meta*, Vol.33, n°3, pp.341-349.
Benamar R. (2014), « La langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère », *Multilinguales*, n°3, pp.139-158.
Besse H. (1998), « Trois genres de traduction » in Forges G. et Braun A. (éds), *Didactique des langues, traductologie et communication,* Paris & Bruxelles : De Book Université, pp. 9-28.
Ceccarelli M. (2009), « L'activité de traduction: choix méthodologiques et pratiques de classe en Vallée d'Aoste », *Education et Sociétés Plurilingues*, n°27-décembre 2009, pp.23-33.
Déjean Le Féal K. (1993), « Pédagogie raisonnée de la traduction », *Méta*, Vol. 38, n° 2, pp. 155-197.
Delisle J. (1980), *L'analyse du discours comme méthode de traduction*, Ottawa: Edition de l'Université d'Ottawa, 282p.
Durieux C. (2005), « L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches », *Meta (Translators' Journal),* vol.50, n°1 : 36-47.
El Quessar M. (2009), « La traduction dans l'apprentissage des langues, un objectif linguistique, mais une approche communicative », *Revue AFN Maroc*, n° double 4-5, pp. 139-148.
Grellet F. (1991), « Vers une pédagogie communicative de la traduction », *Triangle*, n°10, Didier Erudition, pp.85-93.
Jakobson R. (1993), *Essais de linguistique générale*, Minuit.
Ladmiral J. R. (1994), *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris : Gallimard.
Lavault E. (1985), *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, Paris Erudition.
Lefeal K. D. (1987), « Traduction pédagogique et traduction professionnelle », *Le français dans le monde*, n° spécial août-septembre, pp. 107-112.
Marzouk I.I. M. (2013), « Le recours à la traduction et son rôle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à Bahreïn », thèse de doctorat, Université Paul Valery-Montpellier III.
Puren C. (1988), « Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues », Paris: Nathan-CLE International, 448p.

Le Français langue seconde/Le Français langue étrangère: Quel statut dans l'enseignement au Gabon ?

Rachel OGOULA
C.E.S du Parc Port-Gentil, Gabon
ogoularachel@gmail.com

Résumé
La polyphonie du Français a été souvent soulignée pour vanter l'adaptation de la langue des anciens colonisateurs ou pour blâmer au contraire sa mutation perfide. Au Gabon, les différents sons de cloches entendus s'appliquent à rendre compte des représentations et des usages de deux types de languies : le Français et les langues ethniques. Il conviendra de saisir la place du Français dans l'enseignement au Gabon, une langue à multiples statuts : langue seconde, langue étrangère, langue maternelle, langue officielle, langue de l'enseignement. Inspirée par les travaux de nombreux chercheurs dont ceux du Gabon ayant travaillé sur le sujet, le présent article s'attache à définir le statut du Français au Gabon. Il pose le diagnostic de l'observation et de l'évaluation de la pratique de la langue française au Gabon, en particulier dans les écoles. Notre démarche se décline en trois étapes : fondements et problématique d'une part, le Français au Gabon une langue à multiples statuts d'autre part, évaluation de la pratique du Français enfin. Le corpus rassemble des analyses et des extraits d'enquêtes. Nous avons essayé de commenter et d'interpréter les résultats chiffrés sur les usages linguistiques et les attitudes vis-à-vis du Français et des langues ethniques. L'enquête par questionnaire auprès d'une population de 500 élèves sélectionnés dans un établissement scolaire public constitue le pivot de la recherche. L'observation mise en œuvre avec le concours de dix enseignants fournit des informations permettant de conforter ou d'infirmer les résultats de l'enquête par questionnaire et surtout d'en proposer une analyse plus qualitative.

Mots-clés
Français, langues ethniques, statuts, enseignement, Gabon.

Abstract
The polyphony of the Frenchman was often emphasized to venture the adaptation of language of language of the former colonizers or to blame on the contrary his perfidious mutation. In Gabon, the different sounds of bells heard apply to account for the representations and uses of two types of languish: French and ethnic languages. Gabon, a language with multiple statuses: second language, foreign language, mother tongue, official language, language of instruction, should be seized. Inspired by the work of numerous researchers, including those of Gabon who have worked on the subject, this article seeks to define the status of French in Gabon. He makes the diagnosis of the observation and evaluation of the practice of the French language in Gabon, especially in schools. Our approach is divided into three stages: foundation and problems on the one hand, French in Gabon a language with multiple statuses on the other hand, assessment of French practice finally. The corpus contains analyzes and excerpts from surveys. We have tried to comment on and interpret the numerical results on linguistic usage and attitudes towards French and ethnic languages. The questionnaire survey of a population of 500 students selected in a public school is the pivot of the research. The observation carried out with the help of ten teachers provides information to reinforce or invalidate the results of the survey by questionnaire and especially to propose a more qualitative analysis.

Key words
French, ethnic languages, statuses, teaching, Gabon.

Classification JEL
I 29.

Introduction

La problématique du Français langue seconde/Français langue étrangère se pose avec acuité au Gabon surtout lorsqu'il est question de déterminer son statut réel. Notre communication vise à fournir une vision de l'approche du Français et des langues ethniques en contact. Il s'agit pour nous de rendre compte des usages de deux types de langues : le Français et les langues ethniques. La démarche est structurée en trois étapes dont la première s'articule sur les fondements et la problématique du Français, la deuxième s'attachera à définir le statut de la langue française au Gabon, la troisième enfin, proposera une évaluation de la pratique du Français.

1. Fondements et problématique du français au Gabon

1.1. Etat des lieux

Premièrement le Français est une langue importée par le colonisateur. De lui émane l'école moderne. Deuxièmement la langue française au départ est confrontée aux langues ethniques car peu de personnes vont à l'école pour apprendre le Français. Le colonisateur se sert des jeunes interprètes pour communiquer avec le plus grand nombre. Troisièmement, vers les années 1960 il y a un réel engouement pour la langue française. Elle est devenue un tremplin sûr pour obtenir un travail et par ailleurs avoir des privilèges auprès des hommes blancs. Beaucoup de parents n'hésitent plus à envoyer leurs enfants à l'école pour apprendre « la langue de Molière ». Quatrièmement le Français devient alors une langue incontournable. Il est le seul à posséder un statut officiel, à assumer une diversité de fonctions dans les institutions et les organismes de la République.

Ainsi la cinquantaine de langues ethniques se trouve placées à l'écart de l'évolution socio-économique. Elles sont reléguées à certaines fonctions secondaires. Dans certains milieux urbains elles ne servent plus qu'à dire « bonjour ». En effet, partout au Gabon tout le monde sait dire « bonjour » dans la langue ethnique de l'autre (Cf. la carte du Gabon définissant les différentes ethnies).

1.2. La place du Français dans l'enseignement au Gabon

Actuellement la place et le poids du Français dans la société gabonaise font de lui une langue « véhiculaire » doublée de statut de première langue chez les jeunes de moins de vingt (20) ans. Le Français devient comme le dit le célèbre auteur linguiste gabonais Auguste MOUSSIROU MOUYAMA dans sa thèse de 3ème cycle intitulée « La langue française au Gabon. Contribution sociolinguistique » : « L'unique langue du pouvoir politique, du pouvoir financier et économique dans les structures de grandes dimensions ; du pouvoir par l'écrit : système scolaire, presse écrite, correspondance, relation dans le entreprises ou entre administrations, maîtrise de la technologie moderne. »

Toutefois, il est important de souligner que si le problème d'une langue nationale semble toujours se poser au Gabon, il faut tout de même noter une certaine réappropriation des langues dans de nombreux textes littéraires des auteurs gabonais. Quand Janis OTSIEMI intitule son œuvre ***La bouche qui mange ne parle pas*** (2010), le public visé est d'abord gabonais plutôt que français. Il faut voir dans ce titre une certaine satire qui renvoie aux hommes politiques gabonais. Charline EFFA avec ***Percé et chimère*** (2011), intègre des onomatopées « Kié kié kié » ou des injonctions comme « Ha mouf là-bas » (P.30), acceptant d'assumer sa culture Fang à laquelle s'ajoute un discours commun propre à la communauté linguistique gabonaise : «Il faudra que tu songes à laver le corps » (P. 13), traduisant le dialogue que Mélina tient avec son double. L'idiome « laver le corps » prendrait une connotation différente selon qu'on serait à Paris ou à Libreville. Là-bas, l'expression s'assimilerait plutôt à laver le mort ou effectivement « laver le corps » si celui-ci est sale. En revanche pour le destinataire vivant à Libreville, « laver le corps » suppose faire une cure mystique ou traditionnelle qui consiste à aller voir un marabout ou un nganga qui est supposé avoir le pouvoir d'extirper tout le mauvais sort du corps du malade. C'est la guérison à la médecine traditionnelle dont il est question ici.

Les jeunes scolarisés (ou non) ne sont pas non plus en marge de cette appropriation de la langue française. A leur façon ils créent une langue française au moyen des interférences linguistique.

CORPUS

Mots ou expressions	Transcription phonétique (API)	Catégorie gram.	Sens commun
A 1	[aœ̃]	*n.m*	Mensonge; le fait de mentir. *Exemple*: mani va faire ton **A1** ailleurs. Tu me gaze.
accrocheur	[akroʃœr]	*adj*	Personne qui profite toujours des situations pour s'infiltrer quelque part, dans un groupe ou avec des gens sans qu'il ne soit invité. *Exemple*: mani! le gars là me fout les boules. C'est un **accrocheur.**
acteur	[aktœr]	*adj.*	Bandit, personne rusée. *Exemple:* mani! méfiez-vous du boy là. C'est un **acteur.**
allo	[alo]	*n.m*	Traître. *Exemple:* T'es un faux boy. Laisse ça! T'es un **allo.**
allumer quelqu'un	[alymekɛlkœ̃]	*v.t.d..*	-Frapper quelqu'un physiquement *Exemple:* Petit! si tu t'amuses avec moi; je vais t'**allumer,** tu ne va rien kiffer. -Avoir une relation sexuelle avec quelqu'un. *Exemple:* mani! hier j'ai **allumé** la frangine de Carter; elle est bonne je te dis.
allumeuse	[alymœz]	*n.f*	Fille qui séduit volontairement. *Exemple:* manito! laisse la go là, c'est une **allumeuse.** Elle ne fait que ça evriday.
assurer	[asyre]	*v.t.i.*	-Offrir quelque chose à quelqu'un. *Exemple:*man! qu'est ce tu fais, allons. Je vais t'**assurer** une clope. - Satisfaire sexuellement sa partenaire. *Exemple:*mani! je te dis que ce soir j'**assure** la petite là; grave!!

avoir la graille	[avwarlagraj]		Avoir faim. *Exemple:* mani moi je bouge! **j'ai la graille**
avoir la pression	[avwarlapresjɔ̃]		Être en manque d'argent. *Exemple:* mani! guette un peu le boy là! ah là! je sens qu'il **a la pression.**
back (être)	[bak]	*adj*	Avoir de l'argent. *Exemple:* oh!! mani t'as une nouvelle ché. On dirait que **t'es back** !!
backman	[bakman]	*adj*	Homme très aisé financièrement. *Exemple*: hmm!! manito! le boy là. C'est un **backman**!!
bad (c'est)	[bad]	*adj*	Etre en mauvaise posture; c'est dur, difficile. *Exemple:*Mani, là où tu vois là, **c'est bad**, c'est comme la fin du monde, je te dis!
bangando	[bãŋgãndo]	*n.m*	Bandit de grand chemin. *Exemple:* Laisse le **bangando** là! quand il va se faire mailler il va comprendre que ce qu'il fait là n'est pas une vie.
bangandette	[bãŋgãndɛt]	*n.f*	Bandit de grand chemin (féminin de bangando) *Exemple*: Oh!! la **bangandette**
barate	[barat]	*n.m*	Faire le barate: Refuser quelque chose à quelqu'un. *Exemple:* mani! arrête de me faire le **barate** man! je suis fauché.
Baser (bazer)	[baze]	*v.t.d.*	Vendre. *Exemple:* manito! t'es pas bon là? je **base** mon téléphone.
bax	[baks]	*n.m*	Problème Exemple: man! j'ai trop de **bax** dans le pivot.

Comme nous pouvons le constater dans ce tableau des interférences linguistiques, la langue française au Gabon rassemble un public hétérogène autour des valeurs qu'elle véhicule. C'est le métissage culturel auquel on assiste à tous les niveaux de la société. Le Français s'inscrit aujourd'hui dans une part de créativité d'un nouveau parler au Gabon.

2. Le Français, une langue à multiples statuts au Gabon

2.1. Une langue qui évolue selon les époques

A l'arrivée du colonisateur le Français est une langue étrangère. Car de l'avis de nombreux linguistes, l'expression « langue étrangère » désigne le fait que celle-ci n'est pas d'origine endogène et qu'elle est apprise à l'école. H. BESSE précise d'ailleurs qu'elle être peut enseignée comme « première ou seconde langue étrangère. » Le Français était donc la langue de l'école à l'époque. Il est par ailleurs seconde langue parce que acquise par les locuteurs gabonais qui disposaient déjà chacun d'une langue maternelle issue de la cinquantaine des langues ethniques qui existent au Gabon. Et en tant que langue seconde il assure désormais des fonctions sociales au sein de la communauté gabonaise ou on l'apprend.

Ainsi le locuteur gabonais pourrait dire comme Henri LOPES : « J'appartiens en effet à un peuple qui ne respire bien qu'en disposant de plusieurs langues. L'une pour chanter et entendre la voix des aïeux, l'autre pour s'adresser à mes frères. Car tous mes frères ne sont pas à mon image… »

L'intégration du Français comme langue maternelle au Gabon est due à ce que AUBIANG MEYE appelle « les premiers foyers des parlants français ». Il en résulte une floraison d'expressions et de mode des locutions nées de la domesticité coloniale : boy, patron, missié etc. ce qui soutient ici les dire d'Henri LOPES : « Parmi toutes mes langues maternelles, c'est la seule dans laquelle mes parents, songeant à mon avenir dans le monde colonial que nous pensions éternel aurait voulu que je parlasse … »

Il est simplement impressionnant de constater à quel point et avec quelle rapidité la langue française est entrée dans les mœurs locales. Elle est une langue de communication interne reconnue par l'Etat, ce qui lui confère un statut officiel. La survie et le développement des langues ethniques dépendent en partie du Français. C'est la langue obligatoire dans l'enseignement au Gabon. L'alphabet est appris en Français et les manuels scolaires sont rédigés dans cette même langue. Aller à l'école c'est se « familiariser » obligatoirement avec le Français, quel que soit le degré d'enseignement. En d'autres termes, l'élève gabonais doit réfléchir, imaginer et créer, bref, penser en français scolaire comme si celui-ci est sa langue maternelle.

Le Français revêt donc plusieurs statuts au Gabon. Il est à la fois considéré comme langue seconde, langue étrangère, langue maternelle, langue officielle, langue de l'enseignement.

2.2. Le Français langue maternelle s'impose

Les observations des circonstances d'emploi de la langue française permettent de dire que les locuteurs accordent et l'utilisent majoritairement à toutes les occasions. La supériorité du Français est visible à partir d'un réseau de communication dense mettant en évidence la diffusion large et l'intégration du Français à tous les milieux socioculturels. La nécessité du Français en contexte gabonais a fait naître une compétence communicative qui ressort nettement chez les locuteurs non scolarisés. Le contact omniprésent du Français vient

renforcer l'idée d'éloignement par rapport à la pratique des langues ethniques. Celle-ci est en recul chez les jeunes car plus de la moitié de notre population d'enquêtés a une pratique insuffisante ou ne parle pas la langue ethnique. Ainsi la transmission des langues locales provoque des inquiétudes puisque les jeunes déclarent des difficultés réelles de pratique. La faiblesse des pratiques des langues ethniques observée se fait parfois au profit d'un mélange de Français/langues ethniques. Le fait que les enquêtés préfèrent parler le Français, peut être associé à l'adoption massive du Français par les institutions et par la population. Sur tous ces aspects, les locuteurs sont conscients du rôle du Français dans l'évolution du pays, de son importance dans les enjeux personnels, aussi placent-t-ils son utilisation au cœur des besoins langagiers.

3. Evaluation de la pratique du français

3.1. Attitude vis-à-vis des langues ethniques

Un ensemble de points permettent de constater l'adoption du Français comme première langue parlée ou comme unique langue de communication par les locuteurs gabonais. Sur un échantillon de 500 élèves du premier cycle du secondaire interrogés à l'aide d'un questionnaire que nous leur avons proposé, il en ressort ce qui suit : (il est à noter que la tranche d'âge des élèves enquêtés varie de 10 ans à 18 ans).

QUESTIONNAIRE
(entourez la réponse correspondante)

1/ Lieu d'enquête:

2/ Sexe: M F

3/ Quel âge avez- vous?

4/ Niveau d'étude:

Néant primaire secondaire supérieur

5/ De quelle(s) ethnie(s) êtes- vous?

.....

6/ Langue(s) parlée(s) par la mère:

.....

7/ Langue(s) parlée(s) par le père:

.....

8/ Quelle est votre première langue parlée?

.....

9/ Parlez-vous d'autre(s) langue(s)? si oui, laquelle (lesquelles)?

10/ Vous a t-on déjà fait des remarques sur votre manière de parler la langue française?

Oui Non

11/ Parlez-vous "tolibangando" ou argot?

Tolibangando Argot Tolibangando et Argot

a/ Pourquoi le parlez-vous?

-Pour avoir un parler différent de celui des personnes issues des milieux aisés

-Pour que les non-initiés ne comprennent pas vos messages

-Pour faire cool, tendance

b/ Où l'avez-vous appris?

Quartier Ecole Maison

c/ Où l'utilisez-vous?

Quartier Ecole Maison

12/Comment pouvez-vous définir ce que vous parlez?

-langue des jeunes -langage de la rue -langue des mapanes

-langue des pauvres -langue du pivot -langue des bigs du pivot

-langue des caciques de la rue -langage de la rue et des jeunes

-un danger pour la jeunesse -une éducation

13/ À votre avis, tout jeune doit-il se reconnaître dans cette manière de parler?

Oui Non

350 gabonais / 150 étrangers : Total 500 élèves

Langues parlées par les parents								Première langue parlée								Autres langues parlées							
Parents gabonais				Parents étrangers				Jeunes gabonais				Jeunes étrangers				Jeunes gabonais				Jeunes étrangers			
Français	%	Ethnies	%	Français	%	Ethnies	%	Français	%	Ethnies	%	Français	%	Ethnies	%	Oui	%	Non	%	Oui	%	Non	%
300	60	50	10	100	20	50	10	330	66	20	4	100	20	50	10	0	0	350	70	0	0	150	30

La supériorité du Français est encore très visible ici. Plus de la moitié des élèves interrogés dans cette enquête a une pratique insuffisante ou ne parle pas la langue ethnique.

3.2. Attitude et perception du Français

Le Français est une langue à forte valeur dans l'enseignement au Gabon. Il se distingue des langues ethniques par son statut, son rôle dans l'acquisition des connaissances, dans le développement social, dans la communication nationale et internationale. L'institution scolaire assure à ses usagers une appropriation du Français susceptible de leur permettre d'aborder la vie. Les locuteurs ont confiance en un apprentissage guidé. Les attitudes positives face au maniement brillant du Français permettent de confirmer que le Français est perçu comme un bagage linguistique significatif pour plusieurs raisons : il différencie les locuteurs à partir du langage utilisé, il se révèle comme un outil de positionnement dans la société, il est une langue clé dans l'ascension sociale, il exerce à des degrés divers une emprise réelle sur la population. Ce constat de l'adoption et de la domination du Français permet de dire que cette langue opère un changement linguistique et un changement d'identité chez le peuple gabonais.

Conclusion

En définitive, notre investigation débouche sur une lecture de la société gabonaise, plus particulièrement sur la participation des jeunes scolarisés à la vie des langues ethniques et du Français. Cette recherche a permis de montrer comment s'effectue l'adoption de la langue française en tant que langue maternelle au Gabon. Nous pensons tout de même que l'institution des langues ethniques à l'école pourrait servir de support à l'instauration d'un enseignement multiculturel.

Références bibliographiques

AUBIANG MEYE A. (1995), « Enseignement du français et conflit culturel au Gabon », *Revue africaine,* pp. 109-111, avril.

BAGOUENDI-BAGERE Diane (2007), « Le français au Gabon : Représentation et usages », résumé de thèse, Université de Provence.

BESSE H. « La langue maternelle, seconde et étrangère » ; *Le Français aujourd'hui*, n° 78 ; Paris.

EFFAT Charline (2011), *Percées et chimères*, octobre, éd. Jets d'encre.
LOPES Henri, « Francophonie : demain peut-être… ».
MOUSSIROU MOUYAMA A. (1984), « La langue française au Gabon. Contribution sociolinguistique », thèse de doctorat de 3ème cycle, Paris V.
NDEMBY MAMFOUMBY Pierre (2014), « Les langues francophones au conflit des origines : style ou quête identitaire dans le roman gabonais », *la Revue des Ressources*, janvier.
OTSIEMI Janis (2012), *La bouche qui mange ne parle pas*, mars, éd. Jigal.
PAMBOU Jean Aimé, *Le français au Gabon : une langue à multiples statuts*.

La langue française et le nouchi en Côte d'Ivoire : vers une hybridité syntaxico-sémantique

Séraphin Kouakou KONAN
Université Félix Houphouet-Boigny, Abidjan-Cocody, Côte d'Ivoire
kouakoukseraphin@yahoo.fr

Résumé
Le nouchi se comporte pour l'heure comme une « langue fougère ». En effet, les nouchiphones convoquent, dans la construction de leurs phrases, des termes empruntés à d'autres langues et principalement à la langue française : les classes grammaticales ou parties du discours françaises sont utilisées par ces usagers. Le résultat obtenu est l'utilisation concomitante des mots dits nouchi et des mots français dans la même structure syntaxique. L'autre caractéristique de ce parler est la résemantisation des phrases françaises en contexte par ces usagers. Ce présent travail traite donc de la question de l'hybridité entre la langue française et le nouchi. L'étude menée a montré que cette hybridité se manifeste à travers l'incorporation des mots intrus appelés en Côte d'Ivoire « mots nouchi » dans la phrase française et le « détournement » de sens des phrases françaises entièrement constituées.

Mots-clés
syntaxe, sémantique, mots nouchi, phrase nouchi, hybridité.

Abstract
The nouchi is behaving currently like a "fern-like language". As a matter of fact, when building their sentences, nouchi speakers use words borrowed from other languages, mainly from the French language: French word classes or parts of speech are resorted to. This results in the concomitant use of nouchi and French words in the same syntactic structure. The other feature of this popular language is the resemantisation of French sentences in context. This work, therefore, deals with the issue of hybridity between the French language and the nouchi. This study shows that hybridity is manifested through the incorporation of intruding words called "nouchi words" into French words and the "highjacking" of the meaning of the French sentences that have then been fully rebuilt.

Key words
syntax, semantic, nouchi words, nouchi sentences, hybridity.

Classification JEL
I 20.

Introduction

Le parler nouchi, en Côte d'Ivoire se caractérise par l'utilisation concomitante des classes grammaticales françaises et des mots étrangers à l'intérieur d'une même phrase, ainsi que par la résmantisation des phrases françaises entièrement constituées. Les nouchiphones, en fonctionnant de la sorte semblent d'une part, prendre du recul vis-à-vis de la norme

grammaticale et d'autre part, enrichir la langue française de par leur comportement linguistique. Cette utilisation concomitante des termes français et des termes d'autres langues à travers ce parler soulève donc la question de son autonomie. Aussi certains chercheurs comme (Aboua, 2011 : P10) s'interrogent-ils sur l'avenir de cette langue qui tend à s'autonomiser. Peut-on à ce stade de son évolution parler de son « indépendance » quand on sait que cette langue se comporte comme une « langue fougère », c'est-à-dire qui se greffe sur la langue française aussi bien du point de vue syntaxique que sémantique dans son maniement ? Cette forme d'évolution du nouchi n'est-elle pas assimilable à une forme d'hybridité entre celui-ci et la langue française ? Quels sont les manifestations de cette hybridité entre le nouchi et la langue française. Quels effets de sens en découlent ? Pour ce faire, on s'inspirera de la perspective descriptive du normativisme pour résoudre la question, car il s'agira dans cette étude de décrire des éléments linguistiques à travers les places et ou les positions qu'ils occupent dans la phrase et de leur donner un sens dans la conception des nouchiphones, mais aussi du structuralisme qui s'intéressera à l'organisation de la structure des phrases dites nouchi dans notre corpus. La démarche mettra l'accent sur le cadre conceptuel et définitionnel avant de s'intéresser à la question de l'hybridité syntaxique et sémantique.

1. Le cadre conceptuel et définitionnel

Le cadre conceptuel et définitionnel nous permettra de situer nos lecteurs sur la matière sur laquelle nous travaillons, à savoir cette langue en gestation en Côte d'Ivoire qu'est le nouchi. A cet effet, nous relèverons quelques traits caractéristiques de cette langue. Le nouchi constitue donc notre corpus dans ce travail. Les phrases sur lesquelles nous travaillons proviennent d'un corpus réalisé à travers des locuteurs en situation réelle de communication en Côte d'Ivoire, d'écrits de journalistes, du *Petit recueil d'ivoirismes* de Hilaire D.Bohui, de discours d'hommes politiques.

Par ailleurs, la notion d'hybridité que nous convoquons dans ce travail fera l'objet de définition dans bien de domaines, car absent du lexique grammatical et linguistique.

1.1. Quelques caractéristiques du nouchi

Selon (Kouadio, 1990 : 33), il est né au début des années 80 à Abidjan dans la capitale économique de la Côte d'Ivoire. Considéré comme un argot, il est constitué d'un vocabulaire conventionnel et codé. Ces usagers, au début, étaient composés de jeunes délinquants et des enfants de la rue dans des lieux spécifiques comme les salles de cinéma, les gares routières, les vidéos clubs, en somme des lieux populeux. Cependant, de plus en plus, il tend à emballer les élèves et étudiants dans les écoles et Universités ivoiriennes ainsi que toute la population ivoirienne. Les hommes politiques n'en demeurent pas en marge comme en témoigne cet extrait de ce discours de l'ancien président ivoirien Henri Konan Bédié :

Bramôgô, après quatre longues années de ***kouman*** des refondateurs, voici que la date du 29 novembre 2009 nous a été signifiée comme celle du premier tour de l'élection présidentielle. Je sais trop bien que le ***gbangban*** de décembre 1999 a particulièrement appauvri les cadres aussi bien les auteurs du coup d'Etat que les refondateurs qui ont ***baga-baga*** tous les Ivoiriens. Bandons nos muscles pour ***téguê*** ces refondateurs. Ils vont **fraya**. Puisons dans nos tiroirs,

dans nos réserves pour sortir le ***djê***. Nous n'avons rien à faire avec les ***flôkô***et les **V.I.** C'est ***kouman*** et c'est ***dabâ.*** Au soir du 29 novembre 2009, ils vont ***behou.*** Bon *enjaillement.* ***Ya Fohi*** **!**
(Source: Notre voie du lundi 31 août 2009)

Essayons de traduire les mots en gras dans le texte.
Bramogo=jeunes ;
Kouman=bavardages ;
Gbabgban= coup d'Etat ;
Baga-baga= trompé,
Téguê=bouter hors ;
Fraya=fuir ;
Djê= l'argent ;
Flôkô= les mensonges ;
V.I.= vendeurs d'illusion ;
Kouman=parler ;
Dada= vol ;
Béhou=fuir ;
Bon enjaillement ; restez mobilisés ;
Y a fohi= Il n'y a rien.

Comme on peut le constater, ces termes étrangers à la langue française se trouvent dans des structures de phrases françaises. Ceci est l'une des caractéristiques majeures du nouchi. On note plusieurs formes structurelles dans lesquelles les locuteurs utilisent concomitamment des termes français et des mots dits mots nouchi comme on peut le remarquer dans le corpus suivant qui fera l'objet d'analyse dans la deuxième partie de ce travail.

P1=Le *mogo dja* foule.
(Communication d'un locuteur à la gare d'Adjamé)
P2= Premier *gaou* n'est pas *gaou.*
(Extrait de la chanson « premier gaou » du groupe Magic System)
P3= C'est la *go* Antou, je vois.
(Extrait de la chanson « premier gaou » du groupe Magic System)

Aussi dans son évolution, le nouchi acquiert des variantes. On peut s'en douter, le nouchi parlé à la gare routière d'Adjamé est différent de celui parlé par exemple au campus de Cocody comme l'atteste les propos suivants d'un étudiant sur le campus à l'Université : *Cette fille est vraiment* ***sincère****, je vais* ***finir avec*** *elle cette nuit.*

Dans cet énoncé, aucun mot n'est étranger à la langue française contrairement au texte précédent où les mots autres que français, sont incorporés dans des phrases françaises. Cependant, le mot « sincère » et la locution « finir avec » font office de nouchi. Loin de comprendre cette phrase comme « cette fille est de bonne foi » ne serait-ce que dans la première séquence, il faut être encré dans le nouchi pour comprendre l'ensemble de la phrase.
En réalité, cet étudiant voulait dire que « cette fille a une poitrine généreuse, forte, et elle a de gros seins » donc il lui fera la cour ou tout simplement, il couchera avec elle cette nuit.
Dans l'analyse concernant cette deuxième caractéristique, nous nous servirons du corpus suivant :

P4= C'est propre.
(Locuteur en situation réelle de communication)
P5= c'est gâté en Côte d'Ivoire.
(Locuteur en situation réelle de communication)
P6= C'est pas gâté
(Petit recueil d'ivoirismes p44)
P7= Drogba est mal rouge.
(Conversation entre étudiants sur le campus de Cocody)
P8= Je suis dans l'allée.
(Conversation entre étudiants sur le campus de Cocody)
P9= Ouattara verse des milliards aux mutins. Des démobilisés réclament toujours leur part. Ils n'ont pas encore *fini avec lui*.
(Le quotidien La voie originale du vendredi 19 mai 2017)

Ce corpus ne présente que des phrases composées uniquement de mots français à l'exception des noms propres comme Drogba et Ouattara respectivement dans P7 et P9.

C'est ainsi que nous appréhendons deux caractéristiques du nouchi qui, au contact du français, entraîne une sorte de mélange, d'hybridité, c'est-à-dire donne une autre syntaxe et/ou un autre sens à la phrase française.

1.2. De la question de l'hybridité

Notre étude se veut une focalisation sur un aspect encore moins exploité de la grammaire en relation avec le concept « d'hybridité » qui nullement n'apparaît comme un postulat grammatical ou comme faisant partie du champ lexical grammatical occasionnant ainsi une sorte de panade définitionnelle dans ce domaine. Pour preuve, l'hybridité est définie dans bien de domaines quand il absent en grammaire. Par exemple, en biologie, l'hybridité est le résultat du croisement entre deux espèces. En génétique, un hybride est un organe issu du croisement de deux individus, deux variétés quand en chimie, on parle d'un orbitale obtenu par hybridation d'autres orbitales. Aussi en géologie, l'hybridité se dit d'une roche magmatique qui résulte d'un mélange de deux ou plusieurs organes magmas. Et enfin en informatique, elle se dit d'un calculateur composé de circuits analogiques et de circuits numériques. Tel que formulé, notre sujet met en exergue deux items grammaticaux articulés au concept d'hybridité, à savoir la syntaxe que (Grevisse, 1993 : 7) définit comme la partie de la grammaire qui étudie les relations entre les mots dans la phrase. Ainsi, l'ordre des mots et l'accord sont des phénomènes de syntaxe. Quant à la sémantique, il la définit comme la partie de cette discipline qui étudie la signification, le contenu du message, c'est-à-dire le signifié. Les termes ainsi définis, « hybridité syntaxico-sémantique » se veut une étude menée à travers la cohabitation syntaxique de mots nouchi et de mots français, d'une part et des phrases typiquement françaises résemantisées d'autre part.

2. Les formes syntaxiques de l'hybridité

Cette section s'intéressera à la description de trois formes syntaxiques de l'hybridité à savoir les structures symétriques, épiphoriques et les structures de focalisation sans le morphème « que ».

2.1. Des phrases présentant une structure symétrique

Soit la phrase :
P1= Le *mogo dja* foule.
Essayons de réécrire cette phrase à l'aide de la règle de réécriture.
On a P=SN+ SV où SN = dét +N (le+*mogo*) et SV = V+N (*dja*+foule)
« dja », de par sa position et/ ou place qu'il occupe dans la phrase (il convient ici de relever la différence entre « position » et « place » : la position est relative à la fonction du mot dans la phrase alors que la place est d'ordre syntaxique), se comporte comme un verbe et a pour complément « foule » qui est un nom. On remarquera qu'il y a deux termes dans cette phrase qui sont méconnus de certains usagers de la langue française non-initiés. Nous voulons dire des usagers qui ne sont pas imprégnés des questions du nouchi en Côte d'Ivoire. Ces deux termes sont « mogo » et « dja ». Ainsi, pour déterminer la structure de cette phrase, nous affectons des lettres aux termes français et nouchi dans cette phrase P1. Si les mots nouchi portent la marque *n* comme nouchi et les deux autres membres de la phrase, la marque *f* comme français, on aura une structure symétrique sur le modèle : **P= fn-nf** qui présente une symétrie à partir de la lettre n, c'est-à-dire que l'hybridité présente un brassage entre le français et le nouchi par l'utilisation d'un mot français +mot nouchi-mot nouchi+ mot français.

2.2. Des phrases présentant une structure épiphorique

D'un point de vue linguistique, l'épiphore est cette figure qui consiste en une transformation identique, répétant un mot ou groupe de mots à la fin de plusieurs membres successifs ou de phrases selon le schéma :

A A.——— ———

Soit la phrase :
P2= Premier *gaou* n'est pas *gaou.*

Ici l'adjectif numéral ordinal « premier » est un mot français placé devant un terme exclusivement nouchi. Il fait de lui un nom masculin quand on sait que les adjectifs numéraux ordinaux varient en genre et nombre avec le nom auquel ils se rapportent. Nous avons donc un nom masculin singulier nouchi « gaou » placé devant un syntagme verbal sous forme de négation « n'est pas » qui précède ce même nom répété en fin de phrase, c'est-à-dire « gaou ». La structure décrite se présente donc comme suit : ***P=fn-fn,*** si on néglige le nombre de mots français dans la deuxième séquence, c'est-à-dire *n'est pas* qui compte trois termes français à savoir « n' » « est » et « pas ». C'est une structure épihorique dans laquelle le mot nouchi « gaou » est utilisé concomitamment avec les mots français et termine chaque séquence dans la phrase.

2.3. Des phrases présentant une structure de focalisation sans le morphème « que »

Soit :
P3= C'est la *go* Antou, je vois.
C'est une sorte de mise en emphase. Pour rappel, il faut dire que l'emphase est un terme grammatical et de rhétorique. C'est un procédé d'insistance ou de mise en relief en grammaire

alors qu'en rhétorique, il désigne l'ensemble des procédés qui permettent de renforcer une image ou une idée au moyen par exemple de l'hyperbole, de l'hypotype ou encore de la répétition.

En termes de focalisation, on aurait eu dans P3 : « C'estla *go Antou* que je vois »qui présenterait la forme canonique du présentatif « c'est…que », mais ici le deuxième élément du présentatif a été escamoté par le locuteur pour donner la phrase-nouchi supra notifiée. Cela dénote indubitablement du fait que dans nos recherches nous avons constaté que le nouchi ne dispose pas encore de certaines parties du discours dont le morphème que. On a donc dans cette phrase un adjectif démonstratif de forme simple « c' » devant l'auxiliaire « être » à la troisième personne du singulier qui joue le rôle de présentatif sans « que ». Ce groupe précède l'article défini « la », féminin singulier qui actualise le nom « go », féminin singulier aussi puisqu'il est déterminé par « la ». La suite de la phrase « Antou » apocope de « Antoinette », nom propre est séparé de la phrase simple « je vois » qui se réduit à un syntagme nominal, le pronom personne « je » et un syntagme verbal « vois » par une virgule qui remplace du point de vue syntaxique le morphème « que ». A l'image des deux premières phrases, la structure syntaxique de cette phrase est ***P=C'est+fn-ff***

Sans toutefois avoir la prétention d'avoir épuisé toutes les formes syntaxiques de l'hybridité, on retiendra ces trois formes *:* ***P= fn-nf., P=fn-fn, P=C'est+fn-ff.*** Qu'en est-il de l'hybridité sémantique quand la phrase analysée est composée exclusivement de mots français ?

3. La question de l'hybridité sémantique ou la resémantisation

Notre analyse dans cette troisième et dernière partie prendra en compte des phrases qui, a priori, ne présentent pas de caractéristiques « traditionnelles » du nouchi car leurs structures ne présentent pas de mots étrangers comme dans la deuxième partie de notre travail. Mais analysées en contexte, elles font partie du jargon des nouchiphones. L'analyse dans cette partie se focalisera essentiellement sur l'analyse grammaticale des tournures sélectionnées.
Ainsi on remarquera que l'hybridité sémantique se manifeste aussi bien à travers des phrases grammaticales, qu'agrammaticales, des phrases acceptables et des phrases difficilement interprétables. Ici c'est le contexte qui permet de dégager le sens des phrases en situation de communication nouchi car « le squelette phrastique » est composé strictement de mots français.

3.1. A travers la grammaticalité et l'agrammaticalité des phrases

Selon le Coréen (Kyeong-soo, 2011 : p11), juger la grammaticalité d'un énoncé quelconque, c'est dire s'il est ou non, conforme aux règles de la grammaire de la langue en répondant à des questions comme : cet énoncé appartient-il à la langue ? est-il bien formé ? »
De cette définition, on peut retenir l'idée selon laquelle l'analyse de la grammaticalité tient compte de la structuration ou de la combinaison des constituants de la phrase, de leur formation. Cette composition doit en effet se fonder sur le modèle du Sujet-Verbe-Complément (SVC), Sujet-Verbe (SV) ou Verbe-Complément (VC). Par ailleurs, un autre aspect important à mentionner est que l'analyse de la grammaticalité ne tient pas compte du sens de la phrase. Ainsi donc dans « C'est gâté », le sens importe peu dans l'analyse de la grammaticalité de cette phrase. Tous les éléments grammaticaux étant normalement organisés

dans la structure de la phrase : « C' », adjectif démonstratif, sujet du verbe « est » et « gâté », adjectif attribut du sujet, etc. Au niveau du sens, alors qu'on penserait à un fruit ou à un aliment gâté, en nouchi c'est d'autres sens que cet énoncé présenterait dans son décryptage. « C'est gâté en Côte d'Ivoire » dans P5 peut dénoter d'une joie inouïe en Côte d'Ivoire ou d'un supplice des Ivoiriens. Ceci est fonction de la situation vécue. Lorsque la Côte remporte un trophée par exemple, cet énoncé au lieu d'exprimer le supplice des Ivoiriens comme lors de la guerre qu'a connue ce pays, va plutôt exprimer la joie. En revanche, l'énoncé P6 « C'est pas gâté » n'est pas une phrase grammaticale en ce sens qu'un élément est absent dans la structure de la phrase. Partant de la définition de Kyeong-Soo Lee, on ne peut pas et on ne doit pas considérer cette phrase comme grammaticale. Le nouchi utilise cependant ces phrases agrammaticales dans son répertoire et leur donne un sens : « C'est pas gâté » veut dire ça ne fait rien ; ce n'est rien du tout, ne t'inquiète pas, etc.

De même, dans l'énoncé P9 « Ouattara verse des milliards aux mutins. Des démobilisés réclament toujours leur part. Ils n'ont pas encore fini avec lui », l'agrammaticalité est manifeste à travers la séquence « Ils n'ont pas encore fini avec lui » équivalent en français normatif de « Ils n'en ont pas encore fini avec lui ». Alors que le français normatif exige qu'on place le pronom « en » devant le verbe finir, le nouchiphone occulte cela pour donner un autre sens à la phrase. Dans le cas d'espèce la phrase ne veut pas dire que « l'affaire des primes versées aux mutins suit son cours » mais « finir avec Ouattara » peut être un coup d'Etat, ou à la limite une élimination « morale » ou physique, en somme, la perte de son pouvoir au double sens du terme : l'anéantir ou lui faire perdre son titre de président de la République.

3.2. A travers l'acceptabilité des phrases

Comme le souligne (Dubois, 1970 : 107), on dit d'un énoncé « qu'il est acceptable quand il est à la fois grammaticale, c'est-à-dire généré par les règles de la grammaire et facilement compris ou naturellement émis par les sujets parlants ». Nous retenons qu'une phrase acceptable doit être en conformité avec les règles de la langue en question et facilement compréhensible. Par exemple dans P4 « C'est propre », « c' », pronom démonstratifs sujet, se substitue ici à un groupe de nom déjà exprimé ou qui va suivre. Cela peut être par exemple « le sac ». Ensuite le verbe « est » introduit un adjectif attribut « propre » : On a la forme SVC ou SVO. La phrase est donc grammaticale et acceptable. « C'est propre », dans cet énoncé veut dire quelque chose qui est nettoyé, qui ne contient pas d'impureté ou de saleté. Mais, en contexte nouchi, ce même énoncé indique que le résultat attendu est bon ou encore c'est ok (oll korrect), Il n'y a aucun problème. Dans P8, « Je suis dans l'allée » dénote de la posture de quelqu'un qui se trouve dans une allée ou dans un couloir. Ceci désigne le lieu où « je » se trouve. Mais vu sur l'angle des nouchiphones, « je suis dans l'allée » ne signifierait pas que je suis immobilisé ou je patiente dans le couloir d'un lieu quelconque mais plutôt l'attitude de quelqu'un qui se sent oublié par la société ou qui est sans emploi.

3.3. A travers des phrases difficilement interprétables

Si nous partons de la conception du linguiste (Chomsky, 1969 : 119) « Une phrase est interprétable, si un locuteur peut la comprendre, c'est-à-dire lui donner un sens selon les règles sémantiques de la langue en question. » C'est ce que renchérissent (Riondet, Ricour,

2008 : 7) pour qui « un texte ne vit que s'il est interprété. Sans quoi, il n'est qu'un bruit aux oreilles ou du noir sur fond blanc pour la vue ».

Au regard de cette définition nous retenons que la phrase P7= « Dogba est mal rouge » est difficilement compréhensible. « Drogba », un nom propre de personne associé à un verbe d'état « est », à un adverbe « mal » et à un adjectif attribut « rouge ». On enregistre un contraste entre l'adjectif et le nom qu'il qualifie en l'occurrence « Drogba ». La phrase est difficilement interprétable en français. Comment peut-on l'interpréter en nouchi ? Ici, si nous nous situons dans le contexte du nouchi, en Côte d'Ivoire, cette phrase veut dire que Drogba est très fort ; ce qui n'a rien avoir avec son sens premier qui de façon littérale ferait ressortir la notion de couleur liée à Drogba (il peut être habillé en rouge) ou la notion de colère. On a donc le sens que le français attribuerait à la phrase et celui que le nouchi donnerait dans la même structure phrastique. Ces deux sens cohabitent selon le contexte. Comment peut donc conclure ce travail ?

Conclusion

Retenons que le nouchi n'est pas encore une langue autonome car il se sert du français aussi bien du point de vue syntaxique que sémantique. Il construit ses phrases en incorporant des termes étrangers dans la langue française (syntaxe) et utilise des phrases exclusivement françaises pour leur donner un autre sens (resémantisation). Cette « cohabitation » syntaxique et sémantique, en d'autres termes ce mélange, cette forme d'hybridité entre la langue française et le nouchi se manifeste par le truchement des différentes formes de phrases supra relevées dans cette étude : à côté des formes syntaxiques, c'est à travers la grammaticalité, l'agrammaticalité, l'acceptabilité et l'ininterprétabilité de certaines phrases que se réalise la resémantisation. La question qu'on serait tenté de se poser ici est l'avenir de la langue française dans ce pays francophone vu qu'une phrase française peut être construite avec des mots « intrus » et que même étant construite avec des mots exclusivement français, elle peut, en dehors de son sens en français, acquérir d'autres sens selon une catégorie d'usagers appelés nouchiphones en Côte d'Ivoire. Nous pouvons a priori en déduire que c'est un bon avenir pour le français en termes d'enrichissement de cette langue. Seulement le travail à faire consistera à codifier le parler nouchi pour stopper la célérité avec laquelle les mots se créent.

Bibliographie

ABOUA Abia Laurent (2011), « Le nouchi a-t-il un avenir ? », *Sudlangues,* n° 16, pp. 44-54.
DUBOIS Jean, LAGANE René (1989), *La nouvelle grammaire du français*, Paris : Larousse.
KOUADIO N'guessan Jérémie (1990), « Le nouchi abidjanais, naissance d'un argot ou mode linguistique passagère ? » in Gouaini/Thiam (éds.), *Des langues et des villes*, Paris ACCT/ Didier Erudition, Paris, pp. 373-383.
MAIGUENEAU Dominique (1999), *Syntaxe du français*, Paris : Hachette.
KOUAKOU Konan Séraphin (2010), « L'intrusion de mots nouchi dans la langue française : désordre ou création ? », *Sudlangues*, n° 14, pp 105-120.
DUBOIS Jean (1970), *Eléments de linguistique française : syntaxe*, Paris : Larousse.
KYEONG- Soo Lee (2016), « L'interprétation des erreurs du français chez les apprenants coréens », cblle.tufs.ac.jp/ipfc/assets/files/ 4-1PFC 2011-Tokyo- Lee 23P consulté le 25/12/2016.
CHOMSKY Noam (1969), *Structures syntaxique, édition du seuil*, Paris : Larousse.

http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Phrase&oldid=104011026
RIONDET O., RICOUR P. (2008), « Le texte, le récit et l'histoire », *Bulletin des bibliothèques de France,* bbf : T. 53, N°2, p. 7, Consulté le 21/01/2016.
Webographie
KOUADIO N'guessan Jérémie, « Le nouchi et les rapports dioula-français », www.unico.fr/ILF-CNRS/ofcaf pp1-15www.nouchi.com/le nouchi/vocabulaire.html.

Répercussions psychologiques des conditions de vie au travail des femmes portefaix

Paboussoum PARI, Afi NOUKAMEWOR, Kouami ADANSIKOU
Université de Lomé, Togo
paripab@gmail.com

Résumé
Quelque soit le type d'emploi occupé, un homme en situation de travail a des objectifs sur le plan individuel et social. La non atteinte de ces objectifs entraîne souvent un état de mal être chez le travailleur, ce qui peut déboucher sur des symptômes psychopathologiques, somatiques et même affecté ses relations sociales. L'objectif de cette étude est d'évaluer la charge et les conditions du travail perçues par les femmes portefaix afin d'apprécier leurs répercussions psychologiques. Pour ce faire, nous avons fait une étude qualitative descriptive portant sur dix (10) femmes portefaix du grand marché de Lomé. Les données ont été recueillies grâce à l'entretien semi-directif, le GHQ-28 et le test de personnalité de Rorschach. Ces données ont été analysées par l'analyse de contenu et par les grilles d'analyse prévues pour le GHQ-28 et pour le test de Rorschach. Les résultats montrent que les femmes portefaix ont une mauvaise perception de leur condition de vie au travail. Ce vécu se traduit par la psychopathologie sous l'angle spécifique de la psychodynamique du travail avec des répercussions évidentes sur leur personnalité.

Mots-clés
répercussions psychologiques, des conditions de travail, femmes portefaix.

Abstract
Whatever the type of employment, a man in a work situation has individual and social objectives. The non-achievement of these objectives often leads to a state of unease among the worker, which can lead to psychopathological and somatic symptoms and even affect his social relationships. The purpose of this study is to evaluate the load and the working conditions perceived by women porters I, order to appreciate their psychological effects. For this, we conducted a descriptive qualitative study of ten (10) women porters in the great market of Lomé. Indeed, data were collected through semi-structured interview, the GHQ-28 and the Rorschach personality test. These data has been processed by analyzed by the content analysis for maintenance and by the analysis grids provided for the GHQ-28 and for the Rorschach test. The results indicate that the porters women have a poor perception of their condition of life at work. This experience is manifested through psychopathology from specific point of view of psychodynamic of work with obvious influences on their personality.

Key words
psychological implications, woman porters, work conditions.

Classification JEL
J 81.

Introduction

Depuis quelques décennies, la problématique des risques psychosociaux liés aux conditions de travail a bonne presse. Partout dans le monde, les médias ne cessent de faire écho de l'inflation alarmante du nombre des victimes des conditions de travail. Parallèlement, l'accumulation et la diffusion des résultats de recherches scientifiques sur les répercussions des conditions de vie au travail sur la santé du travailleur, semblent se heurter à un mur de séparation d'avec les destinataires qui sont sensés prendre des mesures correctives. Mais l'alarme continue de sonner.

La présente étude se veut une autre alarme dans le contexte togolais en vue de rendre compte de la souffrance des femmes portefaix, souffrance liée justement à leurs conditions de travail et qui s'inscrit sous l'angle de la psychopathologie du travail. L'étude se penche plus spécifiquement sur les répercussions psychologiques du travail des portefaix et laisse en perspective les répercussions ergonomiques, également engendrées par ce même type de travail. La question fondamentale à laquelle veut répondre cette étude est de savoir, quel lien existe entre le vécu des conditions de vie au travail des femmes portefaix et les manifestations psychopathologiques observées chez elles ? La réponse à cette question stipule que les manifestations psychologiques observées chez les femmes portefaix sont en relation avec le vécu des conditions de travail dans lesquelles elles œuvrent. La démarche est inductive du fait que l'étude part d'abord des données de terrain avant de s'intéresser aux théories susceptibles d'expliquer les faits observés.

Trois protocoles de collecte des données ont été utilisés ; il s'agit de l'entretien semi-dirigé, le GHQ-28 de Bettschart et *al.* (1991), puis le test de personnalité de Rorschach. Pour mieux appréhender le vécu des conditions de travail en relation avec les manifestations psychologiques, ces trois techniques nous paraissent complémentaires.

1. Contexte

Le développement de l'automatisation et de l'informatisation a considérablement modifié le rapport de l'homme à son travail. Aujourd'hui, il n'existe plus qu'un rapport très lointain entre "l'homme – bœuf" (tel que le forgeron par exemple) et l'opérateur chargé de surveiller un processus de production à l'aide d'un ensemble de cadrans. S'il est remarquable que cette évolution technologique a permis une réduction notable de la charge physique du travail (sans nier son effet inverse de la charge mentale), il faut reconnaître que ce progrès n'a pas affecté de façon uniforme tous les continents et tous les secteurs d'activités. Le retard de ce développement est plus prononcé dans les pays dits "en voie de développement" où, bien qu'il soit impossible de supprimer totalement la charge physique du travail, certaines activités sont encore à un niveau de sollicitation physique dépassant largement le seuil tolérable. C'est particulièrement le cas au Togo où le recours à la manutention manuelle de charges par les travailleurs prédomine dans certains secteurs d'activité comme celui des portefaix qu'on remarque dans les grands marchés du Togo.

En effet, les commerçant(e)s des grands marchés du Togo emploient préférentiellement les portefaix avec un effectif important de femmes et de jeunes filles pour le transport des

marchandises. Ces dernières viennent le plus souvent des milieux socio-économiques défavorisés pour chercher du travail à Lomé, la capitale. Le travail, le plus rapide qui s'offre à elle, est celui des portefaix, consistant essentiellement à transporter, sur la tête, des bagages dont le poids excède parfois leur propre poids et sur des distances relativement longues. Deux grands paramètres définissent la solde : la quantité (en volume et en poids) de charges manutentionnées et la distance. Etant donné que « c'est un travail qui ne paie pas bien », selon les propos des portefaix, ces femmes sont obligées d'accélérer leur rythme de travail pour desservir le maximum de clients afin de « gagner beaucoup d'argent ».

Cette étude réalisée au grand marché de Lomé, principal pôle d'échange commercial du Togo, et même des pays voisins, constitue en même temps pour ces portefaix leur cadre de vie, leurs revenus ne leur permettant pas de s'offrir un logis, ne serait-ce que modeste. La nuit, on les voit couchées sur les trottoirs. Celles qui ont un peu de moyens résident dans des maisons de portefaix à cour commune souvent pas chères ; d'autres se livrent carrément à la prostitution pour, disent-elles, « joindre les deux bouts ». Toutes ces femmes portefaix se plaignent de leurs « conditions déplorables » et de la pénibilité de leur travail qui, malheureusement, ne leur procure pas un revenu conséquent : « nous sommes victimes de tricherie ; les clients nous font transporter des tonnes de bagages, après ne nous paient pas comme il le faut ». Elles parlent de leur traitement inhumain, un traitement qui est inhérent à une mentalité. En effet, pour certains clients, elles sont comme « des ânes ». Elles se sentent donc sous-estimées. La preuve, ce sont les injures dont elles sont quotidiennement victimes, mais aussi de la condescendance et de l'arrogance des clients à leur endroit. Par ailleurs, c'est avec beaucoup d'émotion que ces femmes portefaix parlent d'agressions sexuelles auxquelles elles sont exposées. Elles contractent parfois des grossesses non souhaitées dont elles ne connaissent pas souvent les auteurs et se retrouvent dans des situations auxquelles elles n'ont jamais pensé. Au cas où la grossesse est conservée, ces femmes sont obligées de subvenir seules aux besoins de l'enfant. Tout se complique alors pour elles, et on les voit, enfant au dos, sous le chaud soleil, continuer le travail de portefaix pour un revenu encore plus insuffisant pour deux bouches.

Au-delà des conditions de travail difficiles, il est évident que ces femmes vivent une souffrance aussi bien sur le plan physique, psychologique que social. Les entretiens avec elles ont révélé chez certaines, des troubles du sommeil à type d'insomnie, de l'agressivité physique et verbale contre leurs enfants ou leurs voisinages. Elles paraissent toujours énervées avec une attitude défensive envers quiconque s'approche d'elles. On note des plaintes récurrentes de fatigue, de céphalées en fin de journée ou même durant toute la journée ; certaines d'entre elles disent avoir des troubles alimentaires de type anorexique. D'autres affirment avoir un dégoût pour la vie et sont même tentées par le suicide.

Pour supporter la fatigue de la journée, ou de la nuit pour celles qui se prostituent, ces femmes s'adonnent à la toxicomanie avec la prise de Tramadol, de la marijuana et encore d'autres produits illicites. En revanche, selon les témoignages de leur entourage, ces femmes portefaix « sont devenues insupportables, impolies » avec des écarts de langage envers les autres.

Au regard de cette analyse, la question qui guide cette recherche est de savoir quel lien existe entre le vécu des conditions de vie au travail des femmes portefaix et les manifestations psychopathologiques observées chez elles ? Plus spécifiquement, ce vécu n'influence-t-il pas leur santé, leurs relations sociales, voire leur personnalité ? L'hypothèse que nous voulons

vérifier est que le vécu des conditions de vie au travail des femmes portefaix a un lien avec les manifestations psychopathologiques observées chez ces dernières. De façon spécifique, ce vécu impacte à la fois la santé, les relations sociales et les personnalités des femmes portefaix.

Cette étude s'inscrit dans le champ de la psychopathologie du travail. Dejours (1988[a] : 17) écrivait que « le champ propre de la psychopathologie du travail est bien celui de la souffrance, de son contenu, de sa signification, et de ses formes ». Par souffrance l'auteur désigne un état psycho-affectif pénible, résultant du décalage entre ce que les hommes espèrent du travail, et ce qu'ils y trouvent effectivement. Mais cette souffrance ne peut être saisie qu'au travers des défenses dont la vocation est de résister psychiquement à l'agression que constituent certaines organisations du travail. Seulement, dit-il, si ces défenses sont efficaces, elles parviennent à dissimuler plus ou moins la souffrance en question à la conscience du travailleur (Dejours, op. cit : 17). D'où l'idée de psychodynamique qui caractérise ce domaine de la psychopathologie du travail. En effet, déjà en 1980, Dejours définissait la psychodynamique du travail comme l'analyse psychodynamique des processus intersubjectifs mobilisés par les situations de travail. La dynamique, en psychologie clinique, renvoie à la dimension du conflit psychique. En effet, les conflits surgissent de la rencontre entre un sujet, porteur d'une histoire singulière préexistante à cette rencontre, et une situation de travail dont les caractéristiques sont, pour une large part, fixées indépendamment de la volonté du sujet. Ces conflits sont, pour une large part, source de névroses parmi lesquelles « se retrouvent ces souffrances d'allure mineure dominées par l'anxiété, l'ennui, la morosité, l'absence de gaieté, la déprime, la fatigue, l'énervement, l'irritabilité, le regret, la nostalgie, le scrupule, la culpabilité, ces commentaires pénibles sur la difficulté à supporter le quotidien, ensemble de symptômes qui minent le pouvoir-être et qui sont des figures inconscientes d'un auto-ressentiment » (Dejours, 1988[a] : 58).

Ainsi, pour une analyse psycho-dynamique des processus intra et inter subjectifs mobilisés par une situation de travail, il importe de considérer trois éléments fortement liés : le réel, l'ego et l'autrui (Molinier, 2009). Le réel renvoie à l'activité, ses contraintes et exigences ; l'égo concerne l'accomplissement ou la préservation de soi avec mobilisation des mécanismes de défenses, alors que le terme autrui intègre l'autre dans le vivre et le travailler ensemble suivant des règles de coopération, de confiance, de reconnaissance et de conflits de valeurs. La psychopathologie dynamique du travail insiste sur le caractère actif du sujet face à la souffrance liée aux contraintes de l'organisation du travail. C'est dans cette perspective que Molinier et Flottes, (2012) décrivent les stratégies individuelles et collectives de défense qui agissent par des moyens symboliques tels que l'occultation, l'euphémisation, l'évitement et la rationalisation qui modifient les affects, les pensées et les états mentaux.

C'est par rapport à cette position que nous trouvons assez éclairante, la définition que Dejours donne de la psychodynamique dans l'approche des stratégies de défense, qu'elles soient collectives ou individuelles (Dejours, [1980], 1993). En effet, il définit la psychodynamique du travail comme l'analyse psychodynamique des processus intersubjectifs mobilisés par les situations de travail ; l'aspect dynamique, en psychologie, renvoie à la dimension du conflit psychique.

Pour sa part, Vézina (2000) pense que, pour mieux cerner l'équilibre essentiel à la santé mentale, il convient de considérer la dynamique entre trois pôles : le sujet, son univers du travail et le champ social dans lequel il œuvre. Selon l'auteur, tout individu est animé par la

quête d'identité qu'il poursuit et qui le porte à vouloir offrir sa contribution à la création sociale ou à la construction d'une œuvre commune. Dejours (1988[b]) précise alors que cette quête d'accomplissement de soi peut connaître un aboutissement favorable si l'organisation du travail offre des voies de décharge adaptées aux désirs psychiques de l'individu ; le travail est dès lors équilibrant. Par contre, dans l'impossibilité d'accomplissement de soi, l'énergie psychique mobilisée à cette fin génère une tension psychique pour créer un sentiment de déplaisir ainsi qu'une souffrance susceptible de provoquer des troubles psychiques.

Un deuxième principe énoncé par Vézina (2000) concerne l'autonomie qu'offre le travail au sujet. Lorsque la marge d'autonomie est possible, le sujet mobilise son intelligence pour mettre en œuvre sa créativité et trouver l'occasion de s'accomplir et de construire son identité. La construction de cette identité, et c'est le troisième principe, passe par le regard de l'autre, le jugement d'un alter qui peut être un collectif de travail ou une communauté d'appartenance. Il s'agit du jugement de reconnaissance qui intervient toujours dans la construction identitaire et génère le sens et le plaisir au travail (Carpentier-Roy, 2001).

On peut donc dire avec Vézina (op. cit.), que le sens du travail pour l'individu s'inscrit dans cette triple relation à savoir : l'objet de l'action, les autres personnes concernées par cet objet et soi-même, pour s'accomplir et construire son identité. C'est cette articulation dynamique des trois pôles qui constitue le repère de lecture desrépercussions psychologiques des conditions de vie des femmes portefaix.

2. Méthode

Cette étude a été menée auprès des femmes portefaix du Togo au centre d'accueil Djidudu du Bureau National Catholique de l'Enfance, actuellement situé dans les locaux de la Clinique Médico psychologique Bon Secours du grand marché de Lomé. Ce centre assure une éducation aux enfants des femmes portefaix à travers son programme « éveil précoce pour les enfants des femmes portefaix à Lomé » en les gardant pendant que les mères vaquent à leurs occupations au marché afin de stimuler les capacités cognitives de ces enfants et les préparer, le mieux possible, à la scolarisation.

Cette recherche, inscrite dans une approche psychopathologique du travail, a adopté une démarche qualitative systématique en vue d'explorer en profondeur les facteurs susceptibles de renseigner sur le vécu de ces femmes. L'étude a porté sur dix (10) cas sur un total de 36 femmes portefaix inscrites au centre d'accueil Djidudu du Bureau National Catholique de l'Enfance (BNCE) au cours de l'année académique 2015-2016. Les dix (10) femmes ont été sélectionnées par la technique d'échantillonnage aléatoire et soumises à trois protocoles de collecte des données : un entretien semi-dirigé, le GHQ-28 de Bettschart et *al.* (1991), puis le test de personnalité de Rorschach. Les informations recueillies ont fait l'objet d'une analyse de contenu dans ses approches sémantique et structurale (pour l'entretien) et par les grilles d'analyse prévues par les concepteurs des outils standardisés, c'est-à-dire le GHQ-28 et le test de Rorschach.

3. Résultats

La présentation et l'analyse des résultats de la présente étude sont faites cas par cas. En effet, au niveau de chaque cas, nous avons commencé par l'analyse des données du GHQ-28, ensuite l'analyse des données de l'entretien semi-dirigé pour finir avec l'analyse des données du test de personnalité de Rorschach. Pour rester dans les limites de rédaction d'un article, nous avons choisi de présenter deux cas dont les verbatim nous paraissent assez représentatifs de l'ensemble des thématiques abordées.

Tableau 1 : Scores des participantes au GHQ-28

Sujets	Symptômes somatiques	Anxiété et insomnie	Dysfonctionnement social	Dépression	Note seuil
N°1	7	7	3	7	5
N°2	5	7	2	5	5
N°3	4	7	4	7	5
N°4	7	6	6	3	5
N°5	4	7	3	2	5
N°6	7	7	4	3	5
N°7	7	7	7	7	5
N°8	5	7	6	4	5
N°9	7	6	3	4	5
N°10	5	5	4	7	5

Un score supérieur à la note seuil (5) signifie la présence de la psychopathologie liée au travail. Par contre un score inférieur à ce seuil témoigne de l'absence de la pathologie correspondante.

En conclusion, le tableau 1 résume les aspects psychopathologiques relevés chez les dix participantes à la présente étude suivant le GHQ-28 et le test projectif de Rorschach.

Tableau 2 : Synthèse clinique des participantes

Santé (physique, psychique et sociale)	Symptômes somatiques	8
	Anxiété et Insomnie	10
	Dysfonctionnement social	3
	Dépression	5
Personnalité	Névrotique	7
	Etat-limite	1
	Psychotique	2

Les deux cas cliniques suivants illustrent les résultats :

Premier cas

Mme Abra (la participante N°2) est une jeune femme de 26 ans, mariée et mère d'un enfant. Elle est non scolarisée, de religion protestante et d'ethnie Guin. Elle est en location avec son

mari et son petit garçon. Elle travaille en tant que portefaix il y a environ plus de douze ans. Les entretiens avec Mme Abra ont révélé qu'elle vit dans une maison qu'elle considère comme propre et sécurisée. Le temps passé en tant que portefaix est perçu comme non profitable, c'est-à-dire considéré comme du temps perdu. Le revenu journalier varie entre 500F et 1000 FCFA (1 et 2 dollars US) et est perçu comme insuffisant pour couvrir même les dépenses alimentaires. Ce qui entraîne alors une ration alimentaire pauvre en quantité et en qualité. La durée de travail journalier est d'environ huit heures et est perçue comme très importante en fonction de la charge du travail qui est selon elle excessive. Le travail de portefaix est selon elle, un gagne-pain, très difficile et non valorisant :

Si tu es portefaix, tu n'as aucun respect, aucune considération ……

Pour joindre finalement les deux bouts, Mme. Abra associe au travail de portefaix un petit commerce d'assiettes. Parlant de sa relation avec ses collègues, elle se sent indifférente :

Il n'y a rien entre nous, on se salue juste et c'est tout, cependant c'est quand tu prends le client habituel de quelqu'une qu'il y a des différends.

En termes de santé psychologique, les entretiens ont révélé une agressivité verbale et physique envers son entourage surtout envers son enfant :

Ce matin même, je l'ai encore bien giflé avant qu'on ne soit venu ici. Souvent je le frappe très violemment avant de m'en rendre compte.

Il y a des troubles de sommeil à type d'insomnie, de la fatigue, des sentiments de repli sur soi, d'ennui, d'insatisfaction et d'être incomprise des autres. Sur le plan physique, l'étude a relevé des céphalées et des troubles musculo-squelettique avec une dépendance aux médicaments de la rue. Enfin, sur le plan social, les entretiens ont relevé des conflits de diverses formes avec les autres. Selon Mme. Abra, toutes ces difficultés remontent à deux ans après son entrée dans le travail de portefaix, c'est-à-dire, environ dix ans.

L'analyse clinique des données des entretiens montrent :

- une insuffisance du gain journalier qui se traduit par une ration alimentaire pauvre en quantité et en qualité.
- de l'agressivité physique et verbale
- des symptômes somatiques
- un syndrome anxio-dépressif qui se manifeste par l'insomnie, de la tristesse
- une non reconnaissance des clients qui entraîne une baisse de l'estime de soi, donc un sentiment de dévalorisation.

Les réponses au test de Rorschach montrent qu'elle a une capacité cognitive faible se manifestant, d'une part par une mauvaise productivité et semble inefficace dans la tentative de contrôle de la réalité. On note une inadaptation perceptive au monde réel et un désinvestissement de l'environnement. Elle est hyperémotive et instable. L'analyse des données pousse à conclure à un état-limite de la personnalité.

Deuxième cas

Mme Ami (la participante N°6) est une femme de 40 ans divorcée, mère de cinq enfants, d'ethnie Ouatchi et analphabète. Elle est de religion catholique et habite en location avec ses enfants. Elle perçoit son lieu de résidence comme insalubre à cause du mauvais état des toilettes, mais sécurisé. Mme Ami est apparemment satisfaite de l'espace occupé et s'exprime en ces termes :

Il n'y aucun problème…..pas de problème avec notre chambre, l'homme doit vivre en fonction de ses ressources.

Elle travaille comme portefaix depuis deux ans ; ce qu'elle considère comme une perte du temps et travaille environ toute la journée avec un revenu journalier variant entre 700F et 1000 FCFA. Mme Ami perçoit ce revenu comme insuffisant :

Actuellement même on me réclame le loyer mais je n'ai rien…

Elle perçoit la relation avec les clients comme mauvaise :

Ils ne nous payent pas bien mais nous insultent, aucun respect à notre égard…..ils sont vraiment ingrats.

Parlant de sa perception du travail de portefaix, elle déclare :

C'est un travail vraiment difficile et qui n'honore pas …. .Si j'avais les moyens, je devais laisser depuis, mais…

Selon elle, l'environnement de travail est très bruyant mais elle est obligée et la charge du travail est très pesante. Elle perçoit sa ration alimentaire comme étant pauvre en quantité et en qualité. La relation avec les collègues est bonne. L'entretien a révélé une agressivité verbale et physique à type de bagarres et d'injures, de l'automédication, de l'insomnie et de la tristesse :

Je me sens souvent triste parce que je n'ai personne pour me faire sortir de cette situation.

Nous avons noté aussi des symptômes somatiques à type de céphalées, troubles musculo-squelettiques et le sentiment de lassitude, du stress, une baisse de l'estime de soi qu'elle traduit en ces termes :

Je ne suis rien parce que je travaille et on me donne un peu à manger, ...Ça ce n'est pas du travail.

Nous avons relevé aussi un sentiment d'ennui, de lassitude, de repli sur soi et un trouble de concentration. Toutes ces difficultés remontent à un an.

L'analyse clinique des données des entretiens a permis de relever les éléments suivants :

- Mme. Ami habite un milieu perçu comme insalubre mais sécurisé, sa ration alimentaire est pauvre en quantité et en qualité,
- L'expérience professionnelle est perçue comme du temps perdu, l'environnement du travail bruyant et gênant, la charge du travail excessive, la relation avec les collègues bonne et la relation avec les clients marquée par des injures, des embêtements et de l'ingratitude de la part de ces derniers,
- De l'agressivité physique et verbale, un syndrome anxio-dépressif, l'épuisement, le stress, la baisse de l'estime de soi, le sentiment d'ennui, de lassitude, du repli sur soi, d'insatisfaction, d'être incompris, des conflits divers avec l'entourage, des symptômes somatiques à type de céphalées et troubles musculo-squelettiques,
- Le début des difficultés remonte à environ un an.

Les réponses au test de Rorschach montrent que Mme Ami n'a pas une bonne productivité (le nombre total des réponses données (9 réponses) est inférieur à la norme (20 à 35 réponses). Elle manifeste un défaut de contact avec la réalité (d'adaptation à la réalité et de bon sens une inefficacité dans la tentative de contrôle de la réalité (F% (44%) est inférieur à la norme (61%)). Par ailleurs, les résultats révèlent un défaut de socialisation, une résonnance intime extratensif mixte avec une pondération dans l'expression des besoins. Aussi ses choix de planches révèlent-ils une structuration de type psychotique.

4. Discussion

L'ensemble des résultats issus du traitement des données recueillies auprès des participantes à l'étude, présente un grand nombre de caractéristiques communes du vécu de leur condition de travail. Ces dames exerçant cette activité de portefaix depuis au moins deux ans, habitent, pour la plupart, des maisons insalubres et insécurisées. Elles font ce travail de portefaix malgré elles, sans profit et concluent finalement que "c'est une perte de temps". Elles trouvent le travail de portefaix trop difficile compte tenu de la charge et du temps de travail qu'elles estiment excessifs. Elles pensent même que c'est un travail indigne et humiliant. La demande psychologique du travail est élevée avec une faible autonomie décisionnelle (Karasek, 1979). Par ailleurs, elles perçoivent les clients comme arrogants, ingrats. Ce qui cadre bien avec l'analyse psycho-dynamique de Molinier (2009) des processus intra et inter subjectifs mobilisés dans une situation de travail où trois éléments fortement corrélés coexistent : le réel (qui renvoie à l'activité, ses contraintes et exigences), l'égo (qui concerne l'accomplissement ou la préservation de soi) et autrui (intègre l'autre dans le vivre et le travailler ensemble suivant les règles de coopération, de confiance, de reconnaissance et de conflits de valeurs).

Les résultats révèlent une souffrance psychique assez prononcée chez ces portefaix. On note aussi que ces participantes ont une souffrance psychique se traduisant par un syndrome anxieux et dépressif, de l'agressivité physique et verbale, de la fatigue, une baisse de l'estime de soi, du stress, une surcharge du fonctionnement psychologique et des manifestations somatiques. Cette situation est en adéquation avec l'hypothèse selon laquelle le vécu des conditions de vie au travail des femmes portefaix influence leur santé. En effet, toutes les femmes manifestent des difficultés aussi bien sur le plan psychologique que physique et presque toutes ont une perception négative de leurs conditions de vie au travail. Face à cette situation, Vézina (2000) on conclurait à un échec du désir de s'accomplir qui s'inscrit dans la quête d'une identité que tout individu poursuit à travers ses œuvres de création sociale ou de construction commune. Dès lors, en absence d'accomplissement possible au travail, l'énergie psychique du sujet finit par s'accumuler générant une tension psychique, un sentiment de déplaisir ainsi qu'une souffrance susceptible de s'accompagner de divers troubles psychiques et somatiques. L'échec de la reconnaissance pour les efforts déployés, imputable aux comportements des clients, engendre une souffrance qui se manifeste par des troubles psychiques et somatiques. Ce qui amène à penser avec Siegrist (1996) que les problèmes vécus par ces femmes se situeraient dans le déséquilibre perçu de l'effort déployé et la récompense reçue.

Comme autres répercussions du vécu des conditions de vie au travail des femmes portefaix, on note une détérioration des relations sociales qui semble liée à l'incompréhension, source de conflits et, finalement, à la solitude. La méconnaissance pour le travail accompli ajoutée au tissu défectueux des relations sociales, le sujet perd espoir et adopte alors des comportements qu'on pourrait qualifier d'irrationnels, de paradoxaux mais dont la logique et la légitimité s'encrent dans la nécessité impérieuse de se défendre contre la souffrance (Dejours, 1980). On comprend alors fort bien les comportements d'agressivité, d'isolement, de conflits qu'on observe chez cette population.

Par ailleurs, les résultats établissent un lien entre la personnalité des portefaix et leur vécu des conditions de travail. Ce lien indexe une productivité très faible et un rythme assez long au

regard de la norme. Ce qui pousse à suspecter une inhibition des facultés cognitives. Dans cette optique, Genest (2010) dira que la surcharge du fonctionnement psychologique peut déboucher sur des troubles de la concentration de la mémoire ou de la logique. Cette assertion permet alors de comprendre la baisse de la productivité. En outre, les difficultés de socialisation constatées chez ces dames portefaix, semblent se justifier par des comportements stratégiques collectifs de défenses en vue d'évacuer les émotions incompatibles avec le travail. Mais, pour l'observateur extérieur au collectif, ces comportements peuvent paraître irrationnels.

Par ailleurs, l'étude révèle une tendance extravertie chez la grande majorité des femmes portefaix avec une réduction sensible de l'affectivité. En fait, Molinier et Flottes (2012) soulignent qu'il s'agirait d'un tableau d'occultation, d'euphémisation, d'évitement et de rationalisation dont l'objectif est d'assurer un camouflage des intérêts profonds et une superficialité des affects. C'est ce qui explique l'inhibition de l'expression des affects de ces femmes portefaix.

Au regard de ce qui est dit jusqu'ici, on peut déduire avec Dejours (1993) que la psychodynamique du travail prend pour centre de gravité les conflits qui surgissent de la rencontre entre ces femmes portefaix, porteuses, chacune, d'une histoire singulière préexistante à leur rencontre avec la situation de travail dont les caractéristiques sont fixées indépendamment de leur volonté. Nous comprenons alors que la gestion du conflit dépend des capacités dont dispose chaque sujet en rapport à sa structuration de base. C'est ce qui expliquerait le fait que certaines femmes sont plus affectées que d'autres. Les conditions de travail ne changent pas en fait la structuration de base du travailleur, mais ce dernier se sert de ses capacités pour lutter contre la souffrance.

Les résultats de la présente étude montrent qu'il y a un lien entre le vécu des conditions de vie au travail et l'ensemble des manifestations psychopathologiques observées chez les femmes portefaix du grand marché de Lomé. En effet, nous avons constaté que leur santé et leurs relations sociales dépendent de la façon dont elles gèrent leur vécu quotidien au travail. Ce vécu influence également la façon dont elles utilisent les ressources de leur personnalité dans les diverses situations de la vie.

Cependant, bien que cette étude ait permis de mettre l'accent sur un certain nombre d'éléments relatifs à la santé au travail chez une catégorie des non-salariés, il serait très intéressant de mener une étude pour évaluer spécifiquement la personnalité des portefaix ; ce qui permettra d'appréhender les facteurs complémentaires susceptibles de mieux rendre compte du choix de ce travail.

De même, une étude quantitative aurait l'avantage d'avoir un échantillon plus grand et de mieux évaluer l'épidémiologie des troubles psychopathologiques dans la population des portefaix et d'appréhender un éventail plus exhaustif des risques psychosociaux auxquels ces femmes sont exposées.

En plus, en étendant l'échantillon au genre masculin qui exerce ce même métier, cela permettrait d'apprécier la nature différentielle des risques ainsi que leurs répercussions psychologiques des conditions de travail.

Conclusion

La santé au travail est une problématique qui intéresse bien des auteurs aussi bien sur le plan national qu'international. Elle a été largement abordée dans le domaine des salariés, mais les études sur le cas des non-salariés ou les travailleurs indépendants restent en nombre limité. Tout compte fait, l'étude menée à la lumière des théories retenues permet de constater que les femmes portefaix travaillent et vivent dans des conditions pénibles qui impactent leur santé par le syndrome anxio-dépressif, l'insomnie, l'épuisement professionnel, la baisse de l'estime de soi, le stress, la surcharge du fonctionnement psychologique. Ce vécu influence négativement leur rapport au réel avec des difficultés relationnelles. On note également une incidence marquée sur leur personnalité avec une inhibition des facultés cognitives, et des troubles des fonctions affectives et sociales.

Cependant bien que cette étude ait permis de mettre l'accent sur un certain nombre d'éléments dans le domaine de la santé au travail chez une catégorie des non salariés, il serait très intéressant de mener une étude pour évaluer spécifiquement la personnalité des portefaix ; ce qui permettra de voir également les différents facteurs expliquant le choix de ce travail, une étude quantitative pour mieux évaluer l'épidémiologie des troubles psychopathologiques dans la population des portefaix. La taille de l'échantillon de la présente étude est trop petite pour une généralisation des résultats. Par ailleurs, cette recherche n'a pas abordé les problèmes ergonomiques que soulèverait le travail des portefaix de façon générale, et en particulier chez la gent féminine ; une autre étude y sera consacrée.

Références bibliographiques

Bettschart W., Plancherel B., & Bolognini M. (1991), « Validation du questionnaire de Goldberg (General Health Questionnaire, GHQ) dans un échantillon de population âgée de 20 ans », *Psychologie médicale,* 23(9), 1059-1064.

Carpentier- Roy M.-C. (2001), « Etre reconnu au travail : nécessité ou privilège ? », Acte du colloque « Travail, reconnaissance et dignité humaine », Québec : Université Laval.

Dejours C. (1980), *Travail : usure mentale. Essais de psychopathologie du travail*, Paris : le Centurion.

Dejours C. (1988[a]), *Plaisir et souffrance au travail*, Edition de l'OACIP, t1, Laboratoire de Psychologie du travail du CNAM.

Dejours C. (1988[b]), *Plaisir et souffrance au travail*, Edition de l'OACIP, t2, Laboratoire de Psychologie du travail du CNAM.

Dejours C. (1993), *Travail, usure mentale : de la psychopathologie à la psychodynamique du travail*, Paris : Bayard Nouvelle.

Genest M. (2010), « La prise en charge des personnes en souffrance au travail », Mémoire de Master2 Santé, Université Paris Descartes (France).

Karasek R. (1979), "Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign", *Administrative Science Quarterly*.

Le Guillant L. (1984), *Quelle psychiatrie pour notre temps ?*, Toulouse : Erès.

Molinier P. (2009), « Féminité et savoir-faire discrets », In Actes du Colloque International de Psychodynamique et Psychopathologie du Travail. Laboratoire de psychologie du travail du CNAM. Tome II, pp. 335-348.

Molinier P. & Flottes A. (2012), « Travail et santé mental : approches cliniques », *Travail et Emploi*, n°129.

Siegriest J. (1996), "Adverse health effects of high-effort/low-reward condition", *Journal of Occupational Health Psychology*, vol.1.
Véniza M. (2000), « Les fondements théoriques de la psychodynamique du travail », Laval, in Carpentier-Roy M-C., Véniza M. éds, *Le travail et ses malentendus, Enquêtes en psychodynamique du travail au Québec*, Octares : Les presses de l'Université de Laval.

Le manqué de politique linguistique scolaire bilingue: quelles conséquences dans la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation bilingue dans le Projet Ecole Intégrée (PEI) ?

Yves Monhuet Souhan SEA
Université Félix HOUPHOUËT-BOIGNY Abidjan, Côte d'Ivoire
seasouhanmyves@gmail.com

Résumé
L'introduction des langues nationales dans les systèmes éducatifs, sur la base de politiques linguistiques scolaires bilingues adaptées aux réalités africaines constitue un important moyen d'amélioration de la qualité des enseignements dispensés. En Côte d'Ivoire, en dépit des décisions prises et des actions entreprises en termes de promotion de l'enseignement bilingue dans le Projet Ecole Intégrée (PEI), le pays reste, à ce jour sans véritable politique linguistique scolaire bilingue. La présente étude vise à exposer les conséquences du manque de politique linguistique scolaire bilingue dans l'exécution des programmes d'alphabétisation bilingue au PEI. En plus de la recherche documentaire, une enquête fondée sur un échantillon composé de quatre centres d'alphabétisation a été menée en zone PEI. Les résultats enregistrés s'articulent autour des aspects psychologiques, socioculturels et pédagogiques. Et enfin, des propositions réalistes ont été formulées. Leur objectif est de rendre plus efficaces les offres d'alphabétisation bilingue dans les centres du Projet Ecole Intégrée.

Mots-clés
langue, langue nationale, politique linguistique, alphabétisation bilingue, Projet Ecole Intégrée (PEI).

Abstract
The introduction of national languages into education systems, on the basis of bilingual school language policies adapted to African realities, is an important means of improving the quality of the teaching provided. In Côte d'Ivoire, in spite of the decisions taken and actions undertaken in terms of promoting bilingual education in the Integrated School Project (ISP), the country remains, so far, without a genuine bilingual school language policy. This study aims at presenting the consequences of the lack of bilingual school language policy in implementing bilingual literacy programs at the ISP. In addition to the literature search, a survey based on a sample of four literacy center in ISP areas was conducted. The results are organized around psychological, sociological, didactic, pedagogical and financial aspects. And finally, realistic proposals have been formulated. Their objective is to make the bilingual literacy offerings more effective at the program centers.

Key words
language, national language, language policy, bilingual literacy, Integrated School Project (ISP).

Classification JEL
I 28.

Introduction

Le problème du choix de la langue d'enseignement en terre ivoirienne se pose dans un contexte linguistique profondément hétérogène et «complexe à souhait où à un grand nombre de langues locales en contact, s'ajoute le français, langue officielle.» (Adopo *et al*, 1986 : 70). Une description sommaire de la dynamique inter-lingue actuelle laisse apparaître un «bilinguisme franco-africain.» (Adopo *et al*, supra) dans lequel le dioula véhiculaire joue le rôle de première langue de communication interethnique. Le dioula véhiculaire constitue non seulement la langue de médiation des savoirs agronomiques et technologiques, mais reste également la langue la plus pratiquée dans le milieu commercial informel et celui des transports ; des secteurs où le français héritée de la colonisation est quasi inexistant (Séa, 2013 : 142).

Face à cet état de fait, l'élaboration de politique linguistique scolaire claire en faveur de l'école formelle et de l'alphabétisation devrait se réaliser sans aucune difficulté. Mais, à défaut d'une véritable politique linguistique scolaire, des actions sont entreprises depuis des décennies par l'Etat et certaines Organisations Non Gouvernementales (ONG), à l'effet d'améliorer la qualité des enseignements au niveau du système éducatif ivoirien. Ces actions directement ou indirectement soutenues par les Partenaires Techniques et financiers (PTF) ont débouché sur la mise en œuvre concrète de Projets d'éducation bilingue. Il s'agit notamment du Projet Ecole Intégrée (PEI) et du projet Ecole et langues nationales en Afrique (ELAN).

Il est bon de savoir si l'enseignement bilingue constitue à ce jour une alternative tangible dans la réalisation des performances scolaires et au niveau de la construction de l'identité culturelle des apprenants ? L'activité d'alphabétisation en Côte d'Ivoire doit être exclusivement subordonnée à la politique nationale d'éducation formelle ? Comment répondre à la problématique du choix de la langue d'alphabétisation dans la politique éducative actuelle ? Enfin, quelles sont les conséquences du manque de politique linguistique scolaire bilingue dans le cadre de l'exécution des programmes d'alphabétisation bilingue dans le PEI ?

L'hypothèse de la présente étude réside dans le fait que les programmes d'alphabétisation bilingue mis en œuvre dans le PEI ne connaîtront du succès qu'en se fondant sur une politique linguistique scolaire et d'alphabétisation bilingue structurée et opérationnelle.

Les objectifs de l'étude visent à : exposer la situation de bilinguisme scolaire actuelle, fixer les conséquences liées au manque de politique linguistique scolaire bilingue dans la réalisation des programmes d'alphabétisation dans le PEI et enfin, à aborder les pistes de solutions permettant au volet alphabétisation du PEI de gagner en efficacité.

En ce qui concerne le cadre théorique, la présente étude s'inspire de la théorie de la politique d'éducation bilingue de Riagáin et Lüdi (2003). Dans sa constitution, cette approche théorique prend en compte le contexte social, les valeurs culturelles et identitaires. Les questions de politique linguistique en contexte multilingue impliquent la responsabilité des décideurs et des communautés bénéficiaires dans le choix des langues d'enseignement et la définition de manière concrète du mode d'emploi en situation scolaire bilingue. Une politique linguistique scolaire bilingue cohérente intègre bien les systèmes éducatifs en apportant des réponses adaptées aux exigences du monde professionnel moderne. Par rapport à notre approche

théorique, les offres de formation basées sur le bilinguisme permettent sans doute la réalisation des performances des formés à l'école et en matière d'alphabétisation des adultes. Les programmes et contenus de formation bâtis autour des réalités socioéconomiques des apprenants renforcent la qualité des enseignements, structurent «le rapport numérique entre garçons et filles» (Riagáin et Lüdi, 2003 : 12) et rendent possibles l'évitement des dispersions scolaires et dans le non formel.

La méthodologie utilisée pour conduire l'étude se fonde sur la recherche documentaire, l'enquête de terrain, la construction des échantillons et le choix des outils de recueil des données.

La recherche documentaire dans le cadre de la présente étude a consisté à consulter des textes de lois et arrêtés portant respectivement création du Projet Ecole Intégrée et nomination des membres de la Cellule de Coordination du Projet. Nous avons aussi lu des documents sur : la relance du Centre Scolaire Intégré du Niéné (CSIN), les activités préparatoires et de mise en œuvre du PEI. Des thèses qui traitent de sujets proches du nôtre ont été passés en revue. Nous avons enfin téléchargé divers ouvrages généraux et spécialisés sur le Net.

L'enquête de terrain a été menée sur des sites couverts par le CSIN et le PEI. Pour mener à bien l'enquête, nous avons interviewé des experts en enseignement bilingue au niveau du : CSIN, PEI et ELAN. Des responsables et agents du secteur public et du privé intervenant dans l'enseignement bilingue ont été enquêtés. Des instituteurs des écoles intégrées et des alphabétiseurs au niveau des centres du PEI ont aussi été interviewés. Les deux dernières cibles touchées par l'enquête ont été des élèves des classes PEI et des apprenants issus des centres d'alphabétisation dudit Projet.

La méthode non probabiliste basée sur la technique de choix raisonné a été utilisée en vue de constituer l'échantillonnage des sites d'enquête et pour bâtir des échantillons à partir de la population de l'étude.

Les sites d'enquête sont les localités couvertes par le PEI et l'ex-CSIN. Toutefois, seront retenus plus spécifiquement, les écoles intégrées ayant obtenu des résultats satisfaisants dans l'enseignement scolaire bilingue et l'alphabétisation.

Ainsi, sur 11 sites identifiés, à savoir les 10 sites pilotes du Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (MENETFP) et le site de Kolia qui a réalisé des résultats probants au moment où il abritait le CSIN, notre enquête n'a concerné que quatre sites, notamment : Elibou (Sikensi), Ananguié (Adzopé), Yacolidabouo (Soubré) et Kolia (voir tableau ci-dessous).

Tableau 1 : Echantillons d'enquête

Projets	Nombre de sites touchés	Echantillons d'enquête
PEI	10	03
CSIN	01	01
Total	11	04

La méthode d'échantillonnage susmentionnée nous a permis de construire des échantillons pour l'enquête à partir de la population de l'étude. Cette population est composée de

l'ensemble des acteurs intervenant dans le secteur de l'éducation bilingue tant au niveau de l'école formelle qu'au niveau du système d'enseignement non formel. Il s'agit notamment : (i) des experts en enseignement bilingue du Département des Sciences du langage de l'Université Félix Houphouët-Boigny (UFHB) de Cocody-Abidjan, (ii) des agents du MENETFP chargés de la promotion et du développement de l'enseignement bilingue en Côte d'Ivoire, (iii) des instituteurs des écoles intégrées et (iv) des alphabétiseurs du CSIN et du PEI, (v) des élèves d'écoles intégrées et (vi) des apprenants adultes issus du CSIN et du PEI (voir tableau ci-après).

Tableau 2 : Echantillons des enquêtés

Population de l'étude	Personnes présentes lors de l'enquête	Echantillons des enquêtés disponibles pour l'entretien
Experts en enseignement bilingue du Département des Sciences du langage de l'UFHB	05	03
Agents du MENETFP chargés de la promotion et du développement de l'enseignement bilingue	07	04
Instituteurs d'écoles intégrées	08	04
Alphabétiseurs du CSIN et PEI	05	03
Elèves d'écoles intégrées	06	04
Apprenants adultes issus du CSIN	04	03
Apprenants adultes issus du PEI	/	/
Total Général	33	21

Pour recueillir des informations précises et concises, nous avons utilisé un guide d'entretien semi-directif. Ce guide mobilisé pour l'enquête nous a permis de collecter diverses données auprès de la population de l'étude. Après le traitement et l'analyse des données retenues, d'importants résultats ont été enregistrés. Ces résultats seront exposés dans le corps de la présente étude

Notre étude s'articule autour de trois parties. La première consiste à présenter le parcours historique du bilinguisme scolaire en Côte d'Ivoire et le volet alphabétisation du PEI, la seconde partie consistera à livrer les résultats et enfin, la troisième partie ouvrira la discussion à propos des résultats.

1. Le parcours historique du bilinguisme scolaire en Côte d'Ivoire et le volet alphabétisation du PEI

Dans cette partie, nous ferons le point du parcours historique de l'expérience du bilinguisme scolaire et nous présenterons le volet alphabétisation du PEI.

1.1. Le bilinguisme scolaire en Côte d'Ivoire : le point d'un parcours historique atypique

Bien avant, et au moment de son accession à l'indépendance en 1960, la langue française occupait une place prépondérante dans le système éducatif ivoirien. L'interdiction voire la marginalisation des langues nationales dans les ordres d'enseignement formel et non formel «était due à une politique d'assimilation menée par les administrateurs coloniaux [et postcoloniaux].» (Souad, 2010).

Mais, la loi nº77-584, portant réforme de l'enseignement adoptée le 18 août 1977 a permis la levée d'obstacles liés à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement officiel. C'est pourquoi, en considération du rôle essentiel de la langue dans «la construction de l'identité culturelle des individus et des collectivités.» (Baba-Moussa, 2013), «L'introduction des langues nationales dans l'enseignement officiel doit être conçue comme un facteur d'unité nationale et de revalorisation du patrimoine culturel ivoirien.» (Article 67, Loi n° 77-584 du 18 août 1977, portant réforme de l'enseignement).

Poth Joseph (1988 : 11) établit le lien entre l'acquisition de la langue maternelle et la santé intellectuelle de l'enfant. Pour lui, « C'est bien la langue maternelle qui garantit le décollage intellectuel de l'enfant dès le début de la scolarité. Elle 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.»

C'est pourquoi, dans les années 80, à la faveur du Projet Nord, le bilinguisme scolaire (dioula et sénoufo-français) visait à pallier les mauvaises performances dans l'enseignement des écoliers en français. Il ressort de nos investigations que 13 écoles expérimentales bilingues ont été ouvertes à Tafiré, Madinani et Tioroniaradougou (Korhogo).

Cependant, faute de financement, le Projet Nord a pris fin en 1993, laissant dans sa zone d'intervention des promoteurs, enseignants et bénéficiaires dans un désarroi total. «Au moment où l'expérimentation scolaire prenait fin, la première promotion de Tioro[1] était au suivi 4 (CE2). Le premier élève du village à avoir son BEPC et à entrer au Lycée Scientifique de Yamoussoukro sortait de cette promotion.» (ONG Savane Développement, 2011 : 3).

Créée le 31 août 1993, l'ONG Savane Développement en initiant le projet CSIN entendait prendre le relai du Projet Nord. Son action sur le terrain s'inscrivait dans la continuité des réalisations du Projet Nord, «à savoir l'utilisation de la langue maternelle comme langue d'enseignement au préscolaire, la pratique de la psychomotricité, l'enseignement des mathématiques par le jeu, [et] l'abord pédagogique du français selon son statut de langue d'acquisition seconde.» (ONG Savane Développement, 2011 : 4). L'innovation avec l'ONG Savane Développement était l'usage de la langue maternelle comme langue d'enseignement jusqu'au cours élémentaire première année (CE1). En plus, un programme additionnel en logique et en mathématique enseigné en dioula et en sénoufo au CSIN a généré des résultats très satisfaisants. Au regard des avantages de l'enseignement scolaire bilingue, et plus particulièrement des bonnes pratiques tirées de l'expérience du CSIN en termes d'amélioration de la qualité de la formation dispensée et de réduction des taux d'échec et

[1] Tioro est le terme Tioroniaradougou apocopé.

d'abandon, l'Etat de Côte d'Ivoire à travers le Ministère de l'Education Nationale a signé un Protocole d'accord avec l'ONG suscitée.

Dans l'Article 8 de ce Protocole, «Le MENFB [s'engageait] à prendre en compte l'expérimentation pédagogique de Savane Développement et à considérer le CSIN comme une école pilote bénéficiant des avantages liés à ce statut» (Protocole d'accord, 1999).

En considération de l'intérêt pédagogique du CSIN, le Gouvernement d'alors, après examen de la situation a pris en compte cette expérience d'enseignement bilingue dans sa politique de Refondation du système éducatif, et ce, en initiant dans «le mois d'Août [2000], le projet dit : Projet Ecole Intégrée (PEI) dirigé par un Comité de Pilotage.» (Communication en Conseil des Ministres, 2000).

En référence aux 10 langues choisies par l'Institut de Linguistique Appliquée (ILA) de l'Université de Cocody-Abidjan (actuelle Université FHB), le Comité de Pilotage a ouvert 10 écoles-pilotes dans 10 villages. Les sites des écoles PEI et les langues d'enseignement sont inscrits dans le tableau suivant.

Tableau 3 : Sites PEI et langues d'enseignement

N°	Sites	Langue d'enseignement
1	Elibou (Sikensi)	Abidji
2	Eboué (Aboisso)	Agni
3	Ananguié (Adzopé)	Attié
4	Tabagne (Bondoukou)	Koulango
5	Yacolidabouo (Soubré)	Bété
6	Méssoukro (Bodokro)	Baoulé
7	Guézon (Duékoué)	Guéré
8	Kantablossé (Danané)	Dan
9	Tioroniaradougou (Korhogo)	Sénoufo
10	Férentella (Touba)	Mahou

Pour plus d'efficacité dans l'action, le Comité de Pilotage du PEI a été remplacé par la Cellule de Coordination, créée par l'Arrêté n°00108/MEN/CAB du 13 Novembre 2001. Cette Cellule chargée de l'exécution et du suivi du Projet, avec ses classes-pilotes ont bien fonctionné jusqu'en 2002, où la crise sociopolitique qui a fortement bouleversé le système scolaire a entraîné la fermeture de cinq sites : Méssoukro (Bodokro), Guézon (Duékoué), Kantablossé (Danané), Tioroniaradougou (Korhogo) et Férentella (Touba).

De retour à la normalité après la crise post-électorale de 2010, «La nouvelle Coordination sous la supervision du Directeur de la Pédagogie et de la Formation Continue a procédé non seulement à la réouverture des écoles fermées pendant la crise mais également à la création de nouveaux sites à Tiébissou.» (Service Communication du MENETFP, 2013 : 26). Cette importante action a permis au Projet d'ouvrir 20 écoles avec un effectif de 2300 élèves (MENETFP, 2013 : 27).

Bien avant et depuis l'avènement en 2016, de la deuxième phase du projet ELAN, la plupart des classes PEI avaient commencé à battre de l'aile au regard de la dispersion des instituteurs et de l'abandon des certains sites face à l'arrêt souvent injustifié de financements.

Il ressort de nos investigations qu'à cause des financements extérieurs du Projet ELAN, l'enseignement bilingue (dioula-français) dispensé à l'heure actuelle sur les sites actuels de Kong, Mankono et Séguéla contribue sans aucun doute au délaissement (partiel ou total) de certaines écoles intégrées et à la reconversion en école classique d'autres écoles PEI, notamment celles d'Elibou (Sikensi), d'Ananguié (Adzopé), de Yacolidabouo (Soubré), etc.

1.2. Le volet alphabétisation du PEI : présentation d'un projet structuré et sans suite

Inscrit sur la feuille de route de l'ONG Savane Développement, lors de la signature du Protocole d'accord (en 1999) avec le Ministère de l'Education Nationale, le volet alphabétisation des adultes exécuté au CSIN a été totalement reconduit au PEI au cours de la rentrée scolaire 2000-2001 (Communication en Conseil des Ministres, 2000). Par l'intégration de l'alphabétisation au PEI, les autorités en place et les partenaires du système éducatif ambitionnaient d'utiliser l'enseignement bilingue pour transférer des savoirs et compétences fonctionnelles aux adultes. Les objectifs assignés à cette alphabétisation se présentent comme suit :

- (i) alphabétiser les parents des écoliers en langue maternelle pour un meilleur suivi de leurs enfants mais aussi pour faire d'eux des êtres épanouis dans leurs milieux traditionnels,
- (ii) initier les apprenants aux techniques agropastorales,
- (iii) participer activement au développement et à l'enrichissement des langues nationales pour la pérennisation de la culture ivoirienne,
- (iv) et former des hommes responsables, capables d'initiatives et aptes à participer effectivement à la promotion de la collectivité, etc.

En dépit de ces objectifs dont la pertinence est avérée, l'activité d'alphabétisation bilingue au PEI est restée dans un état stationnaire, hormis l'atelier de formation (à Kolia) en l'an 2000, d'une équipe de 20 alphabétiseurs (composée de 10 alphabétiseurs dioula et 10 alphabétiseurs sénoufo). En effet, depuis la formation des 20 alphabétiseurs dont la majorité ne réside plus dans ce milieu, aucun autre pan du volet alphabétisation n'a encore été exécuté. Force est de reconnaître que le manque d'une politique linguistique scolaire bilingue claire constitue un réel obstacle à la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation au PEI.

2. Résultats

Au titre des résultats, nous montrerons en quoi l'absence de politique linguistique scolaire bilingue constitue un obstacle à la réalisation des programmes d'alphabétisation bilingue dans le PEI et nous mettrons en relief les conséquences liées au manque de politique linguistique scolaire bilingue dans la réalisation des programmes d'alphabétisation dans les centres du PEI.

2.1. Le manque de politique linguistique scolaire bilingue, un obstacle à la réalisation des programmes d'alphabétisation bilingue dans le PEI

Dans la recherche de solutions endogènes en vue d'améliorer la qualité des prestations en matière d'éducation de base, le PEI a été créé et expérimenté sur le terrain. En dépit des initiatives prises depuis des décades au profit de l'introduction des langues nationales (LN) dans l'enseignement formel, l'expérience du bilinguisme dans le système scolaire actuel demeure dans une situation d'impasse. Plusieurs raisons expliquent cet état de fait. Nous notons d'abord l'attitude de l'Etat qui face à la question de l'institution d'une politique linguistique scolaire bilingue efficace reste totalement prudent. Ensuite, les rares décisions arrêtées par les autorités en faveur de l'introduction de l'enseignement bilingue dans le système éducatif ivoirien ne sont pas suivi d'actions concrètes. Il s'agit plus spécifiquement des lois n° 77-584 du 18 août 1977 et n° 95-696 du 7 septembre 1995 portant réforme de l'enseignement, qui sont à ce jour sans décrets d'application, etc. Et enfin, nous avons la dispersion des efforts des acteurs engagés dans la promotion de l'éducation bilingue.

Nous savons tous que l'alphabétisation des parents des écoliers dans les villages du projet constitue un volet essentiel du PEI, et comme le précise la Communication en Conseil des Ministres (2000) au PEI, le «Centre [de formation] est à la fois une école, un Centre d'Alphabétisation et d'Activités Agro-Pastorales». C'est pourquoi, si le PEI, le plus important projet d'enseignement bilingue en Côte d'Ivoire manque de politique linguistique scolaire bilingue claire et cohérente, ce n'est pas l'alphabétisation, un volet non autonome de ce projet qui va bénéficier d'une politique d'enseignement bilingue structurée. C'est ce qui explique le fait que le manque de politique linguistique scolaire bilingue constitue un réel obstacle dans l'exécution des programmes d'alphabétisation bilingue au PEI.

2.2. Les conséquences liées au manque de politique linguistique scolaire bilingue dans le cadre de la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation bilingue au PEI

Conscient des avantages des enseignements formels et non formels bilingues dans l'amélioration des résultats scolaires et comme moyen d'intégration dans la vie socioéconomique nationale, l'Etat est à ce jour imprécis voire évasif sur la question de l'institution d'une politique linguistique scolaire bilingue. Pourtant, cette politique permettrait la mise en œuvre d'importants programmes d'alphabétisation bilingue. Le manque de politique linguistique scolaire bilingue précise et cohérente entraîne des conséquences dans la réalisation des programmes d'alphabétisation au PEI aux plans : psychologique, socioculturel et pédagogique.

2.2.1. Conséquences au plan psychologique

Des études menées par l'Organisation des Nations Unies pour l'Education la Science et la Culture (UNESCO) ont prouvé que le manque de politique linguistique scolaire bilingue structurée et efficace provoque un blocage psychologique chez les apprenants adultes, «en constituant un obstacle pour l'accès au savoir» (Côte d'Ivoire Diplomatie, 2013). Cette situation est source de démotivation à la fois pour les apprenants et les autres parties prenantes aux programmes d'alphabétisation initiés au PEI.

2.2.2. Conséquences au plan socioculturel

Dans le processus éducatif, la langue est considérée comme le meilleur support d'enseignement et constitue l'un des socles de la construction de l'identité des individus et des collectivités (Baba-Moussa, op. cit, 2013). Eu égard aux crises successives que le pays a connu, l'expérience d'enseignement bilingue réalisée à travers le PEI devrait être soutenue par une politique linguistique scolaire bilingue forte. Cependant, la réalité sur le terrain est tout autre. Selon nos investigations, il n'existe pas de politique linguistique scolaire bilingue permettant dans une certaine mesure, de mettre en œuvre des programmes d'alphabétisation bilingue au PEI. Cet état de fait entraîne totalement ou en partie le déni des langues nationales, le complexe d'infériorité et le mimétisme culturel. Autres conséquences, c'est la déstructuration du milieu socioculturel et la résurgence des problèmes identitaires.

2.2.3. Conséquences au plan pédagogique

L'enseignement bilingue basé sur une politique linguistique scolaire bilingue réaliste est avantageux pour l'alphabétisation bilingue au PEI. Cependant, le contraire engendre d'importantes conséquences. Des études pédagogiques récentes ont montré que des programmes d'alphabétisation pour adultes dans des langues qui ne leur sont pas familières rendent impossibles les acquisitions et se soldent généralement par des insuccès. Les adultes analphabètes ont des blocages en début d'alphabétisation lorsqu'on leur «retire la possibilité d'utiliser [leur] parler familier, pour [leur] imposer un instrument de communication encore totalement inconnu» » (Côte d'Ivoire Diplomatie, 2013 : 26). Cette situation provoque l'échec des programmes d'alphabétisation endogènes.

3. Discussion

L'exercice qu'il convient de faire dans cette section dédiée à la discussion des résultats, consiste à s'interroger sur : l'existence d'une politique linguistique nationale, la place de l'alphabétisation bilingue dans les politiques éducatives mises en œuvre et à proposer des solutions permettant de résoudre les problèmes enregistrés.

Retenons qu'à la question de savoir s'il existe une politique linguistique propre à la Côte d'Ivoire, la réponse est qu'à part l'engagement politique visant à «protéger la valeur patrimoniale [du français]» (Rousseau, 2007 : 59 cité par Séa, 2017 : 185), il n'existe pas de politique linguistique nationale. Toutefois, dans l'institution des lois d'orientation de l'éducation au regard des contextes sociaux, économiques et culturels du pays, et dans la perspective d'obtenir de meilleurs résultats scolaires, les langues nationales ont été introduites dans l'enseignement officiel. L'expérience du bilinguisme scolaire est à l'heure actuelle, complétement prise en compte dans la politique éducative nationale. Cependant, la tâche à accomplir est d'établir de manière concertée, les référentiels de compétences à partir des contenus d'enseignement formel et d'alphabétisation fonctionnelle.

À l'analyse des politiques éducatives précédentes et de la plus récente telle que déclinée dans le Plan National de Développement (PND) 2016-2020, il ressort que la pratique de l'alphabétisation bilingue n'est pas prise en compte dans les offres de formation en contexte endogène. Pourtant, hormis le PEI qui intègre l'alphabétisation bilingue dans ses curricula, les

politiques et orientations formulées en matière d'alphabétisation des adultes sont généralement «assujetties à la prédominance de l'éducation de type scolaire» (Baba-Moussa, op. cit, 2013). Face à cette situation «On s'interroge en particulier sur la pertinence des politiques et actions menées pour relever le défi de la lutte contre l'analphabétisme et pour répondre aux exigences d'une offre d'éducation orientée vers le développement.»(Baba-Moussa, op. cit, 2013).

Les problèmes dans l'exécution des programmes d'alphabétisation au PEI engendrés par le manque de politique linguistique scolaire bilingue, nous amène à faire les propositions de solutions suivantes. En ce qui concerne l'Etat, il convient de noter qu'en dépit du fait qu'il soit conscient que l'introduction des LN dans le système éducatif contribue à l'amélioration des compétences des apprenants, nous souhaitons non seulement qu'il sorte de l'expectative par rapport à la promotion des LN, mais aussi en faveur de l'établissement d'une politique linguistique scolaire bilingue claire. Il est vrai que des lois existent et sont promulguées dans le sens de l'organisation de la filière éducation à travers l'utilisation des LN comme langues d'instruction. Cependant, ces lois devraient être suivies de décrets d'application concrets à l'effet de rendre plus productives les actions d'intégration du bilinguisme (LN-français) au niveau de l'école formelle et de l'alphabétisation.

En lieu et place de la dispersion des efforts des parties prenantes dans la diffusion des savoirs et la pérennisation des acquis, il est de bon aloi que les activités régaliennes de l'Etat et les feuilles de route des acteurs opérationnels soient bien élucidés dans la politique linguistique nationale et dans les textes officiels liés à la promotion de l'enseignement bilingue scolaire, parascolaire et en matière d'alphabétisation des adultes.

Conclusion

Le développement socioéconomique et culturel de la Côte d'Ivoire ne peut être possible sans l'introduction des LN à l'école et dans les centres d'alphabétisation. Une analyse diachronique laisse apparaître que l'expérience du bilinguisme en terre ivoirienne a un parcours historique atypique. Quant au volet alphabétisation du PEI, il demeure un projet structuré et structurant, mais sans aucune suite. L'atteinte des objectifs nationaux en matière de renforcement de la science et de la technologie à travers l'usage des LN se fonde sur la mise en œuvre de politiques linguistiques nationales à impacts rapides et visibles.

Cependant, le pays n'a concrètement pas de politique linguistique. Au niveau du système éducatif, il n'existe également pas de politique linguistique scolaire bilingue. Cet état de fait génère des conséquences au plan psychologique, socioculturel et pédagogique. Pour réaliser avec succès des programmes d'alphabétisation bilingue dans le PEI, des pistes de solutions ont été proposées en fonction des problèmes répertoriés. Elles concernent notamment la levée d'obstacles liés à l'élaboration et à la mise en œuvre d'une politique linguistique scolaire bi-plurilingue appropriée, l'adoption d'une loi par les décideurs et la prise de décrets qui formalisera l'usage des LN dans le système éducatif et la pérennisation des acquis post-apprentissages.

La nécessité de développer la recherche terminologique dans les LN afin d'assurer leur enseignement s'impose aujourd'hui à la Côte d'Ivoire car, selon l'«Aspiration 5» du

Document-cadre de l'Agenda 2063 « Les langues nationales seront le fondement de l'administration » (UA, 2015 : 43).

Références bibliographiques

Adopo Assi François et al (1986), «Langues et systèmes éducatifs», *Cahiers Ivoiriens de Recherche Linguistique (CIRL)*, n°19, n°2, pp 70-95.
Assemblée Nationale de la République de Côte d'Ivoire (1995), Loi n° 95-696 du 7 septembre 1995 relative à l'enseignement.
Assemblée Nationale de la République de Côte d'Ivoire (1977), Loi n° 77-584 du 18 août 1977, portant réforme de l'enseignement.
Baba-Moussa RahamaneAbdel (2013), «Alphabétisation et éducation en langues nationales dans les politiques globales de l'éducation au Bénin : valeurs, principes d'actions et stratégies d'acteurs», https://cres.revues.org/2332 [dernier accès, le 09/08/2017].
Commission de l'Union Africaine (2015) «Agenda 2063», Document-cadre, Addis-Abeba, SP15830, Abidjan.
Lüdi Georges et Riagáin Ó Pádraig (2003), «Eléments pour une politique de l'éducation bilingue», www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Educ_bilingue_FR.doc [dernier accès, le 02/09/2017].
Ministère du Plan et du Développement (2016), Plan National de Développement (PND) 2016-2020, Abidjan, Côte d'Ivoire.
Ministère de l'Education Nationale et de la Formation de Base (MENFB) et ONG Savane Développement (1999), Protocole d'accord, MENFB, Abidjan.
ONG Savane Développement (2011), Le Centre Scolaire Intégré du Niéné (CSIN) «Dossier», Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (MENETFP), Abidjan.
Poth Joseph (1988), *L'enseignement des langues maternelles africaines à l'école...Comment?*, Paris : UNESCO.
Rousseau Louis-Jean (2007), « Élaboration et mise en œuvre des politiques linguistiques », *Cahiers du Rifal, Bruxelles*, nº26, Communauté française de Belgique, pp. 58-71.
Séa Souhan Monhuet Yves (2017), «Effets de la pratique des langues nationales et de l'alphabétisation sur la cohésion sociale en contexte post-crise : cas de la Côte d'Ivoire», *Langues et littératures*, n°21, n°11, pp. 177-189.
Séa Souhan Monhuet Yves (2013), « La post-alphabétisation : étude de cas, proposition de modèle structuré et efficace. Une nouvelle approche d'intégration socioéconomique des néo-alphabètes », Thèse, Université Félix Houphouët-Boigny, UFR de Langues, Littératures et Civilisations, Abidjan.
Secrétariat Général du Gouvernement (2000), Introduction des langues nationales dans le système éducatif, Communication en Conseil des Ministres, Abidjan.
Service Communication du MENETFP (2013), « Projet Ecole Intégrée, l'expérience du bilinguisme en Côte d'Ivoire», *Côte d'Ivoire Diplomatie*, Abidjan, n°7, Charles Koffi DIBY et Abdou TOURE, Ministère des Affaires Etrangères, pp. 26-27.
Souad Kassim Mohamed (2010), « Pour une meilleure introduction des langues maternelles dans les écoles djiboutiennes », souad-kassim-mohamed.blog4ever.net/pour-une-meilleure-introduction-des-langues-[dernier accès, le 05/09/2017].
Site Internet
http://www.elan-afrique.org/ [dernier accès, le 10/09/2017].

En faveur d'une didactique à l'improviste du « senar » en Côte d'Ivoire

Pezon Inza COULIBALY
Université F. H. B., Abidjan, Côte d'Ivoire
pezinocool@gmail.com

Résumé
Cet article propose une stratégie didactique à l'improviste pour propulser efficacement l'usage du "senar" comme matière scolaire. Cette langue fait partie des langues nationales ivoiriennes choisies comme langues d'instruction dans le cadre du Projet Ecole Intégrée (PEI). En Côte d'Ivoire, ce projet est caractérisé par un enseignement bilingue tantôt en langue national de la localité tantôt en français langue étrangère selon les niveaux avec des durées variables et utilise principalement les syllabaires comme outils pédagogiques. Afin que le "senar" serve à la fois comme medium d'enseignement et matière pédagogique, cette contribution envisage un enseignement /apprentissage improvisé avec des enseignants locuteurs du "senar" déjà expérimentés dans l'enseignement du français et qui seront formés et outillés avec les terminologies relatives à l'école en langue "senar" (cf. notre thèse de doctorat en préparation). Les différents enseignements dispensés seront enregistrés et feront l'objet d'analyses pour servir les pédagogues et didacticiens à l'élaboration des différents curricula et manuels pédagogiques à partir des réalités sociolinguistiques de l'élève-« noyau central »-de cette approche de l'enseignement du "senar" en partenariat avec le français pour faciliter la vulgarisation et l'expérimentation.

Mots-clés
terminologies (ou métalangue) "senar", didactique du "senar" langue maternelle, improvisation, socio-didactique, approche bilingue "senar"/français.

Abstract
This article proposes an unexpected didactic strategy to efficiently propel the use of "senar" language as a school subject. This language is one of the Ivorian national languages chosen as instruction languages within the framework of the "Projet Ecole Intégrée" (PEI). In Côte d'Ivoire, this project is characterized by a bilingual education, sometimes in the national language of the locality and sometimes in French as a foreign language according to the levels with variable durations and uses syllabaries mainly as teaching materials. "Senar" language, to be used both as a teaching medium and a pedagogical subject, this contribution envisions an improvised teaching / learning with "senar" teachers who are experienced in French teaching and will be trained and equipped with "senar" terminologies related to School (see our doctoral thesis in preparation). The various lessons will be recorded and analyzed to serve the pedagogues and didacticians in elaborating the different curricula and pedagogical manuals from the sociolinguistic realities of the pupil - "central core" - of this approach of teaching "senar" in partnership with French to facilitate the popularization and experimentation of "senar" metalanguage of language teaching (see our PhD thesis op cit.) in class situation.

Key words
"Senar" terminologies (or metalanguage), didactics of "senar" as a mother tongue, improvisation, socio-didactics, bilingual approach "senar" / french.

Classification JEL
I 28.

Introduction

La pratique de l'enseignement, d'un point de vue improviste, est loin d'être une mise en pratique des « recettes magiques » proposées dans les supports pédagogiques. Ces documents sont généralement le fruit des inspirations des pratiques d'enseignements *in situ,* reconsidérées et harmonisés selon les objectifs d'enseignement eu égard aux principes pédagogiques et didactiques.

Pour les langues de l'oralité comme le « senar » qui doivent servir dans le système moderne d'acquisition et de transfert des connaissances par l'écriture tout en restant fidèle à leur vision du monde, doivent s'inspirer des ressources propres à leur communauté respective. Dans le cas d'espèce pour le domaine de l'éducation en Côte d'Ivoire, l'utilisation du « senar » à la fois comme matière pédagogique et langue d'enseignement dans le cadre du Projet Ecole Intégrée (PEI) nécessite une stratégie improvisée. Cette didactique à l'improviste s'appuiera principalement sur l'approche bilingue senoufo/français et sera accouplée d'autres approches de la didactique des langues en cas de nécessité. Cette coopération bilingue « senar »/français s'inspirera certes des modèles d'enseignement du français avec une coloration « senar » de sorte à véhiculer la vision du monde du « senanw »[1] et ce en langue « senar », sans toutefois que cette langue nationale ne serve comme par le passé en tant que marchepied pour l'enseignement du français.

En prélude de la cérémonie de lancement de la phase II (2016-2018) d'ELAN-Afrique (École et Langues Nationales en Afrique) des 03 et 04 juin 2016 derniers, avec la signature d'un mémorandum de partenariat qui a officialisé l'intégration de la Côte d'Ivoire à cette initiative, se présentait comme une opportunité pour le PEI exprimé par la responsable de ce projet comme suit :

> Pour nous qui prenons le train en marche, nous allons nous imprégner du bilan de la phase pilote, de ses forces et de ses faiblesses, afin de réussir l'intégration véritable des langues nationales dans le système éducatif ivoirien. Cela nous permettra certainement, au Projet école intégrée (PEI), de devenir un Programme.
>
> Assiata Diaby épouse Cissé, Responsable du PEI- Côte d'Ivoire
> *Source : Web-News, Le 01 juin, 2016 à 09:06:22.*

[1] Pluriel : « senanbele ». Par extension désigne le peuple appelé communément « sénoufo » dans les littératures. Selon Ouattara (1988 : 11) : « […] le mot essentiel de la phrase mandingue [*séné-kan* ou *sénékan-fo* cf. Tautin (1887), Binger (1892) et Delafosse(1908)] à savoir "*séné* ou *siéna, siénou* ou *sénou, sien* ou *shien, sétjré* ou *siérhé*" […]. Ils [ces mots] sont en effet composés de "*sé* ou *sié"* et de "*né, na* ou *nou".Sé* et *sié* viendrait de *séé*, signifiant "champ"». "*Né, na* ou *nou"* viendrait de *"naon"*, particule masculine signifiant parfois "garçon". Ainsi, "*séné* ou *siéna, siénou* ou *sénou, sétjré* ou *siénérhé, siénamana* ou *sénambélé*" signifiérait "garçon des champs" ou "hommes des cultures" ou "cultivateurs"

Dans son allocution, la Ministre Ivoirienne de l'Education Nationale, présidente de cette cérémonie de la phase II de ELAN- Afrique (2016-2018), souligne que : « La langue française, en tant que langue d'apprentissage scolaire, peut constituer un facteur inhibiteur, notamment pour les enfants des zones rurales. […]». D'où la nécessité de l'enseignement/apprentissage en langues ivoiriennes pour développer une éducation primaire bilingue avec la notion de « langue partenaire » qui suppose une relation égalitaire entre les langues dans l'approche bilingue du PEI. Or, il est scientifiquement (linguistiquement) prouvé que quand deux ou des langues sont en contact, la plus prestigieuse absorbe ou fait reculer les autres ou que des conflits linguistiques apparaissent au cas où ces langues en contact bénéficient du même statut linguistique.

Etant donné que nous envisageons d'instrumentaliser le « senar » à l'image du français, nous optons pour une approche « bilingue d'appui » sur la langue français et non un « bilinguisme tronqué » dit de partenariat, ni un « bilinguisme servile » pour l'enseignement du français.

L' « aptitude des langues nationales à servir à la fois comme véhicule et objet d'enseignement n'étant nullement [remise] en cause » (Poth, 1997 : 13), pourquoi ne pas improviser l'enseignement du « senar » dans les classes pilotes du PEI ?

De plus, les principes, lois et théories en didactique utilisés pour l'enseignement des langues étrangères n'émanant que des pratiques sur le terrain, n'est-il pas grand temps, dans le cadre du PEI, que nous prenions le taureau par les cornes en enseignant à l'improviste le « senar » en langue « senar » à partir de notre métalangue linguistique en « senar » (op. cit.)?

Comment l'enseignant s'y prendra pour dispenser des enseignements à partir d'un simple glossaire de terminologies en « senar »?

Pour répondre à ces interrogations, nous émettons l'hypothèse selon laquelle : l'enseignement à l'improviste dans les classes pilotes du PEI pourra fournir les intrants adéquats pour la conception/ production d'outils pédagogiques formels conformément aux réalités sociales et culturelles des « senanbélé ».

Pour y parvenir, nous procéderons primo, par une analyse critique de la pratique du bilinguisme dans le cadre du PEI. Secundo, nous aborderons la didactique du « senar »- langue maternelle- sous l'angle socio-didactique avec la possibilité de triangulation des approches de la didactique/pédagogie des langues. Tertio, nous présenterons un exemple applicatif d'enseignement/apprentissage bilingue « senar »/français improvisé.

1. Analyse critique de la pratique du bilinguisme dans le cadre du PEI

Le Projet Ecole Intégré (PEI) est mis en place par l'arrêté n° 0040 du 20 août 2000 par le Ministère de l'Education Nationale. Ce projet a pour mission l'enseignement en dix langues nationales reparties en fonction des quatre grandes aires linguistiques (gur, kwa, mandé et kru) du pays et selon la culture des élèves dans dix centres d'expérimentation correspondant à dix localités sur le territoire nationale. Les langues choisies sont le baoulé, l'akyé, l'agni, l'abidji, le mahou, le guéré, le yacouba, le koulango, le « senar », et le bété enseignées dans les écoles pilotes PEI du cycle primaire situées en zones rurales notamment à Messoukro (dans la région

de Gbéké), à Ananguié (dans la région de Tiassa-Agnégy), à Eboué (dans la région de N'dénié), à Elibou (dans la région de Tiassa-Agnégy), à Férentella (dans la région de Béré), à Guézon (dans la région du Tonkpi), à Kantablossé (dans la région du Tonkpi), à Tabagne (dans la region du Bounkani Gontougo), à Tioronamandougou (dans la région du poro) et à Yacolidabouo (dans la région du Bagoué). Les enseignants de ces écoles PEI sont en général des natifs de la langue cible, formés dans les centres d'animation et de formation pédagogique (CAFOP) et reconvertis dans le système bilingue.

L'enseignement bilingue est inégalement réparti entre le français, langue étrangère et les langues maternelles dans les différentes localités comme suit :

- u préscolaire au CP1 (cours préparatoire première année): l'enseignement/apprentissage se fait en langue maternelle locale.
- u CP2 (cours préparatoire deuxième année) au CE1 (cours élémentaire première année) : l'enseignement/apprentissage se déroule de manière alternée entre français et la langue maternelle de la localité à travers les activités de lecture et d'écriture.
- u CE2 (cours élémentaire deuxième année), l'enseignement est dispensé entièrement en français, avec des phases explicatives en langues maternelles selon l'initiative du maître.
- u CM1 (cours Moyen première année) au CM2 (cours moyen deuxième année), l'enseignement est exclusivement dispensé en langue française.

Au regard de ce chronogramme, l'enseignement/apprentissage en langue française se taille la part du lion dans les pratiques d'un bilinguisme qui se veut de « partenariat » tout en prônant l'égalité entre les langues maternelles et le français langue étrangère, langue du colonisateur et langue officielle du pays. Ce constat montre la persistance et l'ancrage de la colonisation d'un point de vue linguistique qui si rien n'est fait tôt ou tard la « Culture » ivoirienne perdra sa coloration au profit de la culture française à travers la langue français qui ne peut que véhicule la culture et la vision du monde des français à travers les enseignements dispensés dans nos établissement scolaires.

D'un point de vue linguistique, les langues s'équivalent et sont toutes à mesure de servir comme moyen de communication orale et écrite. Cependant, il arrive que certains concept soient mieux exprimés, plus révélateurs dans certaines langues que d'autres comme le souligne Adamzewscki (1990/ [1982] : 7):

> Or les langues s'entre-éclairent les unes les autres et ce sur, pour une raison aussi simple que fondamentale : c'est que les opérations profondes (les mécanismes abstraits) sont grosso modo les mêmes. Ce qui change se sont les traces en surfaces de ces opérations.
> Adamzewscki (1990/ [1982] : 7)

De ce fait nous ne pouvons pas reléguer au second plan la langue française étant donné, d'une part qu'elle accumule une expérience avérée en tant matière et langue d'enseignement dans les institutions académiques et d'autre part elle sert comme moyen de communication dans les

institutions diplomatiques et politiques. Pour cette étude nous nous appuyons pour un départ sur les acquis de l'enseignement/apprentissage du français par les enseignants « senanbele » pour improviser des situations d'enseignement du « senar » en « senar ». Et à moyen et long terme, enseigner les autres disciplines en « senar » même l'utiliser pour la communication administrative locale afin de faciliter son positionnement en tant que langue instruction dans une approche bilingue parfaite du PEI. Ce que Fofana (2010 : 36) entrevoyait comme suit :

> Parler aujourd'hui de la formation d'individus parfaitement bilingues français/langue ivoirienne n'est pas seulement un acte culturel. C'est aussi accepter de voir le français perdre de son hégémonie et pour certains, craindre qu'elle se dilue dans les langues africaines.
> Fofana (2010 : 36)

Dès lors que le « senar » sera utilisé comme langue d'instruction au même titre que le français, le bilinguisme au niveau des acteurs (apprenants et enseignants) dans les classes du PEI sera effectif et l'approche bilingue « senar »/français aura son sens de « partenariat » entre langue « senar » et langue française.

2. La socio-didactique comme cadre théorique référentiel

Notre proposition pour une didactique à l'improviste de la langue « senar » en Côte d'Ivoire s'intègre dans la socio-didactique en tant que cadre théorique de référence. La socio-didactique se situe à l'intersection de la didactique et de la sociolinguistique. Et les recherches en socio-didactique permettent d'interroger, d'observer et de faire des analyses empiriques et inductives de la situation d'enseignement/apprentissage et de son environnement. Ainsi, la socio-didactique tout comme la pédagogie différenciée de (Meirieu, 2004 : 128) ne différencie pas « l'évaluation sociale de l'évaluation pédagogique ». Rispail (1998 : 445) définit le concept de socio-didactique comme « le lien par lequel école et société peuvent s'enrichir et se transformer mutuellement, pour porter sur l'élève un regard qui concilie les dimensions individuelle et collective ». Dans cette perspective, l'intégration du social, du poids du milieu socio-culturel des apprenants dans l'élaboration des « syllabus » ou curricula et méthodologie d'enseignement/apprentissage de la langue « senar » permettra de l'utiliser effectivement comme matière pédagogique et langue d'enseignement pour véhiculer la vision du monde et la culture du « senanw ».

Nous partons du postulat socio-didactique selon lequel il existe une interrelation entre la classe, son déroulement, et l'environnement global auquel elle [la classe] appartient et dont les paramètres saillants doivent être pris en compte dans la résolution des problèmes didactiques pour les enseignements/apprentissages à improviser dans le cadre de ce travail.

3. Méthodologie

3.1. Approche méthodologique

Notre approche méthodologique consistera à improviser des activités pédagogiques et des stratégies d'enseignement/apprentissage avec les enseignants locuteur du « senar » ayant une

expérience avérée dans l'enseignement du français tout en impliquant les apprenants. Toutefois, en ayant à l'esprit l'intégration des paramètres contextuels et sociaux dans l'enseignement/apprentissage en langue « senar ». Ces enseignants ne doivent pas perdre de vue le volet descriptif et comparatif des langues en présence (ici le « senar » et français) dans l'approche bilingue instaurée dans le cadre du PEI et enfin déboucher sur le volet expérimental de formation de ce projet (PEI) tel que l'agro-pastorale dans les localités où le « senar » a été choisi.

Pour l'opérationnalisation de cette méthode improviste d'enseignement du « senar » en « senar », l'enseignant locuteur du « senar » a délibérément recours à une approche socio-didactique d'enseignement/apprentissage des langues ou à une triangulation des approches socio-didactiques en fonction des paramètres sociolinguistiques des localités du PEI où le « senar » a été choisi comme langue d'enseignement/apprentissage.

Dans la pratique, l'enseignant s'imprègne au préalable des termes « senar » d'enseignement des langues (cf. glossaire de terminologies en « senar » de notre thèse en préparation) afin de les appréhender avant de créer un contexte en situation de classe de sorte à les exploiter parallèlement avec leur équivalent français déjà implanté dans l'enseignement/apprentissage des langues.

3.2. Matériaux et matériel de travail

Les matériaux de travail sont les terminologies « senar » d'enseignement/apprentissage des langues mis à la disposition des enseignants. Ces terminologies constituent la matière première de l'ouvrage intellectuel à réaliser de manière improvisée en situation de classe pour la didactique du « senar » - langue maternelle.

Quant au matériel de travail,ilest composé dematériel de production des enseignementset de matériel de récupération de ces enseignements. Lematériel de production d'enseignements : c'est l'utilisation des contextes (restreint/immédiat et globale) de la classe autrement dit la situation de classe et le contexte socio-culturel de l'apprenant comme outils de transformation des terminologies « senar » en enseignement/apprentissage improvisés. Par contre, matériel de récupération desenseignements estl'ensemble des supports audio et vidéo installés dans les salles de classe pour l'enregistrement des enseignements dispensés et/ou des apprentissages qui y seront effectués à l'improviste. Ce matériel de recueil (supports audio et vidéo) des enseignements/apprentissages improviséspermettra à travers les différents enregistrements audio-visuels de capter les pratiques pédagogiques qui illustrent des « [...] conduites et actions, dans le déroulement dynamique des classes, dans ce qu'elles ont de prévu et d'imprévu »Cambra (2003 : 223). Les captations audio et vidéo de ces pratiques pédagogiques permettront, d'une part de constater les imperfections et les médiations apportées et/ou remédiations à apporter en fonction des stratégies improvisées et /ou à improviser. Ici, les stratégies peuvent être définies comme des actions, des conduites pédagogiques ou encore selon Cicurel (1994 : 103) comme un «schéma facilitateur». Quant à Causa (2003 : 1-9) le terme de stratégies désigne :

> L'ensemble des actions sélectionnées et agencées par le sujet savant, ici l'enseignant, pour accomplir une tâche globale, ici la transmission des données en langue cible et, en même temps, la résolution de problèmes communicatifs

> qui, dans ce cas précis, tiennent au déséquilibre des compétences linguistiques chez les locuteurs en présence. Causa (2003 : 1-9)

Et d'autre part, « les stratégies [à l'improviste] visent/ [visant] toujours un but et reposent/ [reposant] sur la coordination d'opérations, d'actions, de plans et des techniques et/ou de tactiques » (Dessus, 2009 : 164), serviront à élaborer les curricula et les manuels d'enseignement/apprentissage en langue « senar » à l'aide d'un passage en revue des différentes captations vidéo et audio des enseignements dispensés dans ces classes PEI.

4. Modèle de dispositif d'enseignement/apprentissage improvisé pour le primaire

Dispenser des cours de langue au primaire consiste en l'appropriation par l'apprenant de la compétence communicationnelle à la fois orale et écrite à travers la combinaison des différentes leçons de grammaire, de vocabulaire, de conjugaison et d'orthographe. Le dispositif mis en place par l'enseignant est utilisé dans la perspective bilingue français /langues ivoiriennes.

4.1. Pivot et outil d'improvisation

L'enseignant dispose préalablement de terminologies « senar » d'enseignement de langues comme pivot et servant d'input pour improviser les enseignements/apprentissages. Etant donné qu'« enseigner exige l'appréhension de la réalité »(Freire, 2006 : 82), l'enseignant appréhende, par la suite le contexte socio-culturel de la classe tout en l'instrumentalisant pour générer les Savoirs (savoir -savant, savoir-faire, savoir être et savoir apprendre) à travers les matières linguistiques du cycle primaire que sont la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison et l'orthographe. Enfin, il négocie l'acquisition des compétences (linguistique et communicationnelle) avec la participation active des apprenants (élèves). Ainsi, en guise d'application nous proposons de dispenser les leçons d'orthographe, de grammaire de vocabulaire théorique et de conjugaison au niveau des Cours Elémentaires 1ère et 2ème année (CE1 et CE2) dans les classes du PEI et par extension a tout le cycle primaire dans les localités où le « senar » a été choisi comme langue d'enseignement.

4.2. Application : dispositif d'enseignement/apprentissage improvisé

Compte tenu du rôle essentiel que tient le français en tant que langue d'enseignement/apprentissage dans le système éducatif actuelle de la Côte d'Ivoire, nous pourrons l'utiliser comme référence pour « éclairer » (Adamzewscki, op. cit) davantage l'explication des terminologies « senar » dans une approche billingue (« senar »/français) où le français pourra servir à son tour comme marchepied pour l'enseignement/apprentissage du « senar ». En procédant ainsi, ce type de partenariat permettra l'autonomisation du « senar » dans l'enseignement/apprentissage des langues et, par la suite, des autres matières scolaires dans le système moderne d'éducation en Côte d'Ivoire.

Le système moderne de transfert/d'acquisition de savoir étant fondamentalement axé sur l'écriture (et non sur l'oralité comme par le passé dans les traditions africaines), nous proposons provisoirement l'adoption d'un système d'écriture orthographique qui sera revisité

pour asseoir une orthographie homologuée qui prendra en compte tous les sons des parlers « senar ».

A partir de l'étude de l'existant sur l'écriture orthographique des langues « gur » (Nikiéma et al, 2005), et l'alphabet utilisé dans le *syllabaire senoufo-senanri* (Coulibaly et al, 2002), nous nous somme évertuer à écrire certaines données linguistiques recueillies auprès des locuteurs du « senar » principalement des parlers « nafara », « kuflo », « tchebara » et « tagbana ». Cette tentative de transcription nous a permis de répertorier certains sons morphologiques et/ou morphosyntaxiquesen plus des sons phonétiques/phonologiques du « senar » (cf. tableau ci-dessous).

Tableau : Récapitulatif de sons et graphèmes associés

Réalisation	Orthographe	Réalisation	Orthographe	Réalisation	Orthographe
[a]	***a***	[c]	***tch***	[vy]	***vy***
[e]	***e***	[ɟ]	***j***	[zy]	***zy***
[i]	***i***	[j]	***y***	[n]	***n***
[o]	***o***	[ʃ]	***sh***	[ɲ]	***ny***
[u]	***u***	[ʒ]	***zh***	[ŋ]	***ng***
[ɛ]	***ae***	[z]	***z***	[ŋm]	***gm***
[ɔ]	***ao***	[w]	***w***	[gʷ]	***gw***
[ɪ]	***i'***	[r]	***r***	[p]	***p***
[ɷ] ou [Ω]	***uu***	[l]	***l***	[b]	***b***
[ʔ]	***h***	[m]	***m***	[s]	***s***
[kp]	***kp***	[by]	***by***	[t]	***t***
[gb]	***gb***	[dy]	***dy***	[d]	***d***
[pʷ]	***pw***	[fy]	***fy***	[f]	***f***
[bʷ]	***bw***	[my]	***my***	[v]	***v***
[kʷ]	***kw***	[py]	***py***	[k]	***k***
[fʷ]	***fw***	[sy]	***sy***	[g]	***g***
[vʷ]	***vw***	[ty]	***ty***	[h]	***h***

Source : adapté de Coulibaly et al : 2002 et de Nikiéma et al : 2005.

Le dispositif à présenter utilise les graphèmes du tableau ci-dessus pour les enseignements/apprentissages improvisés qui suivent.

4.2.1. Leçon d'orthographe « senar »/français niveau Cours Elémentaires (CE 1 & 2)

Syinrkanagame	**Orthographe**
Tamanre selu **: Senar syinrkanbiipipigele** Senar Syinrkanbiipipigele walman saebepigele ya 51 (togo syinw ni kaorogo na nounon). Be ya: **a, i, e, o, u, ae, ao, i', uu, b, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, r, s, t, v, w, y, z, kp, gb, bw, gw, fw, kw, pw, vw, sh, zh, by, dy, fy, my, ny, py, sy, ty, vy, zy, ng, gm, ngw, tch.** "Yekpofaoobele" ya 09 (kponjaere) : **a, i, e, o, u, ae, ao, i', uu,** na "yekpofunvaoobele" 42 (togo syinw na syinw): **b, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, r, s, t, v, w, y, z, kp, gb, bw, gw, fw, kw, pw, vw, sh, zh, by, dy, fy, my, ny, py, sy, ty, vy, zy, ng, gm, ngw, tch.** "Yekpofaoo" nyaen "saebepile" walman "Syinrkanbiipipile" gi nyaeni syinre joowe lohoma tanhan . **Ki felege***: ba**h**u na sik**a** syinrkanbiigele nan, [**a**], [**u**] na [**i**] nyaen yekpofaoobele. "Yekpofunvaolo" su nyaen tumfun ma joho [**b**] na [**ng**] ngi nyaen kan**b**ine na **ng**ondare maengele-na nan.	Apprentissage no 1**: L'alphabet sénoufo** Les "lettres [alphabétiques]" senoufo sont au nombre de 51(cinquante et un). Ce sont: **a, i, e, o, u, ae, ao, i', uu, b, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, r, s, t, v, w, y, z, kp, gb, bw, gw, fw, kw, pw, vw, sh, zh, by, dy, fy, my, ny, py, sy, ty, vy, zy, ng, gm, ngw, tch.** Il y a 09 (neuf) "voyelles": : **a, i, e, o, u, ae, ao, i', uu,** et 42 (quarante et deux) "consonnes": **b, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, r, s, t, v, w, y, z, kp, gb, bw, gw, fw, kw, pw, vw, sh, zh, by, dy, fy, my, ny, py, sy, ty, vy, zy, ng, gm, ngw, tch.** "la voyelle" est une lettre [alphabétique]("noyau de l'écrit" ou "noyau du noyau du noyau de la tige de parole") qui rend audible la parole parlé. Exemple: Dans b**a**h**u** et sik**a**, [**a**], [**u**] et [**i**] sont les voyelles. "la consonne" quant à elle est sans bruit comme [**b**] et [**ng**] dans les noms kan**b**ine et **ng**ondare.
Tamanre syinwore **: Nyonyaene-syinre** Yeli ga loho "Nyonyaene-syinre " tori nyaen Yekpofunvaoo-la na yekpofaoo-la pinaenri. **Kf****: **b** na **a** nyaen **ba.** Ki felege-na nan **ba** nyaen "nyonyaene-syinre". Falu: Ye kaweegele tonhon na yekpofaoobele na ni (**a, i, o, u, e)** bu maengele-na fori syinrkangangele-na nan. 1. Mi sye s**...**ge man nyaenn**...**n . Mi toho fraoho sege f**...**lu nan. 2. P**...**bele ya drehe na mu p**...**nw-ni. Tchep**...**ri man mi syie. Tchepori gi f**...**lehe? Mu n**...**haru tch**...**pori. Tchanga-le bee be taehe! haen, tch**...**nga-wi. Ma mi nahar**...** pye uhu naen nan me na. ***Ki felege** = kori felege ****Kf= (*) koggberi**	*Apprentissage no 2*: **La syllabe** Si vous entendez "syllabe" , cela est la combinaison d'une quelconque "consonne" et d'une voyelle. Ex: **b** et **a** donne **ba.** Dans cet exemple, **ba** est "la syllabe". Activité: Remplissez les trous avec ces voyelles-ci (**a, i, o, u, e**) pour complèter les noms dans ces phrases. 1. Mi sye s**...**ge man nyaenn**...**n . Mi toho fraoho sege f**...**lu nan. 2. P**...**bele ya drehe na mu p**...**nw-ni. Tchep**...**ri man mi syie. Tchepori gi f**...**lehe? Mu n**...**haru tch**...**pori. Tchanga-le bee be taehe! haen, tch**...**nga-wi. Ma mi nahar**...** pye uhu naen nan me na. **(*)** = **comme modèle de ça** pour traduire **Exemple** (******) **=** abréviation de **(*)** qui correspond à **ex**

4.2.2. Leçon de grammaire « senar »/français niveau Cours Elémentaires (CE 1 & 2)

Syinrsohologame

Tamanre selu **: Maenhe**

"Maenhe" nyaen "syinrkanganbiine" walma "syinrkanapile". Korjiha,* uhu nyaen syinre gi nyaenne syon, yarga na/ walman** yawere taehe.

Syon maenhe ma joho Kolotchaologafaolo, Tchepehe, Karna na Tenaendja.

Bu yawere maenhe taehe: bahu, sika na golo nyaen yaweregele maenhe.

Yarge maenhe *ya* ma joho: yataennege, sehe , laago...bbt***.

***Korjiha**= ki jiha = kori ga gi jiha;
****walman**= wa luru man
*****bbt** = bele be talaha

Tamanre syinwore: **Maentelehe -Wolomeanhe**

Maehe ja felehe syinhi: "Meantelehe" na "Wolomeanhe".

1. "Meantelehe" : wore nyaen shon maenhe na tare maenhe (kaha maengele, shon taehekorihi) taehe. Wee saebepiwe selu ya ogbaowe ma joho [**K**] gi nyaen **K**arna na **K**aohorgo maengele ni. Ozanru ya obigele.

2. "Wolomeanhe" ("nargbage meanhe").

"Wolomeanhe" walman "nargbage meanhe" nyaen maenhe ovaala gi ko nyaen maentelehe ma joho dazo, bahu, syinbele... bbt. Be nyaenne kange na ocariwe "syinrkanganpipibele."

Falu: Maengele ya taaman, ye be pinaen kagaole selu (1): maentelehe; kagaole syinwore(2): wolomaenhe.

Namaogo- nabye-suro- Pegekaha-kafalge-padege-Foungona- laoge-ngwonbele- sihizangboge- kalarigele-Naogotialakaha.

(1): maentelehe (2): wolomaenhe

Grammaire

Apprentissage no 1: **Le nom**

Le nom est une "petite tige de parole" ou "petite parole tracée" (designant "mot"). Si cela n'est pas possible, c'est une parole qui montre l'homme, les choses et/ ou les animaux.

Les noms des humains tels que Kolotchaologafaolo, Tchepehe, Karna et Tenaendja.

Pour montrer des *noms d'animaux:* mouton, cabri, poulet sont des noms d'animaux.

Il y a des noms de choses tels que tabouret, champ, drap..etc.

Apprentissage no 2: **Nom propre- nom commun**

Il y a deux catégories de nom: "nom propre" et "nom commun".

1. Le "nom propre": il *("nom authentique*") montre le nom des humains et de terre (noms de village, lieu d'habitation des humains). Sa première lettre alphabétique est le plus gros comme [**K**] qui est dans les "noms" **K**arna et **K**orhogo. Le reste [des lettres] sont les plus petites.

2. Le "nom commun"

Le "*nom de tous*" ou "*nom de famille*" (gloses de nom commun) est un nom quelconque qui n'est pas "nom propre" comme chasseur, mouton, les gens... etc. On les écrit avec les lettres alphabétiques minuscules.

Activité: Regrouper d'un premier coté (1): noms propres et d'un deuxième coté (2): noms communs, les noms qui sont en bas.

Namaogo- nabye-suro- Pegekaha-kafalge-padege-Foungona- laoge-ngwonbele- sihizangboge- kalarigele-Naogotialakaha.

(1): nom propre (2): nom commun

4.2.3. Leçon de vocabulaire « senar »/français niveau Cours Elémentaires (CE 1 & 2)

Syinrpaereme-caeneme	**Vocabulaire**
Tamanre seli : **syinrkanganbiine** "Syinrkanganbiine" nyaen syinre kange pile ngi nyaenne yarga joho syinre "nyangame" nan. Kf 1: Mi syee sehe man. Syinrkanganbiigele sicaere (04) ya kifelege 1 "syinrkangane" nan. Kf 2: Kolonyaeri na wehe tchonnu kare be tohobele kaha man. Wole aha gbon syinrkanganbiigele kponjaere (09) tchohori kifelege 2 "syinrkangane" nan.	*Apprentissage no 1*: **Le mot** "Tige de language" (Le mot) est un grain de parole écrite qui dit quelque chose sur le "sens" de la parole. Ex 1: Mi syee sehe man Il y a quatre (04) mots dans la "phrase" de l'example 1 Kf 2: Kolonyaeri na we tchonnu kare be tohobele kaha man. Nous pouvons compter neuf (09) mots dans la "phrase"de l'example 2
Tamanre syinwore : **Maenhe nargbage** "Maenhe nargbage" nyaen maenhe ye waoho "ninge" nounon nan. "Ninge" su nyaen syinrkanganbiine ngi nan nargbage nune maengele ya taenhe ma joho sisan nune gi nyaen nargbage nune pibele nan walman tohofo nune maenge be lehe be nan su na be maenhe syinwore taha wu nan. Kf 1: **go**lo, **go**paow, **go**dege na **go**lare nyaen "nargbage" nune maengele. Ge nyaen be waoho "ninge" nune gi nyaen **go**-{...} Kf 2: **dazo**, **dazo**pori, **dazo**maenhe waoho ninge nune gi nyaen **dazo**-{...}. Ge ga gi taehe be ya nargbage nunon nan.	*Apprentissage no 2*: **Famille de mots** La "famille de mots" est tous les noms qui partagent la même "racine". Quant à la "racine" elle est le mot sur lequel sont assis les noms de la même famille comme le même sang que partage les enfants de la même famille ou bien le même nom de famille porté par eux avant d'ajouter un deuxième nom. Ex 1:**go**lo, **go**paow, **go**dege,na **go**lare sont les mots de la même "famille". Ceci, parcequ'il partage la même "racine" qui est **go**-{...} Ex 2: **dazo**, **dazo**pori, **dazo**maenhe partage la même racine **dazo**-{...}. Ce qui montre qu'ils sont de la même famille.
Falu: Ye maenhe tchaha nargbage nune nan na maengele-na ni: **Laokolu; falu; tege; tchaolo; kaoge; koge; laoge; nuhu**. (wole aha=Wolo saha) w'aha tchanga falu yere naman. Kodoman tamanrebele nan, wolo aha joho naen de be yeri "**daoman-maenhe**", "**ngwon maenhe**", "**maensurugi**"... bbt. Sagfalu / kpaafalu: Ge gi nyaen sagman falu, y'aha yakriwe kumon weli bu tchanhan ge nyaen "**daoman-maenhe**", "**ngwon maenhe**" na "**maensurugi**". Katchaeme ngi ye saha taha uhu ni, ye uhu kanhe (saebe) saebewaga nan na yeli maengele ni. Ye panha uhu taehe mi nan.	Exercice: Cherchez les mots de la même famille avec ces noms: **Laokolu; falu; tege; tchaolo; kaoge; koge; laoge; nuhu**. Nous allons arrêter le travail d'aujourd'hui ici. Dans enseignement/apprentissage à venir, nous parlerons de ce qu'on appelle: "homonyme"; "synonyme", "contraire"...etc. Exercice de maison: En ce qui concerne le travail à la maison, vous allez reflechir pour savoir ce que c'est "**homonyme**"; "**synonyme**" et "**contraire**". Les connaissances que vous aurez obtenu, écrivez les sur des feuilles de copies avec vos noms. Et venez me les montrer.

4.2.4. Leçon de conjugaison « senar »/français niveau Cours Elémentaires (CE 1 & 2)

Syinrtonnongame

Tamanre seli : **Joopile**
"Joopile" nyaen syinrkangabiila ngi saha gbon yeri "syinrkangane" pile. Wore nyaenne "syinrkanfaolo" kakpelebele taehe walman kame ngi nan uhu nyaen.
Kf 1: Tople suru **lihi**.→ **lihi** nyaen "joopile". Uhu taehe Tople ("syinrkanfaolo") maha suru lihi.
Kf 2: Wehe piwe **yahawi**.→ **yahawi** taehe kame ngi nan wehe piwe ngi nyaen "syinrkanfaolo" ya. Tore saha taehe **yahawi** nyaen "joopile" syinrkangane-na nan.

Tamanre syinwore : **Joopilaefaolo**
"Joopilaefaolo" nyaen syinrkangabiine ngi nyaenne "Joopile" kaoge laehe syinrkangane shongaore nan.
kf: Wole katchelaewe **nyaennae** ngwonnon. Uhu **be** lihi-le? Mi tchanhe-le? Mi **benan** mii brogyargele jehe kafugo man. Syinrkangagele-na nan, syinrkangabiigele ngi ya owaohobele-ni ma saolo ozanru-na nyaen "joopilaefaobele".
Falu: Ye syinrkangagele tanre (03) fanhan ngi nan yele aha joopigele manhan na joopilaefaobele paoli owaoho nan.
1) .....
2) .....
3) .....

Conjugaison

Apprentissage no 1: **Le verbe**
Le "verbe" est un mot qui peut s'appeller l'âme de la phrase. C'est lui qui montre ce que fait le "sujet"ou bien comment il est.
Ex 1: Tople suru **lihi**.→ **lihi** est le "verbe". Il montre que Tople ("sujet") a mangé la nourriture.
Ex 2: Wehe piwe **yahawi**.→ **yahawi** montre comment est "wehe piwe" qui est le "sujet". Ce qui montre que **yahawi** est le "verbe" dans cette phrase.

Apprentissage no 2: **Le verbe auxiliare**
"Le verbe auxiliare" est un mot qui aide le "verbe" dans la construction de la phrase.
Ex 1: Wole katchelaewe **nyaenne** ngwonnon. Uhu **be** lihi le? Mi tchanhe lehe? Mi **benan** mii brogyargele jehe kafugo man.
Dans ces phrases-ci, les mots qui sont plus noirs que les autres sont des "verbes auxiliaires"
Exercice: Construisez trois (03) phrases dans lesquelles vous allez entourez les verbes et mettre en gras les auxiliaires.
1) .....
2) .....
3) .....

5. Discussion

L'enseignement/apprentissage à l'improviste pourrait susciter un débat autour de la scientificité de cette méthode. L'improvisation est assimilable à un processus de rationalisation *hic nunc* (sur-le-champ) d'une connaissance/compétence acquise ou intuitive à travers une interaction collective situationnelle (interaction en classe et interaction sociale de la classe). L'aspect non-préparatif de l'improvisation ne doit pas servir comme argument pour remettre en cause les enseignements/apprentissages à l'improviste bien au contraire mérite d'être encouragé car la non préparation d'une tâche avant son exécution avec succès témoigne de la connaissance/ compétence réelle des acteurs (élèves et enseignants).

6. Recommandations et Perspectives

La didactique des langues nationales ivoirienne dans la cadre du PEI ne doit plus se contenter de l'apprentissage/l'enseignement de la lecture et de l'écriture avec les syllabaires comme support didactiques mais plutôt d'enseigner/d'apprendre les langues ivoiriennes en langues ivoirienne de manière improvisée.

Etant donné que « La charité bien ordonnée commence par soi » (adage), on ne peut pas prétendre utiliser nos langues maternelles pour enseigner les différentes disciplines pédagogiques sans qu'elles-mêmes ne soient outillées pour s'auto-éclairer. De ce fait, nous recommandons fortement au PEI de mettre au premier plan la provision des langues choisies en métalangues linguistiques pour enseigner à l'improviste ces langues à partir des terminologies d'enseignement des langues dans ces langues à l'image de l'enseignement/apprentissage de la langue « senar » proposé dans cette contribution.

Quant aux perspectives, une étude comparative et /ou contrastive de l'expressivité du « senar » et du français est envisageable dès lors que le dispositif d'enseignement/apprentissage proposé rentrera dans sa phase pratique dans les classe PEI. La langue étant le vecteur de la culture et de tout développement communautaire qui se veut durable, les langues nationales ivoiriennes une fois fournies en langages spécialisés d'enseignement des différentes matières scolaires serviront à mettre le socle d'une éducation pour un développement beaucoup plus durable à travers la vision du monde véhiculée par la « Culture » ivoirienne.

Conclusion

Jusqu'à présent l'approche bilingue dans le cadre du Projet Ecole Intégrée se contente pratiquement des syllabaires pour la lecture et/ou l'écriture en langue nationales tandis que l'utilisation de ces langues comme matières pédagogiques et mediums d'acquisition/de transfert de connaissance n'est point d'actualité.

L'improvisation envisagée dans cette étude, à partir de la métalangue linguistique du « senar », comme stratégie d'enseignement se propose d'inverser cette tendance dans l'approche bilingue français/langues nationales en promouvant l'usage du « senar »- langue maternelle -à la fois comme matière et langue d'enseignement. Les différents enseignements ainsi improvisés dans les dialectes « senar » des enseignants sont enregistrés sur des supports numériques et seront exploités pour élaborer les curricula et manuels de grammaire linguistique du « senar » afin de booster le processus d'instrumentalisation de la langue « senar » et par extension de toutes les langues ivoiriennes choisies dans le cadre du PEI.

Références bibliographiques

Adamczeuski Henri, Delmas Claude (1990 / [1982]), *Grammaire linguistique de l'anglais*, Paris : Armand Colin.

Binger Louis Gustave (1892), *Du Niger au golfe de Guinée par le pays de Kong et le Mossi*, 2 vol., Paris : Hachette et Cie.

Cambra Giné Margarida (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue (LAL),* Paris : Editions Didier, 335 pages.

Cicurel F. (1994), «Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère », in *Cahier du français contemporain 1,* Paris, Didier Erudition, pp.103-118. Sur https://books.google.ci/books?id=2Y83kDewEDoC&pg=PA103&lpg=PA103&dq=Cicurel+(1994+:+103)comme+un+%C2%ABsch%C3%A9ma+facilitateur%C2%BB.&source=bl&ots=lOp8QBKZ8M&sig=QFFB8O3NEPNqsDS3qSX27spUwM4&hl=fr&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Cicurel%20(199

4%20%3A%20103)comme%20un%20%C2%ABsch%C3%A9ma%20facilitateur%C2%BB.&f=false, Consulté le 20 septembre 2017.
Coulibaly Dognimin Lassina et al. (2002), Syllabaire sénoufo- senanri (cebaara), Abidjan : EDILIS.
Coulibaly Pezon Inza (depuis 2013), « Montage d'une métalangue du sénoufo à partir de la métalangue de l'anglais », thèse de doctorat en préparation, Université F. H. B., Abidjan-Côte d'Ivoire.
Delafosse Maurice (1908), « Le peuple siéna ou sénoufo », *Revue des études ethnographiques et sociologiques*, Paris : Librairie Paul Geuthner.
Dr. Tautain (1887), « Le Diouladougou et Sénéfo », *Revue d'ethnographie*, tome VI, Paris : Ernest Leroux Editeur.
Dessus Philippe (2009 [2008]), « Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité », *Revue Française de Pédagogie*, n° 164, pp. 139-158.
Fofana Abou (2010), « Des choix méthodologiques dans l'enseignement du français à l'école primaire en Côte d'Ivoire », sur http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/20Pedagogiques_2.pdf, consulté le 19 septembre 2017.
Freire Paulo (2006 [1996]), *La pédagogie de l'autonomie*, Ramonville Saint-Agne : Éditions Erès, 191 pages.
Meirieu Philippe (2004 [1985]), L'école, mode d'emploi, Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur, 188 pages.
Nikièma Norbert et al. (2005), « Orthographe Standard et harmonisée des langues gur », *Monograph series*, N°44, Cape town-South Africa : CASAS.
Ouattara Tiona Ferdinand (1988), La mémoire sénoufo : bois sacré, éducation et chefferie, Paris : Association pour la promotion de la recherche scientifique en Afrique Noire « ARSAN » (ex- SCOA), les Presses de Copédith.
Poth Joseph (1997), L'aménagement linguistique en contexte éducatif plurilingue (version Afrique), Schéma directeur pour une réforme linguistique en contexte scolaire, Guide Pratique Linguapax n0 1, CIPA.
Rispail Marielle (1998), « Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle : le cas de l'oral », thèse soutenue à l'Université de Grenoble 3, Grenoble, 2 volumes : 486 et 219 pages.
Webographie
http://www.ivoirematin.com/news/Societe/cote-d-rsquo-ivoire-et-si-on-introduisai_n_1274.html
http://www.elan-afrique.org/actualites/que-sest-il-passe-lors-du-lancement-de-phase-2-delan
http://www.elan-afrique.org/actualites/lancement-officiel-de-phase-2-de-linitiative-elan-afrique-3-juin-2016-abidjan

Téléchargement des chansons populaires urbaines à partir des réseaux sociaux et enseignement de la morphosyntaxe française dans les universités des Ghana (Legon) et de Yaoundé I

Julia NDIBNU-MESSINA ETHE
Université de Yaoundé I, Cameroun
Elias KOSSI KAIZA
Université de Yaoundé I, Cameroun et Université de Ghana Legon
elkaiza@yahoo.com

Résumé
La présente contribution ambitionne l'analyse des usages pédagogiques des réseaux sociaux par les étudiants et les enseignants des universités ghanéennes et camerounaises. A partir des partages et des téléchargements des musiques urbaines sur Facebook et Whatsapp, notamment les musiques les plus populaires auprès des jeunes des pays concernés par l'enquête, un questionnaire est administré pour identifier les usages des réseaux sociaux et une analyse des erreurs est opérée sur la base des corpus de Maalox et de Crown. Il ressort que malgré les usages des réseaux sociaux pour de multiples raisons non pédagogiques, il semble utile de suggérer l'intégration des didacticiels et des réseaux sociaux les plus utilisés par les acteurs pour remédier les erreurs en morphosyntaxe.

Mots-clés
réseaux sociaux, morphosyntaxe, erreurs, didacticiel, remédiation.

Abstract
The present contribution aims at analyzing the pedagogical uses of social networks by students and teachers of Ghanaian and Cameroonian universities. From the sharing and downloading of urban music on Facebook and Whatsapp, in particular the music most popular with young people in the countries covered by the survey, a questionnaire is administered to identify the uses of social networks and an analysis of errors is carried out On the basis of Maalox and Crown corpus. It appears that despite the use of social networks for many non-pedagogical reasons, it seems useful to suggest the integration of the tutorials and social networks most used by the actors to remedy errors in morphosyntax.

Key words
social networks, morphosyntax, errors, tutorial, remediation.

Classification JEL
I 28.

Introduction

Les formes d'enseignement évoluent tout en métamorphosant les infrastructures et les outils d'enseignement. Parallèlement, la musique urbaine mixe les formes langagières alliant l'argot, les créoles et le français standard en passant par l'insertion des langues locales dans les

strophes musicales. Si ces chansons populaires urbaines sont prisées par la majorité des étudiant(e)s du premier cycle, elles ne se diffusent plus uniquement sur des CD ou des clés USB. Le téléchargement de celles-ci et des paroles y relatives s'effectue par le biais d'internet et particulièrement de certains réseaux sociaux comme Youtube et parfois Facebook en cas de partage. Se répandant comme une traînée de poudre sur ces réseaux, ces chansons influencent positivement ou négativement les comportements linguistiques des étudiants à l'écrit comme à l'oral. Toutefois, les enseignants ne corroborent pas le fait qu'il puisse exister une autre possibilité d'amélioration de la compréhension de la morphosyntaxe française par les étudiants autre que les méthodes classiques non ludiques et non numériques. Dès lors, comment améliorer les pratiques enseignantes en morphosyntaxe en utilisant les outils numériques fréquemment employés par les jeunes en sachant que les chansons populaires font partie intégrante du quotidien de ces derniers ?

Les questions secondaires se déroulent de la manière suivante :

- Est-ce que les infrastructures actuelles permettent aux étudiants de télécharger et de partager à volonté la musique sur les réseaux sociaux ?
- Quelles conséquences sur les attitudes et représentations des enseignants et des élèves ?
- Es-ce que les outils les plus utilisés peuvent servir la didactique de la morphosyntaxe ?

Les objectifs de l'étude se déploient ainsi qu'il suit :

- Identifier les outils et les réseaux sociaux souvent utilisés par les étudiants pour télécharger et partager la musique urbaine.
- Identifier les attitudes et représentations des étudiants et enseignants par rapport au comportement linguistique des étudiants.
- Proposer une forme d'usage régentée de ces partages

Pour atteindre ces objectifs, nous avons posé les jalons en présentant le contexte de la recherche de manière diversifiée allant de l'évolution des usages des réseaux sociaux à la présentation des codes linguistiques contenus dans les musiques urbaines au Ghana et au Cameroun.

1. Contexte de la recherche : intérêt croissant pour les réseaux sociaux

1.1. Evolution des usages des réseaux sociaux

Le contexte de la recherche est marqué par l'évolution de l'usage des réseaux sociaux pour des buts très divers dont certains sont orientés vers la pédagogie. Certains débutent par une acception plus large, c'est le cas de l'UNESCO (2013) qui revient sur l'apport des TIC dans l'éducation en ces termes :

Les TIC peuvent contribuer à l'accès universel à l'éducation, à l'équité dans l'éducation, à la mise en œuvre d'un apprentissage et d'un enseignement de qualité, au développement professionnel des enseignants ainsi qu'à une gestion, une gouvernance et une administration de l'éducation plus efficaces. (UNESCO).

D'autres comme Robitaille et Maheu (1993) mettent en exergue le développement des pratiques enseignantes et l'identité professionnelle. Varga et Caron (2009) reviennent sur la conservation des acquis scolaires, les réseaux sociaux et la construction des passerelles entre les plateformes de formation publiques et les environnements technologiques privés. Ces à priori permettent de revenir sur l'enquête de Profetic (2014) qui conclut que 97% des enseignants estiment que le numérique permet d'améliorer leur enseignement. Il ne faut toutefois pas oublier qu'il demeure des réfractaires et des politiques qui mettent en place des instructions visant la limitation des médias sociaux. C'est le cas au Cameroun et au Ghana où les téléphones et tablettes sont interdits dans les salles de classe ainsi que les réseaux sociaux. Les gouvernements camerounais et ghanéens se chargent d'envoyer des SMS ou d'énoncer des discours visant alerter les populations contre l'usage peu scrupuleux des réseaux sociaux et la non véracité des informations véhiculées par ceux-ci. Ces déclarations font suite à l'accroissement exponentiel du nombre d'utilisateur de Whatsapp et de Facebook et surtout des informations qui y sont souvent postés.

Toutefois, dans le cadre de cette étude, les informations véhiculées et souvent partagées par les jeunes sont les vidéos et les musiques urbaines ou traditionnelles. Si ces musiques constituent la base de la construction identitaire de certains jeunes, il favorise également le partage des opinions.

1.2. Contextualisation de l'enseignement

La qualité des enseignants, leurs enseignements et la formation professionnelle continue demeurent la clé de voûte d'une éducation de qualité. Pourtant, aujourd'hui, le nombre et la qualité des enseignants, les pratiques pédagogiques et la formation des enseignants sont confrontés à travers le monde à de graves difficultés systémiques. Parmi elles, le nombre d'enseignants à former car le monde a besoin d'environ 9,1 millions de nouveaux enseignants pour atteindre d'ici à 2020 les objectifs fixés au plan international en matière d'éducation, le cadre de l'enseignement, les outils pédagogiques à utiliser. L'UNESCO estime qu'il est possible de relever ces défis en adoptant une approche holistique et systémique de l'éducation et des systèmes de développement professionnel des enseignants qui tiennent également compte des possibilités offertes par les TIC. L'UNESCO facilite les initiatives liées à l'intégration des TIC dans la formation des enseignants, en soutenant les communautés de pratiques existantes dans le domaine du développement professionnel des enseignants, les partenariats réunissant des parties prenantes, le renforcement des capacités des responsables politiques, et l'élaboration de normes internationales, à l'intention des enseignants, sur les compétences en matière de TIC.

En permettant à une personne d'apprendre dans son environnement immédiat (accessibilité), la formation à distance permet la construction d'une connaissance qui correspond bien à la vision des constructivistes. En effet, l'individu reste en contact continu avec son environnement ayant ainsi accès aux divers savoirs pratiques nécessaires à l'élaboration d'une connaissance plus complète du domaine qu'il étudie. Au moment même où il entre en interaction avec le savoir scientifique proposé par le matériel qu'on lui fournit, il demeure en interaction avec les diverses composantes de son environnement qui lui offrent des informations pertinentes à la construction du savoir.

L'utilisation des technologies pour déplacer le savoir des institutions scolaires vers le contexte immédiat des apprenants, facilite la contextualisation et le transfert des connaissances. Surtout lorsque les réseaux sociaux sont impliqués et servent de complément aux outils traditionnels d'accompagnement des cours. L'utilisation des technologies et des médias sociaux permet aussi d'avoir, en direct ou en différé, des communications avec les ressources et les activités que l'institution diffuse. Les documents imprimés, audio, visuel et informatisé portent toujours la coloration affective des individus qui les ont conçus (valeurs personnelles, sociales ou culturelles). La médiatisation et le partage des contenus et des démarches d'apprentissage pour la distance permettent une grande flexibilité des modalités d'apprentissage. C'est ce qui justifie aujourd'hui la contextualisation des types d'enseignement à partir des outils numériques et des réseaux sociaux.

En clair, la contextualisation telle qu'entrevue par le Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance signifie que la formation à distance permet à l'individu d'apprendre dans son contexte immédiat, celui où habituellement les apprentissages devront être utilisés. Elle maintient ainsi un contact direct, immédiat et permanent avec les différentes composantes de l'environnement, facilitant l'intégration des savoirs scientifiques aux savoirs pratiques (Pépin, 1994 : 66) et le transfert des connaissances.

1.3. Evolution chronologique des types d'enseignement à distance

L'enseignement à distance englobe des formations parfois très différentes et qui ont évolué dans le temps. Le point commun des différentes réflexions sur ces modalités de la formation à distance est qu'elles portent leur analyse sur un axe présentiel – distance.

a. Le présentiel enrichi ou dominant

Les temps de formation en présentiel concentrent ici le cœur des apprentissages, on reste donc dans des pratiques pédagogiques plus classiques. Unité de temps et de lieu pendant la formation entre enseignants et étudiants (les locaux de formation sont donc utilisés de manière assez soutenue). L'apprenant doit faire preuve d'une grande disponibilité vis-à-vis de la formation. Une activité professionnelle conjointe à la formation est très difficile. Les outils de e-learning sont utilisés, en général pour approfondir ou illustrer le cours. Il convient donc de distinguer, au stade de la conception de la formation, ce qui est essentiel et ce qui est enrichissement. Mais globalement, enseignants et élèves subissent moins de perturbations en présentiel enrichi qu'en présentiel réduit ou amélioré : les pratiques du présentiel enrichi sont plus traditionnelles.

Une grande partie des formations universitaires sont aujourd'hui construites sur ce modèle. Les risques liés au présentiel réduit sont ici relativement maîtrisés par un suivi régulier, même si le risque d'abandon reste grand, en première année universitaire par exemple.

b. Le présentiel réduit

Il s'agit d'une forme très ouverte de formation ouverte et à distance (FOAD) puisqu'une majeure partie des apprentissages se fait à distance. Il y a donc une grande souplesse dans la gestion des temps d'apprentissage, l'apprenant choisit selon ses disponibilités, les moments qu'il consacre à la formation. Cette modalité semble donc assez adaptée aux salariés en reprise

d'étude par exemple. Les locaux du centre de formation ne sont qu'occasionnellement utilisés. Apprenants et enseignants doivent maîtriser parfaitement les outils de e-learning (forum, mail, etc...) et bénéficier d'un accès internet. L'apprenant devra également mobiliser une grande autonomie dans la gestion du travail. Avec le présentiel réduit, il est moins question d'envisager une simple transmission d'informations mais plutôt de créer des «conditions pédagogiques et organisationnelles favorables à l'apprenant» (Collectif de Chasseneuil, 2001 : 53).

Le métier d'enseignant formateur doit être repensé pour s'adapter au présentiel réduit. Le volontariat semble donc être un pré requis essentiel de l'engagement pour l'apprenant comme pour l'enseignant formateur. Certains risques sont inhérents à ce type de modalité où le paradigme dominant est l'autoformation : sentiment d'isolement, découragement, décrochage et abandon. Des stratégies d'étayages peuvent limiter ces risques. Il s'agit par exemple de créer une communauté d'apprenants via un tutorat :

- le tutorat peut prendre des formes synchrones (téléphone, visioconférence, classe virtuelle, chat) ou asynchrone (mail, forum de discussion, bureau virtuel) ;
- organiser une communauté d'apprenants, peut également limiter les risques de décrochage ;
- enfin, quelques rencontres en présentiel pourront avoir plusieurs avantages : dynamiser la communauté, insister sur des points essentiels ou difficiles du cours, vérifier les apprentissages en mettant en place des mises en situation concrètes, des travaux dirigés, etc.

c. Le présentiel amélioré

Il est ici question d'une forme hybride de FOAD où la diffusion des connaissances, et éventuellement leur évaluation, s'opèrent de manière relativement égale sur le double canal présentiel/distance. On retrouve ici des points communs à la modalité «présentiel réduit», tels que l'utilisation des outils de e-learning (forum, mail, chat, podcast, etc.) et l'usage impératif d'internet. La création et l'animation d'une communauté d'apprenants est un facteur de réussite indéniable. Les parties de cours diffusées par internet prennent une forme plus évoluée qu'un manuel classique : vidéo, quiz, exercices, cas pratiques ou tout autre élément téléchargeable.

Comme en présentiel réduit, le métier d'enseignant formateur doit être repensé pour créer des «conditions pédagogiques et organisationnelles favorables à l'apprenant» (Collectif de Chasseneuil, 2001 : 53). Les locaux seront toutefois utilisés de manière plus intense lors de rassemblements. Dans ces parties présentielles de la formation, des documents plus traditionnels peuvent être utilisés (polycopiés). Tout en laissant une certaine autonomie dans la gestion du temps de travail de l'étudiant, le présentiel amélioré permet d'endiguer, dans une certaine mesure, les risques d'abandon. Les temps de présentiel permettent de baliser les apprentissages (le cursus est organisé en séquences) et offre une possibilité de soutien direct, individuel et régulier des parcours. Cependant, pour les apprenants salariés, la présence régulière dans les locaux de formation peut présenter des difficultés, un aménagement du temps de travail professionnel constitue un avantage.

1.4. La musique sur les réseaux sociaux : partages et codes linguistiques

La promotion musicale est d plus en plus présente sur les réseaux sociaux. C'est à travers certains réseaux comme Facebook et Youtube que des chanteurs débutent leurs carrières professionnelles, se font connaître dans le monde et surtout transmettent leurs idéologies. Avec Youtube, le nombre de téléchargement indique la notoriété du chanteur et les fans contribuent à partager ces musiques en fonction de leur affection sur le genre musical. Ces styles musicaux respectent des codes linguistiques différents.

Les musiques urbaines et religieuses présentent une nomenclature représentative des pays dans lesquels elles sont populaires. Il y est loisible d'écouter des chansons en français, en anglais, en camfranglais pidgin-english, dans les langues locales comme l'éwé, l'ewondo, le basaa, le medumba, le duala, le fulfulde, etc. Toutefois, toutes ces langues peuvent se retrouver dans une seule chanson sous une forme d'alternance codique où le chanteur débute par le français, intègre l'anglais, l'ewondo et le camfranglais. C'est le cas généralement des musiques urbaines comme celles qui font l'objet de notre corpus.

2. Théories: fonctionnalisme et analyse contrastive

2.1. Fonctionnalisme

Le terme fonctionnalisme est un ensemble de courants de pensée, des domaines de l'anthropologie, de la sociologie, de la psychologie, de la politique, etc. qui privilégient et mettent en avant les différentes fonctions d'un système pour leur analyse et leur compréhension. En particulier, la société constitue un système intégré dans lequel chaque composante joue un rôle essentiel par rapport à l'ensemble (ex : rôle de la famille dans la société).(www.latouie.org) Le fonctionnalisme linguistique est un courant qui s'intéresse aux éléments de la langue (unités linguistiques) en vertu de leur fonction dans l'acte de communication. (Martinet, 1962, 1979)

Le fonctionnalisme, ou *computationnalisme*, est une théorie qui, pour des raisons méthodologiques, conçoit l'esprit comme un système de traitement de l'information et compare la pensée à un calcul (en anglais, computation; Hobbes concevait la raison de cette façon). Issu des recherches en intelligence artificielle, le fonctionnalisme ajoute en outre une théorie causale des états mentaux : les états mentaux sont reliés entre eux par le principe de causalité. (wikipédia).

Généralement, le terme connexe est interactionnisme. Les fondements de l'interactionnisme sont : Les humains se comportent envers les choses selon le sens qu'ils leur attribuent. Ce sens résulte de l'interaction sociale que chaque individu a avec les autres. Ces sens sont transformés lors d'un processus d'interprétation utilisé par l'individu pour interagir avec les choses.

2.2. Analyse des erreurs à partir de la linguistique contrastive

L'analyse contrastive, fondée sur des descriptions linguistiques, a pour but de mettre en évidence les différences de deux langues et permettre ainsi l'élaboration de méthodes d'enseignement mieux appropriées aux difficultés spécifiques que rencontre une population

scolaire d'une langue maternelle donnée, dans l'apprentissage d'une langue étrangère. (Galisson et Coste 1976 :125).

Cette approche va nous permettre de prédire les erreurs de l'apprenant d'une deuxième langue en lumière les niveaux de différences et de similarités entre deux langues. Dans la linguistique et la didactique modernes, la notion d'erreur, contrairement à la tradition béhavioriste lointaine, est considérée comme une chose positive, un signe positif qui révèle le niveau de compréhension et de performance de l'apprenant; ce qui peut aider l'enseignant à développer des stratégies de remédiation à ce phénomène.

L'analyse des erreurs est une tendance développée à partir de l'analyse contrastive comparant deux langues. (Corder 1980). Elle compare alors la langue cible à l'interlangue des apprenants, langue autre que la langue source. Cette approche ne s'occupe pas seulement de l'interférence des erreurs relative à la complexité interne de la langue cible mais elle traite aussi les stratégies du discours et de la communication.

3. Méthode de recueil et d'analyse de données

Afin d'étudier les effets du téléchargement des musiques urbaines sur l'apprentissage de la morphosyntaxe, nous nous sommes attachés à observer les groupes et pages Facebook et Whatsapp. Cela a été impossible sur Youtube, mais les vidéos et musiques souvent partagées proviennent de Youtube. Cette observation a permis d'analyser les variations linguistiques contenues dans les deux corpus et d'analyser les erreurs morphosyntaxiques véhiculés dans le lyrique accompagnant ces musiques. Les erreurs ont été analysées en fonction de la norme de Greimas et des énoncés proposés dans le lyrique.

Il faut noter que sur les chansons les plus populaires, notre choix s'est porté sur Maalox (« ça sort comme ça sort) et sur Steve Crowne (« you are great »). La première correspond à une chanson urbaine laïque camerounaise et la seconde, ghanéenne, à une chanson religieuse.

Le questionnaire nous a permis d'analyser les représentations et les attitudes des enseignants face à l'usage des réseaux sociaux et des téléchargements des musiques selon une « approche énactive comme les perceptions de l'individu définies par ses propres actions » (Bruner, 1966) et qui s'inscrivent dans un système normatif professionnel (Piaser et Ratinaud, 2010). Le questionnaire a permis également l'étude des usages et pratiques des réseaux sociaux par les étudiants.

Le test de détection des erreurs a été administré aux étudiants afin que ces derniers justifient d'une compétence en grammaire française en montrant leurs capacités à détecter les erreurs dans les corpus soumis à leur étude.

Tous ces outils ont été administrés à une population de 25 étudiants inscrits en deuxième année au département de français et ayant volontairement accepté de participer à l'enquête. L'aspect genre n'étant pas à l'honneur, nous nous sommes limités au niveau de l'âge de la population d'enquête. Cet âge varie entre 20 et 26 ans, mais la majorité se situe dans la tranche de 20 à 23 ans. En marge, 12 enseignants des départements de français ont accepté de répondre aux questionnaires.

Le tableau ci-dessous résume la population d'enquête et les outils d'enquête utilisés pendant la recherche.

Tableau 1. Récapitulatif des données d'enquête

	Tranche d'âge des enquêtés				Outils d'enquête administrés
	20-23 ans	24-26 ans	27-37 ans	38-48 ans	
Etudiants	18/25	7/25			Questionnaire Test de détection des erreurs morpho-syntaxiques
Enseignants		1/12	4/12	6/12	questionnaire
	Corpus : « Ca sort comme ça sort » et « you are great »				

4. Résultats et interprétation de l'étude exploratoire

4.1. Pratiques et usages des réseaux sociaux par les étudiants

Les 25 étudiants interrogés possèdent soit un téléphone multimédia soit un ordinateur. Toutefois, 65% d'entre eux possèdent un smartphone et 80% un ordinateur portable.

Tableau 2. « Possession et usage des outils numériques »

	Téléphone simple/ multimédia	Ordinateur portable	Ordinateur (desktop)	Smartphone
Possession	100%	80%	85%	65%
Usage	100%	100%	100%	85%

A l'image de la possession d'un outil numérique, tous les étudiants interrogés sont inscrits sur au moins un réseau social : il s'agit principalement de Facebook ou de Whattsapp. Youtube est le moins utilisé et ils attestent y être le moins inscrit.

Tableau 3. Inscription et utilisation d'un réseau social

Whatsapp	Facebook	Youtube	Autres
100%	100%	15%	5%

D'après le tableau précédent, Whatsapp et Facebook sont les plus utilisés. Seuls 15% d'entre eux sont abonnés sur Youtube même si tous déclarent télécharger des musiques et des films à travers Youtube. Il est à noter que certains connaissent les programmes de téléchargement comme *Youtube downloader*.

D'après cette enquête, les réseaux sociaux sont utilisés par les étudiants en fonction de leurs besoins: Facebook pour présenter l'évolution sociale de chaque personne, communiquer des évènements importants, identifier des individus, et partager des nouvelles parmi lesquelles, les musiques préférées. Whatsapp est utilisé pour communiquer de manière économique tout en

conservant les mêmes propriétés que facebook: annoncer des évènements importants et partager des nouvelles.

Twitter, Linked'in et autres réseaux sociaux sont utilisés très rarement et deux étudiants sont inscrits sur Linked'in.

4.2. Attitudes des enseignants face à l'usage des réseaux sociaux

Les attitudes des enseignants varient en fonction des personnes auxquelles ils s'adressent. Tous les 12 enseignants de français abordés trouvent qu'utiliser Facebook ou Whattsapp sert à communiquer avec des collègues et connaissances assez proches. Ils déclarent y visionner des vidéos et ne télécharger pratiquement pas de fichiers audio. Ils concluent que ces réseaux sociaux servent parfois à les tenir informés de nouvelles et de quelques divertissements sur Whatsapp principalement.

Toutefois, 2 d'entre eux utilisent Facebook pour des raisons pédagogiques et se servent des ressources (provenant des téléchargements et partages) pour améliorer certaines compétences chez les élèves ou expliquer certaines notions en langue française. La majorité préfère s'adonner à l'usage d'une plateforme LMS (Moodle ou claroline) pour une meilleure communication avec leurs étudiants surtout lorsqu'ils ont été formés à l'usage de ces plateformes. Ils peuvent continuer la collaboration en externe en utilisant principalement Facebook.

4.3. Styles musicaux téléchargés par les étudiants

Les musiques téléchargées sont fonctions des abonnements, des vidéos souvent téléchargés sur Youtube et des groupes auxquels ils appartiennent sur Facebook ou Whattsapp.

Tableau 4. Typologie des abonnements sur les réseaux sociaux

Groupes religieux	Groupes culturels	Groupes d'études	Groupes scolaires
15%	68%	5%	12%

15% des étudiants interrogés sont abonnés aux groupes religieux. A partir de ces groupes, ils reçoivent des partages de musiques religieuses. Certaines musiques ont des lyriques pour faciliter le « play-back » ou la compréhension du chant. C'est le cas de Exo éclat (Emmanuel), Aimé Kanu (« Parfum d'adoration),

Ces groupes partagent également des informations, des évangélisations et des exhortations afin de souder les liens des membres. Comme groupes, nous pouvons citer « chrétiens lifestyle », « jeunes chrétiens », « christian africa unity », « african muslim and christians », etc.

68% des étudiants sont abonnés aux groupes culturels ou d'études et reçoivent une documentation diverse. La musique la plus reçue relève du hip hop, RnB, de la musique africaine, notamment nigériane, ghanéenne, camerounaise et ivoirienne. En plus, ils partagent des photos des sites panoramiques africains relevant du patrimoine africain et des cérémonies traditionnelles.

En ce qui concerne les groupes d'études et de soutien, seuls 5% y sont inscrits. Toutefois, lorsqu'il s'agit des groupes scolaires, pour marquer leur appartenance actuelle ou passée à une filière, à un établissement, près de 12% déclarent avoir intégrés ces rassemblements. La musique et les vidéos musicales y sont difficilement diffusées.

Par conséquent, il est normal que seul près de 16% d'étudiants interrogés ne s'intéressent pas à la musique et encore moins au téléchargement des vidéos et fichiers audio. Ils téléchargent quand même des films et principalement des photos.

4.4. Variations linguistiques

A partir des 2 corpus, nous distinguons une alternance codique dans le Hiphop camerounais et un bilinguisme dans la chanson ghanéenne. Parfois, certains chanteurs mêlent l'anglais et l'éwé dans leurs chansons.

Au final, les 4 groupes de langues utilisés expriment des situations linguistiques différentes:

- le français (registre familier « Je porte mon pantalon, je suis debout, C'est toi que ça serre ? ».
- le franglais « Je wanda même », « Et si mon voisin fais un way qui me wanda ».
- le camfranglais « Plus rien ne me pach, je crée mes propres piches », « Quand tu entres au ndjoka Tu vois un djo entrain de danser ».
- l'anglais pour un langage soutenu tout au long du chant : « You are great, yes You are holy one, Walked upon the sea, rise the dead"
- le recours aux langues locales camerounaises et ghanéennes: « Malondo Ma mboulè », « l'Assiko », « Makossa Bikutsi, Pongor », « hélé maa », etc. et à l'éwé « Isi ike'ndu ».

Egalement, nous pouvons noter des variations linguistiques et morphosyntaxiques tout au long des chansons Hiphop. A titre d'exemple, le corpus présente des changements de niveaux de langues: du registre familier - « Je porte mon pantalon, je suis debout, c'est toi que ça serre? » - au registre standard -« Le menuisier danse comme si il était en train de scier »-. Les corpus présentent également des changements de code: du français au camfranglais en passant par les emprunts aux langues locales. Au niveau des chansons chrétiennes, elle varie de l'anglais (le chant lui-même) à la langue maternelle (le refrain).

Nous notons que les interférences et les emprunts morphosyntaxiques mettent en exergue les parlers jeunes comme le camfranglais (« fais un way », « djo », « malondo ma ngule ») qui est un mixage des langues camerounaises, du français et de l'anglais. En marge, la création néologique avec des mots comme « benskinneur » (moto-taxi), « zingueur » (morguier), etc.

4.5. Analyse des erreurs morphosyntaxiques dans les chansons

Au titre des erreurs de syntaxe, nous avons relevé celles relatives à la structure phrastique, aux accords dans les phrases et à l'insertion du cyber langage.

a) Au niveau du non respect de la structure phrastique interrogative, nous avons relevé 4 occurrences dans le lyrique de Maalox. Exemple :

Phrase du corpus	Au lieu de
« Tu veux faire la morale à qui ? »	A qui veux-tu faire la morale?

La structure dans ce texte est simplifiée et correspond à Sujet+verbe+complément+marque interrogative au lieu de Item interrogatif+verbe+ sujet + complément tel qu'exigée par la grammaire normative.

b) Les accords dans les phrases relèvent d'une confusion entre les pronoms personnels (je, tu,il) et les suffixes dérivatifs correspondant au temps de la conjugaison du verbe (3 occurrences dans le lyrique de Maalox). Il existe également une confusion entre le participe passé et l'infinitif (4 occurrences dans le lyrique de Maalox). Exemple :

Phrase du corpus	Au lieu de
« Et si mon voisin *fais* un way »	Et si mon voisin *fait* un way
« On veut déjà *dérangé* »	On veut déjà *déranger*

c) Les effets du cyber langage se ressentent au niveau du respect de la ponctuation, des accents et surtout des accords du pluriel avec certains verbes.

4.6. Acquisition de la morphosyntaxe par les étudiants interrogés

Après avoir fait télécharger les chansons, il a été demandé aux étudiants de détecter les langues et les erreurs contenues dans le corpus. Au final, 20 ont pu détecter l'usage du français et du camfranglais dans le texte de Maalox, et tous ont identifié l'anglais comme langue du texte de Crown. *A contrario*, aucun n'est parvenu à identifier 3 langues et encore moins évoquer l'existence des langues locales africaines.

Lorsqu'il leur a été demandé de localiser les erreurs contenues dans le texte de Maalox, ils ont détecté des erreurs sémantiques « tu ris ta mère? » et des erreurs d'accords surtout au niveau des verbes.

Ils ont proposé des corrections sur la page du groupe créé à cet effet et fournissant de nouvelles versions de quelques paragraphes: « Mon ami, …plus rien ne me dépasse… » au lieu « plus rien ne me pach ».

Certaines de celles-ci ont été recensées dans le tableau subséquent :

Phrase du corpus	Au lieu de
« Et si mon voisin *fais* un way »	Et si mon voisin *fait* quelque chose
Je danse ma chose tu te met à rire, tu ris ta mère ? Tu veux faire la morale à qui ? Mouf, tu es mon père ? Quand j'ai déjà bu mes bières, mon frère es ce que je vous gère ?	Je danse la musique que j'aime, tu te mets à te moquer de moi, Tu te moques de qui ? de ta maman ? Va de là, est-ce que tu es on père ? Quand j'ai consommé de la bière, mon frère, est-ce que e tiens compte de vous ?

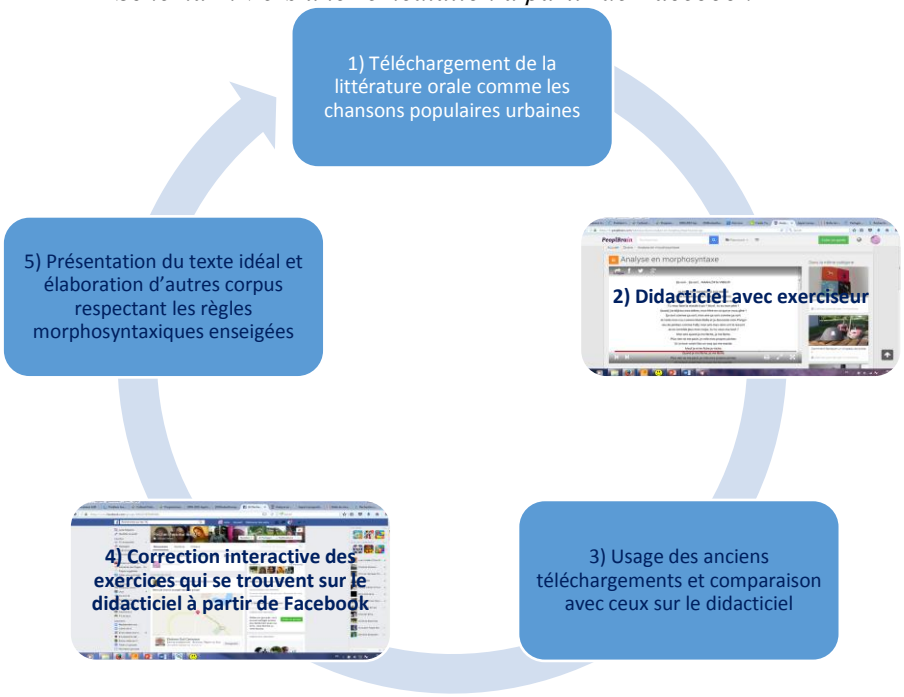
Au regard de ce qui précède, les étudiants sont capables d'identifier des erreurs mais recèlent encore des insuffisances pour ne pas prendre en compte l'impact des lyriques des chansons sur le niveau en morphosyntaxe de ces derniers. Et comme ils peuvent télécharger les vidéos, les fichiers audio et les lyriques à partir des partages sur les réseaux sociaux, nous pouvons suggérer l'usage des tutoriels pendant les cours de langue.

5. Vers un didacticiel et Tutoriel à travers les réseaux sociaux ?

Le didacticiel est un logiciel spécialisé dans l'enseignement d'une discipline, d'une méthode, de certaines connaissances. Il est utilisé en enseignement assisté par ordinateur par les enseignants qui suggèrent des activités via les tutoriels. Il est suggéré ici pour limiter les transferts d'erreurs morphosyntaxiques de la toile vers les copies.

Quant au tutoriel, il est un outil pédagogique qui peut se présenter sous la forme d'un autre logiciel, d'une vidéo, d'un document textuel ou vidéo, virtuel ou papier, constitué d'instructions détaillées de manière progressive et correspondant aux étapes d'enseignement. Il est construit par l'enseignant à partir des erreurs constatées sur un corpus. Il peut le proposer sur la page Facebook destinée à cet effet afin que ses élèves se partagent un corrigé final et puissent commenter les corrections. Il peut également y reprendre tout le cours en précisant chaque étape de la remédiation.

Schéma 1. Vers une remédiation à partir de Facebook



Les étudiants, à termes peuvent également proposer des activités en morphosyntaxe sous forme de projets, de jeux ou d'activités interactives à partir des réseaux sociaux. Les réseaux sociaux semblent les mieux indiqués pour utiliser l'aspect ludique liées aux activités de consolidation des acquis en morphosyntaxe des étudiants.

L'enseignant peut débuter par un téléchargement de la littérature orale à partir des chansons connues pour sensibiliser et intéresser les étudiants à la morphosyntaxe de la langue française. En utilisant les réseaux sociaux et les chansons populaires, les étudiants seront intéressés par la dimension jeune et innovante de la pratique. Ensuite, l'enseignant pourrait mettre sous forme d'exerciseur les activités sur le didacticiel/le tutoriel. Les étudiants pourront intégrer les règles morphosyntaxiques tout en les appliquant sur certains morceaux du texte téléchargé. Les étudiants se serviront des anciens téléchargements pour évaluer leur propre évolution en morphosyntaxe et les différentes règles déjà apprises. Tous les acteurs reviendront sur Facebook pour interagir de manière individuelle (en fonction du nombre d'étudiants) et corriger les exercices proposés. Enfin, par petits groupes, ils proposeront le texte idéalement écrit et susceptible de ne pas provoquer des confusions de sens.

Conclusion

Cet article a essayé d'évoquer la notion d'usage des réseaux sociaux sous forme pédagogique. A partir des téléchargements des chansons populaires, comprendre, identifier et analyser les corpus provenant des lyriques des musiques téléchargées afin d'effectuer un cours de morphosyntaxe. C'est pourquoi, des questionnaires ont été adressé à la population d'enquête afin d'étudier leurs pratiques sur les réseaux sociaux et surtout déduire de l'importance des réseaux sociaux dans leurs pratiques quotidiennes. Les réseaux sociaux Facebook et Whatsapp sont les plus utilisées même si pour notre population, ils servent des causes non pédagogiques. Les erreurs ont été analysées sous deux angles, celle du chercheur et à partir d'un test d'évaluation de niveau administré aux étudiants. Il en ressort que les erreurs les plus récurrentes reposent sur les accords, les emprunts, les interférences linguistiques et la ponctuation. Il serait dès lors utile de réinvestir les savoirs en usage des réseaux sociaux sur les pratiques de classe des enseignants de langue. Ils pourraient se servir des didacticiels pour proposer des activités à travers Facebook et les résoudre de manière interactive avec leurs étudiants. Mais si le principe théorique proposé semble approprié, qu'en est-il de la pratique lorsqu'on sait que l'usage des outils numériques est strictement interdit en milieu scolaire dans certains pays ?

Bibliographie

Bruner Jerome S. (1966), *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge MA: Harvard University Press. pp. 49-53.

Collectif De Chasseneuil, Philippe Carré, Carine Degallaix (Coords.) (2001), *Accompagner des formations ouvertes : conférence de consensus,* Paris : l'Harmattan, (Savoir et formation).

Corder S.P., (1980), "Que signifient les erreurs des apprenants?", *Languages*, Mars, no: 57, cité par N. Öztokat, "Analyse des erreurs/ analyse contrsative" in *Grammaire et Didactique des langues*, Eskişehir. Anadolu Üniversitesi yayın no: 590, p. 68, Bruner, 1966)

Galisson R. et Coste D. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette.

Martinet A. (1962), *A functional view of language*, London: Oxford University Press, 163p.

Martinet A. (1979), *Grammaire fonctionnelle du français*, sous la direction d'André Martinet, Paris : Didier-Crédif, 1979. XII + 276p.

Pépin Y. (1994), Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation, *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 20, numéro 1, pp. 63-85, http://id.erudit.org/iderudit/031701ar

Piaser et Ratinaud, 2010
Profetic (2014), Enquête Profetic, http://eduscol.education.fr/cid79799/profetic-2014.html
Robitaille et Maheu (1993) « Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle : le cas du travail enseignant au collégial », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, n° 1, 1993, pp. 87-112. http://id.erudit.org/iderudit/031602ar
Varga R., Caron P.-A. (2009), « Persistance des connaissances construites et perméabilité des réseaux sociaux : construire un lien entre les plateformes de formation et les environnements privés », in Actes du colloque international - Echanger pour apprendre en ligne (EPAL 2009), [en ligne], Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble, 4 - 6 juin 2009.
www.latouie.org

ANNEXE No. 1: Lyrique de Maalox, Ca sort comme ça sort"

Ça sort… Ça sort… MAAHLOX le VIBEUR

Je porte mon pantalon, je suis debout
C'est toi que ça serre ? (Je wanda même)
Je danse ma chose tu te mets à rire, tu ris ta mère ?
Tu veux faire la morale à qui ?
Mouf , tu es mon père ?
Quand j'ai déjà bu mes bières, mon frère es ce que je vous gère ?
Ça sort comme ça sort, mon ami ça sort comme ça sort
Je tords mon cou comme Mani Bella et je descends mon Pongor
Jeu de jambes comme Fally, mon ami mes reins ont le ressort
Je ne contrôle plus mon corps, DJ tu veux ma mort ?
Mon ami quand je me fâche, je me lâche
Plus rien ne me pach, je crée mes propres piches
Et si mon voisin fais un way qui me wanda
Mouf je m'en fiche je triche
Quand je me fâche, je me lâche
Plus rien ne me pach, je crée mes propres piches
Et si mon voisin fais un way qui me wanda
Mouf je m'en fiche je triche

Deuxième casier… on est déjà avancé. On veut déjà dérangé
On commence à se rappeler comment à l'époque on dansait le zingué
Zinguer… Zinguer… Zinguer zinguer moto

On se rappelle comment on dansait le pédalé à l'époque de Zélé
O Péda… O Pica… O Péda O Picasso
Malondo Ma mboulè… Xavier Lagaf tu connais
Mignoncité… Guy Watson tu connais
La danse des sorciers, Eza Boto tu connais
Ndombolo, Makossa Bikutsi, Pongor, Mouf
Quand on a déjà bu nos bières, tu connais mon ami …
(Ça sort comme ça sort)
Ça sort comme ça sort… Ça sort comme ça sort
Ça sort comme ça sort… Laisse seulement ça sort comme ça sort
Ça sort comme ça sort… Mon ami Ça sort comme ça sort
Ça sort comme ça sort
Laisse seulement, ça sort comme ça sort
Ça sort… Ça sort… Laisse seulement, ça sort comme ça sort
Ça sort… Ça sort… Laisse seulement, Laisse Seulement
Quand tu entres au ndjoka
Tu vois un djo entrain de danser
A sa manière de bouger, tu peux déjà deviner quel est son métier

Le menuisier danse comme si il était en train de scier
Scier… Scier… Scier, Scier le bois mort
Le mécanicien danse comme si il était en train de visser
Visser… Visser. Visser visser le moteur
Le benskineur danse comme si il était en train de filer
Filer filer filer… après on entend seulement
Il a déjà cogné ! Wèèè !
Ecartez écartez, Laissez passer.
Le pater va danser
Même le DJ mixe la Tecno il danse l'Assiko de Jean Bikoko
Il ne connait pas vos choses que vous appelez Beyoncé
Laissez passer . La mater va vous montrer
La mère tu connais
On mixe le R&B toi tu danse le Bendskin de talla André Marie

Ça sort comme ça sort
Oui Ça sort comme ça sort
Mon ami Ça sort comme ça sort
DJ mets ça Ndombolo Makossa Bikutsi, Pongor Mouf
Quand on a déjà bu nos bières, tu connais ma chérie …
(Ça sort comme ça sort)

ANNEXE No. 2: Lyrique de Crowne "You are great"

Lyrics for You Are Great by Steve Crown	Lyrics for You Are Great by Steve Crown	You are great (Respond) You are great (Respond) You are great (Respond)
You are great, yes You are holy one	You are great, yes You are holy one	You are great!!! You are great (Respond)
Walked upon the sea, rise the dead	Walked upon the sea, rise the dead	You are great (Respond)
Reign in majesty mighty God	Reign in majesty mighty God	You are great (Respond) Everything written about you is great
Everything written about You is great	Everything written about You is great	Worship You today Give You all the praise
You are great, yes You are holy one	You are great, yes You are holy one	eeeh!!!.
Walked upon the sea, rise the dead	Walked upon the sea, rise the dead	Mighty mighty God Worship You today
Reign in majesty mighty God	Reign in majesty mighty God	Give You all the praise
Everything written about You is great	Everything written about You is great	As we lift our hands to You With pleasure in our heart We raise our voice to say
You are great (Respond)	You are great (Respond)	Everything written about You is great
You are great (Respond)	You are great (Respond)	
You are great (Respond)	You are great (Respond)	
You are great!!!	You are great!!!	Isi ike'ndu
You are great (Respond)	You are great (Respond)	Worship You today
You are great (Respond)	You are great (Respond)	Give You all the praise
You are great (Respond)	You are great (Respond)	As we lift our hands to You
Everything written about you is great	Everything written about you is great	With pleasure in our heart Raise our voice to say Everything written about You is great

Questionnaire

1) Possédez-vous
   a) Un ordinateur
   b) Un telephone multimedia
   c) Un desktop
   d) Un smartphone
   e) Autre outil
2) Etes-vous inscrit sur un réseau social? Si oui, lequel ?
3) Appartenez-vous à un groupe sur Facebook ou Whatsapp ? Si oui, quel est son nom ?
4) Partagez-vous des éléments sur ces groupes ? Si oui, quels genres ?
5) Quelle musique avez-vous le plus partagé et écouté ces 3 derniers mois ?
6) Connaissez-vous la morphosyntaxe ? Oui Non

a) Si oui, identifiez les langues contenues dans le lyrique ci-après.
b) Identifiez également toutes les erreurs de morphosyntaxe contenues dans le lyrique

7) Proposez une correction que vous posterez sur le groupe Facebook
8) Quelles sont vos difficultés en morphosyntaxe ?
9) Avez-vous déjà utilisé un didacticiel ? Pourquoi ?

Efficacité des jeux linguistiques et des activités pédagogiques pour développer des compétences de l'expression orale auprès des élèves des écoles primaires en Egypte

Abdl Hmid ELBATRAWY
Université de Suez, Egypte
AbdlHmid.Elbatrawy@ufe.edu.eg

Résumé
Cette contribution met en exergue les apports importants du jeu de langue en classe de FLE à l'école primaire en Egypte. En effet, la pratique du français langue étrangère en Egypte a une place particulière, surtout que l'Egypte, pour des raisons historiques, a un chiffre important de locuteurs qui maîtrisent cette langue. Pour cela l'enseignement/apprentissage du FLE représente l'un des objectifs importants dans le domaine scolaire dès le jeune âge des apprenants du « primaire », où l'école applique à travers un contrat didactique un système d'enseignement qui amène l'enfant à parler, lire et écrire en langue anglaise et française et en même temps lui installer une compétence communicative qui le prépare à sa future vie d'adulte et ses activités sociales. (BODIN, 1975).

Mots-clés
Français, langue etrangere, Egypte.

Abstract
This contribution highlight how the game in FLE classes of primary school in Egypt brings the child to speak, read and write in English and French..

Key words
French, foreign language, Egypt.

Classification JEL
I 29.

1. Introduction

La parole est la partie très importante dans la vie humaine. C'est l'un des moyens qui permettent aux individus de s'exprimer, d'échanger leurs avis et obtenir au-delà la chance de construire un langage afin de communiquer. A vrai dire, Elle reflète la pensée de l'être humain dès son jeune âge (l'enfance). Après avoir appris sa langue maternelle bien sûr, l'enfant apprend aussi à l'école d'autres langues dites étrangères dans le but de le préparer à sa citoyenneté et ouvrir son esprit à d'autres cultures. L'enseignement/apprentissage de FLE va mettre en œuvre une didactique de l'oral en profitant du jeune âge de l'enfant, qui est un facteur très utile pour favoriser l'acquisition facile et rapide de la langue. Surtout que la recherche scientifique a prouvé que l'enfant possède d'énormes capacités auditives et phonétiques ; et peut faire le meilleur de ses progrès il est donc à cet âge-là réceptif aux

sonorités les plus diverses et il peut même mémoriser et reproduire les mots plus facilement qu'un adulte. (BODIN, 1975). En classe le rôle capital de l'enseignant consiste essentiellement à aider l'élève à s'exprimer et communiquer verbalement en langue étrangère d'une manière pédagogiquement étudiée.

La pratique du français langue étrangère en Egypte a sa place particulière, surtout que l'Egypte, pour des raisons historiques, a un chiffre important de locuteurs qui maîtrisent cette langue. Pour cela l'enseignement/apprentissage du FLE représente l'un des objectifs importants dans le domaine scolaire dès le jeune âge des apprenants du « primaire », où l'école applique à travers un contrat didactique un système d'enseignement qui amène l'enfant à parler, lire et écrire en langue anglaise et française et en même temps lui installer une compétence communicative qui le prépare à sa future vie d'adulte et à ses activités sociales. (BODIN, 1975).

La langue est un outil de communication entre les individus sur lequel ils comptent afin de faciliter les opérations intellectuelles et d'expression ainsi qu'un outil de conservation avec lequel les nations peuvent préserver toutes leurs cultures et patrimoine. On pourrait développer et améliorer les compétences de base (écouter/parler/lire et écrire). On pourrait donc considérer la langue comme un outil de l'apprentissage qui pousse les apprenants à penser à se communiquer socialement et à développer leurs compétences d'apprentissages, et à construire une civilisation avancé. (SABRI, 2005)

Une des fonctions essentielles et principales de la langue, c'est la communication ; on apprend la langue afin de pouvoir communiquer avec autrui et le monde extérieur et ce, soit oralement, soit par écrit. Mais d'une manière plus naturelle, on parle la langue bien avant qu'on puisse l'écrire, dans la vie courante d'ailleurs, l'oral est plus fréquent que l'écrit, c'est ce qui permet de voir pourquoi la langue parlée est si importante. Depuis toujours la parole restera un moyen primordial irremplaçable pour s'exprimer, le droit à la parole s'assimile à la liberté, c'est une liberté fondamentale (COLETTE, 1996 : 10).

Grâce à l'apprentissage de la langue, on pourrait s'exprimer, connaître les idées des autres, leurs façons de penser, leurs problèmes, leurs espoirs, leurs souhaits et même leurs peines et leurs sensations. pour GALICHET "la langue est le produit de la communauté humaine, l'on peut exprimer ses idées, ses sentiments, ses volontés et ses sensations par les paroles (langue parlée) ou par l'écriture (langue écrite) (GALICHET,1975 : 6).

Apprendre une langue étrangère n'est pas une étude comme les autres; mais aussi une extraordinaire connexion avec le monde qui nous entoure ; c'est aussi une meilleure façon d'élargir les perceptions et les expériences de poursuivre les recherches et les nouvelles découvertes.

Les pédagogues, les psychologues et les linguistes préfèrent que l'apprentissage des langues étrangères doive être avant l'âge de dix ans parce que le cerveau de l'enfant peut acquérir des connaissances dès le petit âge (scientifiquement prouvé); on peut entraîner la mémoire pour ne pas oublier ou faire des confusions, aussi on peut dire que le processus d'acquisition de compétences a un jeune âge est un outil très facile (BODIN, ibid : p.282).

Selon SHOEIBY, l'enseignement des langues étrangères aux petits enfants dans un temps rapprochée avec leur langue maternelle c'est quelque chose bénéfique pour développer leur perception intellectuelle et leur créativité. Autrement dit chez les enfants et ne pas poser de menace pour la croissance de leur langue maternelle, par contre cet apprentissage peut conduire à une large diversité de la langue et a d'énorme capacité d'utilisation de la langue maternelle. (Muhammed El SHOEIBY, 1999).

Beaucoup de chercheurs assurent que l'apprentissage des langues étrangères depuis (le début âge) l'enfance, d'une part permet d'aider le développement et la créativité intellectuelle chez les enfants ; d'autre part, permet de faciliter à ces derniers la compréhension et à mieux regarder la différence et connaître de plus près la valeur d'autres langues et d'autres connaissances qui peuvent en fait affecter dans la langue maternelle elle même. Ce qui pousse la capacité de faire face à d'autres; c'est l'apprentissage qui déroule l'augmentation des capacités de la langue et améliore le niveau des enfants dans d'autres domaines et d'autre matières comme "les sciences, les mathématiques et l'éducation sociale"(Centre National de Documentation, 2008)

2. Le français dans les écoles primaires

A l'école fondamentale (primaire) on apprend d'abord à parler le français avant de le lire et l'écrire; ce qui explique que la maîtrise de l'oral se développe grâce aux interactions en classe auxquelles les enfants prennent part. Pour cette raison, on trouve la didactique de l'oral en classe primaire ce qui impose toujours une mise en œuvre des pratiques pédagogiques d'intégration, car ce n'est pas du tout facile de faire entrer un enfant dans une tâche langagière pareille, c'est un devoir qui demande une organisation de ses actions, pour qu'il puisse construire des représentations spécifiques en classe ; c'est-à-dire la manière dont l'élève se comporte par rapport aux autres et à l'enseignant lorsqu'il essaie de prendre la parole. Une séance de l'oral a besoin d'une démarche pédagogique qui se déclenche à partir d'une source de motivation ; il faut que l'enseignant sache par principes comment présenter une proposition, Une tache langagière en déterminant dès le début et d'une manière claire ses objectifs, de ce qu'il veut apprendre à ses élèves, car il est important d'adapter un contenu adéquat à l'âge des apprenants et le présenter d'une manière structurée. Les idées de contenu vont être enrichies d'une manière logique au cours de la séance orale, après avoir précisé de quoi il va parler et pour quelle raison, en utilisant des illustrations, de l'humour, du jeu ...etc. Il terminera la séance d'une manière claire, pour qu'il assure la bonne transmission de la langue qui s'harmonise en même temps avec l'installation des savoir-faire ; parce que la didactique de l'oral vise que l'élève apprend à parler, connaître le fonctionnement de la langue, et automatiser chez lui des savoir-faire de base. (CLOUTIER et RENAUD, 1990).

L'approche communicative incite les élèves à avoir l'habitude de communiquer en langue et à participer des situations communicatives. Cette approche habitue les élèves à communiquer en langue étrangère dans des situations réelles : l'élève doit être capable de jouer le rôle de l'émetteur et le rôle du récepteur à la fois, de comprendre le message reçu soit dans une situation entre lui et son camarade, soit entre lui et un francophone dans la rue.

Cette approche essaie d'établir une liaison entre la langue étudiée et les situations extra-scolaires : la famille, les sports, le tourisme, le marché, la poste, ... etc. Cette approche vise à

acquérir la langue afin de l'utiliser dans des situations de la vie quotidienne pour exprimer les fonctions langagières comme : la salutation, la demande, le conseil ...etc. (DEBYER, 1985 : 86)

Malgré l'importance du côté oral dans toutes les langues en général et le français surtout, on trouve que la plus part des élèves dans presque tous les cycles et spécialement des écoles (cycle) primaires souffrent de ne pas bien parler ni de prononcer des mots et des phrases d'une manière convenable.

A partir d'une observation faite à l'école primaire, on a constaté que les pratiques d'enseignement de l'oral en FLE sont rigides et systématiques ; chose qui ne motive pas l'apprenant et qui n'exploite pas la créativité et le potentiel de l'élève qui est avant tout un enfant, dont on doit attirer son attention vers cette langue pour qu'il l'aime et la pratique (BODIN, 1975 : ibid.)

Le chercheur, pendant son travail comme enseignant de français, zone de Suez environ 10 ans ; son travail au centre des examens et de l'évaluation pédagogique 2 ans et au département du curula et méthodologie et comme directeur du centre du stage pratique (pédagogie pratique) à la faculté de pédagogie à suez et ses visites hebdomadaires aux écoles de suez et de Ismailia pour suivre les groupes d' étudiants du stage pratique , a perçu et observé le niveau bas des élèves en expression orale surtout, les élèves n'ont pas été capable de parler, de nuancer correctement ni de mots ni de phrases en français. Beaucoup d'inspecteurs et d'enseignants ont constaté la faiblesse de la prononciation chez les plus part d'élèves dans presque tous les cycles surtout le cycle primaire (école expérimentale et privée) qui étudient le français soit comme première ou deuxième langue étrangère.

Le chercheur avec l'aide de certains enseignants, inspecteurs et assistants pédagogiques a passé un test concerné sur l'expression orale pour les élèves de la 3^{e} et 4^{e} année primaire. On a enregistré les paroles et l'expression orale des élèves au cycle primaire. Après les avoir analysés, on a constaté et observé d'immenses fautes commises. Ces élèves ont commis plusieurs fautes, ils n'ont pas pu distinguer entre certains sons comme (b/p) dans les mots, ni d'en prononcer, la plus part de ces élèves ont prononcé des mots et lisent des phrases comme l'anglais. Beaucoup d'eux n'avaient pas la capacité de prononcer deux ou trois phrases justes et correctes en français, ils n'ont pas de compétences orles de la langue française, ils ont besoin d'autre moyens pour enseigner les compétences de l'expression orale; En vue de ce qui se passe, on a découvert des lacunes et d'une grande faiblesse chez les élèves dans leurs expression orale des écoles primaires; Les méthodes rationnelles de l'enseignement ne tiennent pas compte de différences individuelles parmi les élèves, en plus, on a besoin d'autres méthodes et d'autres stratégies basées sur de jeux et des activités interactives plus efficaces; L'apprentissage de l'oral est l'une des tâches les plus difficiles à entreprendre et afin de la mener à bien ; on a besoin de différentes stratégies plus modernes, plus récentes et plus actives, On doit choisir des activités pédagogiques et linguistiques adaptant aux niveaux des élèves, leurs âges leurs bagages linguistiques et leurs mentalités pour améliorer les compétences de l'expression orale, en plus, on a besoin d'autre méthode et d'autre stratégie basées sur des activités pédagogiques et linguistiques.

De nos jours, on vit dans un monde où la technologie est en grande évolution, l'enfant en apprenant par le jeu est beaucoup plus attiré par les outils technologiques qu'il trouve à sa

disposition dés son très jeune âge (ordinateur, mobile, I pad, jeux électroniques...) donc les enseignants ont besoin d'être formés à appliquer d'autres méthodes d'apprentissage basées sur des nouveaux supports didactiques modernes comme le tableau TNI (le tableau numérique interactif), la classe virtuelle, jeu sur internet ...etc. ce qui nous oblige de faire (établir) un programme basé sur les jeux et les activités pédagogiques, langagières et linguistiques pour développer et améliorer ces compétences là.

3. Les jeux / les activités et leur importance

En classe, on apprend une langue étrangère avec l'intention de s'en servir dans la vie ; Pendant les activités, on s'entraîne à utiliser la langue déjà apprise dans des situations proches de celles de la vie quotidienne. On pourrait donc considérer les activités comme une étape transitoire entre la classe et le monde réel, une étape très utile peut être même indispensable, elles permettent à l'élève de réfléchir sur les difficultés qu'il rencontre lorsqu'il utilise le français. Le jeu peut créer un climat harmonieux pendant les moments d'apprentissage de l'oral à partir de l'équilibre entre la tension et la détente en classe. Le jeu dans l'enseignement / apprentissage de l'oral en FLE doit avoir une qualité pédagogique importante, qui permet l'interaction et la communication en classe et il doit être adapté aussi à leur âge.

4. Problématique de l'étude

La problématique de cette étude réside donc dans la faiblesse du niveau des élèves aux écoles primaires (expérimentales et privées) dans leurs compétences de l'expression orale de français (suivis le manuel ALEX et ZOE). L'étude actuelle essaie donc de répondre à la question principale suivante : "Comment peut-on développer certaines compétences de l'expression orale en français auprès des élèves des écoles primaires (expérimentales et privées) de Suez ?"

De cette question, on peut relever un certain nombre de questions dont :

- Quelles sont les compétences de l'expression orale en français nécessaires pour les élèves des écoles primaires (expérimentales et privées)?
- Jusqu' à quel point les élèves d'écoles primaires (expérimentales et privées) possèdent-ils ces compétences là?
- Quel est la figure du programme suggéré basé sur des jeux des activités pédagogiques et linguistiques pour développer des compétences de l'orale en français auprès des élèves des écoles primaires (expérimentales et privées)?
- Quelle est l'efficacité de ce programme pour le développement de ces compétences là ?

4.1. L'importance de l'étude

Cette étude pourrait contribuer à :

- Faire la lumière sur quelques unes des compétences de l'oral en français nécessaires pour les élèves des écoles primaires (expérimentales et privées).
- Aider les inspecteurs, les enseignants et assistants pédagogiques à bien améliorer et à bien développer les travaux oraux des élèves des écoles primaires (expérimentales et privées).

- Attirer l'attention des professeurs, des enseignants intéressés d'utiliser d'autres méthodes et de nouvelles stratégies plus modernes plus efficaces basées sur des jeux des activités pédagogiques et linguistiques.
- Ouvrir la voie à d'autres chercheurs pour développer d'autres compétences et d'autres matières.
- Ouvrir la voie à d'autres chercheurs pour créer et inventer d'autres activités et d'autres jeux convenables aux apprenants pour développer d'autres compétences.
- Ouvrir la voie à d'autres chercheurs afin de résoudre les problèmes rencontrés par les élèves dans le stade éducatif et pédagogique.

4.2. Le but de la présente étude

Cette étude ayant pour but de:

- Identifier et déterminer les compétences de l'oral en français nécessaires pour les élèves des écoles primaires (expérimentale et privée).
- Concevoir des jeux des activités pédagogiques et linguistiques en utilisant le programme d'amélioration des compétences orales.
- Développement de certaines compétences de l'expression orale en français chez les élèves des écoles primaires (expérimentale et privée).

4.3. Hypothèse de l'étude

Cette étude essaie de vérifier les hypothèses suivantes:

- Des différences significatives existent entre les moyennes des notes d'élèves du groupe expérimental au pré ;
- Post test, en faveur du post test en ce qui concerne les compétences de l'oral chez les élèves des écoles primaires (expérimentales et privées).

4.4. Outils de l'étude

Une liste pour déterminer des compétences de l'expression orale chez les élèves des écoles primaires (expérimentales et privées).

- Un test diagnostique afin de déterminer les lacunes et la faiblesse chez les élèves des écoles primaires (expérimentales et privées) dans leur expression orale.
- Un programme suggéré basé sur les activités et les jeux linguistiques afin de développer des compétences de l'oral en français des élèves des écoles primaires (expérimentales et privées).
- Un pré/post test pour vérifier l'efficacité du programme.

4.5. Limites de l'étude

L'étude actuelle se limite à :
1-Un échantillon d'une seule classe troisième année (18 élèves) et qui suivent le manuel (ALEX et ZOE) école expérimentale de Suez
2-Au deuxième semestre de l'année scolaire2014/2015.3-De certaines compétences de l'oral.

5. Démarche de l'étude

Pour répondre aux questions posées par l'étude, le chercheur a pris les dispositions suivantes :

Premièrement : l'étude théorique

- Passer en revue les études antérieures ayant la relation avec les compétences de l'oral, les activités et les jeux pédagogiques ;
- L'importance, le but et les voies de développement les compétences de l'oral et de l'utilité dans le cadre théorique;
- L'étude littéraire ayant la relation avec les activités et les jeux pédagogiques et leur utilisation afin de réaliser le programme suggéré pour développer les compétences de l'oral.

Deuxièmement : l'étude diagnostique

- Limiter les compétences de l'oral nécessaires chez les élèves des écoles primaires.
- Soumettre ces compétences au jury et parvenir à la forme finale de la fiche.
- Élaborer un pré/test pour mesurer l'acquisition des compétences limitées, après avoir soumise au jury et parvenir à la forme finale.

Elaboration du programme

Pour bien élaborer un bon programme, on a recours à:

- Élaboration les objectifs du programme proposé, déterminer et préciser les activités qui s'y rattachent.
- Élaboration le contenu du programme.
- Présentation et soumission du programme proposé au jury pour le développer et y introduire les changements nécessaires.

6. L'étude expérimentale

Il s'agit de:

- Choisir l'échantillon de l'étude,
- Appliquer le pré/test,
- Enseigner le programme suggéré,
- Appliquer le post/test,
- Analyser statistiquement les résultats obtenus.
- Présenter quelques suggestions et recommandations.

7. Étude théorique

On pourrait diviser Le cadre théorique en deux grandes parties, la première concerne l'expression orale en français tandis que la deuxième s'intéresse aux jeux et activités pédagogiques

7.1. Pour la première partie (l'oral en français)

La communication est une des fonctions essentielles de la langue; on l'apprend pour communiquer avec autrui et ce, soit oralement, soit par écrit de manière naturelle (Voix et Images de France, Paris 1960 : 9)

On parle la langue avant de l'écrire, dans la vie courante l'oral est plus fréquent que l'écrit, on voit l'importance et la prééminence de la langue parlée. Depuis toujours la parole reste un moyen primordial irremplaçable pour s'exprimer, le droit à la parole s'assimile à la liberté, c'est une liberté fondamentale (COLETTE, Bizouard 1996 : 10)

La fonction essentielle de la langue est la communication c'est-à-dire que la langue est un outil qui permet aux gens d'entrer en contact les uns avec les autres. La parole est très importante dans la vie humaine, c'est l'un des moyens qui permet aux hommes de communiquer entre eux. Elle reflète la pensée de l'être humain dès son jeune âge (l'enfance). Après avoir appris sa langue maternelle, l'enfant apprend aussi à l'école d'autres langues dites étrangères pour le préparer à sa citoyenneté et ouvrir son esprit à d'autres cultures.

L'enseignement /apprentissage de FLE va mettre en œuvre une didactique de l'oral en profitant du jeune âge de l'enfant, un facteur qui favorise l'acquisition facile et rapide de la langue. Surtout que la recherche scientifique a montré que l'enfant possède d'étonnantes capacités auditives et phonétiques ; il est réceptif aux sonorités les plus diverses et il peut mémoriser et reproduire les mots plus facilement qu'un adulte. (BODIN, 1975 : Ibid.)

En classe, le rôle capital de l'enseignant consiste essentiellement à aider l'élève à s'exprimer et communiquer verbalement en langue étrangère d'une manière pédagogiquement étudiée.
L'oral en classe du FLE au primaire doit être développé et valorisé en tant que pratique et moyen de communication utile dans le contexte scolaire et extra scolaire, sans oublier que la production orale est une pratique de classe indispensable aux apprentissages qui a son importance.

L'oral pour un enfant au primaire est un moyen d'exposition de son imagination. Il est aussi pour beaucoup d'élèves un bon support de perception et d'apprentissage, les élèves se souviennent mieux d'une idée ou une notion qu'ils ont entendue. Ainsi l'oral permet l'entraînement à formuler et à réfléchir, puisque la connaissance est mieux structurée lorsqu'elle est exprimée oralement.

7.2. Expression orale

L'expression orale, rebaptisée production orale, est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans des situations d'énonciation diverses en FLE. Il s'agit toujours d'un rapport interactif entre un émetteur et un récepteur qui consiste à faire appel aux compétences de compréhension, pour que l'apprenant soit capable de produire oralement des énoncés dans des différentes situations de communication, pour qu'il puisse répondre, interroger, s'exprimer, demander, communiquer...etc., après avoir surmonté les problèmes de prononciation, du rythme et d'énonciation, de grammaire, et d'autres liés à la compréhension.

7.3. Concept de l'expression orale

D'après LADO, l'expression orale est "la compétence qui permet de mettre à notre service un système symbolique contenant la prononciation, l'intonation, les structures grammaticales et le vocabulaire pour les utiliser dans des situations de communication naturelle d'une manière semblable à celle des natifs parlant cette langue. (LADO et SAN FRANCISCO, 1969 : 239)

Mais MACHEY nous montre que l'expression orale est "une compétence qui met en cause non seulement tous les traits caractéristiques de la compréhension orale, ce qui implique l'usage des sons justes dans des schémas rythmiques et intonatifs justes mais aussi le choix des mots et des flexions, ainsi que leur disposition et leur alignement dans un ordre juste afin d'exprimer une signification juste. (MACHEY, 1972 : 361)

Pour WIDDOWSON, l'expression orale est une opération par laquelle on produit les sons avec les expressions du visage qui contribuent à l'interaction entre les interlocuteurs, cette opération comprend un système phonologique lexical et grammatical visant à transmettre les idées et sentiments entre les locuteurs et les autres ; Selon Peytard "l'expression orale est un message produit par un enchaînement des phonèmes et perçu auditivement. (WIDDOWSON, 1978 : 59).

D'après les savants précédents, on note donc que "l'expression orale est une aptitude qui permet à l'individu de s'exprimer ; cela exige une maîtrise complète du champ lexical, des systèmes grammaticaux, syntaxiques et morphologiques sans oublier la phonétique, c'est à dire la prononciation, production des sons, des groupes rythmiques, intonations…etc". On pourrait dire que l'expression orale se divise en deux sortes principales,"l'expression orale spontanée et l'expression orale intentionnée (on pourrait aussi dire expression intentionnelle).

7.3.1. L'expression orale spontanée

A partir de cette expression, on peut exprimer ses opinions, ses idées, ses sentiments sans être conscient de la norme de la langue utilisée, cette expression peut être appelée "expression naturelle" qui s'intéresse à ce que le locuteur dit non pas à la manière dont il le dit. "PEYTARD, Y. (1971 :26)

7.3.2. L'expression orale intentionnée (expression intentionnelle)

Pour GLATHORN, le locuteur s'exprime en utilisant ce moyen d'expression pour transmettre ses opinions, ses idées et ses sentiments en respectant les règles grammaticales, la prononciation et aussi l'emploi correct du vocabulaire. Cette expression a pour but d'affiner et d'assouplir l'expression personnelle des élèves qui doivent apprendre de nouvelles formes, nouvelles structures et également acquérir de nouvelles notions de vocabulaire.» GLATTHORN, A. (1985 :6)

Le rôle des enseignants est capital et indispensable et ce, afin d'encourager les élèves à parler dans le but de diminuer leurs inquiétudes et leur anxiété en négligeant la correction des fautes, l'enseignant pourra corriger les fautes employant pour cela l'expression orale consciente: on peut l'appelle alors, le moniteur.

7.3.3. Définition et objectifs de l'expression orale en approche communicative

L'acquisition de la compétence de communication orale est tout à fait déroutante pour ceux qui apprennent une langue étrangère. Il s'agit probablement des 4 compétences, celle qui met le moins à l'aise, dans le sens où elle est également liée à des savoir-être et savoir-faire qu'il faut posséder dans sa propre langue maternelle. L'expression orale, rebaptisée production orale depuis les textes du cadre commun de référence, est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses, en français. Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre. L'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toute situation communicative. "GASTON, Vincent et PIERRE, Nicole 2008". Les difficultés ne sont pas insurmontables, mais il s'agit d'une compétence qu'il faut travailler avec rigueur, et qui demande à surmonter des problèmes liés à la prononciation, au rythme et à l'intonation, mais également des problèmes liés à la compréhension (en situation interactive), à la grammaire de l'oral…

7.3.4. Les caractéristiques de l'expression orale

De quoi se compose cette compétence orale si difficile à faire acquérir aux apprenants ?
L'expression orale commence par:

Des idées: des informations, quelles qu'elles soient, de l'argumentation que l'on choisit, des opinions diverses et des sentiments que l'on exprime. Il faut avoir un objectif clair de ce que l'on veut exprimer. Il est important d'adapter le contenu aux destinataires du message selon l'âge, le rôle, le statut social. De la structuration : la manière dont on présente ses idées. Les idées vont s'enchaîner de façon logique avec des transitions bien choisies. On peut d'abord préciser ce dont on va parler et pourquoi. On illustrera les idées avec des exemples concrets, des notes d'humour. On terminera de façon claire et brève. "DOLZ, Joaquim et SCHNEUWLY, Bernard (1998)"

Du langage : de la correction linguistique et de l'adéquation socioculturelle. Dans une communication courante, l'important est de se faire comprendre et d'exprimer ce que l'on a réellement l'intention de dire, plutôt que de produire, au détriment de la communication, des énoncés neutres mais parfaits. Un mot qui manque peut être demandé à l'interlocuteur, qui sera ravi de le donner.

La forme de l'expression orale se compose
- ***du non verbal :*** gestes, sourires, signes divers…
On se fera mieux comprendre en étant détendu et décontracté, en illustrant ce que l'on dit avec des gestes naturellement adaptés.

- ***de la voix :*** de son volume, de l'articulation, du débit, de l'intonation.
Le volume doit être adapté à la distance. En français, vos apprenants devront plus soigner leur articulation et le débit. L'intonation doit être expressive et significative.

- des pauses, des silences, des regards

En effet, c'est par le regard par exemple que l'on pourra vérifier si l'on a été compris. Les pauses et les silences sont aussi significatifs, et il est important de leur apprendre aussi à en user. "DOLZ, Joaquim et SCHNEUWLY, Bernard (1998) ibid."

7.3.5. La pédagogie de l'enseignement de l'oral aux écoles primaires

La didactique de l'oral au primaire a besoin toujours d'une pédagogie spécifique qui s'adapte à l'âge et la psychologie des apprenants, en prenant soin de leur apprentissage de la langue par des pratiques communicatives.

7.4. Pour la deuxième partie (Les jeux langagiers et activités pédagogiques)

7.4.1. Les jeux et les activités langagiers comme stratégie d'apprentissage

« L'enfant est un être qui joue et rien d'autre » Jean CHATEAU.

Depuis longtemps les pédagogues et les éducateurs s'interrogent sur la valeur éducative des activités pédagogiques. Les tenants de la pédagogie et des méthodes insistent sur l'introduction des jeux et les activités dans la pratique pédagogiques selon les observations de Piaget; Le rôle des jeux et des activités d'une part, est très important dans le développement de l'intelligence, cela participe au développement et à la constitution d'une personnalité équilibrée, et au développement de l'intelligence cognitive. D'autre part, les activités permettant ainsi à l'apprenant d'être dans des situations réelles. Pour mener à bien une tâche à l'aide de la langue étrangère, d'autre part, ces activités et ces jeux sont des sources de plaisir que l'apprenant peut avoir à jour avec la langue étrangère et à exercer ses possibilités d'expression, et ce pour favoriser l'acquisition d'une véritable compétence de communication dans la classe de la langue. Les jeux et les activités sont quelque chose de sérieux et d'important, d'aussi utile pour l'apprentissage que les autres exercices, ils permettent d'apprendre et de retenir bon nombre de choses qui seront utiles pour l'examen et la vie de tous les jours.

7.4.2. La pédagogie adaptée selon le développent cognitif des enfances

Dès l'optique piagétienne, l'activité mentale correspond toujours au prolongement de l'activité physique, ces deux aspects âge mental -âge physique impliquent une interaction entre l'enfant et son milieu (la classe) ; ces deux niveaux d'adaptation impliquant une interaction du sujet avec son milieu selon Piaget. La nature de cette interaction prend en considération le niveau de développement cognitif de l'enfant, les caractéristiques de son milieu scolaire sont toujours gérés par une pédagogie adaptée au stade de son développement; Pour Piaget quatre facteurs responsables de développement cognitif de l'enfant sont proposés; Le facteur un, peut être nommé la maturation de l'organisme qui est définie comme la mise en place des structures neurologiques sur lesquelles reposent l'activité mentale et les structures du cerveau ; donc ce facteur est important dans la préparation de l'enfant à son acte d'apprentissage. Le facteur deux celui-ci est l'expérience de l'environnement physique, qui se caractérise par des catégories d'expérience ; l'exercice sous forme de répétition des actions pour consolider le reflex chez l'enfant, l'expérience physique des objets où l'enfant entre en contact visuel et tactile avec l'objet qui peut être un objet, un instrument ou un jeu ....etc. Au moment de la manipulation de l'objet, se développe chez l'enfant la notion d'apprentissage et d'acquisition des connaissances.

Pour Le facteur trois c'est l'influence du monde et de l'environnement social de développement de la pensée humaine, et ce sont les interactions éducatives du milieu social qui ont un rôle significatif dans l'éveil cognitif de l'enfant. On réalise donc que le contact de l'enfant avec son environnement physique à travers la manipulation des objets au sein d'un milieu social, encourageant les interactions éducatives dans un équilibre entre l'activité mentale de l'enfant et la découverte de son milieu, se présente comme l'un des facteurs responsables dans son développement cognitif.

PIAGET a défini la catégorie d'âge de (6-7 à 11-12) comme la période des opérations concrètes, c'est quand l'enfant acquiert progressivement les différentes opérations Logico-arithmétique (sériation, classification, nombre...) et spatio-temporelles (distance, longueur, surface, durée....) les acquisitions de ces opérations ne sont possible que lorsqu'elles sont appuyées sur du concret, par exemple l'enfant ne peut pas résoudre le problème du ; le cercle A est plus grand que B et B est plus grand que C, si les cercles ne sont pas représentés matériellement ou graphiquement ; donc à cette période d'âge l'enfant a besoin toujours de représentations concrètes d'objet pour qu'il y aura une réponse (action) quant a Piaget, il a expliqué qu'à ce stade d'âge de l'enfant, la pensée concrète est dépendante de l'action ; parce que jusqu'au seuil de l'adolescence la logique de l'enfant n'est pas encore indépendante de son action et la relation entre la pensée et l'action se réalise seulement sur des réalités concrètes et non pas sur des propositions abstraites. Pour cette raison on remarque souvent que les jouets représentent un bon moyen d'illustration et d'apprentissage pour un enfant de cet âge. Le jeu est une activité indispensable pour l'enfant, c'est un élément nécessaire à son équilibre et à son développement c'est un élément nécessaire à son équilibre et à son développement global, psychologique, cognitif, affectif et social. En jouant l'enfant apprend à s'explorer et explorer son univers, quand il joue, il le fait avec sérieux, pour lui, jouer n'est jamais ne rien faire, à ce moment l'enfant donne un grand effort, il respecte les règles, aussi il décide et s'exerce sans avoir des contraintes d'échec à cause de l'effet de la détente qui est un constituant fondamental dans le jeu. (BODIN, ibid., 1975 :125)

7.4.3. La psychopédagogique pour un climat propice à l'interaction orale

« L'intelligence est un équilibre, cet équilibre est le résultat d'une interaction entre le sujet et son milieu » PIAGET.

L'équilibre entre la classe et l'apprenant joue un rôle primordial au développement de son intelligence cet équilibre se réalise quand la classe prend soin des besoins de l'enfant (estime, accomplissement personnel), en utilisant la motivation comme moyen et en appliquant une psychopédagogie qui utilise l'interaction comme objet communicatif dans le processus de l'enseignement /apprentissage de l'oral en FLE.

7.4.4. Les supports pédagogiques utilisés en classe de l'oral

L'enseignement est toujours appuyé autant que possible sur les supports pédagogiques de son époque, livre, tableau, images, cassette, CD,....etc. Ces supports ne sont pas de simples changements de la technologie moderne et d'actualité mais c'est l'occasion de renouvellement des pratiques et une remise en cause des rapports entre l'objet de l'enseignement, l'apprenant et l'enseignant.

Selon PIAGET, il a défini la catégorie d'âge de (6-7 à 11-12) comme la période des opérations concrètes, c'est quand l'enfant acquiert progressivement les différentes opérations Logico-arithmétique (sériation, classification, nombre...) et spatio-temporelles (distance, longueur, surface, durée....) les acquisitions de ces opérations ne sont possible que lorsqu'elles sont appuyées sur du concret, par exemple l'enfant ne peut pas résoudre le problème du ; le cercle A est plus grand que B et B est plus grand que C ,si les cercles ne sont pas représentés matériellement ou graphiquement ;donc à cette période d'âge l'enfant a besoin toujours de représentations concrètes d'objet pour qu'il y aura une réponse (action), (HOUDE, 2004).

PIAGET explique qu'à ce stade d'âge de l'enfant, la pensée concrète est dépendante de l'action ; parce que jusqu'au seuil de l'adolescence la logique de l'enfant n'est pas encore indépendante de son action et la relation entre la pensée et l'action se réalise seulement sur des réalités concrètes et non pas sur des propositions abstraites. Pour cette raison on remarque souvent que les jouets représentent un bon moyen d'illustration et d'apprentissage pour un enfant de cet âge.

«Jean PIAGET (1826-1980) n'est pas le seul qui ait décrit le développement de la pensée humaine sous forme de stades ; certains diront aussi que sa théorie est dépassée parce qu'elle n'inclut pas certains champs du développement ». (CLOUTIER et RENAUD, 1990 : 242).

Piaget n'a pas décrit le développement cognitif de l'adulte ; mais malgré les critiques qui confirment la citation précédente, la théorie Piagétienne reste la plate forme et la référence la plus sûre de toute recherche sur le développement cognitif de l'enfant faite au XX siècle « la théorie de PIAGET est probablement, au XXe siècle, le modèle le mieux articulé du développement de l'intelligence chez l'enfant ». Mais PIAGET croit que les trois premiers facteurs de développement ne sont pas suffisants à eux même seuls, à cause de leur hétérogénéité qui n'assure pas un résultat cohérent et stable au développement si les facteurs ne sont pas coordonnés entre eux par un tout équilibré. Donc l'équilibration est le quatrième facteur de développement par lequel l'organisme de l'enfant cherche un équilibre en intégrant les données de son milieu pour s'adapter à ses exigences.

PIAGET a défini la catégorie d'âge de (6-7 à 11-12) comme la période des opérations concrètes, c'est quand l'enfant acquiert progressivement les différentes opérations Logico-arithmétique (sériation, classification, nombre...) et spatio-temporelles (distance, longueur, surface, durée....) .les acquisitions de ces opérations ne sont possible que lorsqu'elles sont appuyées sur du concret, par exemple l'enfant ne peut pas résoudre le problème du ; le cercle A est plus grand que B et B est plus grand que C, si les cercles ne sont pas représentés matériellement ou graphiquement ;donc à cette période d'âge l'enfant a besoin toujours de représentations concrètes d'objet pour qu'il y aura une réponse (action).

PIAGET explique qu'à ce stade d'âge de l'enfant, la pensée concrète est dépendante de l'action ; parce que jusqu'au seuil de l'adolescence la logique de l'enfant n'est pas encore indépendante de son action et la relation entre la pensée et l'action se réalise seulement sur des réalités concrètes et non pas sur des propositions abstraites. Pour cette raison on remarque souvent que les jouets représentent un bon moyen d'illustration et d'apprentissage pour un enfant de cet âge.

Beaucoup d'études ont traité de l'importance de la production orale, l'expression orale et le développement des compétences des apprenants par des activités pédagogiques dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères et surtout la langue française; comme l'étude de ABDELALLA (2014), l'étude de Elhachemi ABDEL ROUHMAN (2014), l'étude de CHAIMAA ABDEL KADER ALKASSAS (2014), l'étude de BACHAR AL ALI MOUHAMED (2014) et l'étude de TAJ AL- DINE MOUHAMED EID (2013) etc.

7.4.5. Commentaire général sur ces études

A partir du passage en revue des études antérieures ; on pourrait constater que :

- La production ou l'expression orale est importante, ce qui justifie ce nombre si grand d'études.
- La majorité de ces études démontrent la faiblesse si touchable en expression en général et production orale en particulier chez les élèves de différentes disciplines aux différents niveaux scolaires.
- La plupart de ces études indiquent la fragilité des dispositifs éducatifs aux différents niveaux scolaires.
- Un nombre d'études voient explicitement que les méthodes utilisées sont inefficaces pour l'enseignement/apprentissage de l'oral.
- Un nombre considérable d'études s'intéressent à établir des programmes éducatifs basés sur les nouvelles technologies assistées par ordinateur, y compris les activités langagières.
- Les jeux et les activités linguistiques sont importants comme stratégies efficaces d'enseignement/apprentissage.
- Les recherches sur les environnements interactifs d'apprentissage avec ordinateur (EIAO) ont pour objectif de modéliser et favoriser ces interactions entre système et apprenant.
- La généralisation obligatoire de l'apprentissage-enseignement des langues étrangères à l'école a encouragé l'utilisation les jeux et des activités langagiers de la communication pour l'enseignement.
- Les activités pédagogiques nécessitent donc l'articulation adaptée de la gestion des contenus avec les potentialités technologiques.
- L'apprentissage de la langue française permet d'ouvrir les jeunes sur le monde par le biais d'internet.
- Les présentations PowerPoint jouent un rôle important dans le déclenchement de processus d'apprentissage. Lorsque les apprenants réalisent des tâches sur support PowerPoint, ils interagissent ensemble pour construire du sens, ils sont dotés d'un statut d'acteurs sociaux.
- La représentation visuelle met en évidence les relations de l'image avec la réalité, la vérité, le sacré, l'éducation et le savoir.

8. Étude expérimentale

Au cours de l'étude expérimentale, le chercheur présente les procédures qu'il a suivies pour préparer les outils de cette étude; Ces procédures sont : un questionnaire, élaborer le programme proposé, le pré/ post test.

8.1. Le questionnaire

Après avoir déterminé les compétences de l'oral auprès des élèves des écoles primaires on a élaboré un questionnaire destiné aux professeurs des programmes, aux professeurs de didactiques de la langue française, aux corps enseignants dans les facultés de Pédagogie, aux inspecteurs généraux et aux enseignants de français à l'administration de l'éducation à Suez, à Ismaïlia (2 gouvernorats en Egypte) Ce questionnaire présente (13) des compétences les plus nécessaires pour les élèves des écoles primaires.

8.2. Soumission du questionnaire au jury

Le jury se compose d'un nombre de spécialistes en didactique des langues, en FLE et en Programmes: toutes leurs observations et leurs rectifications ont été prises en considération par le chercheur. Après avoir déterminé les compétences des élèves d'écoles primaires (expérimentale et privée) les plus nécessaires pour leurs expressions orales. Le chercheur trouve nécessaires d'élaborer un test du diagnostic afin de savoir jusqu' à quel point les élèves d'écoles primaires (expérimentale et privée) maîtrisent les compétences déterminées.

8.3. Choix de l'échantillon

Le chercheur a choisi au hasard son échantillon une classe de 18 d'élèves d'écoles primaires de suez. On a chargé des assistants et des enseignants de français de suez d'assister avec lui, et ce, afin de corriger les feuilles des élèves d'écoles primaires, enregistrer les sons des élèves et analyser le résultat obtenu de ce test qui a indiqué le niveau faible des élèves et ils maîtrisent rarement ces compétences.

8.4. La fidélité

Le chercheur a fait deux applications du test avec un intervalle de 30 jours au même groupe d'élèves, on a calculé l'indice de fidélité qui est le coefficient de correction entre les deux tests en suivant la formule de Spearman BROWN

$$R = \frac{(X)\,(y)}{\{NX2-(X)\,2\}\,\{NY2-(Y)\,2\}}$$

N=nombre des élève ; T=total des notes ; X=notes des 1èr test ; Y= notes des 2ièmes tests.
On a obtenu le résultat suivant : R=0,80 .La fidélité= 0,80

8.5. La validité

On a présenté le test aux spécialités de la matière et on a appliqué cette formule V= f = 0,92 et ce signifie que test est valide.

8.6. Le pré/ post test

Avant le commencement de l'enseignement et discuter le programme proposé, on a appliqué le pré-test aux sujets du groupe expérimentale qui se compose de 18 des élèves de Suez; Le pré-test a duré 90 minutes, en appliquant la formule suivante : Premier élève + Dernier élève (80+100)/2 = 90.

8.7. Le Programme proposé

Pour élaborer le programme proposé, le chercheur a d'abord précisé les objectifs du programme.

8.7.1. Les objectifs généraux du programme

Le programme proposé vise à développer certaines compétences de l'oral auprès des élèves des écoles primaires. On peut conclure les objectifs généraux du programme (voir Annexe)

8.7.2. L'analyse du contenu de programme proposé

Le programme proposé comprend (4) unités. Chaque unité dure 3 périodes le programme commence généralement par une introduction (Aperçu général) ayant pour objectif de donner aux élèves une idée approfondie de Chaque (unité) qui comporte (la durée, la compétence à développer et les objectifs spécifiques des consignes pour définir la compétence cible et les performances attendues des élèves, et le contenu. Le programme a duré 6 semaines.

8.8. Le post- test

Après l'enseignement notre programme proposé, on a ré-appliqué le post- test (même test) aux sujets de notre groupe expérimental et ce, pour vérifier l'efficacité de notre programme.
Le programme a duré a peu près 2 mois (de 15 février 2014 jusqu' à la moitié d'avril 2015).

8.9. L'analyse des résultats de l'étude

Cette étude est une des études expérimentales dans le domaine de la méthodologie de la langue française, elle a pour objectif de développer certaines compétences de l'oral chez les élèves des écoles primaires (expérimentales et privées). Pour vérifier l'hypothèse de notre étude (Des différences significatives existent entre les moyennes des notes d'élèves du groupe expérimental au pré-post test, en faveur du post test en ce qui concerne les compétences de l'oral auprès les élèves des écoles primaires (expérimentales et privées). Le chercheur a analysé les résultats de cette étude. On a utilisé la formule statistique (Wilcoxon) pour calculer la valeur de "T" c'est parce que l'échantillon est moins de 30 élèves.

Tableau (1)

TEST	N	M	E
Pré	18	16.72	2.74
Post	18	22.56	1.82

N= nombre d'élèves ; M= MoyenneAthématique ; E=écart type.

Tableau 2

Rangs	N	Totale des rangs	Moyen des rangs	Z
Positif	18	171	9,50	3,75
Négatif	0	---	----	----

Sig au niveau 0, 01.

Ce tableau nous indique que la valeur de "Z" est significative au niveau de 0,01. C'est-à-dire qu' qu'il y a une différence significative au niveau 0,01 entre les rangs de deux (pré- post) tests en faveur de post test et ce résultat nous vérifie notre hypothèse.

8.10. Calcul l'efficacité du programme

Pour s'assurer de l'efficacité du programme, on a appliqué la formule suivante(le Carré de Wilcoxon Signed Ranks test)

$$Nt = \frac{4T1}{N\,(n-1)}$$

T= total positif ; N = nombre d'échantillon = 1.20 (très grand)

L'efficacité est =1.20 ; et cela veut dire que le programme est efficace pour développer les compétences orales des élèves des écoles primaires (expérimentales et privées).

Les résultats ont confirmé aussi une amélioration touchable en compétences de l'expression orale chez les membres des groupes expérimentaux. Ce qui indique l'efficacité du programme proposé se basant sur les jeux langagiers.

9. Suggestions et recommandations

L'analyse des résultats nous mène à certaines suggestions et recommandations :

- Les responsables de l'enseignement du français sont invités à employer des méthodes basées sur les activités et les jeux linguistiques afin d'améliorer l'apprentissage du français aux écoles.
- Il est important de préparer des programmes spécifiques pour entraîner les élèves à la compréhension et à l'expression orale.
- Les enseignants doivent aider leurs élèves afin qu'ils soient à l'aise pendant les cours et ce, pour diminuer leur filtre affectif et d'avoir une attitude positive envers le français.
- Il est nécessaire d'élaborer non seulement des tests écrits, mais aussi, des tests oraux pour mesurer les compétences langagières chez les élèves.
- Les enseignants doivent permettre la discussion dans la classe de langue soit entre les élèves eux même, soit entre les élèves et les enseignants et ce pour enrichir la pensée, ouvrir les options et présenter différents points de vue.
- Le ministère de l'éducation et de l'enseignement est invité à réviser ses programmes et les adapter aux nouvelles technologies.
- Le ministère de l'éducation et de l'enseignement est invité à créer de laboratoires digitaux et à les moderniser périodiquement.
- Le ministère de l'éducation et de l'enseignement est invité à donner des cours spécialisés destinés aux superviseurs et aux enseignants dans toutes les matières scolaires, y compris le français pour les entraîner à bien employer les nouvelles technologies, les activités pédagogiques et leurs applications dans les matières scolaires différentes.
- Le ministère de l'éducation et de l'enseignement est invité à bien récompenser les enseignants et les directeurs d'écoles employant les nouvelles technologies, les activités pédagogiques et leurs applications avec leurs élèves.

- Les chercheurs sont invités à utiliser les jeux et les activités, afin de développer d'autres compétences de la production orale nécessaires pour les apprenants de différents cycles scolaires.

Références

ABDL AZIZ MOUHAMED ABDL AZIZ (2003), « L'efficacité des jeux pédagogiques pour le développement des compétences de la lecture auprès les élèves de la première année primaire », Thèse de magistère, Faculté de Pédagogie, Université du Canal de Suez.

ABDEL HAMID EL-BATRAWY (1997), « Les erreurs fréquentes dans l'emploi des prépositions dans l'expression écrite des élèves de la deuxième année secondaire », Thèse de maîtrise, non publiée, Faculté de Jeunes Filles, Université d'Ain Chams.

AMR AHMED MAHMOUD (2012), « Stratégie proposée basée sur l'approche interactionnelle, en vue de développer les compétences de l'expression orale en langue française, deuxième langue étrangère, au cycle préparatoire », Thèse de magistère, Institut d'Etudes Educationnelles, Université du Caire.

BACHARAL ALI MOUHAMED (2014), « L'efficacité de l'utilisation de remue- mméninges dans le développement des compétences d'expression écrite en français pour les élèves du secondaire » Thèse de magistère, Faculté de Pédagogie, Université de Mansoura.

CHAIMAA ABDEL KADER ALKASSAS (2014), « L'efficacité des activités linguistiques dans l'apprentissage du vocabulaire et l'expression écrite dans le développement de la langue française des élèves du premier cycle », Thèse de magistère, Faculté de Pédagogie, Université de Menoufia.

ELHACHEMI ABDEL ROUHMAN (2014), « L'Effet d'un programme basé sur les jeux pour améliorer l'expression orale auprès les élèves du cycle primaire en vue de la mondialisation », *Revue de l'Enfance Arabe*, vol, 15, Mars.

ELNASR MOHAMED ABDELALLA (2014), « L'effet de l'apprentissage des règles grammaticales par le théâtre éducatif pour le développement des certaines compétences de l'expression écrite et orale auprès les élèves de 6e primaire », *Revue des études pédagogiques et psychologies*, vol 8, No. 1.

EL SAID GOUMA ABDLALLA (2007), « Efficacité de l'emploi de stratégie "solution des problèmes" pour développer les compétences de l'expression écrite auprès les élèves du cycle secondaire », Thèse de magistère Institut des Etudes Educationnelles, Université du Caire.

GHADA HAMED (2004), « Efficacité d'un programme basé sur les activités langagières pour le développement des compétences de l'expression écrite auprès les élèves des écoles ElAzhar », Thèse de maîtrise, Faculté de Pédagogie, Université ElAzhar.

HANAN KHALIL MOUHAMED ELMADHOUN (2012), « Efficacité de l'emploi du programme les six chapeaux pour développer la pensée créative dans la matière (les droits de l'homme) auprès les élèves de 6ième primaire à gaza) », Thèse de magistère, Faculté de Pédagogie, Université d'Alazhre Gaza.

HEBA MAHFOUZ (2009), « L'efficacité d'un programme proposé des activités pré- scolaires pour le développer les compétences de la compréhension de lecture silencieuse en français du cycle primaire », Thèse de magistère, Institut d'Etudes Educationnelles, Université du Caire.

LOURIS EMIL ABDL MALIK (2003), « L'Effet des jeux pédagogiques pour le développement de l'acquisition et l'attitude envers la matière (les sciences) auprès les élèves de la 5ieme année primaire », Thèse de magistère, Faculté de Pédagogie, Université du Canal de Suez.

MONA MOUHAMED (2005), « L'efficacité d'un programme proposé par l'une des façons de l'auto -apprentissage au développement amélioration des compétences de l'expression écrite chez des étudiants de la 2ième année du cycle universitaire », Thèse de doctorat, Institut d'Etudes Educationnelles, Université du Caire.
NADINE ELMARAGHY (2012), « Programme de multimédia basé sur les jeux linguistiques pour développer les compétences de l'écriture en langue française pour les élèves du cycle Primaire », Thèse de magistère, Faculté de Pédagogie, Université du Canal de Suez.
SABRI, N. (2005), « Efficacité de l'approche constructivisme sur le développement de quelques compétences de l'expression écrite fonctionnelle chez les étudiants maitres du département de français », Thèse de magistère, Faculté des Jeunes Filles, Université de Ain Chams
RAGAB EL SAIDE ABDL HAMID (1997), « Efficacité de l'emploi le multimédia pour développer les compétences du (design) pratique auprès les étudiants futurs- enseignants à la faculté de pédagogie », *Revue des Eudes Pédagogiques et Sociales*, vol 3, No 1, Janvier, Faculté de Pédagogie, Université de Helwan.
SUZAN ATTYA AMIN (2012), « Efficacité d'un programme proposé basé sur les chansons pour développer certaines compétences de la compréhension orale en français comme deuxième langue étrangère chez les étudiants de la première année secondaire », Thèse de magistère, Institut d'Etudes Educationnelles, Université du Caire.
TAJ AL- DINE MOUHAMED EID (2013, « L'Effet d'un programme base sur l'utilisation de quelques stratégies d'apprentissage actif sur le développement de certains concepts culturels et des compétences de l'expression orale et écrite en français chez les élèves des écoles secondaires », Thèse de doctorat, Faculté des Langues, Université de Minia.
THABIT ABDEL ALLA MOUHAMED (2011), « Efficacité d'une stratégie proposée basée sur la simulation globale pour développer certaines compétences de compréhension et de production orales en français deuxième langue étrangère chez les élèves du cycle préparatoire », Thèse de magistère, Institut d'Etudes Educationnelles, Université du Caire.
YOUSSIF SAID MAHMOUDE (2007), « Efficacité du programme multimédia pour le développement de l'expression écrite auprès les élèves de 8ieme ». Thèse de magistère, Faculté de Pédagogie, Université d'Alazhre Gaza.

Livres et périodiques
ABDEL MAJID MOFIZ Addine (1990), *L'Education*, le Caire.
BODIN Jean (1975), L'enfant, Bruxelles : Librairie Encyclopédique.
Centre des Recherches Pédagogiques (1987), *Les activités accompagnant les matières scolaires*, le Caire : Stencil.
Centre National de Documentation, Ministère de l'Education et d'Enseignement Egyptien, (2008), Le Caire, Disponible sur http:www endp.dz/ar/app/dossier2php.
CLOUTIER Richard, RENAUD André (1990), *Psychologie de l'enfant*, Montréal : Edition Gaëtan Morin.
COLETTE Bizouard (1996), *Invitation à l'expression Orale*, Imprimé Chronique Social 6ième édition.
DEBYER F. (1985), "De l'Imparfait du Subjectif aux Méthode Communicative", *Le Français Dans le Monde,* No. 196, octobre.
DOLZ Joaquim et SCHNEUWLY Bernard (1998), *Pour un enseignement de l'oral*, Paris : FST éditeur.
FATHI Yunus (2001), *Stratégie de l'apprentissage d'Arabe au Cycle Secondaire*, Faculté de Pédagogie, Université de Ain Chams.

GALICHET G. (1975), *Le Français dans le monde*, Collection Que sais-je ? Paris : P.V.F.
GASTON Vincent et PIERRE Nicole (2008), *L'Oral Haut à la Main*, Paris : Édition Eyrolles.
GRANDMONT N. (2007), "Pédagogie et philosophie du jeu", « http://pdagogieetphilosophiedujeu.blogspot.com
HOUDE Oliver (2004), *La psychologie de l'enfant, quarante ans après*, Piaget, http://www.scienceshumaines.com
LADO R. (1969), *Langage testing the construction and tye use of forgeig tests*, New York, San Francisco: MC graw Hill.
LANDSHEERE G. (1979), Dictionnaire de l'Evaluation et de la Recherche en Education, Paris : PUF.
MAHMOUD AHMAD NAQA (1997), *Le programme éducatif ses procédures et ses principes*, Faculté de Pédagogie, Université d'Ain Cham le Caire.
Ministère de la pédagogie et de l'enseignement (1995), *Dictionnaire Alwajiz*, le Caire.
MOUHAMED Ali (1998), *Terminologies en curricula et en méthodologies*, Faculté de Pédagogie, Université de Mansoura.
MUHAMMED ELSHOEIBY (1999), "L'effet de l'emploi des jeux grammaticaux pour l'acquisition des structures grammaticales pour les enfants des jardins d'enfants", *Revue de Pédagogie et de psychologie*, vol 13, No 1, juillet, Faculté de Pédagogie Université de El-Menia.

Articles sur internet Internet
Http://fr.wikipedia.org/wiki/Didactique des langues http://fr.wikipedia.org/wiki/Pyramide des besoins de Maslow
http://fr.wikipedia.org/wiki/Triangle_p%C3%A9dagogique (Page consultée le 13/02/2014
http://www.educa.ass.ma/articles.php?Ing=fr&PG=697 (page consultée le 17/01/2014).
http://th.alliance-francaise.or.th/../dossier%20activites%20ludiques.pdf (page consultée le 23/02 /014).
« www.ac-versailles.fr/public/jcms/p1.../l-oral-de-l-école-au-collège » (page consultée le 24 /02 /2012 13h00).
« www.persee.fr/web/.../psy0003-5033_1992_num_92_4_29547 » (page consultée 02 /2014.
http://www. pdagogieetphilosophiedujeu.blogspot.com
http://www. pdagogieetphilosophiedujeu.blogspot.com
http://pdagogieetphilosophiedujeu.blogspot.com

La francophonie et l'afropeanisme : un historique d'un phénomène identitaire et migratoire

Nora L. DADUUT
Université de Jos, Nigeria
daduut@yahoo.fr

Résumé
L'historique du continent africain ne peut être dépourvu du passé colonial vécu par plusieurs générations, de telle sorte que le peuple africain ne peut pas raconter sa propre histoire sans avoir recours à l'Europe. En conséquence, l'Afrique a assimilé des cultures européennes à tel point qu'elle se trouve immergée dans la langue et dans d'autres influences civilisationelles. En tout temps, le rayonnement de la langue française en Afrique et dans le monde en général devient un outil d'investir la culture et la civilisation françaises. Pour cette raison, la France a dû lutter pendant des années pour planter ses intérêts par exemple dans les pays maghrébins, comme en Algérie. Malgré ces faits, on se demande pourquoi l'Algérie refuse d'être membre de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). De fait, certains écrivains cherchent à définir la 'Francophonie' et 'l'Afropéanisme' par rapport à la France et à l'Europe respectivement. Ces écrivains ne parlent pas que des souches africaines ou des identités raciales qui habitent en Europe et en général, dans la diaspora, mais ils évoquent aussi dans leurs écrits quelques concepts de la Francophonie et de l'Afropéanisme qui stimulent des débats divers que nous évoquons en lisant, entre autres Alain Mabanckou, Sami Tchak et Léonora Miano. Cette étude expose aussi la situation précaire des 'afropéens' et s'adresse à la question de la diaspora d'aujourd'hui.

Mots-clés
francophonie, afropéanisme, identité, migration.

Abstract
The history o/. f the African continent cannot be told without its colonial past experiences over several generations and in reference to Europe. Through its past, Africa embraced some European languages, cultures and civilisations. The promotion of the French language in regards to Francophone Africa became a means to invest the French culture and civilisation. It was for this reason that France fought for many years in order to plant and protect its interests in the Maghrebian countries such as Algeria. Inpite of this, one wonders why Algeria refused its membership to l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). In fact, some african writers define 'Francophonie' and Afropeanism' as being culturally identified with France and Europe respectively. These writers do not only speak of african descendance or racial identities in Europe or in Diaspora, they also highlight some concepts in their writings about 'Francophonie' and 'Afropeanism' that stimulate various discussions by many like Alain Mabanckou, Sami Tchak and Léonora Miano. This study also looks at the precarious condition of afropeans and francophones of the day.

Key words
Francophonie, Afropeanism, identity, migration.

Classification JEL
B 59.

Introduction

Vu les statistiques prévisionnelles de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) qui prévoient près de 700 millions de francophones dans le monde en 2050 dont 85% se trouveraient sur le continent africain, (Congrès de l'AMOPA à Besançon*2015*, samedi 23 avril. Atelier 2 **:** «La francophonie- dimension essentielle de l'AMOPA». Rapport de cet atelier, a été animé par Rolf Tobiassen, comprenait 16 participants, autant de Français que d'étrangers.), nous pensons que c'est pertinent d'avoir un propos sur la Francophonie. Chaque fois que nous écoutons les informations journalières sur différentes chaînes et ondes, nous vivons souvent la détresse que souffrent certains des immigrants et des réfugiés de nos jours. En outre la situation actuelle de ces personnes qui meurent tous les jours en tentant de s'échapper de leur Patrie suscite non seulement notre souci mais elle nous permet également d'interroger des problématiques migratoires qui semblent menaçantes. Voilà pourquoi nous sommes intéressés à l'émergence des nouveaux champs d'études francophones sur l'Afropéanisme qui cherchent à définir les questions migratoires et identitaires.

Ce travail prend donc la forme d'une synergie de plusieurs notions de la francophonie et de l'afropéanisme qui tournent autour d'une vision universelle des êtres humains qui autrement sont séparés par des frontières non seulement géographiques mais aussi raciales. Si nous acceptons que les francophones, les anglophones, les anglo-saxons et grosso modo, les afro-européens semblent avoir des barrières socio-culturelles, comment peut-on réconcilier ces frontières? Les précurseurs de la francophonie et de l'afropéanisme pensent que c'est possible d'avoir une rencontre des identités multiples sans frontières. Pour découvrir ces concepts qu'ils proposent, nous allons adopter une approche socio-historique. Quoi qu'ils en soient, les deux portent sur des actions en faveur de la promotion de langues et cultures africaines et européennes. Plus précisément ces concepts sont axés sur l'identité et la solidarité linguistique et culturelle de deux continents; l'Afrique et l'Europe.

Au premier abord, nous souhaitons articuler cette étude autour de l'origine et l'historique des mots 'francophonie' et 'afropéanisme.' A ce regard, nous proposons de voir les termes comme deux faces complémentaires d'une même médaille et d'un même fil conducteur. A partir de la définition générale des termes, nous cherchons aussi à comprendre les différents concepts que les écrivains de cette étude acclament dans leurs ouvrages et de savoir s'ils apportent des nouvelles perspectives dans la littérature francophone d'aujourd'hui.

L'historique du terme 'francophonie'

En partant du contexte historique, nous n'allons retenir que quelques théories et quelques notions qui portent sur la francophonie. Sachons que le terme 'francophonie' est déjà beaucoup retravaillé, mais nous supposons que l'origine historique du mot est datée de 1837 à 1916 dans l'ouvrage *France, Algérie et Colonies* du géographe français, Onés[1]. Quant à l'évolution de la création de la francophonie, nous revenons à la genèse du mot

[1]« Qu'est-ce que la Francophonie ? » www.axl.cefan.Ulaval.ca/francophonie/francophonie, mise à jour, 28-11-2016, consulte 02-03-2017.

«francophonie» sans nous engager à la définition linguistique. La **f**rancophonie avec une minuscule, est l'ensemble des Français, des personnes ou des pays parlant français, et de ceux qui ont acquit la langue et la culture française à travers la colonisation. Tandis que la «**F**rancophonie», avec une majuscule est une identité qui rassemble des Etats sous un intérêt commun. Cette dernière comprend actuellement 54 États et gouvernements membres, 14 États observateurs et 3 États associés dont l'objectif est de promouvoir la langue et la culture françaises primordial ». Il faut aussi tenir compte de la croissance démographique des pays observateurs de jour à jour à l'heure actuelle. Par la suite, on exige de temps en temps des nouveaux Etats au statut d'observateurs.

Il y a plusieurs concepts de la francophonie, mais nous nous limitons aux définitions historiques auxquelles nos écrivains se réclament à travers leurs ouvrages. Dans la complexité du terme, il y a la francophonie mondiale qui implique une convergence de valeurs des différents états malgré leurs statuts respectifs et la francophonie institutionnelle qui représente des organisations, des associations et des agences associées. Ces dimensions ont des objectifs communs qui portent sur certains phénomènes socio-linguistiques et culturels. Néanmoins, pour rendre ce travail plus compréhensible, nous allons adapter l'usage de la **f**rancophonie minuscule pour représenter les deux francophonies que nous avons signalées.

Notons que la présence de la francophonie est sentie dans les cinq continents parce qu'elle a changé de sa caractéristique et son objectif initial. Aujourd'hui, la francophonie « est une communauté multilingue parce que tous les Etats francophones sont, à l'exception de la France, en situation de bilinguisme ou de multilinguisme. Partout, la langue française est en situation de concurrence avec d'autres langues, que ce soit des langues africaines ou nationales, l'arabe, l'anglais, etc»· L'objectif principal de la francophonie est de réunir tous Etats ou personnes qui « veulent coopérer aux plans éducatifs culturel, technique et scientifique»[1]. Voilà donc une nouvelle prise de position de la francophonie d'aujourd'hui qui ouvre un carrefour des valeurs mixtes.

Pour assurer des relations culturelles et linguistiques entre ces pays et la France, certains individus comme Hamani Diori, Habib Bourguiba, Norodom Sihanouk avec Léopold Sedar Senghor se sont résolus à se réunir le 20 mars1970 à Niamey au Niger sous les auspices de l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT) dans le but d'exprimer les différentes valeurs et dimensions culturelles de la Francophonie. Le premier sommet franco-africain était proposé par Léopold S. Senghor en 1973 au nom de 'sommet francophone.' C'était en 1986 à Versailles le président français François Mitterrand a fait réunir pour la première fois, des chefs d'Etats francophones et de gouvernement des pays utilisant le français. En 1997 au nom de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), la Francophonie était mise en place ayant Boutros Boutros Ghali pour occuper le poste du Secrétaire général de 1998 à 2002. De lors, les sommets se déroulaient tous les deux ans. Le dernier sommet XV1e a eu lieu à Antananarivo- Madagascar en 2016 avec Michaelle Jean (Haïtienne de souche) élue à Dakar en 2014 comme Secrétaire générale.

Nous pourrions dire que la Francophonie a donné jour à l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) pour la création de laquelle Léopold Senghor a joué un rôle et le but fut

[1] Alain Houlou, « Aimé Césaire, » Colloque : Césaire, cahier d'un retour au pays ancestral » à Dakar le 22 mars 2013.

de créer un pont entre cultures et langues. La francophonie de Léopold Senghor pose à l'humanité la question de savoir-vivre ensemble. De point de vue humaniste, Senghor pense à un humanisme universel lorsqu'il définit la francophonie ainsi: «La francophonie, c'est cet humanisme intégral, qui se tisse autour de la terre: cette symbiose des énergies dormantes de tous les continents, de toutes les races, qui se réveillent à leur chaleur complémentaire»[1].

Senghor s'appuie sur la conception de la Négritude, un phénomène racial relatif à sa définition de la Francophonie. Pour lui, la francophonie est: «Une idée neuve. Et ce n'est pas une histoire française ! La francophonie est un espace sans frontières».De la part d'Aimé Césaire, « Il existe des francophonies…C'est ce qui fait la richesse d'une civilisation… ». La perspective d'Alain Mabanckou citée par Michel Berthet dans des réflexions de la Fondation Alliance Française sur la Francophonie 2016 c'est: « une petite fenêtre à travers laquelle je regardais, en cachette, ce qui se passait en dehors des frontières de mon territoire. » Nous comprenons que la francophonie dont Mabanckou parle c'est un véhicule des valeurs sociales. A noter que beaucoup partage cette prise de position de Mabanckou que nous allons voir tout à l'heure.

Victor Aire par exemple, a donné une vue panoramique du terme en citant plusieurs définitions des dictionnaires (étymologique Larousse, Petit Robert) et des certains individus. En fin de compte, il pense aussi que la francophonie ne se destine pas seulement aux pays ou à des personnes parlant le français comme langue maternelle ou langue acquise. Aire nous propose un autre type de la francophonie qu'il nomme 'une francophonie honorifique' en résumant ces définitions dans une phrase: «…je crois que l'existence de l'Alliance française dans les pays anglophones est la preuve que les Anglophones ont, eux aussi, quelque chose à contribuer à la Francophonie tout en lui prenant quelque chose.» (Aire, 2016). Actuellement, cette nouvelle dimension est démontrée avec brio par les 816 Alliances françaises dans 133 pays du monde. Le Président actuel de la Fondation Alliance française, Jérôme Clément croit que ces Alliances françaises sont un «outil au service de la francophonie et qui constituent le plus grand réseau culturel du monde.» (Christine Andant et al, 2016).

Nora Daduut pense que « La francophonie rassemble toutes les différentes manifestations de la pensée et de la conscience de certains francophones et des francophones africains qui s'expriment en français comme langue officielle. Cette conscience est née d'un besoin d'échanger et de partager des idées communes sans tenir compte de leur différent milieu social»[2]. Cette opinion semble limitée au cadre francophone, car elle n'a pas recours aux pays observateurs non-francophones dont la présence actuelle à l'OIF est relativement forte. Le Nigeria par exemple, étant un pays anglophone se voit déjà intéressé aux objectifs de La francophonie.

De nos jours, nous entendons par la *Francophonie* deux réalités sans frontières; d'être un lien linguistique, et de bâtir des liens culturels. Si nous acceptons que la *Francophonie* soit une expression linguistique, culturelle et historique, il va sans dire que tous les pays ou peuples qui utilisent la langue françaises ont d'abord impliqués, puis d'autres qui acceptent de jouer le rôle d'observateurs. La francophonie donc a engendré des sommets sous les auspices de

[1] Revue de l'AMOPA, no. 210, 2015, p. 51.

[2] Nora L. Daduut. « La Francophonie et le Nigeria d'aujourd'hui » (Jos Journal of Humanities, JOSUGA, University of Jos, 2009), pp.77-84.

l'OIF. En élargissant ses liens et ses objectifs à travers les sommets, la francophonie est devenue un outil générant plusieurs débats linguistique et culturel. Puisque les pays participent à ces débats, c'est déjà faire un pas en avant pour atteindre les objectifs prévisibles. La conscience historique de la francophonie est ressentie dans les concepts de l'afropéanisme. Cela veut dire que la francophonie s'appuie sur presque les mêmes valeurs et le même statut que l'afropéanisme. Si la francophonie a un statut multilingue et multiculturel, elle n'est plus un organisme qui rassemble seulement les personnes et les gouvernements parlant français. Il étend ses objectifs à débattre à huis clos des problèmes migratoires ainsi que des problèmes d'identité. Quelques théoriciens identifient la francophonie comme défenseure de la langue et de la culture française.(L'héritage de Jacques Treffel, allocution de la présidente nationale de L'AMOPA, Marguerite-Marie Treffel, lors de l'ouverture du congrès/ colloque à Monaco. Revue de l'AMOPA, No.186- Trimestriel-Octobre 2009. 249).

Au-delà, ils valorisent la francophonie en accordant une place prestigieuse au français dans le monde parce que la langue française était la langue du roi avec une armée très forte. Alors que le français d'aujourd'hui n'est plus seulement pour la France. Par exemple, «C'est grâce au poids de la francophonie que le français a sa carte à jouer dans l'Europe de demain, qui ne peut se replier sur elle-même, ni se penser autrement qu'à l'échelle du monde.»[1]. Ce point de vue de Mme. Beatrice Didier énonce une perspective d'une francophonie mondiale qui donne au français un nouveau statut; d'une langue enseignée comme langue étrangère ou seconde. C'est intéressant de noter qu'à partir des années 60, le français est plus enseigné en Afrique francophone noire qu'ailleurs. Néanmoins Ayayi au Togo acclame que l'anglais a prit la place de la langue française et que le chinois est la langue commerciale de ce siècle. Par conséquent l'anglais des américains prend une position plus importante que l'anglais de la Britannique[2]. Aujourd'hui, nous avons plus de 250 millions de personnes qui utilisent le français à part la France. Cela fait que, nous nous interrogeons sur les objectifs actuels de la francophonie axés sur des multiples cadres à savoir, la paix, la politique, l'économie, éducative et même juridique. L'ancien Secrétaire général de l'Organisation Internationale de la Francophonie, Boutros Boutros-Ghali, en 2007, par exemple avait articulé certains objectifs entre autres autour des thèmes universels tels que les immigrations et l'identité universelle.

En dehors de ces pensées, la nouvelle francophonie a ouvert une porte aux plusieurs dialogues. Pour ne citer que quelques uns, la question de la paix, la jeunesse et l'intervention contre la violence et le terrorisme dans le monde mènent à la tête des dialogues. Ce qui explique que la Francophonie est dynamique. Lors de son discours le 16-02-2017, la Secrétaire générale actuelle, Michaelle Jean fait remarquer qu': « Alors, de l'apport fécondant, vivifiant, énergisant de la diversité des expressions culturelles, la Francophonie peut et aime parler, en toute connaissance de cause.»

Telles affirmations nous amènent à contempler le thème du XVIe sommet de la Francophonie qui a eu lieu à Antananarivo-Madagascar de 26 à 27 novembre 2016: « Croissance partagée et développement responsable: les conditions de la stabilité du monde et de l'espace francophonie.» Ce thème évoque un besoin mondial à travers la francophonie pour définir la question de la paix. On ne peut avoir la stabilité que quand la paix existera et quand il y aura

[1] Beatrice DIDIER, « La Langue française et la Francophonie », Revue AMOPA, no 124-1er Trimestre 1994.
[2] M. Ayayi, Emission « Nouvelle orthographe française ».

la solidarité. S'il y a de la solidarité, il ne manquera pas d'espoir qui envisagerait une identité universelle que certains écrivains ont envie de partager avec les uns et autres à travers l'afropéanisme. Quel est cet afropéanisme qui préoccupe des écrivains africains depuis le XXe siècle et de quoi s'agit-il le concept d'afropéanisme?

L'historique de l'afropéanisme

A l'origine, nous avons appris que dans les années 1990, David Byrne pour décrire la symbiose entre la musique africaine et la musique européenne, il a créé le terme 'Afro-européanisme', pour justifier le brassage de deux différentes identités. Il démontre dans son *Adventures in Afropea*, les influences subsahariennes sur Europe. L'afropéanisme est «un terme émergeant avant tout dans les pays anglo-saxons et qui souligne l'attitude cosmopolite des diasporas africaines d'aujourd'hui."[1]. (Africulture) En fait, depuis les années 80, certains écrivains africains comme Ngugi wa Thiong'o représentaient déjà dans leurs ouvrages des phénomènes à savoir; afro-descendance, afro-européanisme et afro-américains. Pour revenir à la définition historique de l'afropéanisme, nous voulons nous rappeler des objectifs de la francophonie. Cela dit, il suffit de comprendre les représentations du terme par rapport à la question d'identité d'immigration.

En 2008, Léonora Miano de sa part a créé le terme 'Afropean ' dans son œuvre *Afropean soul et autres nouvelles*. Dans ce cas, le tiret et le préfix 'euro' (Afro-Européan) sont remplacés par 'Afro' pour formuler le terme 'Afropéanisme.' Pour elle, « l'Afropéanisme n'est qu'un phénomène de sentiment. C'est ce que l'on veut être ; un Noir ou un Blanc. Accepter son appartenance soit à l'Afrique, soit à l'Europe est une question de choix et non pas d'origine. »[2]. Très souvent, les Noirs sont traités d'immigrés ou de 'sans papiers' rien que pour des raisons raciales. Ce phénomène crée un monde préjugé.

A première vue ce terme a généré d'autres notions qui proposent plusieurs définitions que nous résumons en quelques mots; 'une rencontre de l'Afrique et de l'Europe.' Pour mieux comprendre cette définition, nous avons recours au concept de Susanne Gehrmann, présenté dans sa communication inédite, « Afro-Diaspora» au colloque de l'ANEUF à l'université d'Ibadan en 2015. Autant que nous avons des Afro-européens, c'est-à dire, des immigrés africains ou des Africains nés en Europe, il y aura aussi des immigrés européens ou des Européens de différentes nationalités nés en Afrique qu'elle a surnommés; des 'Afro-allemands', 'Afro-espagnols', ou 'Afro-anglais' et ainsi de suite. Son point de vue décèle l'influence de l'Afrique sur l'Europe. Par la suite, dans un contexte plus spécifique, nous pouvons aussi surnommer par exemple les nationalités nigérianes ou togolaises nées en Europe; des ***Euro-nigérians,*** et des ***Euro-togolais*** et cetera.

Léonora Miano rejette l'idée d'une communauté noire lorsqu'on est à la diaspora. Elle pense qu'il y n'a pas de double identité, parce qu'elle s'assure que: «pour qu'il existe, que l'on comprenne que les Noirs que l'on croise dans la rue ne sont pas forcément des immigrés.» (*Actualité*.06/11/2013 cité par Camille Thomine dans Léonora Miano : « Il faut formuler le

[1] www.africultures.com.

[2] Léonora Miano : « Il faut formuler le concept d'afropéanisme » Entretien réalisé en 2010. Propos recueillis par Camille Thomine.

concept d'afropéanisme. ») Si nous comprenons l'Afropéanisme que Léonora Miano nous présente, il va sans dire qu'il ne faut pas tenir compte de la descendance originelle des 'Afropéens'. Grosso modo, les immigrés et les Afropéens partagent la même identité parce qu'ils tous habitent Europe.

Dans son monde romanesque, Léonora Miano crée une nouvelle caractéristique des souches de la descendance africaine. Nous contemplons aussi les concepts des théoriciens comme Crumly Deventer et Dominic Thomas qui suggèrent que « what is common to all conceptions of Afropean identity is 'an indissociability with the African continent, with blackness, and with notions of diaspora » (2011: 339). D'autres dissent que la francophonie: "is a community, based on a common language, which believes in the unity and diversity of cultures. » (Hamilton, 1994 : 21). Pour certains d'autres, c'est la présence de l'Afrique en Europe ou l'Europe 'tournée vers l'Afrique' et vice versa.

Cependant nous avons des Nationalistes africains comme Nkwame Nkruma par exemple qui lance la pierre à Léonora Miano: « I am an African not because I am born in Africa, but because Africa is born in me.»Si nous partons de ce point de vue, cela veut dire que l'Afropéanisme est un concept qui manque de mérite car il n'est pas seulement une question d'identité et diasporique, mais c'est une question d'appartenance d'origine. Pour Nkwame Nkruma, où l'on est né ou l'on vit n'a pas d'importance. Ce qui importe c'est le sang qui coule dans les veines qui porte la vraie identité. Voilà pourquoi depuis le début de XXIe siècle, certains écrivains de la littéraire africaine d'expression française ont lancé le débat des issus ou des immigrés avec des problématiques de double appartenance.

Ce drame de double appartenance est mis en doute par Sami Tchak dans son roman *Place des Fêtes*. Le narrateur se cache derrière une identité française, mais il se contredit en revendiquant toutes les deux identités-africaine et française: « Mais je suis né français, papa. Je suis français, même si je ne suis pas vraiment français,…Je veux dire que la France, c'est mon pays natal, mais ce n'est pas ma patrie. Je veux dire que je n'ai pas vraiment de patrie.» (2001 :23). Ce témoignage du narrateur pose un dilemme aux immigrés africains qui méritent notre pitié. Comment peut-on réconcilier le concept d'origine et le concept diasporique s'ils ne sont pas assurés ni d'eux-mêmes ni de leur appartenance européenne ? Cette situation exprime le trauma que témoignent quelque fois les Afropéens et les immigrés lorsqu'ils sont traités d'étrangers.

Bien qu'ils se prennent comme des Franco-Ivoiriens, Franco-congolais, Franco-camerounais et cetera, ils ne peuvent s'échapper de la discrimination raciale. Or, l'afropéanisme est un concept de métissage culturel et linguistique. Comment donc pouvons-nous le justifier ? Pire, les Négro-Blancs à cause de leur couleur mixte, ils se prennent parfois plus chez eux en Europe que les Afropéens et les immigrés africains. Les Antillais par exemple méprisent les Africains d'une appartenance européenne pour des raisons peut-être historique datées de la traite esclavagiste. Alain Mabanckou étaie cet argument à travers ses personnages dans *Black Bazar* où nous rencontrons Yves, Roger (Franco-ivoiriens), Pierrot Patrick, Olivier (Franco-congolais), Vladimir (Franco-camerounais), Bosco (Franco-tchadien) et le Martiniquais Hippocrate. Ce dernier, ressente ses voisins Franco-africains et ne cesse pas de les insulter pour suggérer qu'il est plus acceptable en France qu'eux. Sous entendu, ils s'en veulent, pourtant ils partagent la même souche. Le phénomène de la francophonie et de

l'Afropèanisme n'est pas seulement le fait de lier l'Afrique au monde diasporique mais principalement c'est aussi de faire apprécier les uns les autres de descendance sub-saharienne. Du côté du narrateur, Hippocrate représente les Antillais dont leur racine généalogique reste inconnue. Nous pouvons dire que la notion d'afropèanisme doit d'abord s'adresser aux problèmes identitaires entre les afropéens de descendance sub-saharienne et les Négro-Blancs. Alain Mabanckou pense que l'Afropèanisme c'est l'Afrique en Europe: « …Château rouge, ce quartier situé prés de Barbès, dans le dix-huitième arrondissement […] J'oubliais que j'étais en France {…} Je me fondais dans cette masse hétérogène » (Mabanckou, 1998 : 140-41). P. 25. On se demande pourquoi, ces noirs ne cessent pas d'émigrer en dépit de leur situation déplorable. Au cours de l'année 2016, plus de quatre mille d'immigrés sont morts en tentant d'aborder les quais de la méditerranée. Le 03-11-2016, selon les informations du soir, 260 ont été submergés en traversant les ports d'Italie.

Léonora Miano suggère que l'afropéanisme est une nouvelle identité pour défendre la prise de position des afro-descendants. Cette prise de position est mise en valeur dans ses œuvres- *Blues pour Elise* et *Afropean Soul et autres nouvelles* où elle raconte la vie des Afropéens et des afropéennes de decendance noire qui habitent Paris sans souci. Ces afropéens demeurent en France et se voient comme n'importe quelles d'autres nationalités y compris les Français. Leur participation aux activités quotidiennes les intègre dans une vie normale bien que la couleur de leur peau les identifie avec la descendance négro-africaine. Cependant, est-ce que ces personnes peuvent-elles vivre en Afrique ou aux Antilles de la même façon qu'en France? La question de l'afropéanisme et la francophonie est censée tisser les cultures de deux continents, malheureusement, cela est heurté par la question de l'immigration.

L'Afropéanisme dans la littérature africaine d'expression française ouvre un nouveau champ d'études francophones depuis le début de XXIe siècle. Pour des raisons évidentes, la situation insaisissable des migrants d'aujourd'hui par exemple devient une menace sociale à l'humanité. TVC Nigeria – infos du soir 22-08-2016 nous rapporte que : 7000 immigres ont débarqué au port de Calais et environ 15 à 20,000 au port Sicile en Italie. En 2014 environ 65 million d'immigrés étaient déplacés, l'Europe étant le continent d'accueil tandis que l'Afrique et l'Asie restent les continents d'immigrés et des réfugiés respectivement. Les immigrés 'sans papiers' sont parfois des victimes raciales qui souffrent le préjudice. Tandis que les réfugiés affrontent souvent beaucoup de soucis tels que la peur, parce qu'ils ne savent pas où s'enfuir. Menacés parfois par la faim et la maladie, ils se terminent à la mort.

L'Afropéanisme vu par Omar Bâ c'est un mythe. C'est: "Comme tout phénomène social important, l'immigration est toujours là, suscitant autant d'interrogations et de prises de position. La situation des immigrés stagne voire empire globalement, même si on peut reconnaître que certains s'en sortent tant bien que mal."[1]. Omar Bâ n'excuse pas les Africains qui s'en vont à l'étranger pour des raisons infructueuses. Il s'exprime en ces mots: « J'assume le fait de dire à mes frères africains qui seraient tenté par une aventure migratoire que leur avenir est sur le continent noir.» (Bâ, 2010, 16).

Il offre des conseils aux immigrés: "… les immigrés eux-mêmes doivent se prendre en main. Démarche responsable qui commence par sortir de la victimisation. Chaque immigré devra

[1] Propos recueillis par Elina Orjol.

faire un bilan personnel de son parcours pour voir ce qu'il a « gagné » en quittant son pays et ce qu'il a « perdu » tant sur le plan matériel qu'humain. »[1].

Conclusion

Avec ces prises de position que nous avons discutées, les écrivains que nous avons vus et autres nous laissent à voir que la francophonie et l'afropéanisme prétendent à servir en tant que 'batisseurs d'avenir.' Or la sécurité mondiale est mise en question due à la violence et au terrorisme dans des différentes formes et noms- L'ISIS, Boko haram, Al-Qadre etc. Nous avons découvert que ces deux termes existent en fonction de leurs objectifs mais sont-ils des 'tisseurs culturels' et des 'bâtisseurs d'avenir' ? Certes, les termes relèvent des problèmes très importants qui portent sur les questions identitaire et migratoire. Nous souhaitons donc redéfinir les objectifs de la Francophonie et l'afropéanisme dans la perspective de la réalité actuelle. Par exemple, nous trouvons les missions adressées ridicules, si les Afropéens et les Négro-Blancs ne s'entendent pas. A quoi sert la lutte pour une identité universelle ? Peut-être l'espoir d'avenir que nous attendons à travers la francophonie et l'afropéanisme sera un rêve réalisé si les pays anglophones sous l'auspice de la Commonwealth en seront partenaire. Pourrions-nous ouvrir un autre débat sur l'Anglophonie, cela nous amènerait à un nouveau champ d'études littéraires. Dans ce cas nous prêtons la voix à Aire: « … je crois qu'il faudrait ajouter que les Anglophones ayant assimilé la langue et la culture françaises auraient eux aussi ont un grand rôle à jouer dans cette édification de l'unité universelle.» (Aire 2016 :188). Voilà donc l'enjeu de cette communication si nous acceptons que la Francophonie et l'Afropéanisme restent au statut symbolique comme deux faces complémentaires d'une même médaille et d'un même fil conducteur.

Œuvres citées

Aire V. (2008), *La Littérature francophone africaine aux quatre vents*, Jos: St. Stephen Book Inc. House.
Aire V. (2016), *Variétés francophones : Mélanges littéraires et critiques*, Jos: St. Stephen Book Inc. House.
Angrey Unimna (2008), *Le roman de Maryse Condé et les perspectives d'avenir des Antilles*, Calabar: Optimist Press Nig. Coy.
Bâ O. (2010), *N'émigrez pas ! L'Europe est un mythe*, Jean-Claude Gawsewitch.
Berry J.W. (2005), International Journal of Intercultural Relations, 29.
Brezault Éloïse (2010), *Afrique Paroles d'écrivains*, Montréal: Mémoire d'encrier.
Edebiri Unionmwan (1992), *Dadié Bernard : Essais réunis*, Paris : Nouvelles du Sud.Ivry-sur Seine.
Fanon Frantz (1952), *Peau noire, masques blancs*, Paris: Editions du Seuil.
Hitchcott N. and Dominic T. (2014), *Francophone Afropean Literatures*, Liverpool: Liverpool University Press.
Lebdai Benaouda et André Brink (2015), *Ecrivains Africains*, Beaucouzé: Editions Ebena,
Mabanckou A. (2009), *Black Bazar*, Paris: Seuil.
Memmi Albert (1973), *Portrait du colonisé*, Paris: Petite bibliothèque Payot.
Miano L. (2008), *Tels des astres éteints*, Paris : Ed.Plon.
Miano L. (2008), *Afropean Soul et autres nouvelles*, Paris : Flammarion.
Miano L. (2010), *Blues pour Elise: Sequences afropéennes Saison 1*, Paris : Ed. Plon.

[1] Blowww.madamedub.com. mars 2012.

Serghini Jaouad (2012), *Pour une approche interculturelle du texte littéraire à travers les textes des écrivains maghrébins et sub-sahariens de la nouvelle génération*, Agence Universitaire de la Francophonie, www.icd.auf.org/img/pdf/serghi.pdf.
Tchak S. (2001), *Place des fêtes*, Paris: Gallimard.
Unter Ecker M. (2016), *Questions identitaires dans les récits afropéens de Léonora Miano*, Presses Universitaires du Midi, coll. Lettres et Culture, Collection Lettres et culture (dir. Olivier Guerrier et Philippe Ortel).
Le Bris Michel et Alain Mabanckou (éds.) (2013), *L'Afrique qui vient (Anthologie)*, Paris: Editions Hoebeke.

Le référent de parenté comme facteur de solidarité ethnique : le fulfde et le français en perspective[1]

Umaru Kiro KALGO
Université Usmanu Danfodiyo, Sokoto, Nigeria
umarukiro@yahoo.ca

Résumé
Le Dictionnaire Encyclopédique Hachette définit la famille comme « Ensemble des personnes ayant un lien de parenté ; lignée, descendance.» C'est sur ces trois mots que portera notre discussion. Le concept de famille varie selon la communauté considérée. Quand les sociétés modernes limiteraient la famille au trio père-mère-enfants, les sociétés traditionnelles conçoivent la famille dans son ensemble, c'est-à-dire de l'ascendance à la descendance de long en large et de plusieurs générations. C'est dans cet esprit de solidarité que les deux cultures, peule et française possèdent, dans leurs lexiques, un large stock de référents pour décrire chaque relation entre les membres d'une famille. Nous essayerons, pour ce faire, d'explorer ces référents dans le but de mettre en relief leur référence et leur valeur culturelle. Pour la référence, nous allons voir qu'en fulfulde, la sœur de la mère n'est pas désignée par le même référent que la sœur du père, et la même différence s'applique pour le frère de la mère par rapport à celui du père, contrairement à ce qui existe en français. Et quand nous descendons au niveau des cousins-cousines, et tous ceux qui appartiennent aux ramifications de la famille, chaque relation a un référent pour raison d'identification de parenté. Pour ce qui est de la valeur culturelle de ces référents dans ces deux cultures, il suffit de savoir que chaque référent est une expression parentale ou fraternelle qui représente soit le père, soit la mère; soit le frère ou la sœur. Alors, exposer de manière comparative, cette culture de solidarité, chèrement conservée par cette technique des référents, constitue la visée de cette communication.

Mots-clés
référent, parenté, ethnique, Fulfulde, français.

Abstract
Africa has assimilated European cultures to such an extent that it is immersed in the language. France had to fight for years to plant.

Key words
referent, kinship, ethnic, Fulfulde, French.

Classification JEL
Z 19.

[1] Paper presented at « 2eme Edition du Colloque International Pluridisciplinaire : Education-Linguistique-Didactique et Cultures ; 22,23 et 24 mars, 2017 », University of Ghana, Legon (www.ug.edu.gh)

INTRODUCTION

Dans toutes les cultures, le nom est donné pour signifier un concept, un événement, une histoire ou un souhait. Quand on considère le Prophète Samuel (I Sam. 1 :20), il doit son nom au fait qu'il est né en réponse aux pénibles et longues prières de sa maman. Et nous allons voir que, dans toutes les cultures à travers le monde, le nom est toujours choisi avant d'être donné à un enfant et que ce choix ne manque jamais de motif, qu'il soit culturel ou religieux. Cette communication s'intéresse surtout aux motifs culturels derrière les référents parentaux au sein d'une famille.

Lorsque dans les sociétés modernes, la famille serait limitée au trio père-mère-enfants, les sociétés traditionnelles conçoivent la famille dans son ensemble ; c'est-à-dire de l'ascendance à la descendance de long en large et de plusieurs générations qui se succèdent dans l'histoire. C'est dans cet esprit de solidarité que les deux cultures linguistiques de notre étude, le peul et le français, possèdent, dans leurs lexiques, un large stock de référents pour décrire chaque relation entre les membres d'une famille. Cette communication se propose donc d'explorer ces référents dans le but d'expliquer leur référence et la valeur culturelle qui en découlent. Il serait aussi question de voir si, dans les deux langues et cultures, le même référent qualifie le frère de la mère et celui du père ; et si aussi c'est la même chose pour la sœur du père et celle de la mère. La même hypothèse se pose pour les cousins-cousines, et tous ceux qui appartiennent aux ramifications de la famille.

Ainsi donc, exposer de manière comparative cette culture de solidarité, chèrement conservée par cette technique des référents dans les deux langues et cultures en question, constitue la visée de cette communication, étant donné que chaque référent est une expression parentale ou fraternelle qui représente soit le père, soit la mère; soit le frère ou la sœur. Bien que cette étude soit comparative, nous analyserons tout d'abord les référents en fulfulde et nous ferons ensuite l'analyse comparative en produisant les référents équivalents en français.

LA PORTÉE HISTORIQUE DU RÉFÉRENT

Une étude historique sur l'origine des noms en Angleterre déclare que « as the country's population grew, people found it necessary to be more specific when they were talking about somebody else". Thus arose descriptions like Thomas the Baker, Norman son of Richard, Henry the Whitehead, Elizabeth of the Field, and Joan of York that, ultimately, led to many of our current surnames» (http://www.ancestry.com/learn/facts 2014/11/05). En Afrique comme en Asie, il est tradition «***de donner comme prénom à l'enfant son rang dans la fratrie.*** **»** Ainsi, le prénom *Samba*, qui est très fréquent en Afrique de l'Ouest, signifie « deuxième fils » en pulaar. D'ailleurs « ***plusieurs prénoms occidentaux sont également issus de cette tradition***», même si le sens en est bien souvent oublié ou transformé. « Quentin, Sixte, Sixtine ... » (http://www.tibahou.com/PBCPPlayer.asp?ID=1467554), sont quelques exemples qui soutiennent cet argument.

Dans une autre étude consacrée au système de nommer les enfants dans la communauté de Ikwerre au Nigeria, Sam C. Eke et Chinogonum D. Chuku exposent de long en large l'ampleur culturelle du nom quand ils soutiennent que :

> …study of onomastics is further necessitated by the fact that life is synonymous with existence and nothing - animate or inanimate - exists without name. To be without name – which is unimaginable- is to be without an identity and such a situation can cause chaos in the conduct of economic, political and other social activities (2003:68).

La valeur du nom comme référent dépasse le rôle ordinaire identificatoire qu'on lui assigne. Le nom transcende de loin ce simple son phonétique à l'écho duquel réagit la personne adressée. Il entre dans le domaine de la psychologie de sorte que « Whenever a name is mentioned, certain emotions like scorn, indignation, pride, awe, reverence are invoked …» (Eke & Chuku 2003 : 69), selon la situation ou la relation entre le nommé et l'audience.

Ceci indique le fait que le référent, qu'il désigne une personne ou un objet, a une valeur culturelle qui relève de la philosophie sociopolitique de la société en question. Cette assertion est beaucoup mieux illustrée par le débat entre le commandant de la colonisation Lapine Kakatika et le chef traditionnel Mélédouman, dans *La Carte d'identité* de Jean-Marie Adiaffi (29). Leur discussion tourne autour de la carte d'identité, qui représente deux valeurs différentes pour les deux personnalités comme en témoigne ce dialogue:

- Qui, dans ce royaume, ne me connait pas ? Au fait, quand on y pense, carte d'identité, quel drôle de mot ! Qu'est-ce que cela veut dire ? Cela ne veut rien dire, un simple papier. D'ailleurs il y a tellement de cartes. Cartes à jouer, jeu de cartes. Cartes de géographie. Cartes postales… »
- « Un simple papier. Un simple papier. Non, monsieur, ce n'est pas un simple papier, c'est toute ta vie (1980 :29?).

En suivant de près cet argument, on se rend compte que chacun a raison dans son contexte. Mais ce qui nous intéresse ici c'est ce qui donne à cette carte en question sa valeur judiciaire et politique par rapport à toutes les autres cartes citées par le chef traditionnel. Pourrait-on dire que c'est la photo qu'elle porte ? Non, parce que les autres cartes portent aussi des photos. La réponse est simple. Elle est nommée, c'est-à-dire elle porte le nom propre de la personne de sa référence qui, non seulement la singularise par rapport aux autres cartes, mais aussi lui donne ce pouvoir juridique, politique et aussi psychologique; bref elle justifie la présence et l'appartenance à ce pays de la personne dont elle porte le nom.

Nous reproduisons ces citations pour établir que le nom, et toute autre référence nominale, de toutes les langues et cultures, relèvent d'un concept ou répond à une circonstance autour de la naissance ou la vie socioprofessionnelle d'un individu. Et c'est dans le même contexte que le référent de la parenté intervient en français et en fulfulde pour décrire la relation entre les membres d'une famille ou d'une institution sociale. Nous n'avons pas pu trouver un terme simple qui exprimerait le concept de l'appellation entre cousins, oncles/tantes et neveux ; nous maintenons donc le groupe nominal «le référent de parenté», car nous parlons des termes qui relèvent de la famille dans sa large ramification.

LE RÉFÉRENT DE PARENTE EN FULFULDE

Dans la culture des Fulɓe, le lien familial reste parmi les liens les plus forts dans la société humaine. Cette solidarité familiale se traduit par cet ensemble très riche des référents qui expliquent chaque lien entre les membres de la famille, aussi large qu'elle puisse être. Nous avons ainsi essayé de faire l'inventaire de ces référents, avec chacun son objet de référence, tout en examinant le caractère sélectionniste du système de référent parental en fulfulde, qui se veut beaucoup plus unique par rapport aux autres langues comme le hausa et le français.

1. Le référent parental

D'une manière générale, les enfants peuls n'ont pas de référent particulier pour le père et la mère. Le plus souvent c'est le terme ***ndottiijo*** (le vieux) qui est utilisé pour le père et ***nayeejo*** (la vieille) pour la mère. Mais, les enfants entre eux peuvent appeler le nom du père ou de la mère pour la référence, sans problème, ce qu'ils ne peuvent pas faire par rapport à leurs oncles et à leurs tantes. Il y a même des cas où les enfants appellent leur père et leur mère par leurs noms, surtout les derniers-nés. D'ailleurs, les parents peuls n'appellent même pas le nom de leur premier et leur deuxième enfants. A la rigueur, ils leur donnent un nom quelconque que seuls eux, les parents, appellent.

Le référent de fratrie : Sakiike (frère/sœur):Le terme ***sakiike*** ne peut se traduire que par frère et sœur, aussi bien dans le sens que dans la langue. Mais, en fulfulde, les membres de la fratrie s'adressent par leur nom, certes pour marquer l'unité, le fait d'être unis, sans aucune réserve, sans aucune autre barrière humaine possible. Cela correspond à la culture française où cette pratique explique la familiarité par opposition à la civilité qui, elle, marque une distance entre les personnes concernées. Donc, le terme ***sakiike*** est déplacé pour exprimer le cousinage plutôt que la fraternité, comme nous le verrons plus tard dans ce travail.

Mawniraawo (aîné/aînée) : Mawniraawo est également un terme déplacé. Il signifie grand frère ou grande sœur, mais il n'est presque jamais utilisé entre les frères et les sœurs. On l'emploie plutôt pour quelqu'un qui est plus âgé et dont on ne veut pas appeler le nom, par respect et aussi et surtout pour signifier de la fraternité ***sociale***. Cela veut dire donc que celui qu'on désigne comme ***mawniraawo*** n'est pas vraiment un grand frère de mêmes parents.

Minyiraawo (cadet/cadette) : Ce terme répond aux mêmes détails ci-dessus. La seule différence c'est que là-bas on parle de grand frère et grande sœur, tandis qu'ici on parle de petit frère et petite sœur. Mais, il faut comprendre que le déplacement de ces termes est marqué par une grande valeur culturelle de fraternité biologique d'un côté et sociale d'un autre. C'est-à-dire, lorsque le fait d'appeler son frère ou sa sœur par son nom indique la solidarité familiale, le fait d'utiliser les termes ci-dessus comprend la même valeur culturelle.

2. Le référent paternel

Baaba (oncle) : Le terme ***baaba*** est générique pour représenter le père dans plusieurs langues et cultures, et cela dans tous les continents. En fulfulde, ce terme désigne tous les oncles paternels, c'est-à-dire les frères, les cousins, et même les amis du père. La culture peule ne permet pas d'appeler son oncle ou l'ami de son père par son prénom, car appeler ces

personnes par leur prénom constitue un manque de respect. Il faut aussi noter que, dans la culture peule, le mari de la sœur ou de la cousine du père est également appelé par le terme ***baaba*** par analogie du référent paternel.

Goggo (tante) : Le terme ***goggo*** fait référence à la sœur et à la cousine du père. Etant donné que ce terme qualifie les personnes féminines en relation de parenté avec le père, il qualifie aussi la femme de l'oncle paternel. C'est dire donc que la femme de ***baaba*** est aussi ***goggo,*** car selon la politesse intrinsèque à la culture peule, appeler ces personnes par leur prénom constitue une indiscipline et un signe de mauvaise éducation de la part de la famille.

Inna (marâtre): Le terme ***inna*** est utilisé pour la femme du père, mais c'est le raccourci du vrai terme ***innaajo***. Onn'appelle pas la femme à son père ***goggo*** car elle occupela place de la mère. La distinction est faite entre les deux quand la vraie mère est strictement appelée par ***inna*** comme dans ***inna maɓɓe*** (leur mère) tandis que la marâtre est adressée par ***innaajo*** commedans ***innaajo maɓɓe*** (leur marâtre).

3. Le référent maternel

Kaawu (oncle) : Le terme ***kaawu*** est le référèrent qui désigne le frère***,*** le cousin de la mère. Il peut aussi désigner le mari de ***yaadikko*** ou ***de yaakumbo,*** c'est-à-dire les sœurs de la mère.Le terme ***kaawu*** est donc utilisé strictement pour désigner un oncle maternel par lien direct ou indirect, comme déjà expliqué dans la phrase précédente.

Yaadikko (tante): On emploie le terme ***yaadikko*** pour désigner la sœur aînée de la mère. Le même terme qualifie la tante maternelle considérée comme aînée à la mère par le lien familial, c'est-à-dire une cousine de près ou de loin. Le terme ***yaadikko*** qualifie également la femme du grand frère de la mère, même quand il est considéré comme grand frère par le lien familial.

Yaakumbo (tante): Le terme ***yaakumbo*** qualifie la petite sœur et la petite cousine de la mère. La petite cousine de la mère est soit une petite cousine par le lien familial, ou parce qu'elle est la femme à un petit cousin. Il faut noter que, dans la culture peule, la femme du petit frère ou du grand frère n'est pas considérée comme cousine mais plutôt comme sœur. Elle est traitée avec le même respect que le lien familial réservé à son mari. Ainsi donc le terme ***yaakumbo*** qualifie la femme de l'oncle maternel cadet de la mère, désigné par le terme ***kaawu*****.** Toutefois, comme dans plusieurs cultures africaines, dans la culture peule, le petit frère ou la petite sœur de l'époux ou de l'épouse est considéré(e) comme mari ou femme à plaisanterie. Il y a donc des blagues entre ces personnes, dans le but de montrer l'acceptation de l'un et de l'autre dans la famille.

4. Le référent de cousinage

Sakiike (cousin : fils/fille d'oncle): Le terme ***sakiike***, comme nous l'avons expliqué plus haut, se traduit par frère ou sœur, comme il n'y a pas de genre en fulfulde. Le pluriel de ce terme est ***sakiraaɓe.*** En français, le terme cousin fait référence à tous les enfants des oncles et des tantes. C'est pour apporter une précision que l'on ajoute les mots 'germains' et 'croisés' qui équivalent à sakiike et dendîraaɓe, respectivement. Mais en fulfulde les cousins sont classés

en deux, et il y a donc ***sakiike*** et ***dendiraawo,*** et la relation entre ***sakiike*** et ***sakiike*** est catégoriquement différente de celle entre ***dendiraawo*** et ***dendiraawo***. Le pluriel de ***dendiraawo*** est dendiraaɓe. Alors que les ***sakiraaɓe*** se traitent mutuellement avec respect et tendresse, les ***dendiraaɓe*** se traitent mutuellement avec violence sans tenir compte de la différence d'âge, sauf que tout se fait dans le but d'intensifier la fraternité familiale.
Quand nous avons parlé de déplacement du terme ***sakiike***, il est déplacé pour désigner les cousins dont les parents sont du même genre dans le but de mieux souder la fraternité dans la famille étendue. Ces types de cousins sont identifiés comme ***ɓiɓɓe worɓe'en*** (enfants des mâles) et ***ɓiɓɓe rewɓe'en*** (enfants des femelles). Il faut retenir ici que les ***ɓiɓɓe worɓe'en*** sont issus des oncles et les ***ɓiɓɓe rewɓe'en*** sont issus des tantes, au sens mutuel ; et c'est ce statut qui détermine la relation beaucoup plus fraternelle entre ces types de cousins, comme expliqué ci-dessus, par rapport à ceux issus des oncles maternels vis-à-vis de ceux issus des tantes paternelles, désignés comme ***dendiraaɓe.***

Dendiraawo (cousin : fils/fille de tante paternelle): Le terme ***dendiraawo*** se traduit également en français par cousin ou cousine, et d'ailleurs c'est le terme le plus approprié pour traduire le mot 'cousin.' Alors que les ***sakiraaɓe*** sont les enfants des tantes et des oncles de la même lignée et du même genre, les ***dendiraaɓe*** sont issus des oncles maternels et des tantes paternelles, ce qu'on appelle en français des cousins croisés. Ce sont des cousins à plaisanterie, plaisanterie qui, parfois, s'avère très violente. Mais, vu la nature nomade des Fulɓe, la famille peule peut être très large et très étendue au point de ne pas connaître tous les membres. Alors, cette plaisanterie même quand elle est violente, se fait toujours avec amour dans le sens de solidifier la fraternité dans la famille.

La beauté de la relation entre les ***dendiraaɓe,*** c'est qu'ils se lancent toujours des défis ; chacun se disant le maître de l'autre. Mais, ces défis sont relevés au deuxième mois du calendrier islamique quand les enfants des tantes paternelles viennent réclamer leur droit de la part des enfants des oncles maternels. La tradition peule dit que les enfants des oncles maternels sont *esclaves* des enfants des tantes paternelles, alors les premiers doivent payer des taxes annuelles à leurs maîtres.Or, ce payement ne se fait jamais gratuitement. C'est toujours à la suite d'une lutte acharnée où le plus fort attache le moins fort ou bien le maîtrise au sol. Mais, quel que soit le résultat de cette lutte, la taxe se paie et cela avec joie.

5. Le référent pour les neveux

Dans la culture et la langue peules, les neveux sont désignés par ***ɓiɗɗo*** ou (pl.) ***ɓiɓɓe*** fils ou filles.C'est-à-dire que le terme neveu/nièce en français se traduit par fils/fille (***ɓiɗɗo***) en fulfulde. Cette pratique sociolinguistique s'explique par la philosophie pudique par laquelle on attribue ses enfants aux frères ou aux sœurs. Bien que cette attribution soit théorique et ait ses limites, c'est l'oncle paternel qui assume des fonctions cérémoniales ou juridiques à la place du père biologique. Etant donné que l'oncle maternel est considéré comme la mère, la tante paternelle peut remplir les fonctions du père, sauf si elle décide de déléguer ces fonctions à un oncle maternel par courtoisie.

Ainsi, à partir de cette ségrégation au sein de la fratrie, on pourrait déduire que les enfants de la sœur ne seraient pas traités sur le même pied d'égalité que les enfants du frère. Cela ne signifie pas que l'enfant de la sœur n'est pas considéré comme membre de la parenté familiale. D'ailleurs, l'oncle maternel de même que la tante maternelle exprime ce sentiment

de la mère à l'égard de cet enfant, c'est-à-dire ce neveu maternel. Mais, tout comme la culture le demande, il faut montrer et reconnaître que ces enfants ont leur père, qu'ils ne sont pas des bâtards, ils ont leur famille paternelle, qui prime sur celle maternelle. Alors, en cas de représentation, ce serait un membre de cette famille paternelle qui se présenterait. Il faut souligner ici que les enfants des cousins et cousines sont aussi considérés et traités comme des neveux, étant donné qu'ils sont tous de la même grande famille. Toutefois, pour ce qui est de la désignation, les neveux ou nièces issus de la sœur ou de la cousine sont appelés ***badiraaɓe*** (sg. ***badiraawo***), et ce sont les seuls neveux ou nièces qui aient une référence particulière dans la famille étendue des Fulɓe, tous les restes étant considérés des fils ou filles (ɓiɓɓe).

Ayant parcouru la nomenclature référentielle de la parenté dans la famille étendue des Fulɓe, nous allons essayer de reprendre ces référents pour analyser leur existence dans la langue et la culture françaises.

LE RÉFÉRENT PARENTAL DE LA CULTURE FRANÇAISE

6. Référent paternel

Dans ce sous-titre, nous avons vu toute une liste des référents dans la culture peule, descendant de père/mère, par oncles/tantes, par cousins/cousines pour aboutir aux neveux et nièces, sans oublier la marâtre. Toutefois, nous avons remarqué que le père et la mère sont appelés soit par les termes qui signifient vieux (***ndottiijo***) ou vieille (***nayeejo***), ou par leur prénom, mais que cette dernière situation dépend surtout du rang de la naissance de ces enfants. Or, dans la culture française, les enfants appellent leur père et leur mère par ***papa*** et ***maman*** respectivement. Papa équivaut à ***baaba***, en fulfulde, référent attribué à l'oncle paternel dans cette culture.

Le référent de fratrie : Frère (sakiike): Tout comme nous l'avons vu en fulfulde, en français également, les membres de la fratrie s'adressent par leur prénom, toujours dans le souci de témoigner l'unité et l'amour. Ainsi, dans ces deux cultures, cette pratique explique la familiarité par opposition à la civilité qui, elle, marque une distance entre les personnes concernées.

Aîné/Aînée (mawniraawo): Dans la culture française, le terme ***aîné/aînée*** signifie grand frère/grande sœur, ou plus précisément le premier né(e) par rapport à un(e) autre dans la fratrie. Or, contrairement à ce que nous avons vu en fulfulde, dans la culture linguistique française, le terme ***aîné/aînée*** s'emploie au sein de la fratrie. Une nuance d'emploi entre les deux langues c'est qu'en français on n'emploie pas le terme ***aîné/aînée*** pour appeler une personne, on l'utilise pour référence.

Cadet/Cadette (minyiraawo): Dans la culture française le terme ***cadet/cadette*** répond aux mêmes détails ci-dessus. La seule différence c'est que là-bas on parle de grand frère et grande sœur, tandis qu'ici on parle de petit frère et petite sœur.

7. Le référent paternel/maternel

Oncle **(**baaba**)**:Dans la culture linguistique française, le terme ***oncle*** est employé en référence aux frères et cousins du père et de la mère. Il n'y a donc pas de distinction entre le lien paternel et maternel, comme c'en est le cas en fulfulde. De plusieurs définitions données par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (www.cnrtl.fr/definition/oncle) nous retenons : ***Oncle*** : *subst. masc. Lien de parenté [Par rapport aux enfants]*Frère du père ou de la mère.Synon. enfantin tonton. *Oncle paternel, maternel.Le frère de mon père, mon oncle Joshua, qui est courtier de pierres précieuses à New-York, me prend dans ses affaires* (Lacretelle, *Silbermann,* 1922, p.151).Dans les pratiques traditionnelles, de nos sociétés d'étude, il n'est pas permis d'appeler le frère du père ou de la mère par son prénom, car appeler ces personnes par leur prénom constitue un manque de respect. Tout comme en fulfulde, le mari de la sœur du père est également désigné par le terme oncle, sauf qu'ici on précise: « Conjoint de la sœur du père ou de la mère, c'est-à-dire de la tante. *Oncle par alliance*: 2. Pendant le dîner, l'***oncle*** de Wazemmes −il s'appelait Victor Miraud et n'était son ***oncle*** que par alliance du côté maternel −avait écouté son neveu presque sans lui répondre, et d'un air distrait. » Romains, *Hommes bonne vol.,* 1932, p.275. La seule différence, ou nuance de référence entre les deux cultures serait qu'en fulfulde on ne sent pas ce besoin de préciser qu'un tel est oncle par alliance.

Tante **(**goggo, yaadikko, yaakummbo**)** : En fulfulde plusieurs termes (***goggo, yaadikko, yaakummbo)*** représentent le terme français ***tante ;*** mais la variété de ces termes implique aussi la variété de liens de parenté ainsi représentés. Toutefois, en français aussi le terme ***tante***, bien qu'unique, se prête à plusieurs emplois et connotations (www.cnrtl.fr/definition/oncle :

> ***Tante :*** 1. subst. fém. [Lien de parenté] **1.**Sœur du père ou de la mère.Synon. (lang. enf.) tantine (infra dér.), tata[1].Nous ne faisons aucune différence entre des oncles et tantes maternels ou paternels, ainsi qu'entre des cousins parallèles ou croisés. Pour les Australiens, ces discriminations sont d'importance vitale (Lowie, Anthropol. cult., trad. par E. Métraux, 1936, p. 298). Après la mort de sa mère on l'avait laissé repartir pour Paris (...) tante Aline, la sœur de sa mère, avait demandé qu'on lui confiât Juliette (Triolet, Prem. accroc, 1945, p. 10).
> ***2.*** P. ext.**a)** Épouse du frère du père ou de la mère, c'est-à-dire de l'oncle.Ce naïf comte de Château-Mailly, ou madame Malassis, cette veuve intéressante qui aspire à être sa tante par alliance (Ponson duTerr., Rocambole, t. 2, 1859, p. 327).

Ce qui est intéressant ici c'est que ce terme tante qualifie les personnes féminines en relation de parenté avec le père, la mère et aussi la femme de l'oncle, qu'il soit paternel ou maternel. Il est aussi intéressant de voir que les Français ne font pas de discrimination entre les oncles et tantes paternels ou maternels, comme c'en est le cas dans la culture peule ; mais que les deux cultures parlent de tante ou d'oncle par alliance.

Marâtre (inna): Le mot marâtre n'est pas suffisamment usité en français. Voici tout ce que nous avons trouvé sur internet (www.larousse.fr/dictionnaires/francais/maratre/49346): « Deuxième épouse du père par rapport aux enfants du premier mariage (en particulier dans les contes pour enfants) ». Une autre définition parle de *mauvaise mère* pour dire que c'est un référent de mauvaise qualification, dans les deux cultures, surtout quand on parle des contes pour les enfants, qui se font beaucoup plus en Afrique, le berceau (supposé) du fulfulde.

8. Le référent de cousinage

Cousin/ne (sakiike): « Parent collatéral issu de l'oncle, de la tante ou de leurs descendants.*Cousin éloigné, matrilatéral; cousins par alliance; beau, jeune, petit cousin; bonjour (mon) cousin, (ma) cousine!* » (www.cnrtl.fr/definition/cousin).

♦ *Cousins germains.*Les enfants de frères ou de sœurs des parents. Ce sont ces types de cousins que les Fulɓe appellent sakiike (sakiraaɓe) et il faut tenir compte de notre explication sur ce référent en fulfulde.

♦ *Cousins croisés.*Se dit des enfants du frère et de la sœur. Les Fulɓe appellent ce type de cousins dendiraawo (pl.dendiraaɓe). En français, le terme 'cousin' fait référence à tous les enfants des oncles et des tantes ; alors, pour apporter une précision, on ajoute les mots 'germains' et 'croisés,' qui équivalent à ***sakiike*** et ***dendiraawo,*** respectivement. Ce que nous n'avons pas pu découvrir c'est l'existence des plaisanteries entre les cousins croisés en français, comme c'en est le cas en fulfulde. Mais, à croire la définition ci-dessus, le terme 'cousin' s'emploie dans beaucoup de circonstances, en français tout comme en fulfulde. Ceci est d'ailleurs la pratique dans plusieurs sociétés traditionnelles et nous soutenons cet argument avec ces témoignages tirés de (www.cnrtl.fr/definition/cousin):

> *P. anal.* [En parlant d'une relation ou d'une affinité psychol., prof. ou symbolique] **1.***HIST.Mon cousin.* Titre donné par le roi en France non seulement aux princes du sang, mais à plusieurs princes étrangers, cardinaux, pairs, ducs, maréchaux de France, grands d'Espagne et quelques seigneurs du royaume (*cf. Ac.* 1798). [*Le roi d'Angleterre*] *ne donne (...) des ordres* [*aux pairs*] *qu'en les appelant ses cousins* (Dumas père, *C. Howard,*1834, p. 247):

9. Le référent pour les neveux/nièces

Pour le *Dictionnaire Universel Hachette* (861), neveu c'est le « Fils du frère ou de la sœur, du beau-frère ou de la belle-sœur. (En Afrique, on appelle aussi neveux les fils des cousins et des cousines de même génération que soi.) » Or, dans cette définition on remarque une restriction de ce terme, en le limitant aux enfants de frère et de sœur, par rapport à la culture peule où les neveux sont appelés ***ɓiɗɗo*** ou (pl. ***ɓiɓɓe***) fils ou filles.La définition s'allonge pour préciser qu'en Afrique le terme 'neveu' s'emploie jusqu'aux enfants des cousins, ce qui corrobore la pratique chez les Peuls.

CONCLUSION

Ayant parcouru la nomenclature référentielle de la parenté dans la famille étendue des Fulɓe et des Français, nous avons découvert des similarités et aussi des dissemblances. L'une des similarités c'est que les termes génériques du référent parental existent dans les deux cultures linguistiques de cette étude. C'est-à- dire que le concept d'oncle, le concept de tante, le concept de cousin/cousine, le concept de neveu/nièce et aussi le concept de toutes ces relations par alliance existent aussi bien en français qu'en fulfulde. Les dissemblances se remarquent surtout au niveau des nomenclatures. Nous avons donc vu que lorsqu'en français on dit 'tante' pour toutes les sœurs et cousines de père et de mère, en fulfulde plusieurs termes sont employés pour dire 'tante' selon la relation de cette tante par rapport au père ou à la mère. Et la même situation existe au niveau des cousins/cousines, de même que les neveux/nièces.

Toutefois, nous devons avouer que le temps et l'espace ne nous ont pas permis de recenser toutes les références parentales qui régissent les divers liens dans les grandes familles traditionnelles, aussi bien dans la culture française que dans la culture peule. Nous avons donc juste lancé le débat, en souhaitant que des chercheurs et sociolinguistes beaucoup plus versés dans ce domaine entreprennent des investigations poussées et profondes pour y mettre plus de lumière.

Nous voulons finir en faisant la remarque que la culture sociolinguistique est universelle ; que des cultures très éloignées sur le plan géographique et de la croyance peuvent partager des pratiques socioculturelles et linguistiques. Cette étude, entre le français et le fulfulde, constitue un témoignage fort fiable pour soutenir cette hypothèse.

BIBLIOGRAPHIE ET ŒUVRES CONSULTEES

Adiaffi Jean-Marie (1980), *La carte d'identité*, Abidjan : CEDA.
Agence Universitaire de la Francophonie (2008), *Dictionnaire Universel*, Paris : Hachette (5e ed.).
Aire Victor O. (2005), *Essais sur le roman francophone africain*. Jos: St. Stephen Inc. Bookhouse.
Diallo M. Maryam (2016), « Etude comparative des mouvements syntagmatiques en français et en fulfulde », Unpublished MA thesis, Department of French, Ahmadu Bello University, Zaria, Nigeria.
Getrey Jean (1982), *Comprendre L'Aventure ambiguë de Cheikh Hamidou Kane*, Paris: Saint-Paul.
Kiro U.K. & Kigo B. A. (2014), "Naming as a Linguistic Universal: Examples from English and Fulfulde", JALAL: A Journal of Languages and Literatures, Department of Modern European Languages and Linguistics, Usmanu Danfodiyo University, Sokoto, Nigeria. Vol. 5, No. 1, pp. 1-13, March.
Kiro U. K. (2016), *Taalaaji Fulɓe duroobe*, Kaduna: Pyla-mak Services Ltd.
Riesman Paul (1977), *Freedom in Fulani Social Life*, Chicago: UP.
Sam C. Eke & Chinogonum D. Chuku (2003), *Onomastics in Ikwerre*, Port Harcourt: Osia International Publishers Ltd.
Segond Louis (1979), *La Sainte Bible*, Nouvelle Edition de Genève 1979. Genève : Société Biblique de Genève.
Sembène Ousmane (1966), *Le mandat précédé de Véhi Ciosane*, Paris : Présence Africaine.
*** (2003), « La Littérature francophone africaine aux quatre vents », Jos : St. Stephen Inc. Bookhouse.

L'entrepreneuriat académique: le triptyque université-industrie-gouvernement

Sabrina ELBACHIR, Zohra BOUGUELLI, Wahiba GAHAM, Lakhdar ADOUKA
Université de Mascara, Algérie
adoukal1966@gmail.com

Résumé
L'entrepreneuriat, en tant que compétence et activité, est souvent associé à l'innovation, le progrès technologique, la croissance économique et la création d'emplois. L'importance de l'enseignement de l'entrepreneuriat a pris bien de l'ampleur ces dernières années. En effet, il peut être observé à l'échelle mondiale qu'il y a une tendance croissante de la politique d'un gouvernement à défendre l'esprit entrepreneurial. L'objectif de cette communication est de mieux comprendre ce que les anglo-saxons appellent le « triple helix », ou la relation entre l'université, l'industrie et le gouvernement dans la promotion et la formation à l'entrepreneuriat. Mais pas seulement, la thèse de l'hélice est que ses relations puissent générer de nouveaux formats institutionnels et sociaux pour la production, le transfert et l'application des connaissances. D'où l'intérêt porté sur ce papier, au paradigme entrepreneuriale académique. Une brève revue de la littérature sera menée sur les concepts, et les résultats des recherches effectuées sur le sujet, seront discutés.

Mots-clés
triple helix, l'université entrepreneuriale, entrepreneuriat, l'esprit entrepreneurial.

Abstract
Entrepreneurship, as a skill and activity, is often associated with innovation, technological progress, economic growth and job creation. The importance of entrepreneurship education has gained momentum in recent years. Indeed, it can be observed on a global scale that there is a growing trend in a government's policy to defend the entrepreneurial spirit. The purpose of this paper is to better understand what Anglo-Saxons call "triple helix", or the relationship between academia, industry and government in promoting and training entrepreneurship. But not only, the propeller thesis is that its relationships can generate new institutional and social formats for the production, transfer and application of knowledge. Hence the interest shown on is paper, the academic entrepreneurial paradigm. A brief review of the literature will be conducted on the concepts, and the results of research carried out on the subject, will be discussed.

Key words
triple helix, the entrepreneurial university, entrepreneurship, the entrepreneurial spirit.

Classification JEL
M 19, O 39, I 29.

Introduction

La diminution du nombre d'entreprises et l'augmentation du nombre de jeunes qui accèdent à un niveau supérieur d'éducation ont conduit de plus en plus de voix, à la fois dans le système

scolaire en général et en particulier au niveau universitaire, à exiger de rétablir un contact avec la société et d'inculquer les notions d'entrepreneuriat. Pour certains auteurs, il est légitime de se demander si l'entrepreneuriat peut réellement être enseigné (Lindquist, Sol et Van Praag, 2016). La forte augmentation du nombre de programmes de formation en entrepreneuriat nous indique que le consensus général pense que l'entrepreneuriat peut en effet être enseigné. Du point de vue politique, c'est une pensée attrayante. L'idée que les entrepreneurs ne soient pas nécessairement « nés », mais peuvent aussi être développés, crée une fenêtre d'opportunité pour les gouvernements visant à renforcer l'esprit d'entreprise au sein de la société.

En effet, l'importance de l'utilisation et de la capitalisation des connaissances pour le développement de la société est devenue plus cruciale dans l'environnement concurrentiel de la mondialisation. Auparavant, les politiques gouvernementales et les efforts sociaux ne portaient que sur la création et la production de connaissances. Mais l'accroissement quantitatif de la production de connaissances n'accompagne pas toujours la croissance qualitative et utilitaire de cette dernière. Il est plus crucial de produire des connaissances utiles et de comprendre le contexte de la capitalisation des connaissances pour le développement de la société (Lee et Ngo, 2011).

Conformément à cette nouvelle compréhension, un certain nombre d'études universitaires ont reconnu que la collaboration entre les trois sphères institutionnelles de l'industrie, du milieu universitaire et de l'État, est essentielle à l'amélioration des systèmes d'innovation régionaux et nationaux (Klofsten et al., 1999 ; Etzkowitz et al., 2000 ; Etzkowitz et Leydesdorff, 2000). En effet, plusieurs auteurs ont avancé que parmi les facteurs qui influent sur l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial, le concept de «société de la connaissance» est le point de départ à tout développement (Foray et Lundvall, 1996). Et c'est ainsi, que l'on trouve l'introduction du modèle triple hélice des relations université-industrie-gouvernement. Dans le modèle à triple hélice, les universités et autres institutions productrices de connaissances peuvent jouer un rôle nouveau dans la société en se concentrant sur la dynamique et l'utilité des connaissances. Outre les missions traditionnelles telles que l'enseignement et la recherche, les universités peuvent désormais organiser des activités de transfert de technologie et d'entreprenariat (Etzkowitz et al., 2000; Leydesdorff et al., 2006; Powell et DiMaggio, 1991).

Plus précisément, le modèle fournit des points de vue importants sur la compréhension de l'innovation dans le contexte des relations de soutien entre les acteurs université-industrie-gouvernement (Etzkowitz, 2003; Etzkowitz et Leydesdorff, 2000). Cependant, en dépit de ses précieuses contributions à la compréhension de l'innovation régionale et de la croissance économique, des explorations empiriques approfondies du rôle du modèle à triple hélice et des interrelations entre les mandants université-industrie-gouvernement dans les activités entrepreneuriales régionales sont rares.
Ce papier a pour objectif de mieux comprendre le modèle à triple hélice, ainsi que de mettre en le concept de l'entrepreneuriat académique. A savoir que l'université est un inventeur et un agent de transfert rentable et créatif, à la fois, du savoir et de la technologie.

1. Qu'est ce que l'entrepreneuriat académique ?

Avec le passage à une structure économique fondée sur la connaissance et le mouvement innovateur qui a débuté dans les années 1990, les universités ont commencé à accorder plus

d'importance aux organisations pionnières du développement local et national en produisant et en transférant de nouvelles connaissances et technologies à la sphère industrielle (Tether et Tajar, 2008; Shane, 2004; Bekkers et Freitas, 2008). Empiriquement, il est évident que l'identification, la création et la commercialisation de la propriété intellectuelle est devenue un objectif au sein de nombreux systèmes académiques. Une université dite entrepreneuriale, inclus une « 3eme mission » en plus de l'enseignement et la recherche, elle est un agent contribuant au développement économique (Readings, 1996).

Etzkowitz et al. (2000), considèrent le paradigme entrepreneuriale, non pas uniquement comme un moyen de pousser à la recherche intensive, mais comme un moyen d'introduire une innovation dans l'enseignement et la recherche. Ainsi, c'est un flux bidirectionnel d'influence qui est créé entre l'université et une société de plus en plus fondée sur la connaissance et la création d'entreprises, la distance entre les sphères institutionnelles s'en trouvera réduite. Le contenu et le format de l'enseignement, de la recherche et du lien lui-même en seront également affectés. L'hypothèse d'un rôle actif dans le développement économique laisse les missions académiques existantes en place, mais il les encourage aussi à les atteindre sous de nouvelles façons. En plus de traduire la recherche en développement économique par diverses formes de transfert de technologie, le rôle traditionnel de l'enseignement est réinterprété puisque l'université aide à la modernisation des entreprises, notamment dans le domaine technologique.

Pour Clark (1998), la capacité d'agir d'une université en tant qu'entité indépendante est une condition nécessaire mais non suffisante. Les facteurs clefs du modèle universitaire entrepreneuriale sont :

- Une base de recherche à potentiel commercial ;
- Une tradition à générer des start-ups ;
- Une éthique entrepreneuriale au sein même du campus universitaire ;
- Des politiques de définition de la propriété intellectuelle ;
- Partage des bénéfices, régulation des conflits d'intérêts et participation aux stratégies d'innovation régionale.

Etzkowitz (2008), a avancé que pour qu'une université traditionnelle puisse devenir une université entrepreneuriale, elle devra passer par quatre étapes :

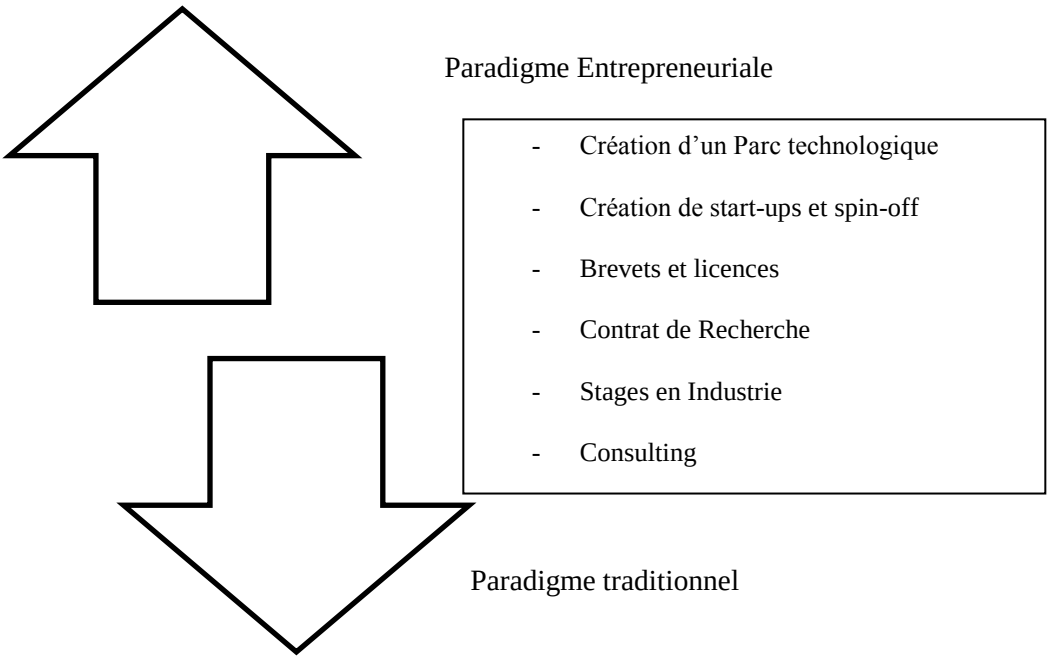
1- Transformation interne : À ce stade, les universités redéfinissent les leurs missions académiques traditionnelles et élargissent leur portée. En particulier, la fonction éducative du milieu universitaire évolue par l'orientation de la recherche, l'élaboration de la méthodologie et l'interrogation des connaissances actuelles. Ce changement interne est déclenché par la direction des connaissances pratiques nouvellement acquises. Par exemple, les membres du corps professoral peuvent identifier des opportunités pour les étudiants de servir en tant que stagiaires dans les entreprises où leur rôle temporaire d'apprenti transcende l'intention éducative originale.
2- Interaction entre les institutions : À ce stade, le gouvernement a adopté divers règlements sur la collaboration université-industrie. Afin de développer la collaboration université-industrie, les ajustements juridiques ont tenté d'abolir les conditions de concurrence déloyale et d'établir des relations entre les organisations académiques et les organisations du secteur privé sur une base juridique plus claire. L'Accord de coopération en matière de recherche et de développement (CRADA) au Etats-Unis en est un exemple phare. Ces types d'accords favorisent la collaboration

plus concrète, permettent la création de réseaux entre les institutions et jettent les bases d'un accès plus facile au financement de la recherche, et de la création de start-up (Kaymaz et Eryiğit, 2011).

3- Processus d'interface : L'université entrepreneuriale a besoin d'une capacité accrue pour le renseignement, le suivi et la négociation avec d'autres sphères institutionnelles, en particulier l'industrie et le gouvernement. Au-delà de la capacité de la haute direction de l'université à s'engager avec leurs homologues dans d'autres sphères institutionnelles, une capacité de liaison organisationnelle de niveau intermédiaire permet à l'université d'identifier la confluence d'intérêt entre les organisations externes et leurs homologues universitaires.
4- Création d'organisations : Au-delà de l'établissement de liens avec des organisations existantes, l'université en tant qu'entrepreneur développe également des capacités pour aider à la création de nouvelles organisations. Cela peut prendre diverses formes, telles que la formation d'entreprises basées sur la recherche universitaire, et le leadership dans la formation d'organisations répondant aux besoins régionaux, réunissant les différentes sphères institutionnelles dans le but commun de favoriser l'innovation.

Ainsi, pour que l'université puisse concrètement contribuer à la promotion de l'esprit entrepreneuriale et souffler l'envie aux étudiants de se lancer dans la création d'entreprises, elle devrait elle-même adopter cet esprit entrepreneurial, et ne plus résumer sa mission à l'enseignement classique (Philpott et al., 2011). Les activités entrepreneuriales auxquelles une université peut s'engager pour atteindre cet objectif existent à travers un éventail d'initiatives allant de «soft» à «hard», illustré sur la figure 1.

Figure 1. Le spectre d'activité d'une université entrepreneuriale (d'après Philpott, Dooley, O'Reilly et Lupton, 2011)



Le spectre «soft-hard» fait référence au niveau perçu de sophistication entrepreneuriale des activités académiques individuelles (Klofsten et Jones-Evans, 2000). Les activités « difficiles » (telles que les brevets, les licences et la création de firmes dérivées) sont généralement perçues comme étant les résultats les plus tangibles (Rasmussen et al., 2006) des universités entrepreneuriales matures (Klofsten et Jones-Evans, 2000). En outre, les activités difficiles peuvent souvent être considérées comme étant plus entreprenantes, car elles tendent à être moins compatibles avec le rôle des universitaires traditionnels (Louis et al., 1989). Les initiatives plus douces (telles que les publications, l'octroi de subventions et la recherche) s'harmonisent mieux avec la culture académique traditionnelle (Klofsten et Jones-Evans, 2000) et ne peuvent même pas être considérées comme des activités entrepreneuriales par la communauté universitaire.

D'après des recherches antérieures sur les relations université-industrie, les institutions qui ont des liens plus étroits avec l'industrie génèrent un plus grand nombre d'entreprises dérivées et présentent davantage d'activités entrepreneuriales, comme les facultés faisant du consulting, et la participation des universitaires à la création de nouvelles entreprises (Cohen et al., 1998, Roberts et Malone, 1996). Les résultats de la recherche menée par Cohen et al. (2002) indiquent que la meilleure façon pour les universités de transférer leurs connaissances à l'industrie consiste à utiliser des canaux plus souples, notamment des publications, des conférences, des échanges informels et des consultations. De plus, il a été démontré que la production de diplômés universitaires peut avoir un impact significatif sur l'économie. Une étude a révélé que les diplômés du MIT avaient fondé 4000 entreprises, qui représentaient 232 milliards de dollars de revenus annuels dans le monde (BankBoston, 1997). La création d'entreprises dérivées directes fondées sur la propriété intellectuelle universitaire est certainement économiquement bénéfique; Cependant, fournir des individus avec les qualifications nécessaires pour lancer des compagnies après l'obtention du diplôme de l'université est susceptible d'avoir un impact économique beaucoup plus grand.

En outre, pour qu'un entrepreneuriat académique puisse réellement exister, l'université doit être plus que la création de mécanismes d'interface entre l'université et l'industrie, comme un bureau de liaison ou de transfert pour aider les entreprises existantes ou en créer de nouvelles (Etzkowitz et Zhou, 2006).

2. La Triple Hélice (The Triple helix)

Le concept de la Triple hélice des relations entre l'université, l'industrie et le gouvernement a été initié par Etzkowitz (1993) et Etzkowitz et Leydesdorff (1995), en se référant aux travaux précurseurs de Lowe (1982) et de Sábato et Mackenzi (1982) sur le passage d'une domination de l'industrie et du gouvernement dans la société industrielle, à une relation triadique croissante entre l'université, l'industrie et le gouvernement dans la société.

La thèse défendue par la Triple Hélice est que le potentiel d'innovation et de développement économique dans une société réside dans un rôle plus important pour l'université et dans la synergie des rôles de l'université, de l'industrie et du gouvernement pour générer de nouveaux formats institutionnels et sociaux pour la production et l'application des connaissances. Cette vision englobe non seulement la destruction créatrice qui apparaît comme une dynamique d'innovation naturelle (Schumpeter, 1942), mais aussi le renouvellement créatif qui se produit

dans chacune des trois sphères institutionnelles - université, industrie et gouvernement - ainsi qu'à leurs intersections (Ranga et Etzkowitz, 2013).

Leydesdorff et Etzkowitz (2001) emploient la perspective sociologique de l'interactionnisme symbolique « lorsqu'ils affirment que la transformation des relations entre ces trois agences consiste à adopter le rôle d'autrui » (Crespo, 2003). De ce fait, l'université tient le rôle de l'industrie lorsqu'elle collabore à la création d'entreprises dérivées dans ses incubateurs. L'État prend le rôle de l'industrie en appuyant ces développements au moyen de programmes de financement et de changements dans la régulation. L'industrie, quant à elle, peut avoir le rôle de l'université en valorisant la recherche et la formation (Leydesdorff et Etzkowitz, 2001). La conséquence fondamentale de cette prise du rôle d'autrui est l'émergence de réseaux comprenant des acteurs et des actions de ces trois agents. En outre, la triple hélice n'a pas de charte sous forme d'un seul livre qui guide et qui soit facile à appliquer et à citer. Au lieu de rejeter les différenciations institutionnelles, cette approche met surtout en lumière la naissance d'une nouvelle strate de « développement du savoir », une strate dans laquelle se rencontrent des groupes spécifiques du monde universitaire, de l'industrie et du gouvernement afin de se pencher sur les problèmes nouveaux soulevés par un monde en pleine mutation économique, institutionnelle et intellectuelle. Pour Shinn (2002), la triple hélice est conçue comme l'expression sociologique de ce qui est devenu un ordre social de plus en plus fondé sur la connaissance.

Sommairement, la relation entre l'industrie, le gouvernement et l'éducation peut être perçue comme une sorte de danse - une triple hélice. La danse comporte trois étapes essentielles - «apprentissage», «savoir» et «innovation» (Matlay et Mitra, 2002). Elle est réalisée dans le cadre d'un rituel dynamique appelé «entrepreneuriat» et sa chorégraphie est créée par un groupe d'acteurs et d'institutions, y compris des universitaires, des petites et moyennes entreprises (PME), des services et des politiques de soutien stratégiques. La danse génère sa propre influence sur l'environnement dans lequel elle est réalisée, et elle aide, non seulement à bâtir et à maintenir un avantage concurrentiel pour les entreprises, mais aussi à propulser l'avantage économique pour l'environnement régional et/ou national.

La majorité des études existantes sur la triple hélice ont utilisé la citation de travaux de recherche universitaires par l'industrie (et les entreprises) ou la participation des universitaires à des activités industrielles de R&D comme mesure de la relation entre l'université et l'industrie (Mansfield et Lee, 1996 ; Tijssen, 2006 ; Zucker et al., 2002), alors qu'ils utilisaient le soutien industriel (subventions) pour la R&D universitaire comme mesure d'influence industrielle sur le domaine universitaire (Campbell et Guttel, 2005 ; Mansfield et Lee, 1996). Certaines études ont mis en évidence d'autres modes d'échange d'informations et de connaissances, comme les conférences et les contacts informels, au-delà des travaux de recherche universitaires (Cohen et al., 2002). Les chercheurs ont suggéré qu'une interaction entre l'université et l'industrie affecte positivement la performance des deux entités, mesurée par les retombées commerciales de la recherche universitaire (O'Shea et coll., 2005, Shane, 2004), les brevets (Zucker et al., 2002) et la performance économique (Mueller, 2006). Cependant, peu ou pas d'études empiriques ont tenté d'étudier les effets synergiques de la relation université-industrie-gouvernement, englobant à la fois les relations université-gouvernement et industrie-gouvernement, sur les activités entrepreneuriales régionales, y compris la formation d'entreprises (Kim et al., 2012).

3. La Triple Hélice et l'entrepreneuriat

Campbell et Guttel (2005) ont examiné les relations entre les trois sphères de la triple hélices et ont constaté que les activités de consulting (88% des relations globales), les subventions ou contrats de recherche (59%) et les formations des chercheurs (38%) constituent des points d'intersection majeurs entre l'université et l'industrie. Quant au lien entre le gouvernement et l'industrie, le conseil, le financement public et les positions en actions liées à la R&D ont été documentés comme des activités de liaison majeures. Par conséquent, et selon Kim et al. (2012), il est primordial d'analyser le rôle de la triple hélice et son interrelation centrée sur des facteurs liés à la R&D tels que les subventions ou les contrats, qui jouent des rôles importants dans différentes sphères. D'autre part, il est également important de considérer les facteurs qui représentent la fonction inhérente de chaque sphère dans l'entrepreneuriat régional, afin de comprendre leur rôle distinct dans cette activité.

De plus, un environnement et des politiques favorables à l'entreprenariat académique favorisent également la création d'entreprises grâce à l'université (Shane, 2004; Welsh et al., 2008). Des études antérieures ont également suggéré l'effet positif de la R&D universitaire sur la création d'entreprises (Goldstein et Drucker, 2006).

Concernant les universitaires fraichement diplômés, il a été suggéré que les personnes bien instruites ont une plus grande capacité à identifier des opportunités d'affaires viables et à prendre le risque de se lancer dans la création d'une entreprise. En outre, ils semblent avoir la capacité de soutenir leur entreprise plus longtemps que les individus disposant d'un niveau moindre (Lee et Wong, 2004). Plusieurs études appuient cette relation positive entre la proportion de personnes très instruites dans la région et le développement de micro entreprises ou encore de PME (Goldstein et Drucker, 2006 ; Lee et al., 2004). Cependant, les travaux d'Otto (1999) ont avancé une déficience chez les entrepreneurs ayant un bagage scientifique, selon l'auteur, ils ont une tendance à se focaliser sur l'aspect technique au détriment de l'aspect business. Cela suggère qu'il pourrait être nécessaire de disposer d'un ensemble différent de mesures de soutien, allant au-delà du seul soutien financier. Pour cette raison que l'on note l'existence de centres d'entrepreneuriat qui sont promus par les universités à l'échelle mondiale afin d'accroître le nombre et la qualité des start-up universitaires (Finkle et al., 2006). L'une des activités clés des centres d'entrepreneuriat est de permettre une collaboration étroite avec les partenaires de l'industrie pour améliorer les activités du centre, y compris les concours de plans d'affaires, les programmes d'incubation et de mentorat, afin de fournir une vaste connaissance pratique des affaires aux entrepreneurs potentiels (Finkle et al, 2006).

Bien qu'il existe encore peu de recherches empiriques sur l'effet de l'interaction au sein de la triple hélice sur les activités entrepreneuriales, entre l'université et le gouvernement, on peut déduire que les deux entités se concentrent sur la recherche fondamentale en innovation scientifique et technologique et le gouvernement fournit généralement des fonds de R&D pour l'université afin de promouvoir la recherche fondamentale plutôt que la recherche appliquée dans différents domaines scientifiques et technologiques. Cependant, la recherche fondamentale ne peut être facilement transformée ou appliquée à la technologie ou aux produits qui peuvent servir de plate-forme pour une start-up (Archibald et Finifter, 2003). D'autre part, certains éléments tels que les brevets peuvent être transférés aux entreprises

existantes et commercialisés après une transformation significative (Di Gregorio et Shane, 2003), ce qui peut améliorer la durabilité des entreprises existantes.

Enfin, Kim et al., (2012), suggèrent que les rôles des universités, du gouvernement, et de l'industrie varient dans la promotion de l'activité entrepreneuriale, selon des caractéristiques nationales et régionales spécifiques. En outre, les effets hétérogènes de l'interaction entre les sphères de la triple hélice sur l'entrepreneuriat suggèrent que des approches politiques systématiques sont nécessaires pour rendre effective la politique régionale de l'entrepreneuriat. Le rôle de l'université est particulièrement important dans la mesure où il intervient dans l'interaction entre les sphères dans le système triplex helix et crée des effets de synergie sur l'activité entrepreneuriale régionale. En outre, l'effet positif et significatif du niveau universitaire supérieur d'une région sur l'activité entrepreneuriale souligne encore le rôle important de l'université dans le développement entrepreneurial.

4. Quelle place pour l'entrepreneuriat académique en Algérie ?

De façon générale, l'entrepreneuriat en Algérie est apparu comme une solution contre le problème du chômage, si l'Etat algérien a mis une stratégie basée sur des avantages fiscaux et des subventions économiques attribuées à de jeunes entrepreneurs comme le soutien financier et technique fourni par les programmes alloués par le gouvernement, comme l'Agence Nationale de Soutien à l'Emploi de Jeune (ANSEJ), ANJEM et CNAC. Ces programmes aident les jeunes, en général, et les diplômés universitaires, en particulier, car ils sont les plus touchés par le chômage, mais également parce que ce sont eux qui détiennent les connaissances et les compétences spécifiques pour créer des projets et sont en mesure d'innover. Cette stratégie de l'entrepreneuriat en Algérie dépend essentiellement de l'intégration de l'entrepreneuriat au sein de cette cible.

L'Algérie s'est petit-à-petit ouverte aux partenariats avec des écoles de commerce, les universités, la collaboration public-privé dans l'éducation et la formation professionnelle, ainsi qu'à des programmes de mentorat pour les entrepreneurs. L'accent devrait être mis sur la promotion l'entrepreneuriat chez les jeunes ainsi que sur le renforcement des capacités de leadership des entrepreneurs existants. Les liens entre le milieu universitaire, l'industrie et le gouvernement sont essentiels pour le développement des compétences et des connaissances modernes pour ainsi espérer déboucher sur des entreprises compétitives. De plus, l'accès au financement, et à la connaissance (pourraient être atteints grâce à la formation, l'exposition aux meilleures pratiques, des programmes de développement institutionnel) et les compétences sont des piliers indispensables à l'entrepreneuriat (Izzrech et al., 2013).

Cependant, le constat actuel est que le développement d'un entrepreneuriat académique qui puisse s'allier à la synergie capable d'être fournie par une triple hélice semble, assez utopique. Et ce, pour plusieurs raisons.

L'une des principales raisons est que l'économie algérienne a longtemps fonctionné sur des bases irrationnelles qui n'ont pas favorisé la recherche et l'intégration impérative de connaissances scientifiques et techniques dans les processus de production et les méthodes d'organisation et de gestion. L'organisation du système de production autour de l'objectif de « satisfaction des besoins sociaux » a relégué au second plan les impératifs de qualité, de

fiabilité, d'efficacité, de rationalité, de rentabilité, de productivité… (Sadoudi, 2006). C'est la libéralisation de l'économie qui se poursuit progressivement depuis plus d'une décennie qui a révélé les insuffisances du système économique et son retard par rapport aux grandes avancées scientifiques et technologiques dans le monde. En effet, on peut se rendre compte à présent que les technologies et procédés industriels sont dépassés, les méthodes de gestion et d'organisation ne sont pas au diapason des exigences universelles. Par conséquent, le système de formation en général et l'environnement socio-économique sont appelés à rebâtir leurs relations « naturelles » de façon à rétablir l'harmonie de leur complémentarité tant nécessaire à la réalisation du développement.

La seconde raison est l'apport du dispositif de l'ANSEJ dont les résultats obtenus vont à l'encontre du développement technologique. En effet, différentes études universitaires sur l'apport à l'innovation et à l'économie nationale des investissements encadrés par le dispositif Ansej ont abouti au même constat : plus de 50% des micro-entreprises créées interviennent dans les services non marchands (salons de coiffure, cybercafés, fast-foods …), des activités de subsistance qui foisonnent dans la quasi-totalité des villes du pays. Le transport se classe en deuxième position avec près de 30%, les entreprises de BTPH en troisième position avec près de 10% et moins de 1% pour l'industrie. Des indicateurs qui attestent, encore une fois, que du point de vue de la rationalité purement économique, la grande majorité des projets financés n'apportent pas grand-chose en termes de création de richesses, d'innovation ou d'emplois.

Une autre raison, et pas des moindres, est que l'enseignement de l'entrepreneuriat dans nos universités demeurent au stade académique. Le discours pousse les jeunes étudiants à ambitionner dans la création d'une entreprise pour avoir un travail indépendant. Or, ce dernier est considéré comme la forme la plus simple de l'esprit entrepreneurial, développé dans le cadre organisationnel et social. Le thème de l'auto-emploi peut être considéré comme la volonté de certains sujets de créer une autre source de travail et de revenus pour eux-mêmes en commençant de nouvelles activités entrepreneuriales (Hamilton, 2000; Parker, 2004). De plus, le partenariat avec l'ANSEJ a ancré une certaine image chez les jeunes diplômés ; recevoir le financement mais sans obligation de résultat. La prise de risque est ainsi totalement absente de l'esprit de ces étudiants, alors que le lien entre risque et entrepreneuriat est un des éléments fondamentaux du domaine. Comme Cantillon le formule, l'entrepreneur : « *buy at a certain price and sell at an uncertain price, therefore operating at a risk* » (Hisrich et Peters, 1998).

Conclusion

Imprégner d'attitudes entrepreneuriales et de vision stratégique, l'université dite entrepreneuriale collabore avec d'autres acteurs pour promouvoir l'entrepreneuriat et l'innovation régionale, puis nationale. Plus fondamentalement, les facultés doivent considérer leurs recherches et enseignement sous un nouvel éclairage, en cherchant à contribuer au transfert de technologie, les bases de la formation d'entreprise, ainsi que l'enseignement de ses étudiants et l'avancement des connaissances.

La triple hélice est un concept qui a surgit avec la montée de l'université comme agent au statut égal à celui de l'économie et de la politique, lorsque les sociétés basées sur la connaissance ont intégré le milieu universitaire, le gouvernement et l'industrie dans, des

relations latérales. L'évolution de l'université ne résumant plus celle-ci à un agent de préservation de la connaissance, mais à celui de producteur de nouvelles connaissances, et à l'utilisation et la pratique de ces dernières.

La création d'une université entrepreneuriale sollicite une «masse critique» de la recherche à potentiel commercial, bien que des initiatives entrepreneuriales limitées puissent également être créées à partir d'une base traditionnelle. Et bien que le manque d'une culture entrepreneuriale et d'un environnement industriel soient des obstacles à la transition entrepreneuriale, aucun des deux n'est un obstacle inhérent. La culture interne et l'environnement extérieur peuvent être modifiés grâce à des initiatives encourageant l'esprit d'entreprise et le développement régional (Etzkowitz et Zhou, 2006).

Une université entrepreneuriale a le potentiel de tenir différents rôles au sein de configurations à triple hélice. Par exemple, celle-ci peut contribuer à relancer l'innovation régionale dans un environnement poussé par l'université; dans un modèle tiré par le gouvernement, elle est un soutien pour les entreprises et les industries existantes et peut en créer de nouvelles à la demande du gouvernement, en promouvant ses diplômés; dans un contexte dirigé par l'industrie, l'université collabore généralement au niveau d'innovation de produits et de procédés. Le développement de la triple hélice peut évoluer au fil du temps, passant d'un système gouvernemental à un système axé sur l'université, puis dirigé par l'entreprise ou tout autre ordre.

L'esprit entrepreneurial et la circulation dans les sphères institutionnelles de l'université-industrie et du gouvernement, plutôt que la poursuite d'un chemin unique, deviennent la norme. Les implications de la triple hélice transcendent l'innovation et influencent la façon dont nous travaillons et interagissons.

Bibliographie

Archibald R. B. & Finifter D. H. (2003), "Evaluating the NASA small business innovation research program: preliminary evidence of a trade-off between commercialization and basic research", *Research Policy*, 32(4), 605-619.

Campbell D. F., & Guttel W. H. (2005), "Knowledge production of firms: research networks and the" scientification" of business R&D", *International Journal of Technology Management*, 31(1-2), 152-175.

Clark B. R. (1998), "The entrepreneurial university: Demand and response 1", *Tertiary Education & Management*, 4(1), 5-16.

Crespo M. (2003), « Une nouvelle révolution universitaire? L'échange des rôles de la triade «université-entreprise-État» », *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), 375-396.

Di Gregorio D. & Shane S. (2003), "Why do some universities generate more start-ups than others?", *Research policy*, 32(2), 209-227.

Etzkowitz H. (2008), *The triple helix: university-industry-government innovation in action Routledge*.

Etzkowitz H. & Leydesdorff L. (1995), "The Triple Helix--University-industry-government relations: A laboratory for knowledge based economic development", *EASST review*, 14(1), 14-19.

Etzkowitz H. & Zhou C. (2006), "Triple Helix twins: innovation and sustainability", *Science and public policy*, 33(1), 77-83.

Etzkowitz H., Webster A., Gebhardt C. & Terra B. R. C. (2000), "The future of the university and the University of the Future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm", *Research policy*, 29(2), 313-330.

Finkle T. A., Kuratko D. F., & Goldsby M. G. (2006), "An examination of entrepreneurship centers in the United States: A national survey", *Journal of Small Business Management*, 44(2).

Goldstein H., & Drucker J. (2006), "The economic development impacts of universities on regions: do size and distance matter?", *Economic development quarterly*, 20(1), 22-43.

Hisrich R. D. & Peters M. P. (1998), *Enterpreneurship: Starting, Developing and Managing a New Venture.*

Izzrech K., Del Giudice M., & Della Peruta M. R. (2013), "Investigating entrepreneurship among Algerian youth: Is it a knowledge-intensive factory?", *Journal of the Knowledge Economy*, 4(3), 319-329.

Kaymaz K. & Eryiğit K. Y. (2011), "Determining factors hindering university-industry collaboration: an analysis from the perspective of academicians in the context of Entrepreneurial Science Paradigm", *International Journal of Social Inquiry*, 4(1), 185-213.

Kim Y., Kim W. & Yang T. (2012), "The effect of the triple helix system and habitat on regional entrepreneurship: Empirical evidence from the US", *Research Policy*, 41(1), 154-166.

Klofsten M. & Jones-Evans D. (2000), "Comparing academic entrepreneurship in Europe–the case of Sweden and Ireland", *Small Business Economics*, 14(4), 299-309.

Lee S. J. & Ngo T. H. (2012), "Riccardo Viale and Henry Etzkowitz (eds): The capitalization of knowledge: a triple helix of university-industry-government", *Higher Education*, 63(1), 161-163.

Lee S.H., Wong P.K. (2004), "An exploratory study of technopreneurial intentions: a career anchor perspective", *Journal of Business Venturing* 19, 7–28.

Leydesdorff L. (2013), "Triple helix of university-industry-government relations" (pp. 1844-1851), Springer New York.

Leydesdorff L. & Etzkowitz H. (2001), "The transformation of university-industry-government relations", *Electronic Journal of Sociology*.

Lindquist M. J., Sol J., Van Praag M., & Vladasel T. (2016), *On the Origins of Entrepreneurship: Evidence from Sibling Correlations.*

Lundvall B. Å. & Foray D. (1996), *The knowledge-based economy: from the economics of knowledge to the learning economy.*

Mansfield E. & Lee J. Y. (1996), "The modern university: contributor to industrial innovation and recipient of industrial R&D support", *Research policy*, 25(7), 1047-1058.

Matlay H. & Mitra J. (2002), "Entrepreneurship and learning: the double act in the triple helix", *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 3(1), 7-16.

Otto J. (1999), "Entrepreneurship skills for scientists and engineers: recent European initiatives", *The IPTS Report*, 37.

Philpott K., Dooley L., O'Reilly C. & Lupton G. (2011), "The entrepreneurial university: Examining the underlying academic tensions", *Technovation*, 31(4), 161-170.

Ranga M. & Etzkowitz H. (2013), "Triple Helix systems: an analytical framework for innovation policy and practice in the Knowledge Society", *Industry and Higher Education*, 27(4), 237-262.

Readings B. (1996), *The University in ruins*, Harvard University Press.

Sadoudi M. (2006), « Le partenariat université-environnement économique en Algérie: un peu de réalisme », *Revue CAMPUS*, (1), 38-44.

Shane S. (2004), *Academic Entrepreneurship: University Spin-offs and Wealth Creation*, Cheltenham, UK: Edward Elgar.

Tether B. S. & Tajar A. (2008), "Beyond industry–university links: Sourcing knowledge for innovation from consultants, private research organisations and the public science-base", *Research Policy*, 37(6), 1079-1095.
Zucker L.G., Darby M.R., Armstrong J.S. (2002), "Commercializing knowledge: university science, knowledge capture, and firm performance in biotechnology", *Management Science*, 48, 138–153.

The Microfinance Impact on Household Welfare (Case of Albania)

Forcim KOLA
"Marin Barleti" University, Albania
Bardhyl CEKU
Agriculture University of Tirana, Albania
Semiha LOCA
"Marin Barleti" University, Albania
forcimkola@gmail.com

Abstract
It is generaly accepted that the household welfare is positively and significantly influenced by education level, household income, household real properties, household assets and being in paid employment in the public/private sectors. However, being microfinance clients and especialy women's access to microfinance has led to their empowerment through participation in household expenditure decisions making; being respected by family members and the community; and participation in local leadership activities which addresses the strategic needs of women. The MFIs in Albania play an important role to eradicate poverty by providing much needed capital to low income people which are able to generate remarkable return on the investment thus increasing their household welfare. This study examined the extent to which microfinance services, especially microcredit have been successful in delivering their promise, particularly to low income people and its resultant impact on household welfare. Household analysis was applied to ascertain the impact of the main MFIs in Albania. For the purpose of this study it has been used a comparison based survey analyses applied on a sample combined by a treatment group and a control group. The overall analysis shows that microfinance activities have improved the living standard of households in Albania, in economic and welfare terms.

Key words
household welfare, microfinance, microcredit, impact assessment.

Résumé
Il est généralement admis que le niveau de scolarité, le revenu du ménage, les biens immobiliers des ménages, les actifs des ménages et les emplois rémunérés dans les secteurs public / privé influencent positivement et significativement le bien-être des ménages. Cependant, étant donné que les clients de la microfinance et en particulier l'accès des femmes à la microfinance ont conduit à leur autonomisation en participant aux décisions de dépenses des ménages; être respecté par les membres de la famille et la communauté; et la participation aux activités de leadership locales qui répondent aux besoins stratégiques des femmes. Les IMF en Albanie jouent un rôle important dans l'éradication de la pauvreté en fournissant des capitaux indispensables aux personnes à faible revenu qui sont en mesure de générer un rendement remarquable sur l'investissement, augmentant ainsi le bien-être de leur ménage. Cette étude a examiné dans quelle mesure les services de microfinance, en particulier le microcrédit, ont réussi à tenir leurs promesses, en particulier pour les personnes à faible revenu et leur impact sur le bien-être des ménages. L'analyse des ménages a été appliquée pour déterminer l'impact des principales IMF en Albanie. Dans le but de cette étude, on a utilisé une analyse basée sur une comparaison basée sur un échantillon combiné par un groupe de traitement et un groupe de contrôle. L'analyse globale montre que les activités de microfinance ont amélioré le niveau de vie des ménages en Albanie, en termes économiques et sociaux.

Mots-clés
bien-être des ménages, microfinance, microcrédit, analyse d'impact.

Classification JEL
G 21, I 30, E 21.

1. Introduction

The microcredit role on household's poverty reduction and ultimately welfare is one of the areas that have recently created heated debate among scholars. Specifically, two opposing *schools of thoughts* have emerged and the central question is; *Does microcredit contribute to the improved welfare of the borrowers?* On the one hand there is a large body of empirical literature showing that microcredit can play a very important role in reducing poverty[1] and that has improved both economic and social wellbeing of the beneficiaries.

For about three decades, microfinance institutions (MFIs) have given out small loans to the world's *poor - mostly women* - and amassed hundreds if not thousands of *case studies* showing that the loans help alleviate poverty, improve health, increase education and promote women's empowerment. Skeptics, however, have argued there is not enough hard data to prove that microfinance transforms lives on a large scale, and they have called for more rigorous analysis[2].

Microfinance started with Nobel Peace Prize Laureate *Mohammed Yunus*, who began with a simple but revolutionary concept: Loan poor people money on terms that are suitable to them and teach them sound financial principles so they can achieve financial self-sufficiency[3].

With globalization and the rapid development of many countries, there has been an alarming increase in poverty. Three billion of the world's population, being poor, live in dismay and pitiable conditions while the rich enjoy the benefits of globalization.

The role of microcredit for poor entrepreneurs, in particular for women, for alleviating poverty was emphasized in many research paers by many scientific institutions. Most of them are always calling for increasing the number of households having access to microcredit from less than 10 million of households in 1997 to about 100 million households by 2005, to about 91 million clients in 2014.

Since its beginning, about 30 years ago, microfinance has had very productive years exemplified by a strong growth, by the positive impression it has had on development professionals and on public opinion in general, and finally by the attribution in 2006 of the Nobel Peace Prize to *Muhammad Yunus*, the founder of microcredit[4].

[1] Yunus M, Jolis A. - Banker To The Poor: Micro-Lending and the Battle Against World Poverty, 2008

[2]www.forbes.com/ How To Measure Microfinance's Social Impact/ October 2017
[3] www.grameen.com/September 2017
[4]http://www.nobelprize.org/January 2017

There are more than 10,000 microfinance institutions (*MFIs*) globally. They comprise a wide range of institutions, from credit unions and cooperatives to non-government organizations (NGOs), government agencies, private companies and commercial banks[1].

There are between 150 and 200 million microfinance borrowers globally[2], and market outreach has expanded by 25-30% annually over the last decade. While nearly 8% of the world's poor now utilize microfinance, the fact remains that *92% of the global poor still lack access to financial services*.
Today, a number of MFIs are jointly offering financial and non-financial services to improve long-term sustainability and to support a double bottom line mission, which emphasizes the importance of both a financial and a social return.

The main objective of this study is to assess the livelihood approach of poverty among the beneficiaries of MFIs in *Albania* by focusing on their living standard. Thus, we use the impact on welfare to capture the livelihood approach of poverty in *Albania* and analysing its impact at household level.

This research paper is written with realization that *microcredit*, especially because of stringent conditions, can increase burden on the very poor, as posited by the opponents of microcredit schemes, but questions whether that has always been the case.

The paper, therefore, endeavors to assess the effect of microcredit on the household welfare. The household welfare approach in the analysis of the effect of microcredit is based on the realization that there is fungibility of resources within households as well as in the use of credit and profits generated by credit across a range of household production and consumption activities.

2. Literature Review

Microfinance programmes in Albania are promoted primarily as an instrument of developing measures through delivering loans for expanding production and employment choices of the *low income people*. The country-wide spread of these programmes in recent years is overwhelming and it has generated concern among researchers and policymakers in scrutinizing the outcomes of such large outlay, most particularly the issues of targeting and impact on improving *household welfare*.

Microfinance is an extension of *microcredit*. The former is broader in perspective as it also includes *transactional services*, *insurance* and *savings* while the latter lends small amounts of money to the poor. However, Microfinance has different meanings to different people. Roth (2005)[3], defines microfinance as the provision of financial products (*including financial services such as credit, savings and insurance products*) that target low-income groups, whilst

[1] www.responsAbility.com/February 2017.
[2] Banerjee A, Vinayak A, Duflo E, - Poor Economics: A Radical Rethinking of the Way to Fight Global Poverty, 2011.
[3] Roth and Athreye (2005), "Tata-AIG, India," Good and Bad Practices in Microinsurance, Case Study No. 14. Geneva: International Labour Organization.

Otero (1994)[1] classifies microfinance as the supply of financial services to very poor self-employed person.

Impact is defined as a change that occurs as a result of an intervention, while '*welfare*' is a state of a person's well-being. *Hulme (2000)* postulated that microfinance beneficiary impact assessment should focus on analysis of outcomes at *individual*, *household*, *enterprise* or *community* level.

There has been controversy in empirical literature on the impact of microfinance on the *welfare of the beneficiaries*. One school of thought suggests that microfinance has no significant impact on household welfare and gender empowerment, while the second school of thought suggests that it has a significant impact.

Coleman (*1999*), noted that access to village bank credit did not have any significant impact on household income or household physical asset accumulation. The women beneficiaries were observed to be *trapped in a vicious cycle of debt* in that they used the village bank loans mainly for consumption expenditure.

Banerjee (*2013*), using a randomized control evaluation method observed that access to microfinance did not have any effect on average monthly expenditure per capita for the treatment group.

Coleman (*1999*) argued that the conflicting empirical evidence on the impact of microfinance may be accounted for by differences in methodology, failure to control for selection bias and endogeneity, and differences in what actually constitute positive impact.

Other scholars also noted that access to credit enables the rural poor households to enhance their productive capacity with potential implications for increased household income and employment opportunities.

A study of *Grameen Bank* clients[2], suggested that the income of the microfinance borrowers was significantly higher as compared to non-borrowers, hence implying the positive impact of microfinance. Other evidences also suggested that household's participation in the Grameen Bank led to an improvement in their welfare and also enhanced the household's capacity to sustain their gains over time.

A number of studies have been carried out on the impact of microfinance in Albania. *Kola* (2010)[3] is focused on the microcredit contribution on social wellbeing in Albania. In this research, he brings facts/figures concerning to some issues: being client of microcredit companies bring positive changes in the living standards of microcredit program participants and broadly in their communities; being MFIs client is associated with greater acquisition of land relative to non-clients, which can be taken as significant evidence of positive impact; he

[1] Otero M & Rhyne E (1994) "Financial Services for Micro enterprises: Principles and institutions" in The new world of micro enterprise finance (eds. Otero M and Rhyne E) IT publications: London.
[2] www.grameen.com/September 2017
[3] Kola Forcim, "Microcredit contribution on social wellbeing", "LAPLAMBERT Academic Publishing", ISBN-13: 978-3843354110, Germany, 15September 2010.

has find *there is strong evidence of positive impact on the multiple dimensions of household income* and enterprise performance.

The demands of end-clients drive the growth of MFI portfolios, creating a need for refinancing. The annual growth potential of microfinance loan portfolios is estimated at 21% globally. In local markets, the degree of saturation, as well as structural factors such as demography, lead to higher or lower potential *growth rates*. Cyclical factors such as the macroeconomic environment and political developments shape the actual level of growth. The close monitoring of cyclical factors is a prerequisite for investing in microfinance.[1]

According to many other authors microcredit has an impact on *household welfare*, and this for sure brings an increase in the standard of living among Albanian customers.

3. Methodology

Por the purpose of this paper we have used a *comparison based survey analyses* applied on a sample combined by a treatment group and a control group. Also for proving the results it has been used the hypothesis testing for differences between means (*the test statistic z*). The survey focused on collecting a categorical type of data which will reflect direction of change as opposed to measuring the exact amount of change. However, when interval level data was reasonably available, it was collected.[2]

Evaluating the impact of a microfinance program requires measuring the impact of receiving the program's services (*typically credit, and sometimes savings*) versus the counterfactual of not receiving the services[3]. Swain (*2012*) highlights the importance of using the control group when measuring the imact of microfinance programs[4].

In total, 156 random clients were met and interviewed using *in-depth semi-structured interviews*. Clients were selected from some main MFIs branches covering almost all the territory of *Albania*.

This research was conducted with *new clients*, *ex-clients*, but mostly *mature clients* or those clients who have been in the microfinance programme for at least 24 months or longer and have obtained one or two loans from any MFI in Albania.

The reason behind the sample selection is that one needs to allow for sufficient time for the programme to have an effect on the client's lives. It is generally accepted in microfinance that a minimum of 20-24 months of programme participation is necessary to test for any possible impact.

[1] Microfinance Market Outlook 2014.
[2]CEKU B, KOLA F, "Metoda Kërkimi", Tiranë, 2011.
[3] Impact Evaluation for Microfinance: Review of Methodological Issues – World Bank, November 2007.
[4] SWAIN R. B. - The Microfinance Impact, 2012.

3.1. *Sample designing*

Broadly speaking, the sample was composed of the *treatment group* and the *control group*. The target population for the treatment group was "two-year clients", and included both current and ex-clients. The distribution of current to ex-clients in the treatment group was roughly proportional to the percentage of clients who dropped out of the program over the relevant time period. The control group consisted of pipeline clients, or new program clients, who either have not received their first loan or have received their first loan but have yet finished their first loan cycle.

Following best practice for conducting surveys, the selection of the survey sample was done by first geographically clustering the clients. It is revealed that geographical differentiation (*rural, urban and peri-urban*) was the most appropriate form of clustering for this survey. The final sampled numbers closely approximated the proportions of clients in terms of gender and percentage of borrowers.

4. The household level impacts

4.1. *Changes in household income*

The data allows us to conclude that the *treatment* and *control* groups differ in terms of changes in household income over the last 12 months.

Table 1. Change in Household (HH) Income over Last 12 Months (Treatment Group vs. Control Group)

	Total %	Mature Clients %	Ex-Clients %	Treat. Group %	Control Group %
Decreased greatly	6 3.85	0 0.00	0 0.00	0 0.00	6 13.33
Decreased	20 12.82	5 6.17	1 3.33	6 5.41	14 31.11
Stayed the same	38 24.36	13 16.05	4 13.33	17 15.32	21 46.67
Increased	57 36.54	42 51.85	11 36.67	53 47.75	4 8.89
Increased greatly	35 22.44	21 25.93	14 46.67	35 31.53	0 0.00

As a percentage treatment group compared to control group has these figures (47.75% vs. 8.89%) claiming their incomes "*increased*"; also (31.53% vs. 0.00%) reported that their household income had "*increased greatly*," while (0.00% vs. 13.33%) reported that household income had "*decreased greatly*" and (5.41% vs. 31.11%) for "*decreased*".

Taking the null hypothesis that the means of two populations (*treatment group and control group*) do not differ, we can write;

H_0: $\mu_1 = \mu_2$

H_a: $\mu_1 \neq \mu_2$

and the observed information as; $n_1 = 111$, $n_2 = 45$, $\bar{X}_1 = 4.054$, $\bar{X}_2 = 2.511$, $\sigma^2_1 = 0.687$, $\sigma^2_2 = 0.710$, and assuming the population to be normal, we can work out *the test statistic z* as under;

$$Z_{observed} = \frac{(\bar{x}_1 - \bar{x}_2)}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n_1} + \frac{\sigma_2^2}{n_2}}} = \frac{(4.054 - 2.511)}{\sqrt{\frac{0.687}{110} + \frac{0.710}{45}}} = 10.4$$

As H_a is two-sided, we shall apply a two-tailed test for determining the rejection regions at 5 per cent level of significance which come to as under, using normal curve area table: R : $| z | > 1.96$

The observed value of *z* is + 10.4 which falls in the rejection region and thus we reject H_0 and conclude that the two samples cannot be considered to have been taken at 5 per cent level of significance from the same population. This means that the difference between means of two samples is statistically significant and not due to sampling fluctuations.

Table 2. Why Did Your HH Income Increase?
(Treatment Group vs. Control Group)

	Total %	Mature Clients %	Ex-Clients %	Treat. Group %	Control Group %
Increased enterprise returns	55 30.56	36 33.33	18 36.73	54 34.39	1 4.35
Undertook new business	37 20.56	25 23.15	12 24.49	37 23.57	0 0.00
Good agricultural season	18 10.00	8 7.41	1 2.04	9 5.73	9 39.13
Household member took a paid job	29 16.11	18 16.67	8 16.33	26 16.56	3 13.04
Salary increase in existing job of HH member	23 12.78	15 13.89	7 14.29	22 14.01	1 4.35
Increase in remittances	18 10.00	6 5.56	3 6.12	9 5.73	9 39.13

We can evidence a relationship between microfinance programme participation and the changes in household income over the last 12 months. It is likely that these findings reflect more factors related to program participation than general economic (*or other trends*) environment.

We also see that the main reasons for the increase in HH Income are "*Increase in enterprise returns*", "*Undertaking new businesses*" and "*Taking a good paid job*", and these considered by the treatment group, compared to "*Good agriculture season*" and "*Increase in remittances*" considered by the control group.

4.2. *Changes in contribution to household income.*

We can conclude that the *treatment* and *control* groups differ in the changes to their contribution to household income over the last 12 months. Respondents reported that it had "*increased greatly*" over the last 12 months, as for the treatment group compared to control group the figures are (37.61% vs. 0.00%), with almost 49.54% in treatment group reporting that the amount they contributed to household income had "*increased*" compared to 8.51% reported by the control group, and for "*decreased*" we have the figures (4.59% vs. 34.04%) treatment group compared to control group.

Once again, this likely reflects more factors related to microfinance program participation than general economic conditions or other trends.

That microfinance program participation is associated with *contributions to household income* is evidenced by the figures from the survey. We can see a positive impact on treatment group, compared to control group. It would appear that the economic environment has been quite challenging over the last years, with many people experiencing a decrease in their income, something related to economic crises.

Table 3. Change in Amount Contributed to Household Income over Last 12 Months (Treatment Group vs. Control Group)

	Total %	Mature Clients %	Ex-Clients %	Treat. Group %	Control Group %
Decreased greatly	3 1.92	0 0.00	0 0.00	0 0.00	3 6.38
Decreased	21 13.46	2 2.63	3 9.09	5 4.59	16 34.04
Stayed the same	33 21.15	6 7.89	3 9.09	9 8.26	24 51.06
Increased	58 37.18	42 55.26	12 36.36	54 49.54	4 8.51
Increased greatly	41 26.28	26 34.21	15 45.45	41 37.61	0 0.00

Taking the null hypothesis that the means of two populations (*treatment group and control group*) do not differ, we can write;

H_0: $\mu_1 = \mu_2$

H_a: $\mu_1 \neq \mu_2$

and the observed information as; $n_1 = 109$, $n_2 = 47$, $\bar{X}_1 = 4.201$, $\bar{X}_2 = 2.617$, $\sigma^2_1 = 0.607$, $\sigma^2_2 = 0.545$, and assuming the population to be normal, we can work out *the test statistic z* as under;

$$Z_{observed} = \frac{(\bar{x}_1 - \bar{x}_2)}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n_1} + \frac{\sigma_2^2}{n_2}}} = \frac{(4.201 - 2.617)}{\sqrt{\frac{0.607}{109} + \frac{0.545}{47}}} = 12.1$$

As H_a is two-sided, we shall apply a two-tailed test for determining the rejection regions at 5 per cent level of significance which come to as under, using normal curve area table:

R : | z | > 1.96

The observed value of *z* is + 12.1 which falls in the rejection region and thus we reject H_0 and conclude that the two samples cannot be considered to have been taken at 5 per cent level of significance from the same population. This means that the difference between means of two samples is statistically significant and not due to sampling fluctuations.

In an environment of generally falling incomes, it is really surprising to find that microfinance program participation is associated with an increase in income.

4.3. ***Household assets and investments in real property*****.**

As evidenced many members of the treatment group as opposed to the control group (*24.29% vs. 3.33%*) reported acquiring a plot of land over the past 12 months. Also the number of clients acquiring other household assets differs significantly between the two groups.

We can evidence that many of the treatment group (*16.99% vs. 3.23%*) reported purchasing land over the last 12 months compared to the control group, with the difference being statistically significant. The percentages investing in the remaining real assets also differ significantly between the two groups.

In summary, it appears that being microfinance client is associated with *greater acquisition of land* relative to non-members.

Given that acquisition of land is an important and large investment (*certainly one of the most important*) for the poor, this can be taken as significant evidence of positive impact.

Table 4. Investments in Real Property over Last 24 Months (Treatment Group vs. Control Group)

Investment Type	Total %	Mature Clients %	Ex-Clients %	Treat. Group %	Control Group %
Repairs or improvements to home	65 35.33	40 38.46	13 26.53	53 34.64	12 38.71
Added to home	35 19.02	25 24.04	9 18.37	34 22.22	1 3.23
Purchased house	21 11.41	11 10.58	9 18.37	20 13.07	1 3.23
Purchased land	27 14.67	14 13.46	12 24.49	26 16.99	1 3.23
Moved to bigger house	19 10.33	11 10.58	6 12.24	17 11.11	2 6.45
Moved to smaller house	17 9.24	3 2.88	0 0.00	3 1.96	14 45.16

4.4. Vulnerability and coping mechanisms

Again, there was difference in the proportion of the *treatment* and *control* group adopting any of the coping strategies to pay for unusually large or unexpected expenses. Primary coping mechanisms in control group were: handouts from family or friends (*20.00%*), loans from family and friends (*18.95%*), compared to the figures of (*8.16%*) and (*2.04%*) for the treatment group. While for the treatment group the primary coping strategies are current income (*25.51%*), micro-loan (*23.47%*), other loan at cost (*14.29%*) compared to the figures of (*6.32%*), (*3.16%*) and (*11.58%*) for the control group.

Overall, there is evidence that being microfinance client is associated with greater food security relative to non-participants, and so there is evidence that clients use program loans to meet current consumption needs and appear to be transitioning from a reliance on handouts to the utilization of loans to meet associated cash flow needs (*possibly an indication of greater self-reliance*).

The findings seem to be in accordance with some other author's results observed in Albania. Belegu K. (*2010*) stated that there is a contribution of microfinance programs in Albania on fighting the poverty and especialy on getting the low income people out of the poverty line. He also mentioned the impact of microfinance on household welfare and the women empowerment[1].

[1] Belegu K. – Dissertation, "Microfinance Institutions and their Contribution on the Reduction of Poverty in Rural Albania" (AGR/01) 2010.

Muharremi O, Madani F, Pelari E. (*2016*) cited that the impact of microcredit on an individual level is estimated for women with questions about empowerment and the results show a substantial number of women positively regard microcredit lending.

5. Conclusions

Yes, it has been observed that microfinance institutions (MFIs) are not only contributing significantly to *the development of finance sector* in Albania, but also they play an important role to *eradicate poverty* by providing much needed capital to low income people which are able to generate remarkable return on the investment thus increasing their household welfare.

Research findings show us that microfinance has a significant effect on household welfare in Albania. Household welfare is positively and significantly influenced by increasing *household income*, increasing *household assets* and the ability to face *vulnerabilities and coping strategies* applied in case of emergencies by microfinance clients.

This paper has provided empirical evidences showing that the households of borrowers were more likely to have better and bigger houses than those of non-borrowers. Accordingly, the findings on the household assets indices revealed that borrowers' households owned more assets than those of non-borrowers.

For these impact reasons, microfinance institutions that want to increase their relevance for the poor are well advised to innovate with financial services for income and *welfare* generation. Public action can further promote this by supporting pilot projects and related action research.

More rigorous data gathering, such as conducting further in-depth studies with a larger sample, and better controlling for other external factors is necessary in order to isolate the contribution of the MFIs loans on a client's life. Analysis of this data would provide a more complete understanding of how and to what degree, if at all; financial services play a role in improving the standard of living.

This research paper can serve as a starting point for more investigations on specific measurements of the impact of microcredit on multiple dimensions on *household welfare* in Albania.

References

Banerjee A., Vinayak A., Duflo E. (2011), *Poor Economics: A Radical Rethinking of the Way to Fight Global Poverty.*

Belegu K. (2010), Dissertation, "Microfinance Institutions and their Contribution on the Reduction of Poverty in Rural Albania" (AGR/01).

Ceku B, Kola F (2011), *Metoda Kërkimi*, Tiranë.

Convergences 2015.org, Microfinance Barometer 2013, 4th Edition, 2013.

Foster A. (1995), "Prices, credit markets, and child growth in low-income countries", *Economic Journal*, 105: 551-570.

Gulli H. (1998), "Microfinance and Poverty - Questioning the Conventional wisdom", Publication by the Microenterprise Unit, Sustainable Development Department, Interamerican Development Bank, Washington, D.C.
Harris Jeffrey A. (2012), *Transformative Entrepreneurs: How Walt Disney, Steve Jobs, Muhammad Yunus, and Other Innovators Succeeded.*
http://www.nobelprize.org/January 2017.
"Impact Evaluation for Microfinance", *Review of Methodological Issues*, World Bank, November 2007.
Karlan Dean (2001), "Microfinance impact assessments: The perils of using new members as a control group." Journal of Microfinance 3(2): 76–85.
Kola F. (2015), "Islamic Microfinance - A Feasibility Study in the Albanian Market", author, book publisher: "LAP LAMBERT Academic Publishing", ISBN-13: 978-3659811890, Germany, 1 December.
Kola F. (2016), "Measuring the Impact of Microcredit Programs in Albania", author, book publisher: "Cambridge Scholars Publishing", ISBN-13: 978-1-4438-2304-3, ISBN-10: 1-4438-2304-X, UK, 10 December.
Kola F. (2010), "Microcredit contribution on social wellbeing", author, book publisher: "LAP LAMBERT Academic Publishing", ISBN-13: 978-3843354110, Germany, 15 September.
Microfinance Market Outlook 2014.
Otero M & Rhyne E (1994), "Financial Services for Micro enterprises: Principles and institutions" in The new world of micro enterprise finance (eds. Otero M and Rhyne E), IT publications: London.
Roth and Athreye (2005), "Tata-AIG, India," Good and Bad Practices in Microinsurance, Case Study No. 14, Geneva: International Labour Organization.
SWAIN R. B. (2012), *The Microfinance Impact*.
www.forbes.com/ How To Measure Microfinance's Social Impact/ October 2017
www.grameen.com/September 2017
www.microjournal.com/ August 2017
www.mixmarket.org/ September 2017
www.responsAbility.com/February 2017
Yunus Muhammad, Jolis Alan (2008), *Banker To The Poor: Micro-Lending and the Battle Against World Poverty.*

Etude de la variabilité structurale et floristique des fôrets sur le sol hydromorphe en Chefferie de Bahema-Boga (Province de l'Ituri, RD. Congo)

Benoit MPOSO NSANGUA
Université de Bunia, RD. Congo
Hippolyte NSHIMBA NSEYA, Faustin BOYEMBA B., Roger KATUSI L., Faustin MBAYO M., Laurianne MBUYU M.
Université de Kisangani, RD. Congo
benoitmposo200@yahoo.fr

Résumé
Cette étude porte sur la variabilité structurale et floristique des forêts sur sol hydromorphe réalisée en chefferie de Bahema-boga dans la province de l'Ituri (RDC). La connaissance de la variabilité structurale et composition floristique des forêts qui jouent un rôle primordial dans la réduction des émissions des gaz de carbone est un outil très important pour renseigner, les responsables de l'environnement, les personnes intéressées par les forêts et celles engagées dans la lutte contrele changement climatique, sur le potentiel floristique d'une région donnée. L'appréciation de cette variabilité structurale et floristique dans les parcelles d'étude a été possible par l'approche phytosociologique qui a permis d'échantillonner 3 ha (Parcelles) aléatoires de ces forêts. Il ressort de cette étude que 474 individus (arbres) ont été inventoriés, répartis dans 15 espèces, 11 genres et dans 6 familles. La moyenne de la surface terrière totale des individus inventoriés est de 17,3 m^2/ha. Les forêts sur sol hydromorphe du milieu d'étude sont dominées par les espèces des Acacia siberiana avec 207 individus (43,67%). La classe diamétrique des plantes inventoriées la plus élevée se situe entre 10-20cm soit 328 individus inventoriés (73,41%). La famille des Fabaceae est la mieux représentée et diversifiée dans ces forêts avec 350 individus (72,45%).

Mots-clés
variabilité structurale, surface terrière, Chefferie, Bahema-Boga, province, Ituri, République Démocratique du Congo.

Abstract
A survey on the structural and floristic variability of the forests on waterlogged soil has been achieved in the Bahema-boga chieftainship in the province of the Ituri (DRC). The knowledge of the structural variability and composition floristic of the drills that play a primordial role in the reduction of the emissions of the carbon gases are a very important tool to inform, the persons responsible of the environment, people interested by the forests and the struggle against the climatic change, on the potential floristic of a given area. The appreciation of this structural and floristic variability in the areas of the study has possible by the phytosociological approach that permitted to sample 3 ha (Parcels) of these forests at random. It is evident from this survey that 474 individuals (Trees) have been inventoried, split in 6 families, 11 kinds, and 15 species. The total terrier surface is of 17, 3 m2/ha. The forests on waterlogged soil of the survey area are dominated by the species known as the Acacia siberiana with 207 individuals (43, 67 %). The most elevated diametric class of the inventoried plants is located between 10-20cm (73, 41%). The family of the Fabaceae is better represented in these forests with 350 individuals (72, 45%).

Key words
structural variability, terrier surface, chieftainship, Bahema-Boga, Province, Ituri, The Democratic Republic of the Congo.

Classification JEL
Q 10.

1. PROBLEMATIQUE

Le problème des forêts est généralement lié à la méconnaissance de leur contenu et à une maitrise insuffisante de divers mécanismes écologiques s'établissant entre les espèces et leur environnement (Sonke, 1998).A travers le monde, on observe actuellement des changements dans le système du climat mondial qui sont : les perturbations de saisons, les canicules et sécheresses plus longues et plus fréquentes, les inondations, la dégradation des écosystèmes (y compris les forêts), la sécheresse et la désertification, la diminution des récoltes et crises alimentaires, la fonte des glaces polaires entrainant l'élévation du niveau des mers, l'augmentation de la fréquence et de l'intensité des cyclones tropicaux. Ces perturbations sont dues essentiellement par les Gaz à effet de serre. 70% des émissions liées à l'élimination de la biomasse proviennent de la conversion des forêts en terres agricoles, 20 % des émissions proviennent de la perte de carbone du sol après la déforestation et 10 % des émissions proviennent de la dégradation par le biais d'une exploitation forestière non durable et illégale, et de feux de forêts incontrôlés Makana, J. R., (2004).

Les instruments juridiques internationaux n'ont cessé de se multiplier pour tenter de gérer les problèmes environnementaux considérés comme planétaires. Actuellement, le carbone est au cœur des discussions internationales pour la lutte contre le changement climatique. Dans ce cadre, l'arbre assure un rôle primordial en réduisant le dioxyde de carbone (CO_2) de l'atmosphère par la photosynthèse et émet l'oxygène (O_2) par ses activités métaboliques, pour notre respiration. Les forêts stockent le carbone dans ses matériaux ligneux et les sols plus de deux fois la quantité de carbone présente dans l'atmosphère. Cela fait de la plante le principal réservoir terrestre du carbone Makana, J. R., (2004).

La République Démocratique du Congo (RDC) compte une superficie de 1.280.042.16 km² des formations essentiellement forestières, couvrant environ 54,6 % de sa superficie. La forêt dense humide vient au premier rang avec 68.14 % de couverture, suivie des forêts denses sèches dégradées (12 %), des forêts secondaires (9,5 %), des forêts sur sol hydromorphe (6,92 %), des forêts de montagne (3,14 %), Les galeries forestières et la forêt de mangrove sont moins représentées avec respectivement 0,19 et 0,04 % de la superficie forestière. (Ministère de l'environnement et de la conservation de la nature de la RDC, 1997). Les forêts tropicales localisées à cheval de l'équateur, entre les tropiques, présentent des variabilités structurales et floristiques selon les différentes zones physiographiques (Senterre, 2005).La connaissance de la variabilité structurale et floristique des forêts, est un outil de base pour connaitre la composition floristique des forêts d'une région donnée car elle renseigne, les responsables de l'environnement, les personnes intéressées par les forêts et celles engagées dans la lutte contre le changement climatique, sur le potentiel floristique d'une région donnée pour .la conservation et la gestion durable des forêts qui jouent un rôle primordial dans la réduction des émissions des gaz de carbone. Les forêts tropicales présentent de manière qualitative et

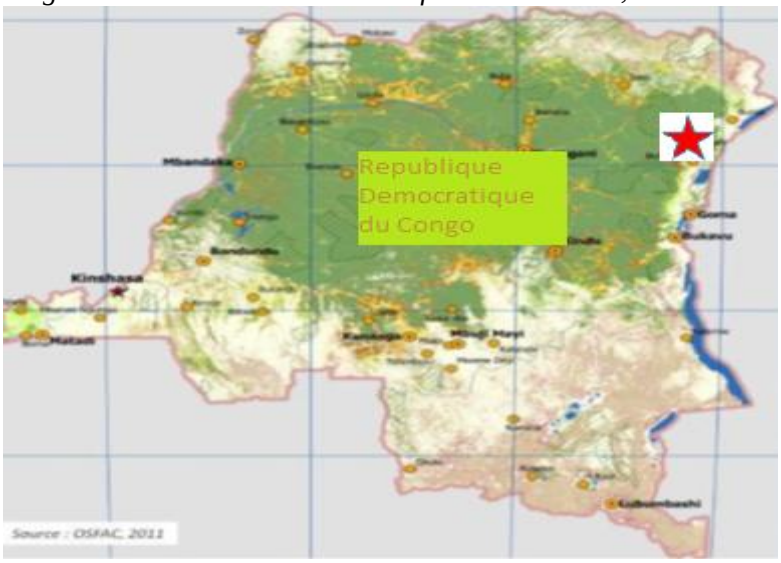
quantitative des différences dans la composition floristique et la structure forestière d'une région à une autre, il est évident que les raisons internes et fondamentales de ces individualisations non seulement dans l'ensemble du massif forestier tropical mais également à l'intérieur de chaque cycle forestier. C'est dans cette optique que nous avons mené une étude sur la variabilité structurale et floristique des forêts sur sol hydromorphe en chefferie de Bahema-boga de la province de l'Ituri (RDC). De ce fait, notre contribution s'inscrit dans l'effort de la réduction des gaz carboniques responsables du changement climatique dont l'humanité est confrontée aujourd'hui car la quantité des carbones stockée varie en fonction des structures et de la composition floristique des forêts.

2. MATERIEL ET METHODES

2.1. PRESENTATION DU MILIEU D'ETUDE

La chefferie de Bahema-Boga est située en Province de l'Ituri, République Démocratique du Congo à cheval sur la partie Nord de la Province du Nord- Kivu et la partie Sud de la Province de l'Ituri en territoire d'Irumu. Entre 29°56' et 30°15' des longitudes Est et 00°29' et 01°06' de latitudes Nord. Il couvre environ 3200 km2 au Nord-est du pays, au Sud du lac Albert. La limite de la chefferie est formée par la rivière semliki qui délimite également la frontière avec l'Ouganda. La région d'étude présente des forêts diversifiées évoluant de la rivière semliki vers l'intérieur de la RDC en dessinant un relief relativement marqué de 600 m à 1400m au centre. La plaine alluviale parfois inondée (la vaste dépression du rift albertin), laisse place à des zones vallonnées boisées, des zones de plateaux et d'escarpements rocheux qui caractérisent la zone. Les sols sont variés ; argileux, sablonnés et argilo sablonnés offrant des possibilités de pratiquer des cultures diversifiées. Le climat tropical humide de la zone d'étude entraine des précipitations importantes comprises entre 1.200 et 1.700mm par an enregistrées au cours de la saison des pluies (Cléments, 1916).

Fig.1. Carte 1 : Pertes de couvert forestier en RDC, 2000-2010



Source : Mecnt, 2010.

Figure.2. Carte administrative de la zone d'étude

Mise en carte: bureau SIG-CAID-Projection Mercator, WGS 84- Janvier 2016, www.rgc.cd

= Lieu d'étude

2.2. MATERIEL

Pour prélever nos données, nous avons utilisé les matériels ci-après ; L'appareil GPS marque GARMIN (650) pour prendre les coordonnées géographiques, l'appareil Photographique numérique pour la prise des photos utiles, un pentadécamètre nous a permis de délimiter la parcelle d'étude et de mesurer la distance de layon d'inventaire dans une parcelle,le Mettre ruban de 50 m a permis à mesurer le diamètre et les circonférences des arbres inventoriés à la hauteur de la poitrine (Dhp) ≥ 10 cm soit à 1,30m au-dessus du sol des plantes dans les différentes parcelles d'inventaire ; le sécateur a servi à couper les échantillons des plantes à identifier, le carnet pour noter les informations utiles ,le marqueur pour marquer les arbres déjà identifiés et la Machette pour l'ouverture des layons.

2.3. METHODES

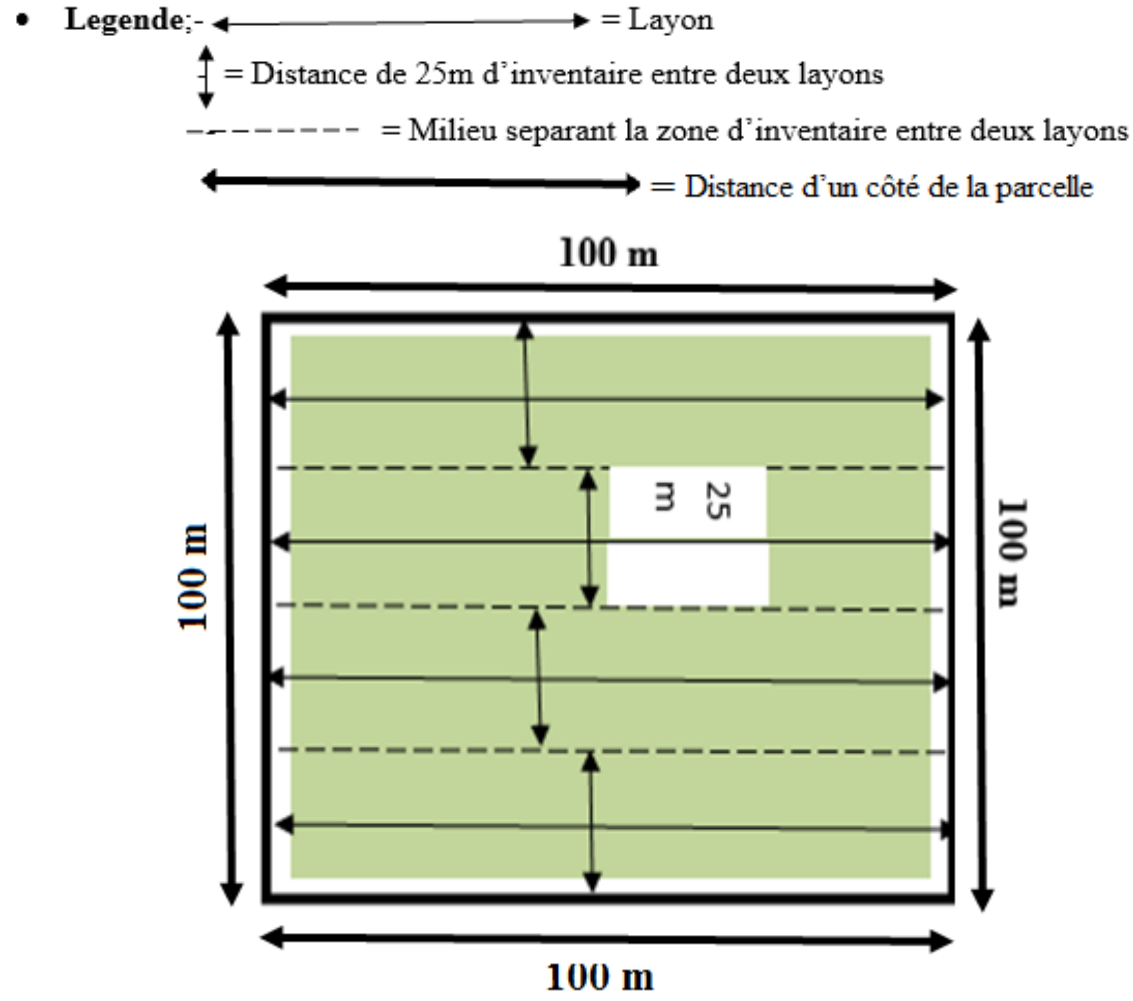
2.3.1. COLLECTE DES DONNEES ET IDENTIFICATION DES SPECIMENS

Pour atteindre nos objectifs, les inventaires des arbres nous ont permis de collecter les données pour analyser la variabilité structurale et floristique dans un échantillon de 3 ha (Parcelles) aléatoires dans les forêts sur sol hydromorphe. Cependant dans ces parcelles, l'inventaire de seuls individus au diamètre à la hauteur de poitrine (Dhp) ≥ 10 cm a été effectué. La détermination des noms scientifiques et des familles de chaque espèce végétale inventoriée a été possible, soit directement sur le terrain ou soit à l'herbarium de la faculté des Sciences de l'Université de Kisangani. L'encodage standardisé des noms des taxons (espèces et familles) s'est fait suivant Lejoly et al. (2010) basé sur la classification « Angiosperm Phylogeny Group » (APG III). Un herbier des plantes type de la zone a été constitué et amené à l'herbarium de la Faculté des sciences de l'Université de Kisangani (RDC) pour identification par confrontation avec les spécimens existants.

2.3.2. DISPOSITIF D'ECHANTILLONAGE

Nous avons mis en place les parcelles dans les forêts dont chacune des parcelles avait une superficie de 1 hectare soit 100m ×100m de côté. Ces parcelles étaient basées sur les protocoles de Dallmeier et al. 1992et Picard et al, 2008. Le dispositif d'une parcelle d'étude dans les forêts est représenté par la figure ci-après.

Fig.3. Representation de dispositif d'échantillonnage d'une parcelle et au sein d'une parcelle d'étude



2.3.3. ANALYSE DES DONNEES

L'appréciation de la variabilité structurale et floristique dans les parcelles d'étude a tenu compte d'analyse de deux paramètres notamment les paramètres structurales (la Densité des arbres, la surface terrière, la dominance des taxons, Dominance relative, les indices de valeur d'importance des taxons, la structure diamétrique et les paramètres floristiques).

- La similarité floristique entre les parcelles d'étude est évaluée par l'indice de Morisita dont la formule est $\boldsymbol{CMH = \frac{2\sum(ani+bni)}{(da+db)aN+bN}}$; dans cette formule, aN indique le nombre d'individus d'un site a ; bN indique le nombre d'individus d'un site b ; ani indique le nombre d'individus de l'espèce i dans le site a ; bni indique le nombre d'individus de l'espèce i dans le site b ; da : nombre d'espèces spécifiques au site a ; db indique le nombre d'espèces spécifiques au site b (Magurran, 2004) .
- Le coefficient de Variation (CV) est utilisé pour apprécier l'ampleur de dispersion des arbres dans le milieu d'étude. Plus la valeur du CV est élevée, la dispersion des plantes est aussi grande.

Ce coefficient se calcul par la formule ; $\boldsymbol{CV = \frac{\delta X 100}{M}}$ Où ; CV indique le coefficient de variation, M=moyenne et δ = écart type

-Si CV > 30%, la dispersion des arbres inventoriés est forte et leur distribution est hétérogène,
-Si CV < 15%, la dispersion des arbres inventoriés est faible et leur distribution est homogène et Si CV est entre 15% et 30%, la dispersion des arbres inventoriés est plus ou moins faible et leur distribution est relativement homogène.

- La Diversité des taxons entre les parcelles étudiées a servi aussi à comparer la composition floristique des différentes parcelles étudiées. Elle se calcule par ;

$$\text{Div. Rel.} = \frac{\text{Nombre d'individus au sein d'une espece/ famille}}{\text{nombre total d'espèces/famille}} \boldsymbol{x}\ 100$$

- La Densité est utilisée pour connaitre le nombre des individus recensés par unité de surface (Hectare). Elle se calcule en considérant le nombre d'individus d'une espèce ou d'une famille par rapport au nombre total des individus de ces taxons dans l'échantillon (Ibanda, 2012). Elle se calcule par l'équation ;

$$Drsp = \frac{ns}{Ns} \times 100$$

Où : Drsp = densité des espèces, Ns = nombre total des espèces dans l'échantillon, ns = Nombre d'individus pour une espèce.

- La surface terrière sert à calculer la surface exprimée en m2 de la section transversale du tronc des arbres au niveau de la hauteur de la poitrine (dbh). Elle est calculée par l'équation; $\boldsymbol{ST = \frac{\pi D^2}{4}}$ (Gounot, 1969). Où π = 3, 14; ST = surface Terrière qui s'exprime en m2 par ha et D = Diametre à la hauteur de la poitrine.
- L'analyse de la structure diamétrique nous renseigne avec précision sur le nombre des tiges inventoriées par classe de diamètre de 10 cm enfin de comparer les structures diamétriques des différentes parcelles d'inventaire.
- Les indices des valeurs d'importance des taxons (Espèces et familles).
- Ces indices effectuent une pondération des valeurs de la diversité en termes relatifs à la densité relative, à la dominance relative et à la fréquence relative des relevés dans lesquels l'espèce est présente (Curtis & Mclntoshs, 1950). Pour exprimer l'importance relative d'une espèce ou d'une famille, on somme sa densité relative, sa dominance relative et sa diversité relative (Gillet & al. 2013).

Ces indices permettent d'identifier les entités dominantes d'une communauté ou d'un compartiment, c'est-à-dire les espèces et les familles ayant une forte valeur écologique.

Reitsma (1988) considère qu'une espèce ou une famille est écologiquement importante ou dominante lorsque IVI ou IFV >10.
Ils se calculent par les formules suivantes (Sabongo, 2015) ;
-IVI = Densité relative + Dominance relative + Fréquence relative
-FIV = Densité relative + Dominance relative + Diversité relative

3. RESULTATS ET DISCUSSION

L'inventaire réalisé dans les forêts sur sol hydromorphe (3 Hectares) a donné 474 individus (36,85 %) inventoriés sur une surface terrière totale de 17,34 m^2/ha répartis dans 15 espèces, 11 Genres et dans 6 Familles.

3. 1. DENSITE ET SURFACE TERRIERE

3.1.1. DENSITE DES ARBRES

Pour chaque parcelle (relevé) la surface terrière (m^2/ha) et le diamètre (cm) ont été calculés, le nombre d'individus inventoriés, le nombre d'espèces, le nombre de genres et des familles par parcelle sont donnés dans le tableau I ci-dessous.
Légende ; P1, P2 et P3 = Parcelles d'inventaire sur sol hydromorphe ; N.ind.= Nombre d'individus inventoriés par hectare, N.Esp = Nombre d'espèces, N.G =Nombre de genres, N.fa =Nombre des Familles, Dia>10 cm. = Diamètre supérieur à 10 cm et ST= Surface terrière en m^2/ha.

Tableau 1 : Densités, surfaces terrières et diamètres dans les 3 parcelles

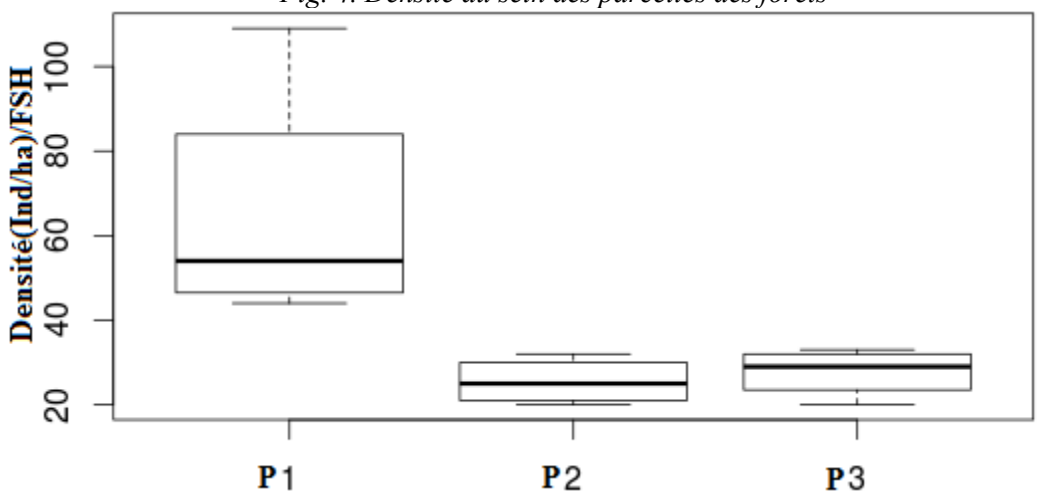
Parcelles	N.in./ha	N.Esp.	N.G.	N.fa.	Dia.>10	ST
P1	261	9	5	4	37,89	6,4
P2	102	9	7	3	52,86	4,03
P3	111	10	8	5	52,54	6,9
Moyenne	118,5	10,3	12,8	6,25	124,03	4,31
Ecart type	35,54	4,13	4,22	2,93	19,08	1,19
CV (%)	29,99	40,3	33,1	46,88	15,383	27,6
Total	474	15	11	6	52,54	17,3

Dans les forêts sur sol hydromorphe, la densité élevée est observée dans la parcelle (P1) avec 261 individus inventoriés, la faible densité est obtenue dans la parcelle (P2) avec 102 individus. Dans ces forêts, il existe une forte variabilité de densité dans les 3 parcelles comparées ; (ANOVA : F-statistic = 0.2621 ; p-value= 0.6988) une différence non significative s'est faite remarquée en comparant les moyennes.Maley (1987) argumente que les forêts proches du Rift albertin dans le Ruwenzori suppose des refuges forestiers à la lisière des forêts de l'Est de l'Afrique tropicale et celles proches de Mont Cameroun. Les densités moyennes dans les parcelles de l'inventaire de cette étude ne sont pas différentes de celles observées dans le domaine Guinéo-congolaise (Kouka, 2002 ; Makana, 2004 ; Tchouto& al. 2006 ; Koub, 2009). Comparativement aux massifs forestiers étudiés par les autres Auteurs,

les densités moyennes dans les parcelles d'inventaire de la présente étude enregistrent des différences de densité avec celles observées dans d'autres sites ; Lisingo (2016) montrent « que les peuplements d'arbres présentent des variations notables dans leurs diversités spécifiques et leur composition floristique, les sites septentrionaux de l'Ituri (RFO=446 individus/ha dans le forêts mixtes et 446 individus/ha dans les forêts mono dominantes) et de Rubi-tele (381 individus/ha dans le forêts mixtes et 418 individus/ha dans les forêts mono dominantes) présentent les densités moyennes localement moins diversifiés que ceux de Yoko (405 individus/ha dans le forêts mixtes et 364,5 individus /ha dans les forêts mono dominantes) et de Uma (397 individus/ha dans le forêts mixtes et 336.3 individus /ha dans les forêts mono dominantes) aux environs de Kisangani ». .Les forêts de l'Ile Mbiye (Nshimba, 2008) présentent une forte densité (475 individus/ha dans les forêts mono dominantes (506,5 individus/ha dans les forêts mixtes et 461 individus/ha dans les forêts marécageuses). Les forêts mixtes de Luki (Kangueja, 2009) enregistrent une forte densité (561 individus/ha), les forêts mono dominantes (Sabongo, 2015) montrent une variabilité des densités moyennes (à Yoko : 356 individus/ha ; à Lenda : 355 individus/ha et à Masako : 282 individus/ha), dans l'Uélé (Gérard, 1960), les forêts mono dominantes présentent 419 individus/ha. Doucet (2003) au Gabon a trouvé 411,1individus/ha et Makana (1999) a enregistré une densité moyenne à Lenda (451 individus/ha dans les forêts mixtes et 358 individus/ha dans les forêts mono dominantes). Les différences de densité se reflètent assez correctement sur la structure des peuplements. Celle-ci est dans tous les cas exponentielle décroissante et typique des forêts denses humides (Rollet, 1974). Cependant, les faibles densités observées dans notre milieu d'étude sont liées à l'hydromorphie du sol et aux perturbations anthropiques.

Nshimba, (2008) fait remarquer à l'Ile Mbiye « qu'au niveau des formations forestières, la grande diversité de la flore sur sol hydromorphe serait liée aux conditions édaphiques et la plupart des zones hydromorphes sont les milieux les plus ouverts laissant passer beaucoup de lumière favorable pour la croissance héliophile ». Nos résultats ne sont pas loin de l'idée de Richards (1952), kouob, (2009) qui stipulent que « dans les forêts tropicales, les densités des arbres d'au moins de 10 cm de dbh varie entre 300 et 700 arbres/ha ».

Fig. 4. Densité au sein des parcelles des forêts



50% des observations des densités au sein des parcelles des forêts sur sol hydromorphe sont groupées dans ces boites d'intervalle où la barre épaisse à l'intérieur de chaque boite indique

la densité moyenne, la barre basse indique la densité minimale et la barre haute indique la densité maximale.

3.1.2. SURFACE TERRIERE

En comparant les surfaces terrières observées dans chaque parcelle, une forte variabilité des valeurs de surfaces terrières au sein des parcelles est enregistrée et il existe une différence non significative des surfaces terrières (ANOVA : F-statistic = 0.1425 ; p-value = 0.7702). La valeur la plus élevée est obtenue dans la parcelle (P3) (6,9 m^2/ha) tandis que la valeur la plus faible est enregistrée dans la parcelle (P2) (4,03 m^2/ha). La valeur moyenne des toutes les surfaces terrières des différentes parcelles est de 17,3 m^2/ha. La faible valeur de la surface terrière (16,66 m^2/ha) est obtenue dans les forêts périodiquement inondées à Ile Mbiye (Nshimba, 2008). Les valeurs élevées des surfaces terrières obtenues par les différents autres auteurs s'expliquent par la forte densité des individus avec des grandes circonférences. Trochain (1957) donne une moyenne de surface terrière de 21.3 m^2/ha pour les forêts africaines. En comparant toutes ces valeurs de surfaces terrières avec nos résultats dont le total des surfaces terriers est de 17,3 m^2/ha dans notre milieu d'étude, nous pouvons dire qu'il existe une différence non significative. Nous remarquons par comparaison que les types des forêts (surtout sur sol hydromorphe) de notre étude présentent des faibles surfaces terrières du fait que les arbres de petite taille sont beaucoup plus nombreux dont le Dbh se situe entre 10 et 30 cm et représentent plus de la moitié des arbres inventoriés. Il est à noter également que les activités humaines d'élevage et agriculture itinérante sur brulis sont considérées parmi les grands facteurs de la perturbation des forêts de la zone d'étude.

Fig. 5. Surfaces terrières entre les parcelles des forêts

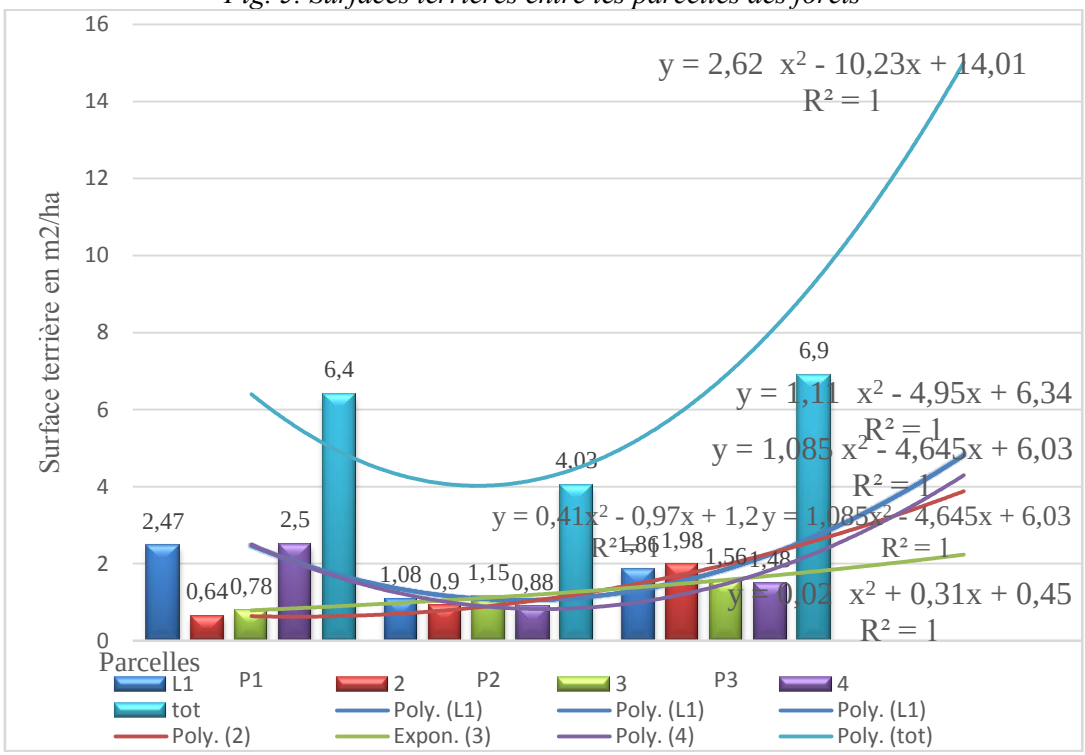
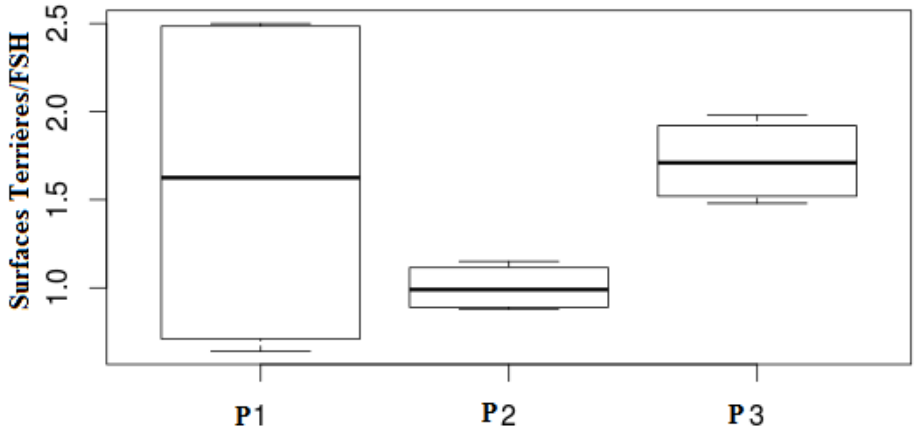


Fig. 6. Boites de representation des Surfaces terrières entre les parcelles



Les 50% d'observations des surfaces terrières dans les forêts sur sol hydromorphe sont représentées dans les boites d'intervalle de la surface terrière où la barre épaisse à l'intérieur de la boite indique la surface terrière moyenne, la barre basse indique la surface terrière minimale et la barre haute indique la surface terrière maximale dans les parcelles.

3.2. DOMINANCE RELATIVE ET DENSITE RELATIVE

3.2.1. AU NIVEAU DES ESPECES DANS LES 3 PARCELLES

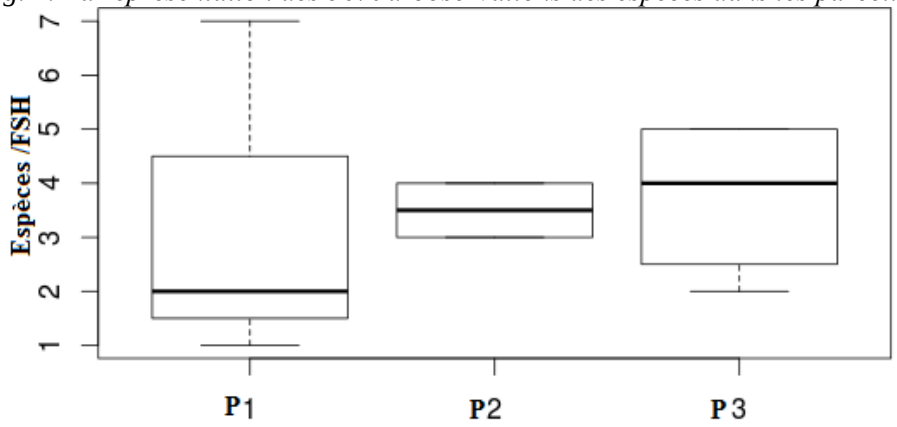
Les observations faites dans les forêts sur sol hydromorphe montrent 5 espèces indicatrices et écologiquement importantes qui caractérisent cette florule ; Acacia siberiana (Densité=207 individus ; DOR=41,91% ; ST=7,25m2/ha ; DR=43,67% et IVI =102,65) ; Acacia farnesiana (Densité=60 individus, ST=3,14m2.ha ; DOR=18,13% ; DR=12,66% et IVI=42,98) ; Arthrosamanea obliquifoliolata (Densité=45 individus ; DR=9,49% ; DOR=7,68% ; ST=1,33m2/ha et IVI=26,92) ; Cola griseiflora (Densité=32 individus ; ST=0,45m2/ha ; DR=6,75% ; DOR=2,60% et IVI=16,66) et Sclerosperma mannii (Densité=31 individus ; DR=6,54% ; DOR=4,89% ; ST=0,85m2/ha et IVI=18,74) tandis que les autres espèces (Densité =99 individus ; ST=4,33m2/ha ; DR=20,89% ; DOR=24,79% et IVI= 92,05). (ANOVA : F-statistic= 0.2621 ; p-value= 0.6988). Il existe une différence non significative des caractéristiques structurales des espèces dans les forêts sur sol hydromorphe.

Lisingo et al. (2015) montrent « que les peuplements d'arbres présentent des variations notables dans leurs diversités spécifiques et leur composition floristique, les sites septentrionaux de l'Ituri et de Rubi-tele sont localement moins diversifiés que ceux de Yoko et de Uma aux environs de Kisangani| ». Les forêts de l'Ile mbiye (Nshimba, 2008), de Uma (Katembo, 2013), de Masako (Loris, 2009), de l'Uélé (Gerard, 1960) et de Yoko (Masiala, 2009) présentent une forte densité spécifique. Cependant, les faibles densités observées dans notre milieu d'étude sont liées à l'hydromorphie du sol etaux perturbations anthropiques.
Légende : ST=Surface terrière, FR = Frequence relative, IVI=Indices des Valeurs d'importance des espèces, DOR= dominance relative, Div.rel= Diversité relative et DR= densité relative.

Tableau 2 : Caractéristiques structurales au niveau des espèces

Espèces	Densité	ST	DOR(%)	DR (%)	FR(%)	IVI	P-Value
Acacia famesiana (L) WILD	60	3,14	18,13	12,66	12,19	42,98	
Acacia siberiana	207	7,25	41,91	43,67	17,07	102,65	
Arthrosamanea obliquifoliolata (Dwild) Gilbert & Bout	45	1,33	7,68	9,49	9,75	26,92	
Cola griseiflora DE WILD	32	0,45	2,60	6,75	7,31	16,66	
Sclerosperma mannii WENDL	31	0,85	4,89	6,54	7,31	18,74	
Autres	99	4,33	24,79	20,89	46,37	92,05	
Total	474	17,35	100,28	100,00	100	300	0.6988

Fig.7 : La représentation des 50% d'observations des espèces dans les parcelles



La boite représente l'intervalle dans lequel sont groupés 50% d'observations des espèces; la barre épaisse à l'intérieur de la boite indique la moyenne des espèces, la barre basse indique le minima des espèces et la barre haute indique le maxima des espèces dans les parcelles des forêts sur sol hydromorphe.

3.2.2. INDICES DES VALEURS D'IMPORTANCE DES FAMILLES (FIV)

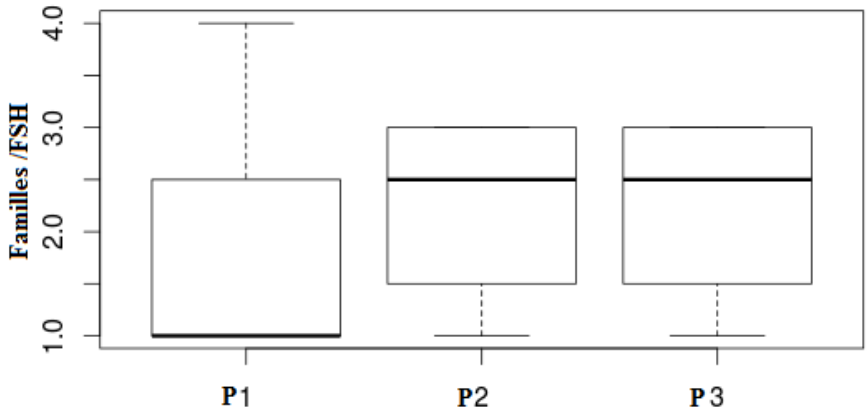
Les 5 familles suivantes dominent et sont écologiquement importantes dans les forêts sur sol hydromorphe du milieu d'étude. Une forte diversité est enregistrée dans ces forêts. La famille des Fabaceae est écologiquement la plus importante et diversifiée de cette florule (Densité=350 individus, DR=73,84%, ST=12,53m2/ha, DOR=72,45%, Div.Rel=16% et FIV=162,29) tandis que la famille des Moraceae est faiblement représentée (Densité=7 individus, DR=1,48%, DOR=2,14%, ST=0,37m2/ha, Div.Rel=3,00%, FIV=6,62). Toutes les espèces importantes inventoriées dans notre milieu d'étude appartiennent à la famille de Fabaceae qui comprend actuellement 3 sous-familles (Faboideae, Caesalpinioideae et Mimosoideae) jadis considérées comme familles indépendantes. Katembo (2013) à Uma fait remarquer que l'apparition des familles propres au sol hydromorphe accuse un caractère héliophile dépendant de l'hydromorphilie du sol. Il confirme que la prédominance de Fabaceae est due à l'appartenance aux forêts ombrophiles sempervirentes que couvre la cuvette centrale. Mangambu (2005) trouve que cette forêt est dominée par les Caesalpiniaceae (incluse actuellement dans la famille des Fabaceae). Le même constat a été fait par Nebel et al. (2001) en Amazonie. Dans les Ghats occidentaux de l'Inde, Jayakumar et al (2009) ont également trouvé une dominance de la famille des Fabaceae. En Afrique centrale Sonke

(1998) et Doucet (2003) ont constaté une forte densité des Fabaceae dans les forêts du centre de Gabon. En République Démocratique du Congo, Lejoly et al (2010) ont observé aussi une meilleure représentation de la famille des Fabaceae dans les Districts de la Tshopo et de Kisangani. Cependant, Les résultats de la plupart des autres auteurs corroborent les nôtres.
Légende : ST=Surface terrière, FR = Frequence relative, FIV=Indices des Valeurs d'importance des Familles, DOR= dominance relative, Div.rel= Diversité relative et DR= densité relative.

Tableau 3 : Indices des valeurs d'importances des familles dans les 3 parcelles

Espèces	Densité	ST	DR (%)	DOR(%)	Div, Rel(%)	FIV
Arecaceae	44	2,62	9,28	15,13	12,00	36,42
Fabaceae	350	12,53	73,84	72,45	16,00	162,29
Lamiaceae	26	1,23	5,49	7,12	6,00	18,61
Malvaceae	36	0,48	7,59	2,79	8,00	18,38
Moraceae	7	0,37	1,48	2,14	3,00	6,62
Autres	11	0,12	2,32	0,37	51,00	50,72
Total	474	17,35	100,00	100,28	100,00	300,00

Fig.8 : La représentation des 50% d'observations des Familles dans les parcelles



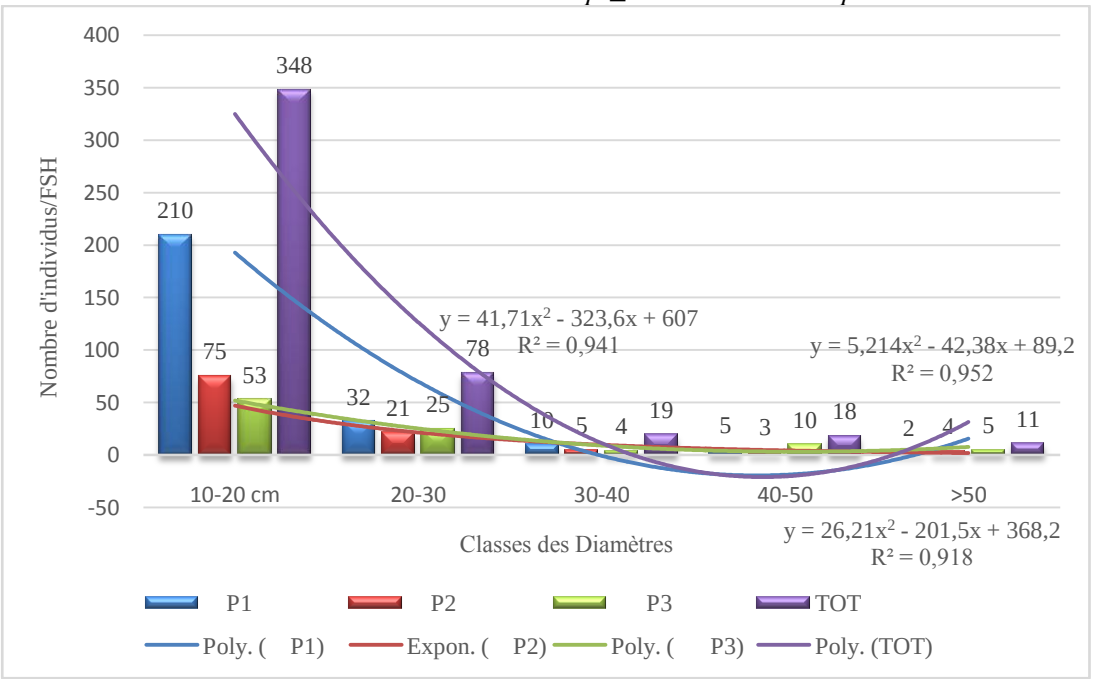
3.3. STRUCTURE DIAMETRIQUE

Nous avons apprécié la structure diamétrique par les tiges de tous les individus inventoriés à Dhp ≥ 10 cm dans toutes les 3 parcelles des forêts sur sol hydromorphe présentée par classes des diamètres.

Une variabilité des structures diamétriques des arbres inventoriés est observée dans les parcelles. Nombreux d'arbres inventoriés ont les diamètres se situant dans les classes diametriques comprises entre 10-20 cm (348 individus) où la parcelle P1 enregistre 210 individus. L'arbre le plus gros (Borassus aethiopum) est inventorié dans la parcelle P2 avec 52,86 cm. Tandis que les faibles valeurs des diamètres des arbres inventoriés dans ces forêts sont observées dans la parcelle P1 et se situent dans les classes > 50 cm (11 individus).

(ANOVA : F-statistic= 0.1425 ; p-value= 0.7702).une différence non significative des structures diamétrique dans les forêts sur sol hydromorphe. Boyemba (2011) fait observer dans le site de Yangambi que l'effectif est important (soit 62% de l'ensemble de tiges ≥ 10cm de dbp) pour la classe 10-20 cm et ensuite une forte baisse des effectifs jusqu'à la classe 40-50 cm. Ceci démontre que nombreux d'arbres inventoriés du lieu d'étude présentent des faibles diamètres car ils sont de petite taille. Bedel, et al (1998) ont observé que la structure diamétrique varie selon l'âge des forêts. Dupuy (1998) précise que le peuplement forestier des forêts denses tropicales présente une structure décroissante où le nombre de tiges diminue au fur et à mesure que le diamètre augmente.

Fig.9. Distribution par classes diamétriques des tous les arbres inventoriés à Dhp ≥ 10 cm dans les 3 parcelles



3.4. Richesse et Indices de diversité

A. Diversité relative (Div. Rel.)

Une forte variabilité est observée au niveau des espèces dans les 3 parcelles des forêts sur sol hydromorphe, seule l'espèce Acacia siberiana est présente dans toutes les parcelles de ces forêts avec 207 individus (43,63%). Elle enregistre une valeur élevée dans la parcelle P1. Les espèces d'Annona senegalensis et Diospyros sp sont faiblement présentées avec 1 invidus (0,21%) chacune dans P2 et dans P1. Notons que chaque parcelle contient des espèces caractéristiques propres, c'est le cas de Cassia mannii (P2), Annona senegalensis (P2) et Ficus seretii (P3). . Katembo (2013) fait remarquer que les faibles valeurs des indices de diversité de la forêt de Uma sont dues aux phénomènes de dominance de quelques espèces au sein des parcelles étudiées. Ce constat ne s'éloigne pas de nos observations faites dans le milieu d'étude selon lesquelles cinq espèces sur l'ensemble des espèces inventoriées dominent ces

forêts. Reitsma (1988) dit que la richesse spécifique des forêts de l'Afrique centrale est généralement moindre que celle des autres continents, elle demeure cependant remarquable dans le contexte Africain.

Legende : Div. Rel = Diversité relative, %= Pourcentage, Nbr. D'esp = Nombre d'espèces par parcelles d'inventaire P1, P2 et P3 = parcelles.

Tableau 4 : Diversité relative dans les 3 parcelles des forêts

Espèces	Densité	Div.Rel(%)
Acacia farnesiana (L)WILD	60	12,66
Acacia kirkii OLIVER	24	5,06
Acacia siberiana	207	43,63
Annona senegalensis	1	0,21
Arthrosamanea obliquifoliolata (Dwild) Gilbert & Bout	45	9,49
Borassus aethiopum MART	11	2,32
Cassia mannii OLIVER	14	2,95
Cola griseiflora DE WILD	32	6,75
Diospyros sp	1	0,21
Diospyros ituriensis (GURKE) R.LET. & F.WHITE	10	2,11
Ficus seretii LEBRUN & BOUT	7	1,48
grewia mollis	3	0,63
Sclerosperma mannii WENDL	33	6,96
Vitex doniana Sweet	17	3,59
Vitex welwistchii GURKE	9	1,90
Total	474	100

B. Richesse floristique

Le peuplement en étude compte 15 espèces communes dans l'ensemble de 3 parcelles dans les forêts sur sol hydromorphe réparties dans 11 genres et dans 9 familles.

Tableau 5. Richesses floristiques entre les parcelles (P1, P2 et P3)

Caractéristiques floristiques	P1	P2	P3	Moyenne	Ecart type	CV(%)	Alpha Fisher
Nombre d'individus	261	102	111	118.5	35,54	29,99	0,42
Richesse spécifique	9	9	10	10,3	4,13	40,3	0,85
Richesse générique	5	7	8	12,8	4,22	46,88	0,97
Richesse Familiale	4	3	5	6,25	2,93	46,88	1,28

Il existe une différence non significative de la richesse spécifique entre les parcelles (X-squared = 3, df = 2, p-value = 0.2231) (t = 1, df = 3.2, p-value = 0.3868). La richesse spécifique dans ces forêts est faible. Les valeurs de l'indice de diversité alpha de Fisher α varient d'un substrat à l'autre (0,42 ; 0,85 ; 0,97 et 1,27). La variation de la composition

floristique entre les parcelles des forêts est remarquable (le coefficient de variation (CV) = 40,3%, Moyenne= 10,3 et l'Ecart type = 4,13).

3.5. Indices de Similarité

A. Indices de Jaccard

Etant donné que la valeur de l'indice de Jaccard est petite, la similarité est aussi faible dans la composition floristique entre les parcelles en étude.

Tableau 6: Indices de Similarité de Jaccard

Indice de Jaccard			
Parcelles	P1	P2	P3
P1	1	1	1
P2	1	1	1
P3	1	1	1

B. Indices de Morisita (MH)

La variabilité floristique testée à partir de l'indice de Morisita dans cette étude a fait observer une forte similarité entre les parcelles alors qu'elles sont assez distantes géographiquement. Elles ont plus des relations floristiques les unes avec les autres.

Katembo (2013) fait remarquer que la composition spécifique est différente entre les parcelles. Cette différence peut être due à la distance géographique entre elles. Les mêmes observations ont été faites par Lisingo (2009) et Amani (2011) dans la réserve forestière de Yoko. La plus forte similarité observée entre les parcelles du même type forestier dans cette étude étant distantes les unes des autres se justifie parce qu'elles présentent une composition floristique homogènes influencée par les facteurs écologiques.

Tableau 7: Les valeurs de l'indice de Morisita entre les parcelles

Indice de Morisita			
Parcelles	P1	P2	P3
P1	1	0,99246	0,99012
P2	0,99246	1	0,99974
P3	0,99012	0,99974	1

CONCLUSION

Cette étude a permis de comprendre les différences remarquables dans la structure et composition floristique entre les parcelles des forêts sur sol hydromorphe quisont

caractérisées par l'espèce d'Acacia siberiana qui domine ces forêts de la chefferie de Bahema-boga.

Cette étude fait observer aussi une forte variabilité structurale et floristique qui se manifeste au sein d'une même parcelle (hectare), entre deux ou plusieurs parcelles distantes d'une mêmeforêt (forêts sur sol hydromorphe). La diversité floristique est nettement différente au sein d'une même parcelle, entre les parcelles d'une même forêt.

Les indices analysés ont fait observer une forte similarité entre les parcelles de la même forêt alors qu'elles sont assez distantes géographiquement. Elles ont plus des relations floristiques les unes avec les autres. Nous pouvons tirer les conclusions selon lesquelles les structurales et la composition floristique varient d'une forêt à l'autre (terre ferme et sol hydromorphe), d'un bloc forestier à l'autre suite à l'influence des facteurs écologiques (texture du sol, type des peuplements). Milenge (2013) a trouvé que la composition floristique varie en fonction de la nature du substrat (sol inondable et terre ferme) et est déterminée à la fois par la texture et la composition chimique du sol. C'est pourquoi la quantité des carbones stockée dans la forêt varie en fonction des structures et de la composition floristique des forêts.

REFERENCES BIBLIOGRAPGHIQUES

Amani Y.I.C. (2011), "Vegetation patterns and role of edaphic heterogeneity on plant communities in semi-deciduous forest from Congo basin", These de doctorat, Universite Libre de Bruxelles, 262p.

Bedel F., Durrieu L. (1998), Dynamique de croissance dans les peuplements exploités et éclaircis de forêt dense africaine : Dispositif de M'Baiki en République Centre africaine (1985-1992), CIRAD-Forêt Campus International de Baillarguet, pp. 1-27.

Boyemba F. B. (2011), « Ecologie de Pericopsis elata (Harms) Van Meeuwen (Fabaceae), Arbre de forêt tropicale Africaine à répartition agrégée », Thèse de Doctorat, Université Libre de Bruxelles, Belgique, 181p.

Chave J. (2000), « Dynamique spatio-temporelle de la forêt tropicale », *Ann. Phys. Fr.* 25.N°6 :1-184.P.

Clark D. B., Clark D. A et Read J. M. (1998), "Edaphic variation and the mesoscale distribution of tree species in a neotropical rain forest", *Journal of Ecology*, 86: 101-112.

Curtis J.T. et McIntosh R.P. (1950), "The interrelations of certain analytic and synthetic phytosociological characters", *Ecology* 31: 434-455.

Dallmeier F., Kabel M. et Rice R. (1992), "Methods for long-term biodiversity inventory plots in protected tropical forest", In Dallmeier F. (ed.). *Long-term monitoring of biological diversity in tropical forest areas methods for establishment and inventory of permanent plots*, MAB Digest 11, Paris: UNESCO, 11-46.

Clements F. E. (1916), *Plant Succession: Analysis of development of vegetation*, publs. Carnegie Instn, 242, Washington, D. C. d'Afrique occidentale. Paris, France, Ed. Lechevalier, 330p.

Devred R. (1958), « La vegetation forestiere du Congo Belge et du Ruanda-Urundi », *Bull. Soc. Roy. For. Belg.*, 65 (6): 409, 468p.

Doucet J-L. (2003), « L'alliance delicate de la gestion forestiere et de la biodiversite dans les forets du centre de Gabon », These de doctorat, Faculté universitaire des Sciences Agronomiques de Gembloux, 323p.

Doumenge C, Glimourd Ruiz Perez M et Blockhus I (1995), "Tropical montane cloud forests : conservation status and management issues", in Hamilton L.Juvik, J.O. scatena FN.(eds),*Tropical montane cloud forest springer*, New York, pp. 24-37.
Dupuy B. (1998), *Bases pour une sylviculture en forêt dense tropicale humide africaine*. FORAFRI, 387p. (p.20).
Facet (2010), « Etendue et perte du couvert forestier en République Démocratique du Congo de 2000 à 2010 » préparé par l'observatoire satellitaire des forêts d'Afrique Centrale (Osfac), L'université d'état du Dakota du Sud (Sdsu) et L'université du Maryland (Umd) de Wasseige C., de Marcken P., Bayol N., Hiol Hiol F., Mayaux Ph., desclée B., Nasi R., Billand A.,
Favrichon, V., Gourlet-Fleury S., Bar-Hen A. et Dessard, H. (1998), *Parcelles permanentes de recherche en forêt dense tropicale humide. Elements pour une methodologie d'analyse des données*, CIRAD-Foret, 67p.
Fao (2007), *Situation des forêts du Monde 2007*, Rome, 143p.
Fao (2010), *Les forêts du Bassin du Congo. Etat des forêts 2010*. Comifac, 274p.
Fournier, F. Et Sasson, A. (1983), *Les Ecosystèmes forestiers tropicaux d'Afrique*, Paris, 47p.
Gérard R. (1960), « Etude Écologique de la forêt à Gilbertiodendron Dewevrei dans la Région de l'uéle », Publ. Ineac, Série Scient, N° 87, Bruxelles, 159p.
Gillet J-F. (2013), « Les forets à Marantaceae au sein de la mosaique forestiere du Nord de la Republique du Congo: origines et modalites de gestion », These de doctorat, Université de Liege - Gembloux Agro-Bio Tech, 194p.
Germain R. Et Evrard C. (1956), « Etude ecologique et Phytosociologique de la forêt à Brachystegia Laurentii », Publications Ineac, Série Scientifique, 65 ; 105a, 650p.
Gillet F., de Foucault B. & Julve P. (1991), « La Phytosociologie Synusiale Intégrée objets et Concepts », Candollea 46 P: 315-340.
Gounot M. (1969), *Méthode quantitative de la végétation*, Paris : Ed. Masson et Cie, 314p.
Hall J. S., McKenna J. J., Ashton P. M. S. et Gregoire T. G. (2004), "Habitat characterizations underestimate the role of edaphic factors controlling the distribution of Entandrophragma", *Ecology* 85(8): 2171-2183.
Halle F. et Oldeman R.A.A. (1970), *Essai sur l'architecture et la dynamique de croissance des arbres tropicaux*, Paris : Masson et Cie, 178p.
Jayaraman K. (1999), *Manuel de statistique pour la recherche forestière*, Kerala Forest Research Institute Peechi, Thrissur, Kerala (Inde), Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture, Coopération Hollandaise, Commission Européenne. FO: GCP/RAS/163/NET FO: GCP/INT/679/EC, 242p.
Jongman R.H.G., Ter Braak C.J.F. & Van Tongeren O.F.R. (1995), "Data Analysis In Katanga", C.R. Congr. Sc. Elisabethville, Comm. 51. Publ. C.S.K. Elisabethville 4 (2):P276-304.
Kangueja B. (2009), « Analyse de la diversité des ligneux arborescents des principaux types forestiers du Nord-est de la Réserve de Biosphère de Luki (Bas-Congo, R.D.C) », Mémoire de D.E.S, Université De Kisangani, 198p.
Katembo M. John (2013), « Etude de la variabilite structurale et floristique dans les forêts de UMA, R.D. Congo », Mémoire de DES/DEA à la Faculté des sciences de l'Universite de Kisangani, 62p.
Katembo W. Eric (2013), « Etude floristique et structurale des forêts monodominantes à Gilbertiodendron dewevrei (De Wild.) J. Léonard, sur sol hydromorphe et sur terre ferme à Uma (Province Orientale, R.D.Congo) », Mémoire de DES/DEA à la Faculté des sciences de l'Université de Kisangani, 63p.

Kouka L.A. (2000), « Recherches sur la flore, la structure et la dynamique des forets du Parc National d'Odzala (Congo-Brazzaville) », Thèse de doctorat, Universite Libre de Bruxelles, 488p.
Kouob B, S. (2009), « Organisation de la diversité végétale dans les forêts matures de terre ferme du Sud-est Cameroun », Thèse de doctorat, Université Libre de Bruxelles, 188p.
Lebrun J. (1947), *La Végétation de la plaine alluviale au Sud du lac Edouard, exploration du Parc National Albert*, Inst. Parcs Nat. du Congo Belge, 800p.
Lejoly J., Ndjele M-B. & Geerinck D. (2010), « Catalogue-flore des plantes vasculaires des districts de Kisangani et de la Tshopo (RD Congo) », Taxonomania 30: 1-308. (Bruxelles).
Leigh E.G. et Loo De Lao S. (2000), "Fisher's Alpha: measuring tree diversity", *Center for Tropical Forest Science* 7-12.
Lisingo W.L. (2009), « Typologie des forêts denses des environs de Kisangani Par une Méthode d'analyse Phytosociologique multistrate », Dea, Faculté des Sciences, Unikis, 91p.
Lomba B. (2012), « Systèmes d'agrégation et structures diamétriques en fonction des tempéraments de quelques essences dans les dispositifs permanents de Yoko et Biaro (Ubundu, Province Orientale Rd. Congo) », Thèse présentée pour l'obtention du titre de Docteur en Sciences, 335p.
Louis J. (1947), *Contribution à l'étude des forêts équatoriales congolaises*, C.R. Sem. Agr. INEAC Yangambi, 902 – 924p.
Loris L. (2009), « Analyse de la diversité floristique dans les diverses strates des forêts denses de Masako (Kisangani, R.D. Congo) », Mémoire de D.E.A, Université de Kisangani.
Magurran A.E. (2004), *Measuring Biological Diversity*, United Kingdom: Blackwell Publishing Company, 256p.
Makana J.-R. (1999), "Forest structure, species diversity and spatial patterns of trees in Monodominant and mixed stands in the Ituri Forest, Democratic, Republic of Congo", Memoire de Master, Oregon State University, 118p.
Makana J-R, Terese BH, Liengolaa I, Ewango C, Hart JA, et al. (2004), *Ituri forest dynamics plots, Democratic Republic of Congo. In tropical forest diversity and dynamism Eds Losos E.C., Leigh Jr. E.C.,* Chicago: University of Chicago Press, pp. 492–505.
Mambweni M. J. (2009), « Comparaison de la diversité entre les strates dans les forêts semi-caducifoliées du Sud de la réserve de Yoko (Kisangani, R.D.Congo) », DEA, F. Sc., Unikis, 149p.
Mandango M. A. (1982), « Flore et végétation des Iles du fleuve Zaïre dans la sous-région de la Tshopo (Haut-Zaïre) », Thèse de Doctorat, Université de Kisangani. Tome 1, 425p.
Mangambu J.D. (2008), « Etude des Ptéridophytes et de leurs peuplements dans le Parc National de Kahuzi Biega : Couloir et haute altitude (Sud-Kivu, R.D.C) », D.E.S, Université de Bukavu.
Masiala G. (2009), « Analyse d'une zone de contact de la forêt à Gilbertiodendon dewevrei (De Wild.) J. Léonard avec la forêt semi-caducifoliée dans la réserve de la Yoko nord (RDC) », Mémoire inédit de D.E.S. Faculté de sciences, Université de Kisangani, 103p.
Mbayo M. F. (2017), « Foret à maranthaceae et son impact sur la regenerations des ligneux dans la resserve forestière de Yoko (Ubundu, Province de la Tshopo, R.D.Congo) », These de Doctorat en sciences Agronomiques, Faculté des Gestions des ressources Naturelles renouvelables (FGRNR), Université de Kisangani, 249p.
Milenge K. H. (2013), « Facteur Déterminant l'organisation spatiale et la diversité floristique des strates arborescentes des forêts de l'ile Kongolo à Kisangani/R.D. Congo », Mémoire (D.E.S/D.E.A), 59p.

Ministere de L'environnement (1997), « Rapport intermédiaire sur la mise en ouvre de la convention rélative à la biodiversité en République démocratique du Congo », 101p.
Maley J. (1987), « Fragmentation de la forêt dense humide africaine et extension des biotopes montagnards au quaternaire récent: nouvelles données polliniques et chronologiques. Implications paleoclimatiques et biogeographiques », *Paleoecol Afr* 18: 307–334.
Nebel G., Kvist L. P., Vanclay J. K., Christensen H. and Freistas L. (2001), "Structure and floristic composition of flood plain forests in the Peruvian Amazon: I. Overstorey", *Forest Ecology and Management*, 150 (1-2): 27-57.
Nshimba H. (2005), « Etude floristique, écologique et phytosociologique des forêts inondées de l'île Mbiye à Kisangani, (R.D.Congo) », DEA, ULB, 101p.
Nshimba H. (2008), « Etude floristique, ecologique et Phytosociologique des forêts de L'île Mbiye à Kisangani, (R. D. C) », Thèse, Université Libre De Bruxelles, 272 P.
Paget D. (1999), « Etude de la diversité spatiale des écosystèmes forestiers guyanais : réflexion méthodologique et application », Thèse de Doctorat, ENGREF, Paris, 154p.
Pascal J. P. (2003), « Notions sur les structures et dynamique des forêts tropicales humides », *Rév. For. Fr. LV,* Numéro spécial 2003.
Pelissier R., Couteron P. & Hardy O. (2010), « Organisation spatiale de la diversité des arbres des forêts tropicales aux échelles régionales : enjeux méthodologiques et application », *Tropical forest ecology*, IRD, pp. 149-163.
Picard N. & Gourlet-Fleury S. (2008), *Manuel de référence pour l'installation de dispositifs permanents en forêt de production dans le bassin du Congo*, CIRAD, 270p.
Richards P.W. (1952), *The rain forest, an ecological study*, Cambridge University Press, 450p.
Reitsma J.M. (1988), *Vegetation forestière du Gabon*, The Tropenbos Fondation, Ed. The Netherlands, 142p.
Rollet B. (1974), *L'architecture des forets denses humides sempervirentes de plaines*, Paris : CTFT, 298p.
Rondeux J. (1999), *La mesure des arbres et des peuplements forestiers*, Belgique : Presse universitaire de Gembloux, 521p.
Sabatier D., Grimaldi M., Prevost M.-F., Guillaume J., Godron M., Dosso M. et Curmi P. (1997), "The influence of soil cover organization on the floristic and structural heterogeneity of a Guianan rain forest", *Plant Ecology* 131: 81-108P.
Sabatier M., Prévost D (1993), *Variation spatiale et diversité du peuple meanrtboré en forêt guyanaise*, Laboratoire d'Ecologie et de Botanique, centre ORSTOM, B.P. 165, F97323 Cayenne Cedex et laboratoire de Botanique tropicale, 163, rue A.Broussonnet F34000 Montpellier, 15p.
Sabongo Y. (2015), « Etude comparative de la structure et de la diversite des forêts monodominantes à Gilbertiodendron dewevrei (De Wild.) J. Leonard des regions de Kisangani et de l'Ituri (R.D.Congo) », Thèse de doctorat, Université de Kisangani, 173p.
Senterre B. (2005), « Recherches méthodologiques pour la typologie de la végétation et la Phytogéographie des forêts denses d'afrique tropicale », Thèse de Doctorat, Ulb. 345p
Sosef M. (1994), "Refuge begonias: taxonomy, phylogeny and historical biogeography of Begonia sect. Loasibegonia and sect. Scutobegonia in relation to glacial rain forest refuges in Africa", *Wageningen Agricultural University Papers* 94 :1-306.
Somue M. (2009), « Analyse de types forestiers sur trois toposéquences du centre - ouest de la réserve de biosphère de Luki / R.D. Congo », Mémoire (D.E.S/D.E.A), 127p.
Sonké B. (1998), « Etudes floristiques et structurales des forêts de la réserve de Faune du Dja (Cameroun) », Thèse de doctorat, Université Libre de Bruxelles, 267p.

Tailfer Y. (1989), *La forêt dense d'Afrique Centrale. Identification pratique des principaux arbres*, Agence de Coopération culturelle et Technique et CTA, Wageningen, Tome I, 456p.
Trichon V. (1997), *Hétérogénéité spatiale d'une forêt tropicale humide de sumatra: effet de la topographie sur la structure floristique annale de sciences forestières*, 54P: 431-446.
Trochain J.-L. (1957), « Accord interafricain sur la définition des types de végétation de l'Afrique Tropicale », *Bulletin de l'Institut d'Etudes centrafricaines*, nouvelle série, 13-14, Inst. D'Etudes centrafricaines, Brazzaville: 55-93.
Tchouto M. G. P., De Boer W. F., De Wilde J. J. F. E. et Van der Maesen L. G. (2006), "Diversity patterns in the flora of the Campo-Ma'an rain forest, Cameroon: do tree species tell it all?", *Biodiversity and Conservation*, 15: 1353-1374.
Vande Weghe J.P. (2004), *Forêts d'Afrique centrale la nature et l'homme*, Belgique : éd. Lannoo sa Tielt, 367p.
Wolfgang Nentwig, Sven Bacher Et Roland Brandl (2009), *Ecologie, manuel de synthèse*, Paris : édition Vuibert, 368p.
SITES WEB
http://www.cbfp.org/, 39p.

La problématique de la création des entreprises en Algérie : processus, obstacles et pistes de reforme

Karim SI LEKHAL
Université Versailles Saint Quentin en Yvelines, France
karim.silekhal@gmail.com

Résumé
Les PME connaissent depuis deux décennies un essor constant en Algérie. Productrices de la valeur ajoutée et créatrices de postes d'emplois, elles sont considérées comme actrices de développement et de la diversification de l'économie algérienne qui peine à émerger. A ce titre, elles en bénéficient depuis vingt ans de toute une panoplie de programmes d'aides (dispositif Ansej, Andi, Angem, Cnac…). Au vu de la politique d'intervention publique vis-à-vis des PME, la création d'une entreprise en Algérie peut paraitre assez facile, pourtant dans leur quotidien, les entrepreneurs algériens rencontrent de sérieuses difficultés, et créer sa PME n'est pas chose aisée. Le pays vient de passer à la 154ème place du classement du Doing Business 2014 de la Banque Mondiale, perdant au passage 5 places par rapport à 2013. L'objectif principal de cet article est d'analyser le parcours complexe de l'entrepreneur algérien dans ses différentes étapes, circonscrire les multiples obstacles qui bloquent l'essor des entreprises privées, pour tenter ensuite d'avancer quelques pistes de réforme susceptibles de faciliter le processus de création d'entreprises et donc de favoriser la dynamique entrepreneuriale en Algérie.

Mots-clés
PME, création d'entreprises, obstacles, développement économique, Algérie.

Abstract
In Algeria the SMEs remained constantly developed for two decades, which were not only adding values in the economy while generating employment opportunities, but were also considered as booster of Algerian emerging economy. In fact, the sector benefitted for up to twenty years depending on difference aid programs, e.g. Ansej, Andi, Angem, Cnac, etc.In view of the public policy intervention towards SMEs, the creation of new enterprises in Algeria became difficult, therefore they are facing serious complexities in their routine matters. The country stood 154th in the World Bank's ranking for "Doing Business 2014" where it has lost 5 places as compared to previous year's (2013) ranking.The main objective of this article is to analyze the complications faced by Algerian entrepreneurs at various stages, in order to confine the obstacles which hinder the development of private enterprises. Thus it suggests the way forward towards susceptible reform to facilitate the process of new business start-up, while favoring the entrepreneurial dynamics in Algeria.

Key words
SME, new business start-up, obstacles, economic development, Algeria.

Classification JEL
D 21.

Introduction

Aucun pays ne peut se développer ou même rester avancé sans un secteur privé productif. C'est pour l'avoir ignoré, durant des décennies au profit d'un secteur public des grandes sociétés nationales, que l'Algérie demeure une économie sous développée, dépendante à 97% des ressources des hydrocarbures. Depuis son indépendance en 1962, les choix de l'Algérie reposaient sur une l'idéologie du socialisme d'Etat, qui octroie à ce dernier un rôle dominant dans tous les secteurs des activités politiques, économiques et sociales (Lamiri, 2013). Le pays s'est ainsi engagé, avec une feuille de route pour le développement basé essentiellement sur les industries lourdes (sidérurgie, mécanique, pétrochimie ...). Des industries dites « industialisantes » qui devraient entrainer des effets en aval et permettent ainsi la construction de l'ensemble des secteurs de l'économie nationale (Mouhoubi, 2011). Cette expérience de développement étatique centralisé n'a pas créé les conditions nécessaires au développement de l'initiative privée et l'émergence d'un tissu de PME capables de pallier aux déficits récurrents de entreprises publiques, à cause des lourdeurs administratives, des gaspillages et du manque d'efficacité des différents plans servant à la fois de cadre macro-économique et de lieu d'élaboration de programmes sectoriels concernant la stratégie de développement : les décisions administratives des pouvoirs centraux se sont substituées aux mécanismes naturels du marché, ouvrant ainsi la voie à la corruption et aux pratiques clientélistes contraires à la rationalité économique et à l'efficacité. Conséquence directe, les PME algériennes demeurent de taille réduite et des plus fragiles de l'espace méditerranéen (Joyal, 2010), faute d'obstacles causés par l'inefficacité du système bancaire et les lourdeurs administratives.

Ce n'est qu'à partir de la fin des années 80, que la notion d'économie de marché a émergé dans le discours politique et que les prémisses d'une ouverture économique ont commencé à se dessiner en Algérie. De ce fait, la décennie 1990 constitue un véritable tournant dans la transition vers l'économie de marché, dans laquelle l'Etat algérien a encouragé les créations d'entreprises privées et continue encore d'assurer un rôle incitatif à l'entrepreneuriat par l'intermédiaire des différents organismes de soutien à la création d'entreprises, tels l'ANSEJ, ANDI, ANGEM … qui, grâce aux différentes aides financières et avantages fiscaux qu'ils accordent au petits entrepreneurs ont entrainé un mouvement important de création de PME (Madoui, 2012), pour atteindre les quelques 700 000 unités à la fin de l'année 2014.

Il faut dire que malgré les efforts fournis, les montants financiers engagés et la création d'un guichet unique dédié à la création d'entreprises, l'acte de s'implanter et d'investir en Algérie demeure un véritable parcours de combattant, trop de procédures, lourdeurs administratives, présence d'un important secteur informel et de produits contrefaits, difficultés d'accès aux crédits …. Au regard de l'indice de densité entrepreneuriale, qui signifie le nombre d'entreprises crées en pourcentage de la population active, le pays se démarque encore par un taux (0,44%) en dessous de la moyenne des économies arabes, loin derrière le 0,97% au Maroc et le 1% en Tunisie. A tire d'exemple, le Maroc procède deux fois plus de PME (Grim, 2012). Il apparait, clairement, que l'Algérie manque d'entreprises, et surtout d'entreprises de taille intermédiaire (ETI) à forte croissance économique, capables de porter le défi de l'internationalisation. L'amélioration de l'environnement des affaires est donc un préalable à l'essor effectif de ce secteur de PME.

L'objectif principal de cet article est d'étudier la problématique de création des entreprises en Algérie, en analysant de près, dans un premier temps, les différentes étapes du processus entrepreneurial, et circonscrire les principaux obstacles qui bloquent l'aboutissement de nombreux projets d'investissements dans un second temps, pour tenter par suite, d'en proposer quelques pistes de réflexion pouvant favoriser les investissements productifs et ranimer la dynamique entrepreneuriale qui fait défaut dans l'économie algérienne, à condition qu'elles seront fermes dans leurs suites concrètes. Nous nous baserons dans notre démarche sur les observations de terrain, des rencontres avec les entrepreneurs et leur conception de l'acte d'investir et de s'implanter en Algérie, et sur les travaux de recherche menés par les universitaires spécialistes des économies en développement et les enquêtes réalisées par la Banque Mondiale et le FMI sur les réalités de l'entrepreneuriat algérien et les perspectives de son essor effectif.

1. La création d'une entreprise en Algérie

Depuis une vingtaine d'années, dans la plupart des économies développées ou en voie de développement, le phénomène des PME est devenu de plus en plus important. La création d'une PME, même synonyme de toute petite entité, a des impacts économiques significatifs sur le marché. En effet, chaque année, les créations ou les reprises d'entreprises alimentent la dynamique du marché de l'emploi, génèrent un chiffre d'affaires et versent de ce fait, sous forme de taxes et de contributions sociales, une masse financière considérable pour les caisses de l'Etat. L'acte d'investir et de créer une entreprise paraît donc répondre au développement de l'économie, tant à la recomposition du paysage productif dans l'industrie qu'au mouvement de tertiarisation des économies (Matray, 1999). C'est ainsi que la PME est devenue la forme d'organisation d'entreprise la plus répandue dans les économies développées et moins avancées, et les statistiques sont toujours éloquentes à sont égard, même si plus des deux tiers des nouvelles PME ne survivent pas aux cinq premières années d'exercice. La cause principale de ces échecs est le manque d'expérience et de compétence en gestion de la plupart des entrepreneur-dirigeants (Aliouat, 2003).

1.1. La création d'une entreprise est un processus complexe

La création d'une entreprise est un processus très complexe - surtout dans une économie en transition - qui relève de l'énergie de certaines personnes à réaliser une activité économique et/ou sociale (Matray, 1999). Cette création suppose comme préalable, avoir trouvé une idée qui ne semble pas avoir existé auparavant, du moins sous cette forme et de l'appliquer dans une nouvelle organisation afin de répondre à une demande de marché où pour en susciter le désir du besoin (Julien et Marchesnat, 1996). Elle est la manifestation la plus claire de l'entreprenariat.

L'entrepreneur est assurément le personnage le plus sérieux et le plus central dans l'acte d'entreprendre et de la concrétisation d'un projet économique ou industriel. Par ses remarquables compétences et capacités, à savoir : l'apport de financement (capitaux), la

gestion d'une organisation et l'introduction d'une innovation[1] (trois caractéristiques qu'il est rare de rencontrer chez une même personne). Son action et sa vivacité subissent abondamment l'influence de multiples déterminants, comme le climat politique et social, la conjoncture économique générale, l'environnement juridique et fiscal mais, aussi la conception plus au moins positive de l'entrepreneuriat et de l'initiative privée (conception culturelle) dans le pays où il concrétise son affaire. Le passage à l'acte d'entreprendre résulte donc d'une combinaison des caractéristiques propres à l'entrepreneur (la volonté de devenir chef d'entreprise, le goût d'entreprendre, le désir de l'autonomie, le besoin de créer son emploi…) d'un côté, et de contraintes (financières, foncières, informationnelles, techniques…) de l'autre côté. Une combinaison qu'il faut réussir et bien harmoniser tout au long des étapes du processus de la création de l'entreprise, de son développement et extension.
Qu'elles sont les étapes de la vie d'une PME ?

1.2. Les étapes de la création d'une entreprise en Algérie

Si l'acte de créer une entreprise ou une activité industrielle est une chose, la faire survivre et la développer en est une autre et, cela est valable même dans les économies développées. Créer son entreprise en Algérie est de loin plus compliqué et pas du tout chose aisée ! Très souvent, il faut s'armer de moyens et de patience pour aboutir à la phase de la concrétisation du projet sur le terrain. Pour cela, il faudrait réunir des dizaines d'autorisations différentes propres à chacune des phases du processus de la création de la nouvelle entreprise.
Pour créer une activité économique (entreprise), l'économiste algérien Bouyacoub (2003) distingue cinq étapes essentielles et chacune d'elles comporte des sous-étapes :

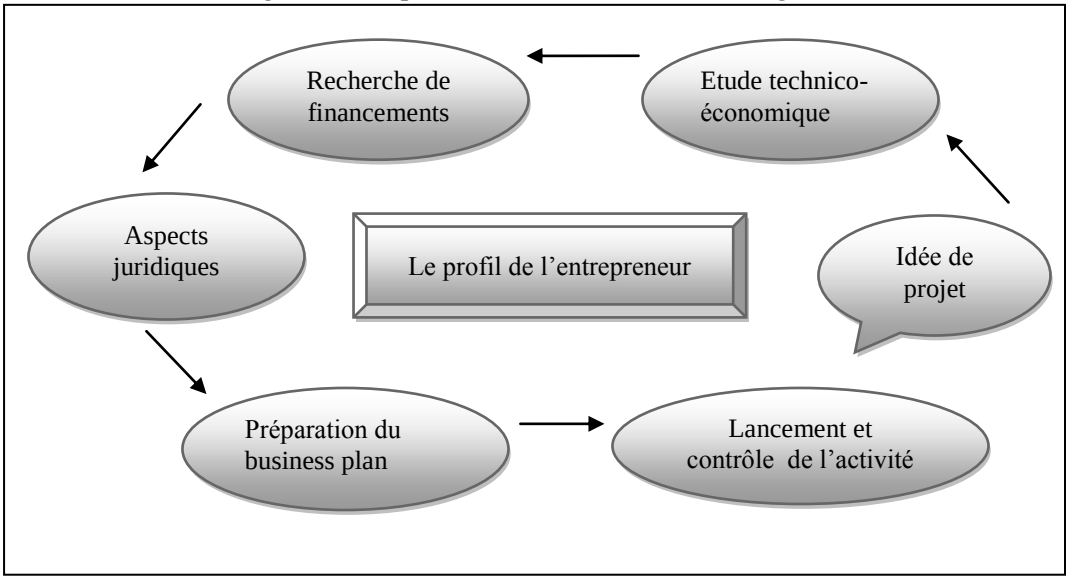
1. La conception de l'idée du projet et sa maturation ;
2. L'étude technico- économique du projet ;
3. La construction des différentes variantes ;
4. Le choix du projet définitif, l'établissement des documents prévisionnels et la détermination du point mort ;
5. La réalisation du projet et son exploitation.

Cependant, il est important de noter que le processus de réalisation d'une nouvelle entreprise est loin d'être linéaire, mais plutôt actif, dynamique et propre à chaque situation et varie selon la nature de l'activité économique envisagée. Par conséquent, le nombre d'étapes n'est pas forcément le même et l'enchainement des phases de l'activité ne se concrétisent pas toujours dans l'ordre désigné ici.

Dans un schéma plus clair, l'universitaire algérienne Saibi Sandra (2008), directrice de la maison de l'entrepreneuriat à Constantine, dans ses recherches sur les créations des petites entreprises en Algérie et la nécessité d'un accompagnement pour les jeunes porteurs de projets, souvent sans une expérience significative, a synthétisé les étapes de création d'une micro-entreprise en Algérie, comme suivant :

[1] L'innovation est la création d'un avantage concurrentiel par un nouveau produit ou service, une nouvelle organisation ou un nouveau procédé quelle que soit sa nature : incrémentale, radicale ou de rupture.

Figure 1 : Etapes de création de la TPE en Algérie



Source : Saibi, S : 2008.

Dans l'économie contemporaine où la mondialisation économique est « un moment remarquable » avec les interpénétrations des processus productifs entre les pays industrialisés (Grou, 2005), le processus de création d'entreprise n'a pas cessé de se complexer avec la multiplicité des partenaires et des activités à mener. Le cadre conceptuel que nous proposent Filion, Borges et Simard (2006) affirme bien ce constat. En effet, ces auteurs distinguent quatre étapes principales dans la vie d'une entreprise : initiative, préparation, démarrage et consolidation. Il ressort de leur étude que le processus de création d'entreprise tend à devenir effectivement plus complexe, lent et laborieux, en particulier par l'augmentation du nombre des partenaires et des activités ; et les entrepreneurs ont davantage besoin d'accompagnement et de formation qui les préparent à lancer leurs projets dans de meilleurs conditions, démarrer, gérer et assurer la pérennité de leurs PME. Il apparaît donc qu'un suivi continu et adapté pour chacune des phases de la vie de l'entreprise jusqu'à sa maturité, et ne pas se contenter de l'appuyer simplement dans les premiers temps de son cycle de vie - comme c'est le cas souvent dans les pays en développement et en Algérie en particulier - appuierait l'émergence d'un entrepreneuriat productif et intégré.

Toutes ces phases du cycle de vie d'une PME sont d'une importance vitale pour la réussite future de celle-ci, mais assurément la seconde, qui concerne l'étude technico-économique, constitue la plus importante de toutes ces étapes du processus entrepreneurial. Elle est d'ailleurs la plus délicate à réaliser par l'entrepreneur. Dans les faits, elle correspond à une étude approfondie et détaillée de la faisabilité du projet sur le terrain et de ses chances de réussite à terme. Sa réalisation à pour but principal d'analyser et d'évaluer les éventuels risques liés au marché (étude du marché), d'étudier les différents aspects techniques et organisationnels relatifs à la mise en place du projet et d'avancer par la suite les coûts appropriés à l'investissement (fixes et variables).

Tableau 1 : Etapes et activités du processus de la création d'une entreprise

Etapes	Initiative	Préparation	Démarrage	Consolidation
Activités	1. Identification de l'occasion d'affaires. 2. Réflexion et développement de l'idée d'affaires 3. Décision de créer l'entreprise.	1. Rédaction du plan d'affaires 2. Réalisation de l'étude de marché 3. Mobilisation des ressources 4. Constitution de l'équipe entrepreneuriale (partenaires) 5. Enregistrement d'une marque de commerce et/ ou d'un brevet.	1. Enregistrement juridique de l'entreprise 2. Engagement à temps plein dans le projet 3. Aménagement des installations et des équipements 4. Développement du premier produit ou service 5. Embauche des employés 6. Première vente	1. Réaliser des activités de promotion ou de marketing 2. vendre 3. Atteindre le seuil de rentabilité 4. Planification formelle 5. Gestion

Source : Filion, Borges et Simard, 2006.

L'étude du marché consiste à acquérir une connaissance approfondie du secteur d'activité dans lequel exercerait et évoluerait l'entreprise concernée et évaluer les besoins réels de ce marché et de ses attentes ; d'élaborer d'une manière détaillée et précise la nature et les propriétés des biens et/ou des services que la nouvelle unité entendrait proposer et écouler sur le marché et, pouvoir en arrêter en troisième lieu, la dimension et la position que celle-ci souhaiterait occuper dans le secteur d'activité initialement choisi. Ainsi, il est naturel que la réussite de la mise en place de l'investissement dépende, dans une large mesure, de la qualité et du sérieux avec lequel cette étude technico-économique aurait été élaborée.

Pour bien connaître un marché, il faut obtenir des informations économiques et commerciales pertinentes sur les caractéristiques des opérateurs qui le composent, l'état de la concurrence et les opportunités d'investir que celui-ci propose. L'entrepreneur doit donc adopter une démarche fiable de recherche et de traitement de l'information économique. Pour faire et pouvoir en avoir des renseignements quelconques sur un secteur économique, celui-ci se doit d'investir en moyens et en temps. Or, en Algérie, la recherche de l'information est encore loin d'être une chose aisée pour la plupart des entrepreneurs. Il faut « *courir* », comme dit la rue algérienne ! Très souvent, il faut butiner les rares informations disponibles souvent non actualisées auprès de divers services : Administrations publiques, Chambres de commerce, Douanes, Ministères, Instituts… . A cette rareté de l'information, il faut rajouter que la complexité des rapports entre les citoyens et les institutions publiques ne facilite en aucun cas la collecte de l'information, et la partialité des renseignements éventuellement communiqués - quand ils sont disponibles - ne permet que d'avoir une vision plus ou moins précise et une idée pas assez claire sur le secteur d'activité étudié et sur le marché en question. Une situation délicate qui explique, en partie, la médiocrité de ces études technico- économiques qui ne représentent *a priori* qu'une formalité administrative dans le processus de création des PME, surtout lorsqu'il s'agit d'unités crées dans le cadre des dispositifs d'aide aux jeunes chômeurs

tels, l'Ansej, Andi, Angem ... Il faut souligner que, dans ce cas de figure, l'intérêt de l'étude technico- économique du projet ne sert, le plus souvent, qu'à compléter le dossier du promoteur pour pouvoir décrocher l'attestation d'éligibilité auprès des agences d'aide à la création d'entreprises.

Les conclusions de l'enquête menée par les deux économistes Boukrif et Belattaf (2006) confirment, en effet, une déliquescence dans la qualité des études technico-économiques des projets en Algérie ces dernières années surtout. Les deux universitaires formulent dans la conclusion de leur recherche ce commentaire qui mérite d'être cité : «… *L'étude technico-économique est devenue une simple formalité à qui ont accorde peu d'importance* ». D'où la fragilité des PME nouvellement créées, leur peine à survivre et à se développer et par conséquent, la prégnance de la TPE familiale dans l'économie algérienne à plus de 96 % du tissu des entreprises.

2. La création d'entreprise est une affaire de société, de réseaux et de milieux porteurs

Sont nombreux les travaux de recherches qui considèrent le phénomène de la création d'entreprises comme un système ouvert et dynamique (Denieuil, 2011). Le projet de création et l'entrepreneur sont ainsi des éléments de base dans la logique de l'entrepreneuriat. C'est le créateur qui conduit le processus qui lui permettra de réaliser son projet dans des environnements particuliers qui le contraignent, mais qu'il peut choisir et influencer (Bruyat, 2001).

2.1. Les difficultés du parcours entrepreneurial en Algérie

Si l'acte de création d'entreprise a été facilité dans les pays développés depuis des décennies grâce, notamment, à la mise en place d'Agences pour la Création d'Entreprises et à l'avènement des TIC, la situation est loin d'être similaire dans les économies en voie de développement. En Algérie, malgré les efforts fournis par les autorités chargées du développement ces dernières années, le parcours de l'entrepreneur n'est pas pour autant une démarche simple mais, plutôt, comme nous l'avons noté plus haut, un vrai parcours de combattant ! Plusieurs formalités sont à accomplir (ouverture de compte bancaire[1], enregistrement au registre de commerce, les différentes assurances, affiliations aux caisses de retraites…) avant de créer sa PME. L'absence d'un guichet unique opérationnel et efficace pour la création d'entreprises et encore moins de sites Web des différentes administrations concernées ne font qu'alourdir les procédures du processus de création d'une entreprise (inexistence des formulaires sur le net par exemple). En d'autres mots, ce sont toutes les questions financières, administratives et fiscales qui restent complexes et d'actualité quotidienne pour l'entrepreneur algérien. Au point que la survie de son projet dépend plus de sa résistance aux procédures administratives et aux pratiques bureaucratiques que de la qualité de ce dernier ! Une situation délicate et de blocage qui se révèle très préjudiciable, malheureusement à l'économie nationale, dans la mesure où les entreprises qui ne peuvent

[1] L'ouverture d'un compte bancaire en Algérie nécessite plusieurs pièces administratives et civiles, contrairement à ce qui ce fait dans les pays industrialisés où une pièce d'identité et un justificatif de domicile suffisent.

découler des nombreux projets qui peinent à voir le jour sont souvent les plus prolifiques en termes de création des emplois et de la richesse.

Contrairement à beaucoup d'idées reçues sur le courage et la volonté d'entreprendre en Algérie, la création d'une entreprise ne tient pas uniquement à la motivation personnelle du porteur du projet. D'ailleurs de nombreux jeunes promoteurs font état de surdétermination liée au contexte socio-économique qui entrave considérablement l'initiative individuelle (Denieuil, 2011). Dans leur enquête sur la formation de l'entreprenariat en Algérie, les universitaires Madoui et Gillet du Cnam-Paris (2005) estiment que l'environnement macro-économique, malgré les quelques améliorations de ces derniers temps, demeure peu favorable aux petites entreprises et à l'innovation. Ils expliquent qu'en dépit des réformes engagées par les autorités publiques chargées du développement d'énormes difficultés se dressent encore sur le chemin des nouveaux entrepreneurs et des artisans. Ces derniers ont un profond ressentiment à l'égard de tout ce qui représente l'Etat (Administrations publiques, collectivités locales, chambres de commerce, organismes de financement…). Ils estiment que la privatisation et le désengagement de l'Etat (annoncé) n'a pas mis fin à la bureaucratie, aux pratiques clientélistes, à la corruption et aux lenteurs des démarches administratives qui rendent toute initiative d'entreprendre pratiquement impossible ! Par ailleurs, les dirigeants d'entreprises se plaignent de la complexité de l'arsenal législatif et réglementaire, du manque d'accompagnement dans la durée et de l'information actualisée mais, surtout de la pression fiscale qui contraint un bon nombre de petits exploitants à verser dans l'informel et dans la logique de la « débrouille ». La complication des relations avec les banques publiques constitue aussi pour la plupart des entrepreneurs qu'ils ont interviewés un véritable cauchemar, certains en dénoncent la lenteur des procédures et d'autres l'incompétence des banquiers et leur clientélisme[1].

À cette suite de difficultés auxquelles se heurtent, au quotidien, toutes les catégories des entrepreneurs algériens, chacun selon sa trajectoire socioprofessionnelle, sa formation et ses motivations personnelles (entrepreneur « cadre » du secteur public, entrepreneur « migrant », entrepreneur « héritier », entrepreneur de « tradition entrepreneuriale », entrepreneur « ouvrier »…), il convient d'ajouter que les relations entre les entreprises, et d'une façon particulière entre les grandes ou moyennes entreprises et les TPE sont peu développées en Algérie, alors que le besoin dans ce domaine est énorme en termes de sous-traitance et de services aux entreprises[2]. Une mise en interaction des opérateurs économiques industriels surtout, qui peut être encouragée sérieusement sur l'échelle nationale, présenterait à cet égard d'importantes opportunités de création de milliers de nouvelles PME-PMI et un sérieux gage d'un développement économique et industriel local et national intégré[3].

---

[1] Voir Madoui et Gillet : « Crise et mutations du modèle de développement algérien : Du gigantisme industriel au développement des PME-PMI » in Travail et Emploi, n° 101, Janvier- Mars 2005.

[2] Rappelons que pour développer le domaine de la sous-traitance les décideurs ont procédé depuis 1992 à la création de la bourse algérienne de sous-traitance et de partenariat (BASTP), un organisme qui active aujourd'hui en quatre réseaux (est, centre, ouest et sud) coordonnés par le conseil national de la sous-traitance, créée en 2003 par le ministère de la PME et de l'Artisanat. Cependant ses résultats effectifs sur le terrain restent pratiquement invisibles, un énorme travail reste à faire, d'où la nécessité d'une véritable relance.

[3] Pierre-Noël Denieuil, « La création de micro-entreprises n'est pas la solution miracle », in Entrepreneurs Maghrébins : Terrain en développement », édition Karthala, 2011, P : 209- 223.

2.2. Le développement de l'entrepreneuriat est une affaire de réseaux et de milieu porteur

Sont nombreuses les études qui soutiennent que le bon fonctionnement de l'entreprise dépend de l'état de santé de son environnement socioéconomique, et qu'inversement, le développement de la cité est fortement lié aux bonnes performances des ses entreprises (Boutaleb, 2006). Sont nombreux aussi les auteurs et chercheurs qui envisagent l'action d'entreprendre un projet non pas comme un acte unique et personnel, mais plutôt comme une mécanique collective, inscrite dans un milieu économique et socioculturel, comme un système social localisé sur les mécanismes reproducteurs et porteurs d'un « milieu porteur ». Pour José Arocena (1987)[1] c'est tout un environnement économique, social et culturel qui est concerné par une nouvelle création d'entreprise : la concurrence, les fournisseurs, les différentes aides publiques, les organismes d'appui aux nouvelles créations… . Il explique, d'un coté le créateur qui investi et engage ses moyens et tous ses efforts, et de l'autre, des organismes qui trouvent dans l'initiative une justification de leur existence et donc de renforcer leurs réseaux et implications sur le terrain. Ainsi les uns et les autres entrent dans des relations de coexistence, d'alliance et/ou de conflit (Denieuil, 2011).

Dans cette perspective, la création d'une entreprise est donc une démarche collective qui signifie « agir ensemble » et qui engage un bon nombre d'acteurs locaux (administrations d'Etat, collectivités locales, éduction nationale et formation professionnelle, collectifs et associations professionnelles …) à coté des autres entrepreneurs-promoteurs, dans un parcours dans lequel ces derniers n'auront pas les mêmes chances de réussir, selon la détermination de chacun, mais surtout selon la combinaison des milieux plus au moins porteurs (environnement favorable aux affaires) et des entrepreneurs plus au moins portés par les réseaux et les interdépendances (districts, communautés de développement, groupements et associations professionnelles et patronales…).

Quand le milieu socioculturel dans lequel est née et évolue la PME n'est pas favorable à son développement, que l'entrepreneur-acteur économique n'est pas porté par un environnement propice aux affaires, ce dernier s'il veut sauver son projet et maintenir son activité est contraint à renouveler, d'une manière permanente, ses réseaux et donc à fournir un important travail de relationnel et ce d'une façon continue. Faute de quoi, la pérennité de son projet sera réellement menacée.

Aujourd'hui encore, le problème du climat « délétère » des affaires et l'instabilité juridique demeurent des entraves de fond au développement de l'entrepreneuriat en Algérie. Malgré les mesures et facilités prises, ces dernières années par le gouvernement, l'entrepreneur reste craintif quant aux contraintes diverses de l'administration et serait ainsi mis dans l'obligation de s'inscrire dans la logique d'appartenance à des réseaux de clientèle (une sorte de parrains mafieux, qui lui assurent protection), de se convertir dans l'informel ou disparaître simplement du marché (Grim, 2012). Rappelons, ici, que les classements de Transparency international (2014), qui mesurent l'indice de perception de la corruption, placent l'Algérie au 100è rang mondial, perdant au passage 6 positions par rapport à l'année 2013 (94è). Le pays se

[1] Cité par Denieuil : « Histoire des concepts et méthodes fondateurs du développement local et territorial », in Entrepreneurs Maghrébins : Terrain en développement », Karthala, 2011, P : 295- 312. Voir Arocena : « Le développement par l'initiative locale », édition l'Harmattan, 1987, Paris.

situe ainsi pour la énième fois derrière ses voisins qui enregistrent de bien meilleures performances (La Tunisie à la 79è, suivie du Maroc à la 80è position).

Au regard de tous ces éléments, nous adhérons à l'analyse qui confirme que les entrepreneurs algériens éprouvent encore de sérieuses difficultés pour créer leurs entreprises, mais aussi pour assurer leur pérennité et développement sur le marché. Conséquence directe, le secteur privé et les PME n'ont pas permis, à ce jour, à l'Algérie de baisser la facture de ses importations qui ont dépassé les 60 milliard de Dollars en 2014 et de réduire la dépendance de son économie des hydrocarbures (97%). Ces entreprises ne contribuent que d'une façon marginale à la création de la richesse. Orienter donc ces dernières vers une logique économique et industrielle plus entrepreneuriale et plus productive reste l'un des défis majeurs des autorités chargées du développement du pays. Une ambition devenue pressante surtout après la chute des prix du baril (de plus de 100$ vers juin 2014 à quelques 55$ en 2015 soit une baisse de plus de 40% en 6 mois) et la contraction des recettes extérieures en devises. Pour ce faire, et tenter de rattraper ce sérieux retard en termes de création d'entreprises et de performances, le gouvernement algérien s'est donc fixé pour objectif d'atteindre 30 PME pour 1000 habitants, de ramener le taux de chômage sous les 10% et de porter la part du PIB hors hydrocarbures de 62 à 70%. Pour y parvenir, il entend favoriser le développement des projets dans les activités liées aux énergies renouvelables, à l'agriculture, aux biotechnologies et aux TIC (Godeluck et Darneix, 2012). Pourtant, aujourd'hui encore, force est de constater que l'économie nationale demeure essentiellement rentière et fragile. Certes, des efforts considérables ont été fournis et des améliorations sont perceptibles dans la pratique des affaires selon les secteurs, mais les résultats obtenus demeurent, au regard des moyens financiers colossaux engagés et des attentes légitimes du peuple Algérien qui aspire aux progrès économique et social depuis l'indépendance en 1962, très insatisfaisants, en deçà des attentes. L'Algérie manque encore d'entreprises, en comparaison aux standards internationaux qui avoisinent les 300 à 450 PME/100 000 habitants, elle réalise en moyenne quelques 70 entreprises pour 100 000 habitants, des unités qui sont le plus souvent des souris, alors qu'à titre d'exemple, ses voisins le Maroc et Tunisie ont atteint une moyenne de 350 unités par 100 000 habitants. Le pays ne manque pas seulement d'entreprises mais surtout de PME de taille intermédiaire de niveau technologique intermédiaire de type PME italienne.

Cet état des lieux défavorable aux perspectives de l'économie algérienne nous conduit à présent à évoquer, dans les détails, les principaux freins à l'essor de l'activité entrepreneuriale en Algérie.

3. Les principaux obstacles à l'essor effectif de l'entrepreneuriat en Algérie[1]

Malgré la multiplicité des dispositifs et structures d'appui à la création d'entreprises, et les moyens financiers considérables injectés dans l'économie, l'Algérie n'a pas réussi à construire une économie hors hydrocarbures. Plus de deux décennies d'embellie financière sans précédent qui a permet une dépense publique de plus de 700 milliards de dollars, force est de

[1] En raison des contraintes propres à un article, nous n'analyserons ici que les principaux obstacles à l'acte d'entreprendre en Algérie. Pour plus de détails sur ce point, nous renvoyons le lecteur à notre article « Les PME en Algérie : Etat des lieux, contraintes et perspectives », in Algerian Business Performance Review, p. 29-49, n°04, 2013.

constater que le tissu des PME est dominé par les micro-entreprises (96,15%), l'industrie stagne faute d'investissements productifs (elle ne contribue à hauteur de 5% du PIB alors qu'elle représentait près de 15% à la fin des années 80). La modicité des résultats de la politique nationale de la promotion des PME s'explique essentiellement par le fait que les dispositifs qui la composent manquent en efficacité, présentent des failles de ciblage de projets et surtout souffrent des gaspillages, leurs résultats sont très en deçà de ce qui était attendu, au regard des sommes d'argents engagées (plus de 90 milliards de dollars). À vrai dire, ces dispositifs sont conçus pour répondre au chômage galopant qui a dépassé les 20% à la sortie des années 90, et n'aspirent pas vraiment à la création de la richesse et de la valeur ajoutée. Après les événements du printemps dit « arabe », ces différents dispositifs sont devenus, en quelque sorte, des mécanismes de la redistribution d'une partie la rente et donc d'achat de la paix sociale. Ainsi, en dépit de tous les moyens structuraux, financiers et humains engagés, par les autorités publiques, les initiatives d'investissement demeurent limitées par l'hostilité de l'environnement des affaires. D'ailleurs, les différentes études empiriques récentes (Guerid, 2013, Berrah et Boukrif, 2014), les rapports des institutions internationales (Doing Business de la banque Mondiale, le FMI) corroborées par nos recherches récentes montrent que le climat des investissements, en Algérie, demeure critique en raison des obstacles qui caractérisent le système économique du pays et l'instabilité juridique qui empêchent la valorisation effective de son potentiel économique et humain. Certes des améliorations ont été recensées cette dernière décennie, mais l'acte d'investir n'est pas pour autant libéré et la plupart des entrepreneurs se plaignent des difficultés qu'ils rencontrent dans leurs démarches. Il faut dire que pour créer son entreprise, l'entrepreneur Algérien doit réaliser en moyenne 14 procédures différentes dans une démarche relativement longue (25 jours). Le coût de l'enregistrement d'une entreprise par le rapport au produit national brut par habitant (PNB/habitant) s'élève à 12,1% en Algérie. A titre indicatif, le coût d'enregistrement est quasi-nul dans les pays développés (notamment 1,1% en France et 0,9% au Canada) et s'élève à 11,5% au Maroc et 8,3% en Tunisie (Guechtouli, 2014). Il apparait clairement que les conditions de création d'une entreprise en Algérie sont loin d'être optimales et les contraintes qui freinent l'activité entrepreneuriale sont multiples.

Les principales contraintes auxquelles font face les porteurs de projets en Algérie sont :

Accès difficile aux financements

Avoir une idée originelle et une motivation à toute épreuve ne suffisent pas pour lancer ou développer une activité économique et/ou industrielle. Un apport financier est indispensable. Or pour des milliers de jeunes entrepreneurs algériens (nouvelles créations), l'accès aux crédits bancaires n'est pas du tout chose aisée, faute de garanties suffisantes et d'historique de crédit. Il faut dire que la problématique de financement, à été de tout temps, au centre de la création et de développement des entreprises en Algérie. Cette contrainte constitue, en effet, le premier obstacle pour la plupart des entrepreneurs (Si lekhal, 2014). Et elle s'accentue quand il s'agit de crédits d'investissements à long terme (7 ans et plus). Faute d'inexistence de banques d'investissement.

En Algérie des années 2010-14, les liquidités abondent dans les banques publiques mais l'offre de crédit est restreinte pour les entreprises privées. Cela signifie que la cause profonde de ce refus des banques à prêter aux entrepreneurs n'est pas le manque de liquidité, mais une aversion au risque très importante dans la mesure où la gestion du risque n'est pas bien

maîtrisée par ces organismes de crédits. Les études récentes ayant traité la problématique d'accès aux financements affirment que les entrepreneurs rencontrent de sérieux obstacles à l'accès aux financements à cause des taux d'intérêt élevés, des garanties exigées qui peuvent des fois dépasser le montant du prêt sollicité, et des lourdeurs dans l'octroi des crédits… (Mouloud, 2012). En effet, la grande majorité des crédits bancaires accordés aux opérateurs privés servent le plus souvent à financer des opérations de commerce extérieur, alors que les investissements productifs voient souvent leurs demandes de financement refusées, ils n'auraient bénéficié que de 5% des concours accordés (Smati, 2014). Ce resserrement des conditions d'accès aux crédits bancaires, auquel il faut ajouter l'absence d'institutions de micro-finance, conditionnent les activités des entreprises et leur développement, et freinent surtout les montages financiers et donc l'aboutissement des milliers de projets économiques et industriels susceptibles de créer pourtant des centaines de milliers d'emplois.

Ainsi, faute de disponibilité de crédits et des autres sources externes de financement, les entrepreneurs se tournent essentiellement vers l'autofinancement et le capital amical (familial) pour financer les besoins de trésorerie et d'investissement de leurs entreprises qui demeurent le plus souvent des entreprises *souris* sous-capitalisées, donc peu performantes.

Accès difficile au foncier industriel

Le foncier industriel constitue une entrave majeure pour les entrepreneurs algériens. Malgré la mise en place, par les autorités, des Comités d'Assistance pour la Localisation et la Promotion des Investissements en 1994 (CALPI) au niveau des Wilayas, la question de la disponibilité et de l'accessibilité du foncier n'est pas encore résolue et demeure donc d'actualité dans le climat des affaires en Algérie, et la plupart des investisseurs nationaux et étrangers se plaignent du manque du foncier et de la gestion insatisfaisante des zones industrielles existantes. Les procédures d'accès au foncier industriel sont lourdes et très longues (le temps moyen d'acquisition peut aller d'un an à 5 ans selon les régions) et la tension sur les disponibilités demeure forte ces dernières années. En 2013, par exemple, la demande des opérateurs économiques en foncier s'est faite plus pressante sur l'offre, avec un taux d'acceptation modeste de seulement 47% des demandes exprimées (Smati, 2014). Ainsi cette étape complexe du processus de l'implantation d'unités industrielles fait que des milliers d'entre elles sont retardées, si ce n'est définitivement suspendues. Sachant que, tout investissement productif doit avoir une assiette foncière, sans quoi il ne peut être réalisé.

Contraintes liées aux défaillances des administrations

Parmi les obstacles à l'essor de l'entrepreneuriat en Algérie, on compte aussi celui qui découle de la défaillance administrative. En effet, comme nous l'avons souligné précédemment, l'acte d'investir n'est pas encore tout à fait libéré. Et toute création d'entreprise se doit d'avoir en aval une multitude d'autorisations à obtenir de plusieurs partenaires et administrations, sans quoi celle-ci ne peut aboutir. La complexité des rapports avec les services de l'administration publique peut découle de la nature des règles formelles et informelles. Créer une petite entreprise signifie donc collectionner de gros dossiers exigés par les différentes administrations, pour l'immatriculation au registre de commerce, l'autorisation d'exploitation auprès des services de la Willaya, une attestation d'hygiène des services de la mairie, attestation d'éligibilité aux différents dispositifs d'aides aux entreprises, certificat de conformité du projet … Cette multiplication des intervenants dans le processus de la

réalisation d'un investissement ne fait que compliquer davantage l'acte d'entreprendre et d'investir, sachant que le guichet unique mis en place par les autorités chargées du développement économique du pays n'est pas réellement efficace et opérationnel sur le terrain.

L'autre cause « implicite » de ces difficultés administratives et de la bureaucratie trouve son origine dans la conception particulière qu'a la société algérienne, fortement imprégnée des valeurs égalitaire héritées de la guerre d'indépendance et ensuite de l'ère socialiste, du secteur privé et des patrons, qu'elle opposent quasi-systématique au secteur de l'Etat. Cette méfiance envers les patrons privés subsiste encore, certes dans un degré moindre, dans l'imaginaire collectif et celui des fonctionnaires, et se traduit par la mise à distance dans laquelle l'administration algérienne - survivance du système socialiste d'elle a servi durant plus de deux décennies - tient les PME privés, en les marginalisant réellement dans la commande publique, les délais de paiement proprement longs qu'elle leur impose, et le cynisme avec lequel la plupart des grandes compagnies nationales traitent ces mêmes unités privées.

Ces obstacles que rencontrent les créateurs d'entreprises sont accentués par le manque de transparence et l'inexistence de cohérence entre les différents partenaires impliqués dans la politique de la promotion de l'investissement : l'ANSEJ, l'ANDI, ANGEM, le Trésor, la banque, la caisse ou le fonds de garantie (FGAR)... Ainsi pour la plupart des jeunes promoteurs, le personnel des différentes agences d'aide à la création d'entreprises est plus dans une logique administrative qu'économique, et n'a aucune obligation de résultats. Conséquence directe, les résultats des ces dispositifs demeurent modestes, et le processus de création d'entreprise est loin d'être simplifié. Et les jeunes entrepreneurs, pour concrétiser leurs projets doivent posséder beaucoup de qualités pour affronter les énormes difficultés de l'environnement hostile, car l'idée d'abandonner le projet est omniprésente dans leurs esprits (Ziane, 2010). L'opacité informationnelle au niveau de ces organismes n'arrange aucunement la situation de ces jeunes promoteurs souvent mal informés et donc plus vulnérables à décrocher et abandonner au final leurs initiatives, en faisant perdre au passage des milliers de projets, pourtant bien mûris, à l'économie nationale qui peine à se moderniser depuis des décennies.

Pour y remédier, l'un des objectifs de la réforme administrative devrait consister à réhabiliter l'entreprise privée (qui demeure encore suspecte) aux yeux des fonctionnaires algériens (Grim, 2004). Cette réforme nécessiterait aussi une mise à niveau du personnel des administrations nationales et territoriales, de façon à ce que ces administratifs deviendraient des partenaires, accompagnateurs et conseillers des investisseurs. Le recours aux TIC serait aussi d'un grand apport en termes de fonctionnement et d'efficacité à ce service public indispensable à tout développement économique local et national.

Contraintes qui découlent de l'informel

L'ampleur et la complexité grandissantes des pratiques informelles dans la vie économique, sociale et politique des pays en voie de développement est un phénomène incontesté (Maldonado, 2000). Le secteur informel est un secteur non structuré, que l'ont désigne aussi sous les appellations d'économie souterraine ou parallèle, qui renvoient à cette sphère économique où les entreprises exercent hors des circuits formels, dans la clandestinité, sans

remplir les procédures légales de création et d'immatriculation au registre de commerce, elles ne d'acquittent pas des taxes et des impôts.
Quelle est aujourd'hui l'ampleur du secteur informel dans l'économie algérienne ?

En l'absence d'études représentatives et crédibles, il faudrait se contenter de quelques enquêtes d'universitaires et l'observation du phénomène qui continue à gangrener l'économie nationale (Adair et Hamed, 2004) et dont la taille commence à menacer vraiment les fondements de l'économie formelle. Certains experts estiment la part de cette activité sous-terraine à 35% du PIB hors hydrocarbures, d'autres estimations, dont les écarts se sont certes révélés très importants, la situe de 17% à 39% selon les secteurs d'activités (Lamiri, 2013).Il importe de souligner que ces deux dernières décennies le secteur informel constitue un véritable fléau national, favorisé notamment par l'embellie sans précédent des finances publiques (avec quelques 750 milliards de dollars de recettes pétrolières en 15 ans) et un certain laisser faire des autorités, sachant que celui-ci (l'informel) constitue une soupape de sécurité d'emploi pour des milliers de jeunes diplômés algériens.

Une chose est sûre, ces micro-entreprises qui exercent dans la clandestinité, en dehors de toute législation, portent un grand préjudice aux unités économiques légalement crées, parce qu'en échappant complètement au fisc et ne supportant aucune taxe et charge sociale, elles leurs livrent une concurrence déloyale et qui pénalisent, de ce fait, l'ensemble de l'économie algérienne et ses opérateurs économiques (on ne payant pas les impôts, elles causent un manque à gagner en chiffre d'affaires des unités légales et pénalisent ainsi les recettes fiscales de l'Etat) (Si lekhal, 2013).

Les raisons principales qui poussent ces petits entrepreneurs à exercer dans l'informel sont essentiellement la complexité des démarches administratives pour la création de leurs affaires. Cette fuite vers le marché « noir », est motivée aussi pour beaucoup de jeunes porteurs de projets par le poids des prélèvements obligatoires – exagérés - que supportent les unités déclarées, des impôts, taxes d'activités et cotisations, qui peuvent parfois dépasser les 50% du chiffre d'affaires dans le cas d'une déclaration de bénéfices. Il apparait que la fiscalité sous sa forme actuelle est non seulement loin d'encourager les investissements productifs. Pis encore, elle favorise *a priori* de plus en plus le glissement du secteur formel vers des pratiques informelles. Or, la politique fiscale d'un Etat moderne qui aspire à diversifier son économie devrait inventer des mécanismes de protection des activités formelles et engager des mesures incitatives et judicieuses pour intégrer les activités sous-terraines, occultes dans le domaine du réel et de l'officiel.

Au total, il convient de noter qu'on n'a pas, ici, l'ambition d'évoquer et analyser l'ensemble des difficultés du parcours entrepreneurial en Algérie, mais d'étudier les plus importantes entraves que rencontrent les jeunes promoteurs de projets[1]. Pour lever ces freins et corriger les

[1] Sur ce point, une étude de la BM (2003) fait apparaître les contraintes rencontrées par les entrepreneurs algériens, selon la hiérarchie décroissante suivante, qui correspond au degré de sévérité de chaque entrave :*1-La compétition de l'informel ; 2- L'accès aux crédits ; 3- Coût du crédit ; 4- Les taux d'impôts ; 5- Les incertitudes sur la politique économique ; 6- Les délais bancaires ; 7- La corruption ; 8- L'administration fiscale ; 9- L'accès au foncier ; 10- L'accès aux devises ; 11- Les douanes / réglementations ; 12- L'enregistrement de l'entreprise ; 13- La pénurie de main d'œuvre*

insuffisances, des réformes sérieuses sont nécessaires tant au niveau politique, économique et administratif. Nous esquissons, dans ce qui suit, quelques pistes de réforme qui sont susceptibles d'améliorer l'environnement de l'entreprise algérienne et donc de faciliter l'acte d'entreprendre et d'investir.

Conclusion et quelques pistes de réforme

Dans cet article, nous avons brossé un panorama des caractéristiques du parcours de l'entrepreneur, des étapes de la création d'une entreprise et les principaux freins à la dynamique entrepreneuriale en Algérie. Il apparaît que le pays manque d'entreprises, en raison de la complexité du processus de création d'entreprises. Malgré les quelques améliorations de ces dernières années, le climat des investissements du secteur privé demeure critique (Si lekhal, 2015), en raison des obstacles qui caractérisent le système économique et l'environnement des affaires : rationnement dans les financements, lenteurs administratives, concurrence déloyale de l'informel, rareté du foncier industriel... Autrement dit, des efforts ont été, certes, fourni pour faciliter la création d'entreprises au cours des dernières années, particulièrement à travers les dispositifs (Ansej, Cnac, Andi, Angem …) ; mais le parcours de l'entrepreneur algérien n'est pas, pour autant, simplifié. Le pays est certainement appelé à valoriser son potentiel d'investissement et améliorer ses classements en termes de risque, d'attractivité des IDE[1] et de facilitation entrepreneuriale (Aliouat, 2014). Le rapport du Doing Business (2014) l'a classé 183è/189 nations sur la facilité à faire des affaires, c'est dire les efforts qui restent à faire pour assainir l'environnement de l'entreprise et encourager ainsi l'émergence d'une dynamique entrepreneuriale.

Si un soutien spécifique aux entrepreneurs semble devoir s'imposer – ce qui se fait à travers les mécanismes nationaux d'aide à la création d'entreprises par les jeunes dont il faut d'ailleurs améliorer les résultats - celui-ci (le soutien) doit intégrer le développement d'une stratégie à long terme centrée sur l'investissement productif, l'innovation et la reconnaissance des compétences et non pas sur des logiques purement sociales, dont les objectifs latents sont principalement le renforcement du nombre d'entreprises et l'absorption du chômage grandissant. Certes, les aides financières publiques devraient profiter aux nouvelles créations d'entreprises mais aussi à l'accompagnement de celles qui sont déjà en exercice pour assurer leur pérennité sur le marché et atteindre, par la suite, une taille qui leur permettrait de partir à l'assaut des marchés extérieurs (Il faut aider les TPE à grandir). Pour un développement intégré, les petites et moyennes entreprises sont, de leur côté, appelées à travailler davantage en réseaux, à s'organiser pour faire émerger des fédérations autour de firmes nationales pivots capables de gérer les rapports de force et de pouvoir avec les grands groupes et mieux négocier avec les partenaires internationaux (Colletis, 2012). Pour cela, il faudrait encourager le recours à l'informatique et aux TIC qui permettraient de gagner en efficacité et de faire des économies de transaction. Il importe de noter, ici, que l'Algérie n'a pas encore vraiment tiré parti des TIC ; et l'utilisation d'internet au sein des PME algériennes demeure très faible. Dans une étude sur *la veille stratégique et système d'intelligence économique en Algérie* Abdeslam

qualifiée ; 14- Les services portuaires ; 15- L'accès au téléphone ; 16- La législation du travail ; 17- L'accès à l'énergie.

[1] Rappelons que l'Algérie enregistre moins de 2 milliards de dollars d'investissements directs étrangers par an

Benadiabelleh, professeur à l'université de Tlemcen, sur un échantillon de 350 entreprises algériennes, œuvrant dans les différents secteurs d'activités, souligne qu'environ 60 % des entrepreneurs déclarent ne jamais utiliser internet.

En améliorant sont système universitaire et la formation professionnelle, ses infrastructures et sa réglementation juridique l'Algérie pourrait atteindre les 2 million de PME, que les experts fixent comme préalable au décollage effectif de l'économie nationale. À la racine de la faiblesse qualitative et quantitative de cette dernière et de sont tissu de PME qui la composent, le déni du travail et des compétences. Cette défaillance constitue un des principaux obstacles à l'essor de la croissance économique hors hydrocarbures en Algérie (Mekkideche, 2014).

Pour relever les défis de l'émergence, l'Etat Algérien et ses institutions doivent engager des moyens considérables dans l'éducation, la formation des élèves, tant initiale que professionnelle, de façon à ce que les entreprises bénéficient des compétences qui répondent mieux à leurs besoins et attentes. Car la puissance d'un système économique et/ou industriel ne dépend pas, dans la longue durée, seulement du stock des équipements de production, de l'accumulation du capital, mais surtout du niveau de formation de la population active et de la concentration de l'éducation sur le secteur scientifique et technique (Todd, 1999). Aussi une main-d'œuvre fortement formée trouvera toujours le moyen d'ériger une économie productive et efficace, et ce, qu'elle que soit sa dotation en ressources naturelles.

En résumé, le projet de développement d'un tissu de PME productives et d'entrepreneurs actifs suppose le maintenir une politique homogène et incitative envers l'entreprise privée dans la durée, de lever tous les obstacles à l'investissement productif et surtout de simplifier le parcours entrepreneurial. Nous considérons pour notre part qu'il n'existe pas de solution unique pour développer l'entrepreneuriat en Algérie. Nous pensons que les pistes de réformes disponibles constituent, principalement, des réponses aux causes plurielles - identifiées plus haut - de la faiblesse du tissu national des entreprises, et doivent aussi faire un *système* cohérent, avec des objectifs à moyen terme et surtout lisible pour les opérateurs économiques et les différentes institutions impliquées dans le développement et l'accompagnement des ces unités.

L'essor des PME algériennes requière donc une stratégie nationale bien articulée dans la durée. Il faut leur assurer un environnement institutionnel sain et une réglementation juridique durablement stable, les faire bénéficier des commandes des marchés publics (en leur réservant 20% des commandes par exemple. Il faut dire que ce qui fait défaut en Algérie ce n'est pas la loi mais le plus souvent l'application de celle-ci), des partenariats avec des opérateurs publics et les IDE (activités productives surtout) dont il faut encourager l'implantation, notamment à travers la suppression de la condition du 51/49[1] et l'octroi d'avantages multiformes susceptibles de renforcer l'attractivité de l'Algérie en matière d'investisseurs internationaux. Les aides à la création des entreprises porteraient aussi sur un accès au foncier industriel moins problématique, des allégements des procédures de création d'entreprises, des mesures fiscales et parafiscales plus incitatives pour les activités de production, un accès aux crédits

[1] Pour notre part, nous estimons qu'il est préjudiciable pour l'économie nationale de maintenir cette règle de 51/49 pour les investissements des secteurs stratégiques : les hydrocarbures, l'électricité, la santé, la gestion de l'eau …

bancaire dans de meilleures conditions par la création d'une banque d'investissement spécialisée dans le financement et l'accompagnement des projets industriels (Grim, 2012).

En somme, il faut mettre au cœur de la stratégie nationale de la diversification économique, le développement de l'entreprise algérienne avec tout ce que cela impliquerait en termes de moyens humain, financier et administratif. L'Etat et ses institutions sont donc appelés à mettre en œuvre une politique de développement économique et industriel qui assurerait un environnement favorable à l'activité des entreprises, qui concernerait aussi la disponibilité des infrastructures dont celles-ci ont besoin. La réussite de cette ambition nécessiterait certainement des instances d'évaluation pour apprécier les résultats, des instruments de contrôle dotés de moyens suffisants pour juger l'utilité des mesures et des aides et suivre les réalités de leur mise en œuvre, aussi l'implication des opérateurs économiques, car on ne peut pas décider qu'une mesure simplifie ou au contraire complique davantage le parcours de l'entrepreneur sans consulter celui-ci. La simplification requière aussi de faire des études d'opinion pour sonder la satisfaction des porteurs de projets concernant la relation avec le guichet (front office), la qualité de l'accueil, le nombre et la nature des documents demandés pour la création d'une entreprise, le temps d'enregistrement ...

De même, il convient de définir une politique spécifique de la promotion de la PME rurale, informer les entrepreneurs potentiels sur les opportunités d'investissement et de création d'activités non agricoles, les former à la réalisation de ces activités, développer une banque spécialisée dans le financement de ces PME, un système de micro-finance dans les territoires qu'il faut réaménager pour un développement économique endogène, en décentralisant les modes de prise de décisions et d'allocation des aides aux investisseurs et en mettant en place des dispositifs et des mesures incitatifs favorisant l'implantation d'activités économiques et industrielles en milieu rural. Car la relance économique se fera, non pas par la demande, non pas par la consommation et la dépense publique, mais essentiellement par la production, l'offre et l'entreprise. L'objectif est donc d'arriver à en créer 100 000 entreprises par année, tout en accompagnant et aidant celles qui réussissent actuellement, pour qu'elles se développent davantage et deviennent des championnes capables de tirer l'économie nationale vers le haut et de gagner des parts de marchés à l'extérieur.

Références bibliographiques

Aliouat B. (2003), « Incitations stratégiques et financières de la PME-PMI : Les étapes clés d'une start-up – une analyse franco-canadienne », Communication présentée au Colloque International sur le financement des petits et moyens projets et leur rôle dans les économies maghrébines, du 25 au 28 Mai 2003, Université Ferhat Abbas (Algérie).

Aliouat B. (2014), « S'implanter en Algérie : est-ce vraiment difficile ? », in Alger-Paris, n°04, Juillet-Aout 2014, France.

Berrah K. et Boukrif M. (2013), « La problématique de création des entreprises : une application aux PME algériennes », Communication à la Conférence *internationale sur l'économie et gestion des réseaux*, les 21et 23, novembre, Université Ibn Zohr, Agadir, Maroc.

Boutaleb K. (2006), « La problématique de la création d'entreprises face aux contraintes socioéconomiques de l'environnement local en Algérie », Communication au *Colloque International Création d'entreprises et territoires*, Tamanrasset les 03 et 04 décembre.

Boutacoub F. (2001), « L'entreprise et le financement bancaire, édition Casbah », Alger.

BRUYAT C., « Créer ou ne pas créer ? Une modélisation du processus d'engagement dans un projet de création d'entreprise », *Revue de l'Entrepreneuriat*, Vol. 1, n°01.
Colletis G. (2012), *L'urgence industrielle, édition Le bord de l'Eau*, Lormont, France.
Filion L-J, Borges C. et Simard G. (2006), « Étude du processus de création d'entreprises structuré en quatre étapes », Communication présentée au *8e Congrès international du CIFEPME, Fribourg*, Suisse du 25 au 27 octobre.
Denieul P-N. (2011), « La création de micro-entreprises n'est pas la solution miracle », in *Entrepreneurs Maghrébins : Terrain en développement*, édition Karthala, pp : 209- 223.
Grim N. (2004), L'économie algérienne otage de la politique, Alger : éditions Casbah.
Grim N. (2012), Entrepreneurs, pouvoir er société en Algérie, Alger : éditions Casbah.
Godeluck Y. et Dareix C. (2012), « Les PME en Algérie et les politiques de soutien à leur développement », DG trésor, service Économique Régional d'Alger.
Grou P. (2005), *Impératif technologique ou déclin économique*, Paris : édition l'Harmattan.
Guechtouli W. et Guechtouli M. (2014), « L'entrepreneuriat en Algérie : quels enjeux pour quelles réalités », *Working Paper*, n°150, Paris : IPAG Business School.
Guerid O. (2013), « Climat des investissements en Algérie : insuffisances et perspectives d'amélioration », in *Recherches Economiques et Managériales*, n° 13, Université de Biskra, Algérie.
Guerraoui D. (2001), « La PME rurale : un nouveau gisement pour le développement d'activités économiques locales », in collectif *Economie émergente, politique de promotion de la PME, expériences comparées*, Paris : édition l'Harmattan.
Joyale A. (2010), « Les PME algériennes : état de la situation », in ouvrage collectif, *la PME algérienne et le défi de l'internationalisation, expériences étrangères*, Paris : édition l'Harmattan.
Julien P.A. et Marchesnay M. (1996), *L'Entrepreneuriat*, édition Economica.
Lamiri A. (2013), *La décennie de la dernière chance, émergence ou déchéance de l'économie algérienne*, Alger : éditions Chihab.
Madoui, M. et Gillet A. (2005), « Crise et mutations du modèle de développement algérien : Du gigantisme industriel au développement des PME-PMI » in *Travail et Emploi*, n° 101.
Maldonado C. (2000), « Entre l'illusion de la normalisation et le laissez-faire: Vers la légalisation du secteur informel », in *Cahier/Discussion paper/Cuaderno*, Québec.
Mattray L. (1999), « Les aides à la création d'entreprises », in *Revue d'Economie Financière*, n° 54, Paris.
Mekkideche M. (2014), « Les mécanismes de création d'entreprises par les jeunes : des dispositifs utiles ou coûteux et inefficaces ? », in le Quotidien national *Liberté* du 19 novembre.
Mouhoubi S. (2011), *Les choix de l'Algérie : le passé est toujours présent*, Alger : Office des publications universitaires.
Mouloud A. (2012), « De l'économie administrée à l'économie de marché. Politique en faveur de l'investissement privé en Algérie à la veille du cinquantenaire de son indépendance : quelques repères », in collectif *le Maghreb et l'indépendance de l'Algérie*, édition Karthala.
Smati S. (2014), « Encore trop de contraintes », in le Quotidien *Liberté,* supplément économie, du 12 novembre, Alger.
Si Lekhal K. (2014), « Le financement des PME en Algérie : réalités et perspectives », thèse de doctorat en sciences économiques, soutenue le 20 juin, Université de Versailles St Quentin en Yvelines, France.
Si Lekhal K. (2015), «Le cadre institutionnel et le climat des investissements du secteur privé en Algérie », in *Revue Européenne du Droit Social*, n°28, vol. 3.
Si Lekhal K., Korichi et Gaboussa (2013), « Les PME en Algérie : état des lieux, contraintes et perspectives », in *Algerian Business Performance Review*, n°04, Université de Ouargla, Algérie.
Todd E. (1999), *L'illusion économique, essai sur la stagnation les sociétés développées*, Paris : édition Gallimard.
Zaine S. (2010), « Les jeunes entrepreneurs en Algérie : profil psychologique et contraintes environnementales », in *Revue Sciences Humaines*, Université de Constantine, Algérie.

Conseils de rédaction des articles

1. Structure du texte

Résumé

L'auteur propose un résumé en français et en anglais qui n'excède pas 250 mots. Il limite son propos à une brève description du problème étudié et des principaux objectifs à atteindre. Il présente à grands traits sa méthodologie. Il fait un sommaire des résultats et énonce ses conclusions principales.

Mots-clés

Ils accompagnent le résumé. Ne dépassent pas 5-6 mots et sont indiqués en français et en anglais.

Classification JEL

Elle est disponible à l'adresse: http:/www.aeaweb.org/jel/guide/jel.php

Introduction

- La problématique: l'auteur expose clairement la question abordée tout au long de l'article et justifie son intérêt. Il formule des hypothèses qui sont des réponses provisoires à la question.
- La méthodologie et les principaux résultats : l'auteur précise la raison du choix d'une méthode particulière et les outils utilisés de collecte de l'information, si nécessaire. Il cite ses principaux résultats. Il annonce son plan.

Développements

- Le contexte : l'auteur situe la question posée dans son environnement théorique en donnant des références bibliographiques et en évoquant les apports d'autres chercheurs.
- La méthode: l'auteur explique en détails comment il a mené son étude et quel est l'intérêt d'utiliser ses outils de collecte de données par rapport aux hypothèses formulées.
- Les résultats (si le papier n'est pas uniquement conceptuel): l'auteur présente un résumé des données collectées et les résultats statistiques qu'elles ont permis d'obtenir. Il commente les tableaux et graphiques.
- La discussion: l'auteur évalue les résultats qu'il obtient. Il montre en quoi ses résultats répondent à la question initiale et sont en accord avec les hypothèses initiales. Il compare ses résultats avec les données obtenues par d'autres chercheurs. Il mentionne certaines des faiblesses de l'étude et ce qu'il faudrait améliorer en vue d'études futures.

Conclusion

L'auteur résume en quelques paragraphes l'ensemble de son travail. Il souligne les résultats qui donnent lieu à de nouvelles interrogations et tente de suggérer des pistes de recherche susceptibles d'y apporter réponse.

Bibliographie

Il reprend tous les livres et articles qui ont été cités dans le corps de son texte.

2. Conseils techniques

Mise en page:

- Document Word, Format B5 (18,2 x 25,7 cm);
- Marges: haut 2,22 cm, bas 1,90 cm, gauche 1,75 cm, droite 1,75 cm, reliure 0 cm, entête 1,25 cm, bas de page 1,25 cm;

Style et volume:

Arial, taille 12 pour le titre de l'article et pour le reste du texte Times New Roman, taille 11 (sauf pour le résumé, les mots-clés et la bibliographie qui ont la taille 10), simple interligne, sans espace avant ou après, alignement gauche et droite. Le texte ne doit pas dépasser 12 pages au maximum en format B5 du papier. Le titre de l'article, l'introduction, les sous-titres principaux, la conclusion et la bibliographie sont précédés par deux interlignes et les autres titres/paragraphes par une seule interligne.

Titres:

Le titre de l'article est en gras, aligné au centre. Les autres titres sont alignés gauche et droite; leur numérotation doit être claire et ne pas dépasser 3 niveaux (exemple: 1. – 1.1. – 1.1.1.). Il ne faut pas utiliser des majuscules pour les titres, sous-titres, introduction, conclusion, bibliographie.

Mention des auteurs:

Sera faite après le titre de l'article et 2 interlignes, alignée à droite. Elle comporte: **Prénom, NOM** (en gras, sur la première ligne), *Nom de l'institution* (en italique, sur la deuxième ligne), e-mail du premier auteur (sur la troisième ligne).

Résumé et mots-clés:

Leur titre est écrit en gras, italique, taille 10 (***Résumé, Mots-clés, Abstract, Key words***). Leur texte est rédigé en italique, taille 10. Les mots-clés sont écrits en minuscules et séparés par une virgule.

Notes et citations:

Les citations sont reprises entre guillemets, en caractère normal. Les mots étrangers sont mis en italique. Les pages de l'ouvrage d'où cette citation a été extraite, doivent être précisées dans les notes. Les notes apparaissent en bas de page.

Tableaux, schémas, figures:

Ils sont numérotés et comportent un titre en italique, au-dessus du tableau/schéma. Ils sont alignés au centre. La source (si c'est le cas) est placée en dessous du tableau/schéma/figure, alignée au centre, taille 10.

Présentation des références bibliographiques:

- Dans le texte : les citations de référence apparaissent entre parenthèses avec le nom de l'auteur et la date de parution. Dans le cas d'un nombre d'auteurs supérieur à 3, la mention *et al.* en italique est notée après le nom du premier auteur. En cas de deux références avec le même auteur et la même année de parution, leur différenciation se fera par une lettre qui figure aussi dans la bibliographie (a, b, c,…).

- A la fin du texte : pour *les périodiques*, le nom de l'auteur et le prénom sont suivis de l'année de la publication entre parenthèses, du titre de l'article entre guillemets, du nom du périodique (sans abréviation) en italique, du numéro du volume, du numéro du périodique dans le volume et numéro des pages. Lorsque le périodique est en anglais, les mêmes normes sont à utiliser avec toutefois les mots qui commencent par une majuscule. Pour *les ouvrages,* on note le nom et le prénom de l'auteur suivis de l'année de publication entre parenthèses, du titre de l'ouvrage en italique, du lieu de publication et du nom de la société d'édition. Pour *les extraits d'ouvrages*, le nom de l'auteur et le prénom sont à indiquer avant l'année de publication entre parenthèses, le titre du chapitre entre guillemets, le titre du livre en italique, le lieu de publication, le numéro du volume, le prénom et le nom des responsables de l'édition, le nom de la société d'édition, et les numéros des pages concernées. Pour *les papiers non publiés*, les thèses etc., on retrouve le nom de l'auteur et le prénom, suivis de l'année de soutenance ou de présentation, le titre et les mots « rapport », « thèse » ou « papier de recherche », qui ne doivent pas être mis en italique. On ajoute le nom de l'Université ou de l'Ecole, et le lieu de soutenance ou de présentation. Pour *les actes de colloques*, les citations sont traitées comme les extraits d'ouvrages avec notamment l'intitulé du colloque mis en italique. Si les actes de colloques sont sur CD ROM, indiquer : les actes sur CD ROM à la place du numéro des pages. Pour *les papiers disponibles sur l'Internet,* le nom de l'auteur, le prénom, l'année de la publication entre parenthèses, le titre du papier entre guillemets, l'adresse Internet à laquelle il est disponible et la date du dernier accès.

Historique des "Cahiers du Cedimes"

2007:

- Vol. 1, n°1 : *Economie du développement ▪ Changements organisationnels. Perspectives européennes ▪ Transformations économiques et sociales actuelles*
- Vol. 1, n°2 : *Economie de la transition ▪ Politiques monétaires et croissance ▪ Transformations économiques et sociales actuelles*

2008:

- Vol. 2, n°1 : *Géopolitique de la mondialisation ▪ Mondialisation, culture, entreprises ▪ Transformations sociales en Europe*
- Vol. 2, n°2 : *Pauvreté et développement ▪ Reformes agraires ▪ Finance et gouvernance*

2009:

- Vol. 3, n°1 : *Analyses macroéconomiques ▪ Stratégies des firmes ▪ Tourisme et développement durable*
- Vol. 3, n°2 : *Développement durable ▪ Finance et développement*

2010:

- Vol. 4, n°1 : *La crise économique et ses conséquences*
- Vol. 4, n°2 : *Développement durable et responsabilité sociale des entreprises*
- Vol. 4, n°3 : *Microéconomie du développement*
- Vol. 4, n°4 : *Logistique, transports et développement*

2011:

- Vol. 5, n°1 : *TIC Mobiles et développement*
- Vol. 5, n°2 : *Management interculturel et performance d'entreprise*
- Vol. 5, n°3 : *Le développement durable en manque de communication*
- Vol. 5, n°4 : *Les processus de développement dans le monde : Prix Cedimes 2011*

2012:

- Vol. 6, n°1 : *Varia*
- Vol. 6, n°2 : *Chine*

2013:

- Vol. 7, n°1 : *Les limites de la mondialisation*
- Vol. 7, n°2 : *Développement et structures territoriales*

2014:

- Vol. 8, n°1 : *Education, formation, citoyenneté*
- Vol. 8, n°2 : *Economie et gouvernance*

2015:

- Vol. 9, n°1 : *La Grèce et l'euro*
- Vol. 9, n°2 : *Ressources, commerce, commercialisation*

2016:

- Vol. 10, n°1 : *Varia*
- Vol. 10, n°2 : *Reforme(s) et développement en Algérie*

2017:

- Vol. 11, n°1 : *Langage et développement*
- Vol. 11, n°2 : *Chômage*

2018:

- Vol. 12, n°1 : *Modernisation et développementd'innovation des systèmes économiques : problèmes, stratégies, changements structurels*
- Vol. 12, n°2 : *Développement durable*

Adresse Internet de la revue:
http://www.cedimes.com/index.php/publications/les-cahiers-du-cedimes/numeros-publies

Procédure à suivre pour publier

* Envoi du document en français ou en anglais par mail à M. Marc RICHEVAUX (Rédacteur en Chef) : marc.richevaux@numericable.fr ou au rédacteur en chef invité du numéro thématique (voir les appels à articles en cours sur le site www.cedimes.com).

* Les documents envoyés doivent respecter les conseils de rédaction indiqués dans la revue.

* L'auteur est invité à rejoindre le réseau CEDIMES si ce n'est pas encore le cas.

* Notification des résultats de l'évaluation à l'auteur qui doit effectuer les modifications demandées (le cas échéant).

*La parution du nouveau numéro est annoncée sur le site Internet du CEDIMES.