

ECOLE EN LANGUES MATERNELLES AU BENIN : PREOCCUPATIONS TERMINOLOGIQUES ET PISTES DE SOLUTION

CHARLES DOSSOU LIGAN
UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI
MAITRE-ASSISTANT DES UNIVERSITES (CAMES) EN LINGUISTIQUE AFRICAINE
DESCRIPTIVE ET TERMINOLOGIE

charles.ligan@flash.uac.bj

TEL. : +22995830310

Résumé

L'objectif de la présente publication est de montrer que l'activité terminologique est un facteur d'accélération de la promotion et de la valorisation des langues maternelles introduites dans le système éducatif. Le focus group organisé avec douze enseignants-expérimentateurs du gungbè a permis de savoir que si ces derniers éprouvent des difficultés à confectionner des fiches pédagogiques ou à exécuter des séquences de classes en gungbè, c'est surtout dû à l'indisponibilité de ressources terminologiques adéquates et à leur inaptitude à s'exprimer couramment dans cette langue. Ce facteur constitue, en plus d'autres, la principale source de démotivation des enseignants, en partie conséquence de l'échec de l'initiative Ecole et Langues Nationales en Afrique (ELAN-Afrique). Toutefois, l'institutionnalisation d'une activité terminologique cohérente et organisée et la dynamisation des commissions de langues peuvent contribuer à prévenir les risques de disparition des langues maternelles du système éducatif et bien plus.

Mots clés : *ressources terminologiques, enseignants-expérimentateurs, langues maternelles, ELAN, séquences de classe, Bénin.*

Abstract

The objective of this publication is to show that the terminological activity is a factor of acceleration of promotion and valorization of the native languages introduced into the education system. The x-ray group organized with twelve teacher-experimenters of the gungbè made it possible to know that if the latter test difficulties of making teaching cards or of carrying out sequences of classes in gungbè, it is especially due to the unavailability of adequate terminological resources and their inability to use fluently this language. This factor constitutes, in addition to others, the principal source of demotivation of the teachers, partly consequence of the failure of the School and National Languages in Africa (ELAN-Afrique). However, the institutionalization of a coherent and organized terminological activity and the dynamization of the commissions of languages can contribute to prevent the risks of disappearance of the native languages of the education system and much more.

Keywords : *terminological resources, teacher-experimenters, mother tongues, ELAN, sequences of class, Benin.*

Introduction

On convient déjà que les langues africaines vont servir de véhicule de savoirs scientifiques et technologiques à condition qu'elles passent du statut de l'oralité à celui de l'écriture. C'est en cela que l'initiative ELAN, entrée dans sa phase active au cours de l'année académique 2013-2014 avec l'introduction des langues béninoises dans le système éducatif formel, a été un déclic important dans la politique linguistique du Bénin où le français demeure l'unique langue officielle. L'expérience qui a commencé dans une trentaine d'écoles primaires avec dix langues nationales dont six au cours de la première année, et quatre autres l'année suivante, a posé les jalons d'une réelle instrumentalisation des langues maternelles et l'appropriation des cultures locales par les apprenants. Mais l'enthousiasme ainsi suscité chez les partenaires et les acteurs du système éducatif notamment les parents, les apprenants et les enseignants n'aura pas beaucoup prospéré chez les enseignants-expérimentateurs en raison des difficultés qui ont contrarié leur motivation. Parmi ces entraves, il y a les lacunes d'ordre terminologique qui ont empêché la bonne exécution des séquences de classe en langues nationales. Or, la création lexicale ou la mise en place de la métalangue ne doivent pas être comprises comme un préalable à l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel. HOUIS (1971 : 263) affirme que « le problème n'est pas de savoir si les langues africaines ont les propriétés internes requises pour assumer une fonction d'enseignement et de divulgation par l'écrit. Elles sont, comme toute langue, adaptées aux besoins de communication des gens qui les parlent et, si ces besoins s'élargissent, l'ouverture et l'enrichissement de la langue sont affaire de politique et de décision du pouvoir ». De même, CAPO (2009 : 171) ajoute que « l'enrichissement lexical étant un processus, on ne peut pas attendre qu'une langue soit complètement modernisée avant d'être introduite dans le système éducatif formel ». Cependant, on conviendra de l'utilité et de la nécessité des banques de données terminologiques pour lesquelles il faut investir des ressources - intellectuelles, techniques, matérielles voire financières - pour éviter, comme c'est déjà le cas, que des enseignants-expérimentateurs soient à court de termes pour désigner ou nommer des concepts au cours de leurs séquences de cours. A défaut, la démotivation s'installe lorsque les enseignants ne sont pas dotés de ressources terminologiques pouvant faciliter la communication avec leurs apprenants. Autrement dit, les enseignants butent régulièrement contre la désignation / nomination de certains concepts dans les langues maternelles qu'ils sont censés utiliser comme véhicule et/ou matière d'enseignement au point qu'ils sont parfois obligés d'exécuter plutôt en langue française des leçons prévues en langues nationales. Il se pose dès lors un réel problème de métalangue qui retarde l'activité pédagogique tout en compromettant les espérances en matière de maintien des langues maternelles à l'école. Face à cette

situation, il y a lieu de s'interroger sur l'avenir des dites langues à l'école et l'acquisition des savoirs pour le développement fondé sur les potentialités locales. Toutefois, il est évident que la prise en charge des questions liées à la vie des locuteurs n'est envisageable que lorsque les langues disposent ou génèrent des terminologies susceptibles de favoriser leur utilisation adéquate, autonome et intensive. Le présent article propose une réflexion sur la problématique de la terminologie en langues africaines et d'envisager des pistes de solutions. Il est fondé sur la place de l'activité terminologique comme accélérateur de la promotion et la valorisation des langues nationales dans les activités pédagogiques. Le travail est structuré en trois principaux points à savoir : la méthodologie, les résultats et la discussion incluant, entre autres, l'importance de l'activité terminologique dans l'enseignement-apprentissage puis une liste de termes relatifs à l'enseignement de la langue et des mathématiques en *gunghè*.

1. Méthodologie

Selon FRAT¹, « les langues patrimoniales² servent dans la vie de tous les jours. Elles disposent bien souvent d'un riche vocabulaire capable d'exprimer les connaissances d'un passé agricole ou de chasseur-cueilleur, mais qui se perd rapidement quand le mode de vie des populations change. Le recul ou la disparition de ces langues sont souvent dus au défaut d'écriture et à la non transmission; et même lorsqu'elles le sont, elles ne disposent pas souvent de l'appareil linguistique et didactique nécessaire à leur enseignement ». Elles devraient donc être sauvegardées, insiste FRAT, non seulement pour les générations futures, mais pour l'humanité tout entière qui pourra puiser en elles des connaissances ignorées par elle jusqu'ici. La seule solution est l'apprentissage scolaire de ces langues par les enfants de ces communautés. Mais, peut-on enseigner les langues africaines ou en langues africaines sans les ressources terminologiques ? Il n'est plus à démontrer l'importance des travaux relatifs à la promotion des langues nationales. Cependant, la création de banques de données terminologiques est irremplaçable et urgente si nous aspirons à un enseignement de qualité et sans mimétisme dans les langues locales. Suite à l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel, il importe de soutenir l'initiative par une intense activité terminologique, sans laquelle, il est difficile d'envisager que les dites langues assument efficacement les missions qui leur sont dévolues en vue de combler les attentes légitimes des peuples. De façon spécifique, il découle de l'hypothèse générale que :

- l'enseignement en langues nationales facilite l'acquisition des savoirs, savoir-faire et cultures locales à travers un jeu de rôle bien réparti entre l'enseignant et l'apprenant. Ceux-ci n'étant plus dans une relation verticale de donneur-

¹ <http://www.res-per-nomen.org>

² c'est-à-dire transmises par le milieu familial et la communauté locale

receveur mais dans une relation horizontale d'acteurs de la construction du savoir ;

- le manque de ressources terminologiques est dû à l'absence d'une académie nationale des langues au Bénin ;
- la création de terminologies dans les langues introduites à l'école peut être activée par des groupes de recherche pluridisciplinaires.

Comme objectif principal, la réflexion envisage de démontrer que la réussite de l'enseignement/apprentissage en langues africaines dépend étroitement d'une activité terminologique cohérente et intense. Pour ce faire, il s'agit de :

- rappeler le contexte d'intervention des langues nationales dans le système éducatif formel,
- faire un état des lieux de l'activité terminologique au Bénin en lien avec le bénéfice des langues maternelles pour la promotion de l'école,
- ébaucher des pistes de réflexion pour une activité terminologique cohérente et intensive, base de l'enseignement en langues nationales.

Le focus group que nous avons organisé, à l'École Primaire Publique de Djègan-Kpèvi de Porto-Novo en mars 2017, en ciblant douze enseignants-expérimentateurs du *gungbè* dans les écoles du département de l'Ouémé, a permis de collecter des informations sur les réalités de cette expérience nouvelle. Les 12 enquêtés sont constitués de 6 femmes et de 6 hommes. Les renseignements généraux collectés sont présentés dans le tableau 1. Nous avons, à dessein, choisi de ne pas révéler leurs identités personnelles pour des raisons d'ordre éthique.

Tableau 1 : récapitulatif des renseignements généraux des enquêtés

N°	Sexe	Ecole	Langue maternelle de l'enseignant (e)	Classe tenue
1.	féminin	Agbokou 1	Nago	CI
2.	masculin	Agbokou 1/A	<i>gungbè</i>	CE1
3.	masculin	Agbokou A	wémè	CP
4.	masculin	Agongo A (sèmè)	<i>ƒongbe</i>	CE1
5.	féminin	Agongo A (Sèmè)	wémè	CP
6.	féminin	Agongo A (Sèmè)	nago	CI
7.	masculin	Adjarra centre	tolì	CE1

8.	masculin	Adjarra centre	<i>ƒɔngbe</i>	CI
9.	masculin	Dowa Centre A	tolì	CE1
10	féminin	Dowa Centre A	<i>gungbè</i>	CI
11	féminin	Djègan Kpèvi A	nago	CE1
12	féminin	Djègan Kpèvi A	Nago	CI

Source : Données de l'enquête, mars 2017

2. Résultats

L'enquête est purement qualitative et rend compte des préoccupations des enseignants-expérimentateurs. Les informations collectées lors des échanges avec les enquêtés sont consignées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2: récapitulatif des préoccupations des enseignants

Aspects	Extraits de déclarations
Aspects négatifs	<ol style="list-style-type: none"> 1. nous naviguons à vue, nous sommes sacrifiés ainsi que les apprenants ; nous servons de cobaye, 2. les primes de motivation ne sont pas payées, 3. les formations viennent très tardivement, 4. changement répétitif des enseignants expérimentateurs (mutations fantaisistes) 5. il y a des classes multigrades et des classes composées de deux types d'apprenants (ceux qui ont expérimenté les langues nationales et ceux qui ne l'ont pas fait) 6. un seul document est rendu disponible par école, 7. j'ai cessé de mettre en œuvre l'expérience 8. je suis seule à tout faire / dire du début jusqu'à la fin 9. les enseignants formés ne sont pas toujours remis dans les classes expérimentales l'année d'après 10. les enfants parlent différentes langues maternelles dans les classes nous abandonnons les langues nationales pour continuer en français » 11. nous ne respectons pas l'alphabet et l'orthographe <i>gungbe</i> ; nous essayons de traduire les documents du français en <i>gungbe</i> 12. il y a beaucoup de différences entre ma langue maternelle et celle que je suis appelée à expérimenter 13. on ne sait pas comment dire polyèdre, rectangle, carré, verbe, triangle, adjectif, résultat, synthèse, Education Scientifique et Technologique, lecture guidée, écriture inventée, expression

	écrite, bi-grammaire, communication orale, les tons, etc. en <i>gungbe</i>
Aspects positifs	<ol style="list-style-type: none"> 1. nous sommes volontaires, mais il y a beaucoup de problèmes qui démotivent 2. Les enfants veulent toujours suivre les cours en <i>gungbe</i> et non en français 3. Les parents sont enthousiastes de savoir que leurs enfants utilisent deux langues à l'école et à la maison.

Source : Données de l'enquête, mars 2017

A la lecture du tableau ci-dessus, on constate que les aspects négatifs sont les plus dominants. Les informations contenues dans le tableau 2 révèlent des problèmes de trois ordres :

- ✓ **didactique /pédagogique:**
 - difficultés à confectionner les fiches (absence de canevas),
 - absence de cahier d'activités pour les apprenants,
 - indisponibilité de documents (alphabet, orthographe, manuels, illustrations) en *gungbe* indisponibilité du lexique didactique / terminologies appropriées
- ✓ **linguistique**
 - le choix des enseignants ne tient pas compte des langues maternelles de ceux-ci, absence de promotion pour les enseignants-expérimentateurs
 - mauvais ciblage des écoles pilotes (classes expérimentales) en rapport avec l'homogénéité linguistique des localités ;
- ✓ **Institutionnel**
 - absence de suivi,
 - manque de motivation (formations, primes de motivation,
 - frustrations et mutations ne tenant pas compte des responsabilités liées à l'expérimentation des langues nationales,
 - manque de formations adaptées,

Le travail s'attache à analyser uniquement les problèmes d'ordre didactique et pédagogique qui, remarquons-le, sont en lien avec les deux autres. Au regard des informations consignées dans le tableau 1, sur douze enseignants – expérimentateurs du *gungbè*, deux seulement sont effectivement locuteurs de cette langue. S'agit-il d'un mauvais casting ou d'un problème structurel ? Nous voulons d'abord croire qu'il s'agit d'un manque de doigté ou d'une légèreté dans le ciblage des enseignants-expérimentateurs. Sinon, quels résultats peut-on obtenir d'un enseignant qui ne parle pas couramment une langue qu'il est désigné pour enseigner ? Le mal est donc à la

racine et les solutions devraient aussi être endogènes. A cela s'ajoutent les mutations fantaisistes qui ne permettent pas aux enseignants de poursuivre l'expérience entamée et surtout d'accompagner les apprenants dans leur élan enthousiaste à découvrir les potentialités de leurs langues maternelles à côté du français. En amont, il y a un manque de rigueur dans le suivi du critère d'homogénéité linguistique des localités abritant les écoles. Logiquement, les difficultés d'ordre didactique et pédagogique ne viennent que renforcer l'idée d'un manque de professionnalisme qui caractérise la mise en œuvre de l'initiative dans le département de l'Ouémé. On sait aussi que le *gungbè*, langue véhiculaire dans les départements de l'Ouémé, du Plateau et du Littoral partage les territoires avec d'autres parlers dont le *wéme*, le *tolì*, le *seto* etc. tous du même continuum mais aussi avec le yoruba appartenant au sous-groupe *ade*. Il est aussi évident que le *ade* et le gbè sont trop éloignés pour être substitué l'un à l'autre lors de la sélection des enseignants-expérimentateurs. Ce choix devrait tenir compte de la compétence linguistique des expérimentateurs pour éviter que des personnes n'ayant pas les qualifications requises soient enrôlées dans une expérience qu'elles ne peuvent pas tenir. Il y a lieu de s'interroger sur une « politisation » éventuelle de l'approche ou du favoritisme entraînant le choix des enseignants-expérimentateurs moins qualifiés ; ce qui a conduit à l'échec de la mise en œuvre de l'initiative.

La discussion sur le caractère indispensable des données terminologiques pour la réussite de l'enseignement-apprentissage est précédée d'une analyse sur l'intérêt de la scolarisation en langues maternelles en Afrique.

3. Discussion

Elle s'articule autour de quelques idées sur l'importance des langues maternelles dans l'éducation et les pistes de solution pour remédier aux difficultés actuelles en matière de terminologies.

3.1 *Les langues nationales dans le système éducatif formel*

Contrairement aux idées pessimistes de certaines élites africaines prophétisant l'échec de l'expérimentation de l'enseignement en langues africaines, plusieurs voix ont soutenu et montré que l'apprenant africain réussira mieux son parcours s'il est instruit dans sa propre langue. L'Académie Africaine des Langues (ACALAN³) a des objectifs qui vont du renforcement de la coopération entre les États africains à la promotion d'une culture scientifique et démocratique fondée sur l'usage des dites langues en passant par le développement économique, social et culturel harmonieux des États membres basé sur les langues africaines et en relation avec les langues partenaires.

³ Créé en 2001 et placé sous l'autorité de l'Union Africaine

L'UNESCO approuve et promeut l'approche multilingue tout en estimant que « les langues maternelles sont les composantes essentielles d'une éducation de qualité, laquelle est, elle-même, le fondement de l'autonomisation des individus et de leurs sociétés ». Le thème de la journée internationale de la langue maternelle, édition 2016 en dit long : Éducation de qualité, langue (s) d'enseignement et acquis de l'apprentissage. Déjà en 2007, plus précisément le 16 mai, l'Assemblée Générale des Nations Unies, dans sa Résolution 61/266, a demandé aux États Membres et au Secrétariat d'encourager la conservation et la défense de toutes les langues parlées par les peuples du monde entier. Pour elle, « les langues constituent les instruments les plus puissants pour préserver et développer notre patrimoine matériel et immatériel. Tout ce qui est fait pour promouvoir la diffusion des langues maternelles sert non seulement à encourager la diversité linguistique et l'éducation multilingue mais aussi à sensibiliser davantage aux traditions linguistiques et culturelles du monde entier et à inspirer une solidarité fondée sur la compréhension, la tolérance et le dialogue ». En effet, dans un monde où parler plus d'une langue est un avantage indéniable, l'enseignement bilingue s'avère une tendance éducative intéressante pour donner un coup d'accélérateur à l'acquisition des connaissances et par ricochet au développement. Des voix plus anciennes dont celles de Joseph KI-ZERBO ont déjà balisé la réflexion sur la nécessité et l'urgence de l'utilisation des langues africaines à l'école. Pour lui, les intellectuels doivent être les leaders « d'une migration spirituelle sans déracinement », par « l'africanisation » des programmes et la mise en œuvre d'une méthode pédagogique qui privilégiera la culture d'un « esprit nouveau », d'un esprit d'observation apte à la création, par la libération de l'imagination et de la saine curiosité des enfants, en passant par la nécessaire introduction des langues africaines (AMADE, 2008). A l'occasion du Symposium sur les perceptions mutuelles afro-arabes dans les programmes scolaires tenu à Kaduna (Nigéria), du 24 au 26 avril 2007, madame Adiza HIMA, alors Secrétaire Générale de la CONFEMEN⁴ a présenté une réflexion sur le thème : Intérêt et importance des langues nationales dans l'enseignement. A l'issue de cette communication qui s'appuie sur des études conduites par le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC) dans plusieurs pays francophones dont le Burkina Faso, le Niger, le Mali, on peut retenir que les élèves qui étudient dans leur langue maternelle réussissent mieux que ceux qui fréquentent les écoles traditionnelles où l'enseignement est dispensé en français ; mieux la transition de la langue nationale vers le français s'opère normalement. Au cours d'un entretien télévisé datant de 2013, Souleymane Bachir

⁴ Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN),

DIAGNE⁵ a expliqué que « la baisse du niveau d'enseignement au Sénégal est liée à la non maîtrise par les élèves et étudiants de la langue de travail qu'est le français ». Il est déjà démontré plusieurs fois que la langue et la culture sont indissociables. Une réalité sur laquelle la CONFEMEN s'appuie pour marteler l'idée selon laquelle la valorisation du patrimoine culturel et son enrichissement avec le développement scientifique et technique correspondent à une dimension clé du développement. En 1986, le Secrétaire Général de la CONFEMEN, Monsieur Souleymane DIOP, a mentionné dans l'avant-propos de l'ouvrage portant sur la promotion et l'intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs, ce qui suit : « la promotion des langues n'est pas un enjeu théorique. Elle s'inscrit dans le cadre concret du développement des peuples et de leur combat pour la reconnaissance de leur identité. L'enseignement, et d'une manière générale, l'ensemble du système éducatif, peut et doit jouer à cet égard un rôle déterminant. [...] la sauvegarde des authenticités et l'avènement d'un dialogue culturel plus juste parce que fondé sur l'égalité et la complémentarité ». Les systèmes éducatifs des anciennes colonies ont bâti leur ossature autour de l'utilisation de la langue du colonisateur, à savoir le français, l'anglais, l'espagnol ou le portugais, comme langues d'enseignement. Il va de soi que l'apprenant ne comprend pas suffisamment les contenus éducatifs qui sont véhiculés par ce médium.

3.2 *Langue maternelle, un bénéfice pour l'école béninoise*

L'apprentissage scolaire des langues patrimoniales par les enfants est, selon P. FRAT, capitale pour favoriser leur sauvegarde afin que l'humanité ait la possibilité de puiser en elles des connaissances jusque-là ignorées. L'introduction des langues béninoises dans le système éducatif formel à titre expérimental à partir de l'année académique 2013-2014 s'inscrit dans la perspective de la valorisation du patrimoine linguistique national et de l'enseignement bilingue gage de développement durable. A ce propos, l'objectif 4 des Objectifs du Développement Durable oblige les Etats à : Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité, et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Dix langues béninoises ont été introduites dans le système éducatif formel au primaire dont six - *fonjbe, yorubá, ajágbé, baatonum, dèndi* et *dítamari* - au cours de l'année académique 2013-2014 et quatre - *gèngbe, gungbe, yom* et *fulfulde* - dès la rentrée 2014-2015. En concevant que le propre de tout langage est d'être traduisible et que tout problème est de langage, Claude LEVI-STRAUSS cité par TORT & DESALMAND (1978 :27) ⁶ perçoit le langage comme un fait culturel par

⁵ Philosophe sénégalais, président du Comité de pilotage de la Concertation nationale sur l'avenir de l'enseignement supérieur (CNAES), in *L'aventure ambiguë des langues africaines*. <http://www.lafriqueidesidees.org/l'aventure-ambigue-des-langues-africaines/>

⁶ Entretien avec Claude Lévi-Strauss par Georges Charbonnier, 1959, in Tort P. & Désalmand P. (1978). Sciences humaines et philosophie en Afrique. La différence culturelle, Hatier, Paris, p.27

excellence en ce sens que le langage est une partie de la culture, l'instrument essentiel par lequel nous assimilons la culture de notre groupe et la plus parfaite des manifestations d'ordre culturel [...]. Ainsi, les mouvements de réticence face à la promotion des langues et cultures autochtones s'expliquent par l'ignorance des personnes censées contribuer à leur valorisation. En soutenant que « la langue française est l'instrument de l'impérialisme occidental, l'instrument d'aliénation mentale et culturelle, elle ne libère pas mais opprime ; elle n'élargit plus l'horizon mais la restreint ; elle n'est plus une langue d'ouverture au monde, mais un voile qui, comme une gangue, enveloppe les consciences ; elle n'est plus un facteur de rapprochement, mais de division, de désunion, ou simplement d'éloignement, J.-P MAKOUTA MBOUKOU cité par TORT et DESALMAND (1978 : 270), pose le problème de l'urgence et de la nécessité de reconsidérer la place et le rôle des langues africaines dans le développement effectif de l'Afrique. Et pour cause, « une culture, une civilisation n'ont d'avenir que dans leur langue et dans divers langages organisés par les locuteurs [...]. Toute culture sans langages et sans langue est une pensée sans corps capable de la concrétiser, de la développer en la nourrissant par l'apport d'éléments nouveaux : une telle civilisation est condamnée à jamais à disparaître plus ou moins rapidement suivant la résistance de ses éléments essentiels constitutifs et son contenu spirituel (J.-C. BAHOKEN cité par TORT & DESALMAND, 1978 : 271). Un peu plus tôt, DIOP (1955 : 282) explique la pertinence de la langue maternelle dans l'acquisition de la connaissance : « le jour où le jeune Africain entre à l'école, il a suffisamment de sens logique pour saisir le brin de réalité contenu dans l'expression. Cependant, puisqu'on a choisi de lui enseigner cette réalité dans une langue étrangère, il lui faudra attendre un minimum de 4 à 6 ans, au bout desquels il aura appris assez de vocabulaire et de grammaire, reçu un instrument d'acquisition de la connaissance, pour qu'on puisse lui enseigner cette parcelle de réalité ». Plusieurs études ont ainsi démontré que l'apprentissage n'est efficace que s'il commence dans la langue maternelle de l'apprenant ; que les résultats sont meilleurs quand les enfants reçoivent l'enseignement dans leur langue maternelle ou encore que l'enfant doit être introduit au savoir dans sa langue maternelle pour être vraiment épanoui et bénéficier d'un développement psychique et intellectuel maximal (REEDER 2009 : 119 ; AKOHA 2009 : 133 ; CAPO 2009 : 161). Pour éviter que les apprenants ne subissent leur formation passivement, il importe de mettre en œuvre une stratégie de facilitation du processus d'enseignement-apprentissage, une communication de type horizontal qui s'instaure entre apprenant et enseignant parce que partageant le même instrument de communication. Selon REEDER⁷ (2009, p.119), la langue d'apprentissage influe

⁷ Les langues maternelles, un facteur clé du développement des communautés à la base, in *Langues africaines dans l'enseignement au Bénin. Problèmes et perspectives*, Pub Labo Gbe N°9/CASAS Book Series N°68, pp.117-127

beaucoup sur la qualité de cet apprentissage. L'usage d'une langue bien connue par les apprenants permet donc un apprentissage plus facile. AKOHA (2009 : 133-134), a développé trois types de rapports que les langues entretiennent avec les systèmes éducatifs : la langue maternelle de l'enfant est utilisée à l'école comme médium de tous les enseignements et matières enseignées ; l'apprenant maîtrise bien sa langue maternelle mais entreprend d'apprendre une deuxième langue pour un usage social ; l'enfant ne maîtrise pas assez sa langue maternelle mais l'école lui impose brutalement l'emploi exclusif d'une langue étrangère qu'on lui enseigne. Pour P. FRAT⁸, l'adoption d'une écriture, la mise en place d'un appareil linguistique (dictionnaires, descriptions grammaticales, anthologies, etc.) et didactique (manuels, grammaires scolaires, cahiers d'exercices, etc.), et la formation des maîtres, un investissement conséquent des autorités nationales, avec l'aide des universités, seules en mesure de fournir le travail linguistique, didactique et professionnel nécessaire, appuyées par la communauté internationale sont autant d'actions nécessaires pour y arriver. Il s'observe, logiquement au regard de ce qui précède, que l'avènement de l'initiative ELAN a constitué un tremplin pour corriger la situation de l'enseignement par submersion jusque-là pratiqué au Bénin où les apprenants sont brusquement soumis à l'emploi exclusif du français, seule langue d'enseignement au primaire, sans une maîtrise préalable de leur langue maternelle. Cet héritage pédagogique aux conséquences fâcheuses - qui vont de la dépersonnalisation ou l'aliénation culturelle à l'abandon scolaire en passant par les chocs psychologiques, les frustrations, les échecs répétés et la crétinisation des apprenants- trouverait son antidote dans l'insertion des langues béninoises dans le système éducatif formel. Le développement durable⁹ est « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs » (Gro Harlem Brundtland, 1987) est conçu pour être à la fois économiquement efficace, socialement équitable et écologiquement tolérable. Il est aujourd'hui difficile d'envisager que les pays d'Afrique atteignent cet idéal en faisant abstraction d'une utilisation intensive des langues autochtones qui véhiculent la culture, les savoirs et savoir-faire qui constituent non seulement leur patrimoine mais également le socle ou le ferment d'un développement durable. Il est cependant vrai, comme le souligne Aissatou MBODJ¹⁰ dans un débat sur *Les langues africaines et le développement*, que « l'usage des langues africaines n'est en aucun cas, à lui seul, un facteur de développement. Ce qui est central, c'est le statut des langues à l'école qui évoluera en fonction de la situation sociolinguistique générale.

⁸ <http://www.res-per-nomen.org>

⁹ <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1644>

¹⁰ <https://www.afrique-demain.org/debat-101-les-langues-africaines-et-le-developpement>

3.3 L'indispensable activité terminologique

On convient que l'utilisation des langues maternelles joue un rôle capital tant dans l'acquisition des connaissances que dans la promotion des cultures et savoirs endogènes. C'est aussi un facteur de développement durable. Cependant, elle pose des problèmes pratiques qui nécessitent des solutions pratiques que la recherche linguistique doit aider à obtenir. Les problèmes d'ordre terminologique et métalinguistique soulevés par les enseignants-expérimentateurs sont préoccupants à plus d'un titre. Et pour cause, la modernité dans laquelle devront entrer les langues maternelles béninoises, à travers leur utilisation comme matière et médium d'enseignement, exige la mise en œuvre d'une activité terminologique rigoureuse et planifiée. Certes, l'utilisation des langues africaines dans le système éducatif participe de leur intégration durable dans le processus de développement. Mais l'évolution de la tradition de l'oralité vers une tradition scripturale, gage de conservation et de l'inaltération des savoirs authentiques, ne sera possible que lorsque les langues africaines auront été éprouvées à travers l'enseignement-apprentissage et se seront dotées de terminologies nouvelles adaptées à la littérature, les arts, la science et la technologie. Indéniablement, elles ont de réelles potentialités, mais leur stabilité dans l'enseignement est tributaire de la permanence des recherches visant la production et la codification des ressources terminologiques. C'est en cela que l'absence d'une politique de recherche structurante sur les terminologies, autant que l'absence d'une politique linguistique claire, est un frein à la résolution de ce problème. L'intérêt d'une organisation réside dans la nécessité de coordonner les actions de l'Etat et des structures privées en matière de développement des langues béninoises afin de les adapter les langues à toutes les situations de communication. C'est à ce prix que les langues introduites dans le système éducatif formel seront dotées d'outils terminologiques pouvant garantir, en plus des autres dispositions institutionnelles, leur survie et leur réelle promotion. Ainsi, les mécanismes pouvant contribuer au renforcement de l'enseignement-apprentissage des langues maternelles peuvent se traduire comme suit :

- institutionnaliser l'activité terminologique à partir de la dynamisation ou la réactivation des différentes commissions de langues,
- traduire les résultats de recherches (dans tous les domaines) dans les différentes langues maternelles,
- encourager les jeunes bacheliers à entreprendre des formations en linguistique (description linguistique surtout) et dans la recherche terminologique,
- initier des modules de cours en expression orale et écrite en langues nationales dans les différentes formations universitaires du Bénin quelles que soient les disciplines ;

- susciter la production littéraire et scientifique en langues nationales pour renforcer les lexiques de spécialité et doter les langues de métalangue.

En somme, toutes les langues disposent de riches corpus techniques sur les plantes, les animaux, la chasse, l'agriculture, la pêche, la métallurgie, l'artisanat, la mathématique, les phénomènes naturels, etc. Mais la plupart ont disparu avec les ancêtres, faute d'écriture, laissant place au vocabulaire quotidien dont l'appropriation est aussi controversée du fait des mimétismes linguistiques. Il urge, pour les besoins de l'enseignement et de l'écriture, que les corpus techniques et scientifiques du monde moderne actuel soient étudiés et codifiés afin de donner vie à la terminologie. Mieux, la production de documents de tous genres en langues maternelles africaines soutiendra les efforts et le désir des enfants scolarisés en langues africaines de renforcer leurs compétences au-delà de l'école à travers des activités de lecture, de découverte et d'écriture dans tous les domaines.

4. Proposition d'une liste de termes en gungbè

Au terme de ce travail, et au regard des demandes pressantes exprimées par les enquêtés, nous proposons une liste indicative de termes susceptibles de combler, un tant soit peu, les attentes en terminologies.

Tableau 3 : liste indicative de termes

Termes relatifs à l'enseignement de la langue		Termes relatifs à l'enseignement des mathématiques	
xóta	thème	xu	Ligne
xogo	unité	xugblame	Droite
sɔxa	nombre	dogbo	frontière
xó lɔkpa	type de texte	matematiki	mathématique
ogbesɛn	grammaire	Xu xixa	ligne courbe
wekansɛn	orthographe	xu jijlɔ	ligne droite
xya	lire	Xu winwɛn jijlɔ	ligne droite brisée
nuxixya	lecture	xu jlɛnɔ tlɔlɔ	segment droit
wekun	alphabet	Xu tata	ligne simple
wekun-asu	consonne	xu sùsù	ligne fermée
wekun-asi	voyelle	nulɛnkun	Chiffre
kanwɛ	écrire	ɖɛ jɛ ɖegodo	successif
sebokan	dictée	fɔɖɛ	200
wɛkanlɔ	écriture	adɔkpo	20000
ajlũ	conte	degba	4000

xokun	mot		sɔxya	nombre / effectif
nyikɔ	nom		hwegli	Court
gbɔjɛzaanxyá	point virgule		tegaɖiɖi	Taille
kanbyɔ	question		gaɖiɖi	Hauteur
gblɔndo / sinkɔn	réponse		dindona	chercher
vɔɖɔ	répéter		kpɛvi	Petit
xya	signe		xukpɛvi	Petite
alɔnutɛ	ardoise		nɔ̀kplɔnxɔ	Salle de classe
ategbo	tableau		hwehù	moins que
wekantɪn	stylo		sùhù	plus que
wekun asi	voyelle		kanwekodó	centaine
xogbe	phrase		kanweko	Cent
wexwɛ	page		Kun	Unité
yɔ̀kpɔvu	l'enfant		awodo	dizaine
nuyiwa	Activité / tâche		Kun awo	Unités
acɛ kpɔ azɔ̀n kpɔ	droits et devoirs		fɔ̀tɔ̀ndo	unité de mille
ovi	l'enfant		ɖokpɔ	Un
nyɔ̀nu	la femme		Poliyɛdli	polyèdre
jɔ̀wamɔ̀nú	patrimoine socioculturel		blebu	Tout
axɔ̀luzɔ̀nxwɛ	structure administrative		tɛ̀nkpɔ̀n	essayer
nuxixya	lecture		adaɖanu	sommet
otanklewunxɔ	texte narratif		nukunmɛ	Face
xɔ̀ɖɔdonugo	narration		agayiyi	hauteur
owɛ̀ndowema klewun	lettre personnelle		kpɛtɛ̀n	intersection
nudoxyawema	texte descriptif		ada	diagonale
mɛ̀kpajrɛ̀xɔ	portrait		onu-alɔ̀zɛ	Solide
meylɔ̀wɛ̀n	invitation		azɔ̀nwanu	instrument
nudoxyawema	affiche		alɔ̀nuzɔ̀nwatɔ	Artisan

wëndohlan axólú wema	Lettre administrative		gɔnazɔ̃n	addition
mɛtru	maître		mima	division
wexomɛvi	écolier		Aliljɛkpo	kilomètre
nukanbyɔ̃ xù	Point d'interrogation (?)		kɔikɛ̃n	Poids

Source : Données de l'enquête, mars 2017

C'est sûrement au bout de quelques générations, que les fruits de cette action pourront se ressentir à travers les banques de terminologies accumulées dans certaines langues de façon à rendre attractive et désirable leur enseignement-apprentissage. C'est en cela que l'initiative ELAN, au-delà de la bonne intention qu'elle véhicule, a constitué une mise en scène qui met la charrue avant les bœufs. Et pour cause, le fait pour les enseignants de se débrouiller sans aide conséquente en notions de linguistique et en terminologies ne peut conduire qu'à la démotivation des acteurs et à l'échec de l'initiative. Par ailleurs, la scolarisation dans une approche bilingue - langues maternelles et français – nécessite des infrastructures adéquates, une recherche universitaire de qualité et la formation des maîtres par des structures compétentes au niveau nationale mais également au niveau régional. La conception des programmes scolaires bilingues français-langues africaines doit permettre de régler les questions de terminologies au fur et à mesure, année après année, dans toutes les langues enseignées.

Conclusion

Il est indéniable que le facteur linguistique joue un rôle majeur dans la réussite des apprenants. Si nous soutenons que les langues maternelles sont naturellement pourvues de lexiques pouvant favoriser leur utilisation dans la communication, il convient tout de même de retenir que l'intégration de ces langues dans le système éducatif procède d'une intelligence pédagogique et didactique qui tranche avec l'improvisation et l'ordinaire. La scolarisation en langues nationales mérite d'être encouragée et soutenue; elle intègre un vaste chantier d'élaboration et de mise en œuvre d'une politique linguistique cohérente incluant l'aménagement du statut et l'aménagement du corpus desdites langues. L'activation, la dynamisation ou la mise en place des commissions de langue et l'élaboration des manuels de terminologies appropriées dans tous les domaines de savoir - anciens comme nouveaux - est indispensable à la survie d'un enseignement de qualité dans les langues nationales béninoises. La délicatesse de cette entreprise ne doit souffrir d'aucun pessimisme, attentisme ou scepticisme de la part des pouvoirs publics. Car, les pays africains

notamment francophones, doivent prendre leurs responsabilités devant l'histoire quant à la sauvegarde des savoirs et des authenticités tout en construisant des sociétés véritablement démocratiques où la langue ne doit pas constituer un handicap à l'accès aux savoirs élaborés, mais être un gage de développement durable. Il faut y aller avec les armes et les moyens du moment, quitte à ce que l'initiative se renforce ou se consolide dans la durée. Il ne s'agit nullement d'une politique d'exclusion des langues d'enseignement actuelles, le français pour ce qui concerne le Bénin, mais de la mise en place d'une approche véritablement bilingue qui permet de construire le parcours des langues patrimoniales dans le relèvement de leur statut. Cela prendra le temps qu'il faut mais il ne sert à rien de limiter la réflexion ou de jeter la cognée après un mauvais coup d'essai qui peut ralentir les ardeurs ou émauser la motivation des acteurs. Si le français a pu s'imposer comme langue d'enseignement dans les anciennes colonies et même en France, il a fallu œuvrer durant longtemps; malheureusement, « la France s'est construite sur des langues romanes en abandonnant son héritage celtique, dont il ne subsiste que quelques traces dans le lexique. L'essentiel de la culture gauloise a disparu parce que la langue n'était pas écrite » affirme P. FRATH¹¹. C'est pourquoi les pays d'Afrique doivent, bien qu'étant au cœur de la francophonie, soutenir les efforts de protection et de promotion des langues patrimoniales notamment à travers l'éducation pour éviter de subir le même sort que les langues de France dont les locuteurs regrettent la disparition. Les travaux de terminologie doivent être suscités, encouragés et soutenus pour faciliter le maintien durable des langues maternelles d'Afrique dans le processus enseignement-apprentissage. Et pour cause, le développement des activités littéraires, scientifiques, artistiques, journalistiques, etc. dans les langues maternelles ne peut se faire sans la mise en place d'un corpus lexical technique assez fourni qui peut s'enrichir à mesure que l'initiative prend de la valeur et se généralise. Les linguistes et autres chercheurs peuvent y contribuer efficacement. Ce n'est d'abord qu'une question de volonté et de souveraineté puis de moyens. Par ailleurs, soulignons que l'utilisation du *gungbè* comme langue d'enseignement au Bénin est un précieux atout de développement régional au regard de ses dimensions géographique, démographique, médiatique et liturgique au Nigeria. Enfin, n'est-il pas grand temps que le Bénin se dote enfin d'une politique linguistique claire, responsable et structurée pour tracer la voie de développement de ses langues « nationales » ?

Bibliographie

AKOHA, A. B. 2009. Quelle stratégie pour l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel au Bénin. In Capo, H.B.C., Gbéto, F., Huannou, A. (Ed).

¹¹ Si l'Afrique devenait le centre de la francophonie, il ne faudrait pas que cela se fasse au détriment de ses langues patrimoniales.

Langues africaines dans l'enseignement au Bénin. Cape Town, Kome : CASAS, LABO GBE.

AMADE BADINI, (1922-2006)- *Le développement clés en tête*, PEKEA Newsletter N° 15, Juillet – Septembre 2008, Université de Ouagadougou, Burkina Faso

CAPO H. B.C., GBETO F. & HUANNOU A. (dir.). (2009). Langues africaines dans l'enseignement au Bénin. Problèmes et perspectives, Pub Labo Gbe N°9/CASAS Book Series N°68, 224 p.

CAPO H. B.C (2009), Instruction en langues africaines et questions de standardisation / modernisation, in Langues africaines dans l'enseignement au Bénin : problèmes et perspectives pp.159-181

CALVET, L.-J. 1992. Les langues nationales à l'école : un débat passionné, un serpent de mer. In Diagonales n°21, Dossier coordonné par Niang M. et Ploquin, F., janvier – février 1992, Revue trimestrielle, Tunis, EDICEF.

DABENE, L. 1994. Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, éd. Hachette

DIOP CHEICK ANTA, 1965, Nations nègres et cultures, présence africaine, 1^{ère} édition

FRATH PIERRE, Cogito *versus* ubuntu : sauvegarder les langues et les cultures africaines,

<http://www.res-per-nomen.org>

HOUIS M., Anthropologie linguistique de l'Afrique Noire, P.U.F., 1971

JEDENE R., Les langues maternelles, un facteur clé du développement des communautés à la base, in Langues africaines dans l'enseignement au Bénin. Problèmes et perspectives, Pub Labo Gbe N°9/CASAS Book Series N°68, pp.117-127

TANANG E., L'enseignement des langues nationales au Togo entre valorisation du patrimoine culturel linguistique et enjeux politiques (fin des années 1960-2018), in Langues et littératures en francophonie africaine: quelles réalités hier et aujourd'hui? Revue DELLA Afrique N Vol.1 N°4 Septembre 2019, pp.77-95

TORT P. & DESALMAND P. (1978). Sciences humaines et philosophie en Afrique. La différence culturelle, Hatier, Paris, 399 p