



Implication Pédagogique de la Progression des Eléments Linguistiques dans le Manuel de Fongbè sur l'Apprentissage de la Langue au Cours d'Initiation

Kocou Prosper TONATO[✉]
Maxime da CRUZ[✉]
Université d'Abomey-Calavi

Résumé - La nécessité d'apprendre nos langues à l'école et d'en faire des médiums d'enseignement a conduit, depuis l'année académique 2013-2014, au démarrage de la phase expérimentale de l'enseignement du fongbè, au même titre que cinq autres langues nationales, dans l'enseignement primaire au Bénin. De fait, la description linguistique faite de cette langue devrait servir à l'élaboration du savoir scolaire proposé aux apprenants. La cohérence et la pertinence de ce savoir sont déterminantes, non seulement pour l'acte d'apprentissage, mais aussi, pour les compétences linguistiques des apprenants en fongbè. Ainsi, en recourant à l'analyse de contenu, il a été possible d'appréhender, à partir du manuel destiné à l'apprentissage du fongbè au cours d'initiation, le « degré de cohérence progressive » des composantes (la sélection, la gradation et la programmation) sur lesquelles repose l'apprentissage de cette langue.

Mots clés : langues nationales, fongbè, apprentissage, progression.

Abstract - The necessity of studying our native languages at school and make them mediums of teaching, has led to the experiential stage of fongbè's teaching as well as five other native languages since the academic year 2013-2014, in primary teaching in Benin. Indeed, the linguistic description of that language should help in academic knowledge elaboration which should be submitted to the learners. The coherence and relevance are important not only for the learning process but also for the learners' linguistic competence in fongbè. Thus, the content analysis has allowed us to understand through fongbè's textbook of the first primary class, the "gradual degree of coherence" of constituents (choice, graduation and planning) on which the language learning process is based.

Key words: native languages, fongbè, learning process, progress

1. Introduction

Dans la plupart des pays du monde, favoriser massivement la réussite scolaire et l'intégration sociale des enfants demeurent une préoccupation majeure. A cet effet, faire des langues nationales un véhicule privilégié du savoir apparaît comme un moyen efficace pour rendre l'école africaine performante, capable de former des individus aux valeurs et aux réalités socioculturelles de leur milieu (Lezouret & Chatry-Komarek, 2009).

Au Bénin, l'intérêt que requièrent les langues nationales pour l'amélioration de la qualité des apprentissages scolaires a été perçu il y a bien longtemps. En effet, depuis le régime révolutionnaire de 1972, il était question d'introduire progressivement nos langues dans le système éducatif formel (Discours programme du Gouvernement militaire révolutionnaire, 1972). Cette vision

[✉] tonatop@yahoo.fr

[✉] maxdacruz@yahoo.fr



exprimée sous forme de discours programme a été prise en compte à travers divers textes de lois, notamment l'ordonnance n°75-30 du 23 juin 1975 portant Loi d'orientation de l'École Nouvelle, la Loi n°91-006 du 25 février 1991 portant charte culturelle en République du Bénin et la Loi n°2003-17 du 11 novembre 2003 portant orientation de l'éducation nationale en République du Bénin. Aussi, elles sont nombreuses les initiatives prises en faveur de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif béninois. Par exemple, il y a l'expérience des écoles maternelles, traduite par le recours à la langue maternelle des enfants en petite section ; la passation d'épreuves facultatives en langues nationales aux examens nationaux. Récemment, le démarrage de la phase expérimentale d'enseignement de six langues nationales, dont le fongbè, dans certaines écoles primaires pilotes constitue une étape décisive pour la réussite du processus d'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel. Puisqu'il s'agit de mettre à la disposition des apprenants sous forme de savoir scolaire, un savoir plus élaboré, celui construit sur les langues à partir de leur description linguistique.

Ce qui implique la détermination d'objectifs d'apprentissage, la définition de contenus et de progressions, la sélection des méthodes et des techniques, le contrôle du déroulement de l'acquisition et son évolution ; préalables sans lesquels il ne peut y avoir d'apprentissage (Ntumba, 2006). Ainsi, le présent article s'interroge sur la pertinence et la cohérence du savoir scolaire proposé aux apprenants du fongbè au Cours d'Initiation (CI) dans l'enseignement primaire au Bénin. Pour ce faire, le manuel scolaire apparaît déterminant pour l'action pédagogique ; parce qu'il renferme l'essentiel des connaissances exigées par les programmes scolaires, facilite l'appropriation des connaissances, permet l'évaluation des savoirs et savoir-faire. Il est donc important de réfléchir sur les caractéristiques des manuels d'enseignement des langues africaines (Akoha, 2010). Par conséquent, porter un regard critique sur le manuel de fongbè, revient à appréhender les savoirs et les savoir-faire escomptés et le « degré de cohérence progressive » des composantes (la sélection, la gradation et la programmation) sur lesquelles repose l'apprentissage du fongbè dans le cadre de l'enseignement des langues nationales à l'école.

2. Caractéristiques fondamentales du fongbè et difficultés inhérentes

A ce niveau, nous présentons une synthèse des travaux de quelques auteurs qui ont porté sur l'étude morphosyntaxique et phonétique du fongbè. Ainsi, sont notamment pris en compte les travaux de Akoha (2010), de Capo (2009), de Da Cruz (1998), de Dujarier (2012), de Gbéto (1997), de Guédou (1976), et de Yéhouéno (2002).



Le fongbè est une langue à ton appartenant au phylum Niger-Congo (Capo, 2009). Il se compte parmi les langues du groupe Kwa. Il dispose de quatre tons pertinents : le ton haut noté (́), le ton bas noté (̀), le ton moyen qui s'exprime par l'absence d'accent et le ton modulé bas-haut ou montant exprimé par un accent circonflexe renversé (ˇ). Il existe d'autres tons composés, mais ceux-ci s'expriment à l'aide de ces quatre tons fondamentaux (Dujarier, 2012). Toutefois, l'existence de trois tonèmes apparaît comme l'hypothèse soutenue préalablement (Gbéto, 1997 ; Guédou, 1976).

Le fongbè parlé sans y mettre les tons est absolument incompréhensible (Dujarier, 2012). En effet, les tons sont utilisés à des fins distinctives et donc ont une fonction lexicale (Yéhouéno, 2002). A titre illustratif nous avons :

- *t́* (père) et *t̀* (étendue d'eau) ; *q̀* (avoir) et *qˇ* (être) ;
- *dˇ* (mur) et *d̀* (trou) ; *m̀* (moi), *mí* (vous) et *mˇ* (nous) ;
- *nú nù ǹ ǹ ò é nɔ fá* (quand je prends la chose, ça me soulage).

Du fait des tons, chaque voyelle peut être prononcée de quatre façons, soit *bas* (*i* dans *m̀* : *moi*), *moyen* (*i* dans *mí* : *vous*), *haut* (*i* dans *ní* : *si*) ou modulé bas-haut (*ĩ* dans *mˇ* : *nous*). Cela pose aussi un problème de discrimination et de compréhension des mots dans le fongbè. Ainsi pour mieux discriminer les tons, Akoha (2010) préconise la bonne écoute, le sifflement et l'habitude. Il préconise également le recensement des mots et leur classement par structure syllabique et combinaison tonale comme un excellent exercice de transcription des tons. Cependant, des exercices qui amènent l'apprenant à répéter tout bonnement les sons ne suffisent pas à les maîtriser ; il importe aussi de proposer des exercices conçus au regard du principe de commutation et qui amènent autant que possible à étudier les sons par paires minimales, par exemple : *ś* (prendre, saisir)/*s̀* (Hier, demain ou frire)¹ ; *tún* (détacher)/*tun* (connaître).

Dans les énoncés, les tons peuvent subir des modifications. « *Ce changement est à l'évidence support de sens* » (Akoha, 2010, p.87). Simple exemple : "*ǹ* (*mère*) dans "*ǹ yè̀tón wá*" (*leur mère est arrivée*), "*nɔ*" (*mère*) dans "*nɔ ce wè*" (*c'est ma mère*), "*nɔ*" dans "*un nɔ ǹ Kútɔnu*" (*j'habite Cotonou*) et "*nɔ*" dans "*un nɔ ǹ à̀zɔ*" (*je suis fumeur*). Cet exemple montre les différents changements de "*nɔ*" selon l'énoncé. Dans certains cas, il signifie mère, rester ou habiter et dans d'autres, il exprime l'habitude. Akoha (2010) explique que les changements que peuvent connaître un ton, participent de la grammaire du fongbè. D'après lui, la maîtrise de l'écriture du fongbè nécessite l'observance de la structure interne des mots ; mais surtout la prise en compte des changements qu'ils peuvent connaître dans

¹ Le contexte et surtout le temps du verbe suffisent d'ordinaire à préciser le sens de ce mot (Segurola & Rassinoux, 2000).



les énoncés. Il va sans dire qu'une attention particulière doit être accordée aux modifications tonales que subissent les mots dans l'énoncé.

En fongbè, « les mots sont pour la plupart monosyllabiques, quelques-uns ont deux syllabes ; ceux qui ont plus de deux syllabes sont, sauf de rares exceptions, des mots composés ou redoublés » (Dujarier, 2012, p. 97). Soulignons que les mots dérivés et composés sont difficiles à maîtriser (Akoha, 2010). A cet effet, il convient de partir des monosyllabiques pour aller à l'étude des dissyllabiques et des mots dérivés et composés. Cette progression sera adoptée, tout en tenant compte des oppositions de paires minimales.

En fongbè, il est rare de voir des noms dont le masculin et le féminin s'expriment par deux mots différents (Dujarier, 2012). Par exemple *nɔvi* désigne frère ou sœur et *xɔntɔn* désigne ami ou amie. En outre, le pluriel du substantif n'existe pas en fongbè. Ceci pourrait être dans une certaine mesure avantageux pour l'apprentissage de cette langue ; puisque les marques de genre et de nombre ne sont pas toujours perceptibles auditivement, du moins en français (Tonato, 2011). Notons qu'il est difficile d'appliquer des critères morphologiques à des langues qui, comme le fongbè n'ont pas de marques morphologiques de genre, de nombre ou de cas (da Cruz, 1998).

Si l'écriture est une invention culturelle récente par rapport à l'oral (Fayol, 2013), celle du fongbè l'est encore plus (Akoha, 2010). Créée à partir d'un certain nombre de caractères latins (ε, ρ, ζ,...) et de l'alphabet phonétique international (i, u, e,...), l'écriture du fongbè présente le double avantage de la simplicité et de l'exactitude (Dujarier, 2012).

En ce qui concerne la simplicité, les relations entre graphèmes et phonèmes sont très consistantes en fongbè. En d'autres termes, l'écriture du fongbè diffère quelque peu de sa transcription. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de différence entre son orthographe et sa transcription (Akoha, 2010). Quelques cas d'inconsistance peuvent être notés dans les relations entre graphèmes et phonèmes (Dujarier, 2010). D'une part, il existe des lettres qui ne se prononcent pas telles qu'elles s'écrivent. Par exemple, il est inutile de mettre un "h" à la fin des noms propres de villes (Ouidah) ou de personnes (Mensah). D'autre part, un seul son s'exprime par une seule lettre. Ainsi, le son /tch/ est transcrit *c* et /dj/ par *j*. Par exemple, *cavi* se prononce /tchavi/ (la clé) et *jivi* se prononce /djivi/ (le couteau). C'est à l'antipode de ce qui se remarque en français, où plusieurs lettres se combinent pour donner un son unique (Tonato, 2011). Par exemple, au, aux, eau, eaux, ot, os se prononce /o/. Cependant, cette règle est aussi valable en fongbè pour les deux digrammes labio-vélaires *gb* et *kp* et la nasale palatale /ny/. Exemple : *gbètɔ* (homme, créature humaine), *nyanya* (mauvais).

Concernant le critère d'exactitude, chaque son est exprimé par un signe propre (lettre ou ton). Toutefois, il faut distinguer le /d/ dental et /d/ rétroflexe. De même, il faut distinguer les deux constrictives vélaires : /h/ qui se prononce



sonore et /x/ qui se prononce sourd. Pour les voyelles, la transcription du /e/ diffère nettement de celle du /ɛ/ ; c'est pareil pour /o/ et /ɔ/. Par exemple, en français /ɛ/ peut s'obtenir à partir d'un « e »² accentué (è, ê) ou d'un graphème complexe (*es, est, ais, ait, er, ert,...*). Cependant, en fongbè, les tons peuvent transformer chaque voyelle en graphème complexe. Ainsi, lorsque les sept voyelles orales et les cinq voyelles nasales du fongbè (CENALA, 2011) sont affectées des quatre tons fondamentaux, on obtient 48 graphèmes complexes. Ce nombre ajouté aux trois digrammes de la langue donne 51 graphèmes. Comparativement au français, il y a vraisemblablement un nombre limité de graphèmes à étudier en fongbè. Ceci, en plus de ce qu'il y a une forte proportion de monosyllabiques en fongbè, pourrait être avantageux pour l'apprentissage de cette langue. Puisqu'il y a beaucoup plus d'unités orthographiques à apprendre dans les écritures qui utilisent des unités de tailles larges (mot, morphème) que celles utilisant des unités de petites tailles (phonème, syllabe) (Tonato, 2011).

Une fois les caractéristiques du fongbè mises en évidence ainsi que les difficultés inhérentes, il importe de voir si le savoir scolaire proposé aux apprenants du Cours d'Initiation tient compte de ces données scientifiques issues de la description linguistique de ladite langue. A cet effet, l'approche méthodologique suivante a été adoptée pour l'expertise du manuel renfermant l'essentiel des connaissances prévues au programme pour l'apprentissage du fongbè au Cours d'Initiation dans l'enseignement primaire au Bénin.

3. Approche méthodologique

La démarche méthodologique adoptée s'appuie sur les principes de l'approche analytique de la langue. Celle-ci considère la langue comme un tout logique, cohérent, homogène qu'il faut ramener à ses éléments constitutifs les plus simples (Borg, 2001). Cette approche a été adoptée, étant donné que nous appréhendons le fongbè comme une matière à enseigner. De ce fait, nous visons les savoirs proposés pour l'apprentissage. Signalons que ces savoirs résultent de la transposition didactique d'un savoir plus élaboré, lui-même construit à partir d'une description linguistique du fongbè. Ainsi, le recours aux principes de didactique analytique a permis de partir des unités linguistiques de taille large (textes, phrases) pour aboutir à leurs éléments constitutifs les plus simples (mots, graphèmes, phonèmes, etc.). En effet, il a été procédé à un découpage d'ordre grammatical (nom, déterminant, adjectif, pronom, verbe, adverbe, préposition, conjonction...) et à un découpage d'ordre lexical, essentiellement

² En français la voyelle « e » est considérée comme une voyelle complexe lorsqu'elle est accentuée (Ntumba, 2006 ; Tonato, 2011).



grapho-phonémique (graphèmes, phonèmes, tons). L'intérêt d'une telle démarche est de reconstituer la progression des unités sur lesquelles repose l'apprentissage du fɔngbè au cours d'initiation. La finalité est d'analyser le « degré de cohérence progressive » de celles-ci dans le manuel destiné à l'apprentissage de cette langue. Ce faisant, les faits linguistiques à enseigner ont été identifiés. En d'autres termes, il a été reconstitué la sélection des contenus grammaticaux et lexicaux dans le manuel de fɔngbè. Par ailleurs, la répartition de ces éléments dans le temps pour l'apprentissage a été appréhendée à travers leur gradation dans le manuel. Par la suite, la sélection et la gradation ont permis l'appréhension de la programmation. Ces trois opérations réunies (sélection, gradation, programmation) constituent les composantes sur lesquelles repose le processus d'apprentissage (Borg, 2001).

Les principes de didactique analytique ont été appliqués dans le cadre de cette recherche grâce à l'analyse de contenu, une démarche descriptive qui fournit des données qualitatives et quantitatives, rendant compte des caractéristiques principales des manuels : leur sélection, leur gradation, leur présentation et leur répétition (Mackey, 1972). Pour ce faire, nous avons recouru au modèle de déroulement d'une analyse de contenu de Bardin (2013). Celui-ci se décline en cinq étapes.

Tout d'abord nous avons procédé à une pré-analyse. Celle-ci a consisté au repérage des indices susceptibles d'aider à l'élaboration des indicateurs d'analyse. A ce niveau une lecture superficielle (non analytique) a été faite du contenu du manuel. Ensuite, la phase d'élaboration des indicateurs d'analyse a été abordée. Celle-ci a abouti à la définition des unités d'enregistrement que sont : les graphèmes, les phonèmes, les tons, la structure morphologique des mots (monosyllabe, dissyllabe, trisyllabe, etc.). Après la définition des indicateurs d'analyse, la phase de pré-test s'en est suivie. Elle a permis de tester la fiabilité et la validité des indicateurs définis. Le pré-test a porté sur six textes du manuel (p.21, p.40, p.52, p.68, p.82, p.95). Ces textes ont été pris en compte pour deux raisons. D'une part, ce sont des textes proposés pour réviser les notions étudiées au niveau des différentes unités d'apprentissage abordées pour chaque thème étudié dans le manuel. Ces textes nous ont permis donc de parcourir les champs lexicaux des différents textes proposés dans le manuel à expertiser. D'autre part, les six textes choisis pour le pré-test ont une longueur relativement importante par rapport aux autres textes du manuel. Ils ont, non seulement permis d'encoder les variantes possibles de nos unités d'enregistrement, mais aussi de relever les difficultés y afférentes.

L'exploitation du manuel a été facilitée une fois que la validité et la fiabilité des indicateurs d'analyse ont été garanties. Ainsi, les textes du manuel ont été systématiquement décomposés, agrégés et dénombrés en unités permettant une description précise des caractéristiques pertinentes de son contenu (Bardin,



2013). Trois critères d'énumération ont été considérés dans le cadre de ce travail : la présence (absence), l'ordre d'apparition et la fréquence des unités d'enregistrement. En fait, les éléments présents dans le texte ainsi que leur ordre de succession ont permis de reconstituer la sélection, la gradation et la programmation des unités à enseigner. Par ailleurs, la fréquence d'apparition de chacun de ces éléments traduit vraisemblablement l'importance accordée à son apprentissage.

Les différentes opérations effectuées tout au long des quatre étapes précédentes ont fourni des données qui ont été traitées et interprétées en cette dernière étape. Ainsi, nos traitements et interprétations ont porté sur :

- le nombre total de mots contenus dans le manuel ;
- le nombre de vocables (en répertoriant les mots différents sans tenir compte de leurs différentes occurrences dans les textes). Leur pourcentage a été déterminé en divisant le nombre de vocables identifiés dans le manuel par le nombre total de mots qu'il contient ;
- le nombre de monosyllabiques (V̇, V̇́, V̇̂, V̇̃ ou CV̇, CV̇́, CV̇̂, CV̇̃)³, de dissyllabiques (V̇CV̇́, CV̇́CV̇́, CV̇́V̇́, CV̇̂CV̇̂, CV̇̂V̇̂, V̇CV̇̂, CV̇̂CV̇̂, V̇CV̇̂, V̇CV̇́, etc.) et de trissyllabiques (V̇CV̇́CV̇̂ ou V̇CV̇́CV̇́, V̇CV̇̂CV̇́, etc.) ;
- le nombre d'hapax : l'hapax est un mot qui n'apparaît qu'une seule fois dans l'ensemble des textes du manuel (Dubois, Guespin, Marcellesi, Marcellesi & Mével, 2002). Leur pourcentage a été calculé en multipliant par cent le rapport entre le nombre d'hapax et celui des mots contenus dans le manuel ;
- la progression des graphèmes, des phonèmes, des mots-outils et des verbes.

La démarche méthodologique adoptée a servi à collecter des informations sur le manuel d'apprentissage du fongbè ; manuel dont une analyse réalisée sans en faire une présentation en amont ressemblerait à de la critique sans fondement ni objectivité.

4. Présentation du manuel de fongbè

Le manuel faisant l'objet d'analyse est intitulé « Nuxixa wema ce nukon ton xo nukon ton ». Il est à sa version expérimentale. Il a été édité en 2013 par l'Inspection Générale Pédagogique du Ministère des enseignements maternel et primaire (IGPM) avec le concours technique et financier de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIT).

³ "C" est mis pour consonne et "V" pour voyelle.



Le manuel compte au total 95 pages. Il comporte six thèmes et 36 unités d'apprentissage dénommées *nùkplónkplón*. Ces thèmes sont puisés de la littérature et de la culture locale (famille, école, jeux, santé, activités économiques, fête). Pour l'étude des différentes unités d'apprentissage, quatre étapes sont prévues dans le manuel. Elle débute par l'étude d'un graphème/phonème. L'apprenant est ensuite invité à lire des mots et de courtes phrases. Cette rubrique est dénommée *nùxíxà*. La rubrique suivante intitulée *azǒ* prend en compte les activités susceptibles de développer les compétences d'identification de l'écrit chez l'apprenant. La troisième rubrique intitulée *nùkánbyó* permet de vérifier via une série de questions la compréhension que l'apprenant a du texte lu. Les rubriques *azǒ* et *nùkánbyó* constituent l'appareil pédagogique. Deux autres rubriques sont prévues dans le manuel pour réviser et/ou approfondir à la fin de chaque thème étudié les notions vues. A cet effet, la rubrique *vǎkplón* est proposée pour la révision des graphèmes étudiés. Il est prévu cinq séances de *vǎkplón* dans le manuel (p.8, p.14, p.20, p.28, p.34). La rubrique *bèzǎñ* vise un approfondissement des notions étudiées. Cette rubrique comporte en premier lieu un texte relativement long. Les questions contenues dans la sous rubrique *nùkánbyó* sont proposées pour amener l'apprenant à réfléchir et à réagir sur le texte lu. Le manuel comporte six séances de *bèzǎñ* (p.21, p.40, p.52, p.68, p.82, p.95). Soulignons que le manuel ne comporte pas certaines informations hors-texte (avant propos, préface, table des matières) qui sont pourtant nécessaires ; car garantissent au contenu du manuel une certaine crédibilité et orientent l'acheteur ou le lecteur par rapport aux objectifs d'apprentissage.

5. Etude de la progression des éléments linguistiques dans le manuel

L'étude de la progression des unités linguistiques rend compte de l'occurrence des graphèmes, des phonèmes et des éléments lexicaux sélectionnés, ainsi que de leur ordre d'apprentissage dans le manuel.

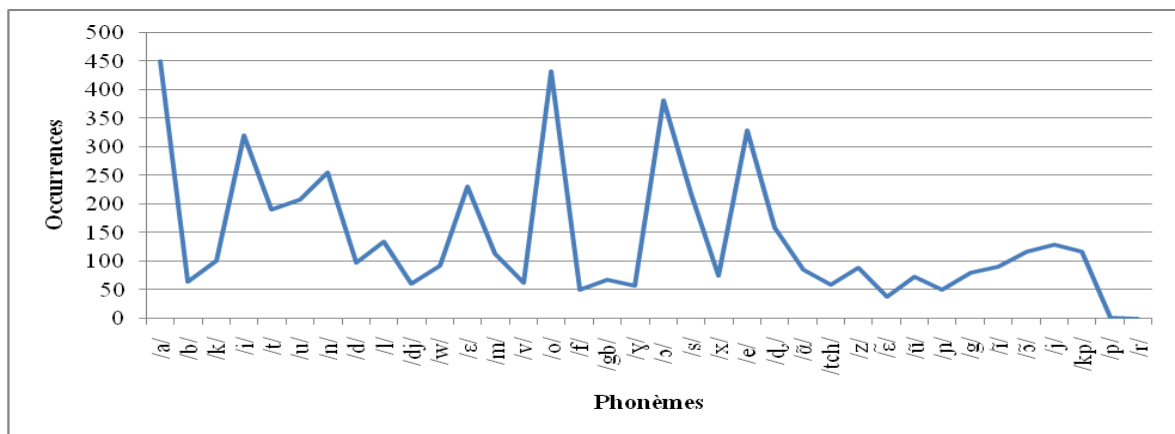
Pour l'apprentissage du fongbè, le manuel prévoit l'étude des 36 graphèmes de l'alphabet fongbè. L'étude de ceux-ci débute par celle de la voyelle ouverte « a ». Après celle-ci, sont respectivement programmées l'étude des consonnes simples « b » et « k ». L'étude de ces consonnes précède respectivement l'apprentissage de la voyelle ouverte « i », de la consonne « t » et d'une autre voyelle ouverte « u ». Ensuite il est programmé successivement les consonnes « n », « d », « l », « j », « w ». La voyelle « ε » fait l'objet d'apprentissage juste après cette série de consonnes. Celle-ci précède dans le manuel, l'étude des consonnes simples (« m » et « v ») et de la voyelle simple « o ». Le premier digramme à étudier, « gb », intercale la consonne simple « f » et « h ». La première est programmée après « o » et la seconde avant l'étude successive des



graphèmes « ɔ », « s », « x », « e » et « d ». Cette série de graphèmes fait place au graphème « an », la première consonne nasale à étudier dans le manuel. Les consonnes simples « c » et « z » sont étudiées avant « en », la deuxième voyelle nasale programmée dans le manuel. Cette dernière est prévue pour être étudiée avant la voyelle nasale « un », le digramme « ny » et la consonne simple « g ». Il est prévu, après l'étude de la consonne « g », l'apprentissage des voyelles nasales « in » et « on ». Le dernier digramme qui fait l'objet d'apprentissage dans le manuel est le graphème « kp ». Il est étudié à la suite de « on » et avant la consonne simple « y ». Le dernier graphème programmé dans le manuel est la consonne simple « r ». Son étude est abordée après celle de la consonne « p ».

La progression des phonèmes tient de celle des graphèmes. Un phonème correspond en effet à un graphème à oral. Etant donné la consistance des relations entre graphèmes et phonèmes en fongbè, le nombre de graphèmes sélectionnés pour l'apprentissage équivaut au nombre de phonèmes reconstitués dans le manuel. Le graphique suivant traduit la gradation et la programmation des phonèmes étudiés dans le manuel.

Graphique : Les phonèmes et leur occurrence dans le manuel



Source : Données d'enquête, 2015

Ce graphique montre que le phonème /a/ a la plus forte occurrence dans le manuel. Il occupe la 1^{ère} position devant le phonème /o/ qui vient respectivement avant le phonème /ɔ/ et /e/. Le phonème /i/ occupe la 5^{ème} place devant le phonème /n/ et /ɛ/. Les phonèmes /s/, /u/, /t/, /d/ occupent respectivement la 8^{ème}, 9^{ème}, 10^{ème} et 11^{ème} place en terme de fréquence d'apparition dans le manuel. Les 12^{ème}, 13^{ème}, 14^{ème} et 15^{ème} places reviennent respectivement aux phonèmes /l/, /j/, /ɔ̃/ et /kp/. Le phonème /m/ qui est prévu pour être étudié en 13^{ème} position occupe, en termes d'occurrence, la 16^{ème} place. Il est successivement suivi du phonème /k/, /d/, /w/, /i/, /z/, /ã/ et /g/. La 24^{ème} place revient au phonème /x/ positionné devant /ũ/ et /gb/. Le phonème /b/ programmé pour étude en 2^{ème} position



occupe, en fonction de son occurrence, la 27^{ème} position. Les phonèmes /v/, /dj/ et /tch/ ont respectivement la 28^{ème}, 29^{ème} et 30^{ème} place. Ils sont suivis de / /ɣ/. Ce dernier se positionne avant /f/, /ɲ/ et /ɛ̃/. Le phonème /p/ programmé pour étude en avant dernière position conserve, de par sa fréquence d'apparition, la même position. La dernière place échoit au phonème /r/, avec 0 occurrence.

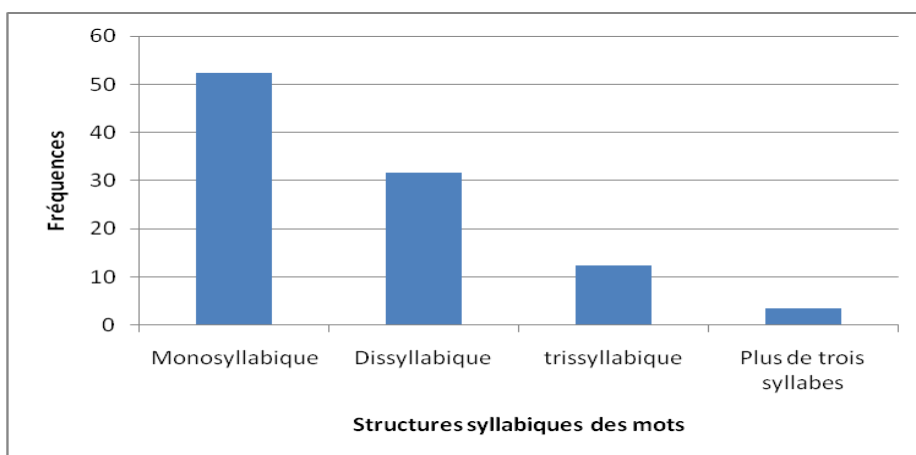
Dans le manuel, il est dénombré au total 2830 tons, dont 743 tons bas (26,26%), 703 tons moyens (24,84%), 1254 tons hauts (44,31%) et 130 tons modulés bas-hauts (4,59%). Ces chiffres ne reflètent pas les pourcentages trouvés par Akoha à l'issue de l'étude qu'il a faite sur un corpus de 1224 termes (Akoha, 1980 ; Yehouenou, 2002).

Ladite étude lui a permis, en effet, d'inférer que la fréquence des tons bas est 44,55%, tons moyen 14,08%, ton haut 24,93% et le ton montant est 16,44%. Les résultats de cette étude classent le ton bas en première position devant le ton haut ; ce qui est contraire aux résultats de la présente recherche. Par ailleurs, le ton moyen occupe la deuxième place d'après nos résultats ; alors qu'il se classe dernier d'après l'étude d'Akoha. Si les conclusions de celui-ci sont généralisables, on déduirait que la fréquence des tons dans le manuel ne calque pas celle reconnue en fɔ̀ngbè. Dans ce cas l'écrit n'est pas considéré comme code de la parole dans le manuel.

Concernant les éléments lexicaux, l'étude s'accroît sur la progression des mots-outils et des verbes du manuel. Toutefois, un point global est fait de l'occurrence des mots, en tenant compte de leur structure syllabique, des vocables et des hapax.

Le manuel compte au total 1666 mots, avec 647 vocables et 382 hapax. En d'autres termes, les mots dénombrés sans tenir compte de leur occurrence représentent 39% de l'ensemble des mots contenus dans le manuel. Par ailleurs, 23% des mots qui le composent apparaissent une seule fois. Le graphique ci-dessous fait le récapitulatif des 1666 mots en fonction de leur structure syllabique.

Graphique 2 : Fréquence des mots du manuel selon leur structure syllabique





Source : Données d'enquête, 2015

Dans le manuel, 52,40% des mots ont une seule syllabe. Ce sont les mots les plus utilisés. Ils sont suivis des mots à deux syllabes. Ceux-ci ont une proportion de 31,57% dans l'ensemble des mots du manuel. La fréquence des mots trisyllabiques est de 12,49%. Les mots qui ont plus de trois syllabes sont les moins utilisés dans le manuel. Ils ont une fréquence de 3,54%.

Parmi les mots dénombrés se comptent les mots-outils. Ils sont essentiels pour la structuration des textes et le respect de « *la logique de la langue, notamment dans sa construction syntaxique* » (Germain & Muroi, 2003, p.244 cité par Tonato, 2011).

Il ressort de la progression des mots outils que les pronoms ont la plus forte occurrence dans le manuel. On y dénombre 62 pronoms sujets et 54 pronoms compléments. Ils sont suivis des verbes et des substantifs exprimant le mouvement, le non mouvement et la position. Ceux-ci jouent en fongbè la fonction des prépositions françaises (Dujarier, 2012). Dans le manuel, ils sont au nombre de 67 exprimant le mouvement (yì, nu, sín, etc.) et 18 exprimant le non mouvement (dò, nò). Ceux qui expriment la position (mè, gón, hwenu, tó, wú, etc.) sont au nombre de 31. Il ramène ainsi à 116 le nombre total des verbes et des substantifs faisant office de préposition en fongbè. Les déterminants (lé et ó) et les conjonctions de coordination (kpó et kpódó) ont la même occurrence dans le manuel. On dénombre pour chaque catégorie 66 mots-outils. Leur fréquence dans le manuel est supérieure à celle des particules « nà » et « nò » (55) et celle des adverbes (44). Dans le manuel, le travail sur l'apposition de genre est possible grâce aux mots súnnu/nyñnu, asú/asi, nò/tó, daagbó/nogbó, nyòlò/náfi. Ils sont 30 mots-outils pour toute la catégorie considérée.

Les verbes font partie aussi des mots dénombrés dans les différents textes du manuel. L'étude de leur progression se justifie du fait de leur centralité dans la phrase mais aussi parce qu'ils sont difficiles à acquérir (Talmy, 1996 cité par Tonato, 2011). Dans le manuel, il est dénombré 204 verbes. Parmi ceux-ci, les verbes spécifiques (*wlí* : saisir, attraper ; *dó* : porter, planter, semer ; *kplón* : apprendre, etc.) sont davantage privilégiés. Les verbes de base et nucléaires (*yí/yì* : aller ; *wázš* : travailler ; *só* : prendre, etc.) se retrouvent dans une proportion de 26,47% dans le manuel.

6. Implication pédagogique de la progression des éléments linguistiques dans le manuel

L'étude de la progression des graphèmes dans le manuel révèle une gradation non linéaire. Celle-ci se justifie d'une part, du fait que l'étude des



lettres n'est pas envisagée de façon progressive dans le manuel ; c'est-à-dire du simple au complexe, voire du facile au difficile. Par exemple, l'étude de la consonne occlusive complexe « gb » est prévue avant celle de la consonne occlusive simple « g ». De plus, l'apprentissage de la consonne occlusive complexe « kp » est prévu avant l'étude de la consonne occlusive simple « p ». Or, ces consonnes occlusives complexes se caractérisent par une transition pré-consonantique de type vélaire et une transition post-consonantique de type labiale (Yehouenou, 2002). Concernant la consonne complexe « kp », la transition pré-consonantique se réalise avec la consonne simple « k » et celle post-consonantique, avec la consonne simple « p ». Quant à la consonne complexe « gb », la transition pré-consonantique se réalise avec la consonne simple « g » et celle post-consonantique, avec la consonne simple « b ». Pour chacune de ces consonnes, les transitions se font en une émission vocale, d'une durée équivalente à celle des occlusives simples. Cela amène à déduire qu'une bonne réalisation des consonnes simples (p, b, k et g) faciliterait la réalisation des consonnes complexes « kp » et « gb ».

La programmation des lettres dans le manuel n'est ni fonction de leur similarité phonétique, ni fonction de leur similarité proprioceptive. Une telle programmation n'est ni avantageuse pour l'apprentissage de la lecture, ni pour l'apprentissage de l'écriture ; les difficultés d'écriture variant selon les lettres, notamment en fonction de leur similarité proprioceptive (Fayol, 2013). En cela, l'étude réalisée par Yehouenou (2002) sur la phonétique du fongbè a révélé chez certains sujets enquêtés⁴ une tendance à la centration dans la réalisation des voyelles /e/ et /ɛ/ d'une part ; et /ɔ/ et /o/ d'autre part.

Un travail plus incident pourrait être fait sur la sensibilisation auditive, si les graphèmes étaient étudiés dans des contextes facilitants (Younes, 2009 cité par Tonato, 2011). En effet, les caractéristiques véritables de certains sons se révèlent à travers leur interaction avec d'autres sons (Yehouenou, 2002). A ce niveau, nous mettons l'accent sur les trois phénomènes suivants : assimilation, downstep et downdrift. Le premier est un phénomène phonétique par lequel un son tend, du fait de sa proximité par rapport à un autre, à devenir identique à lui ou à prendre certaines de ses caractéristiques (Landeracy & Renard, 1982 cité par Tonato, 2011). Le deuxième phénomène traduit une assimilation tonale intervenant lorsqu'un ton haut succédant à un autre se réalise sur un registre inférieur au ton haut précédent et cela en l'absence de tout facteur contextuel (Connell & Ladd, 1990 cité par Yehouenou, 2002). Dans le manuel, 10,86% des mots présentent une structure syllabique permettant d'observer ce phénomène.

⁴ Son échantillon est essentiellement constitué de sujets ayant le fongbè pour langue maternelle, vivant à Cotonou depuis plus de 25 ans et ayant des aptitudes à lire le fongbè.



Par exemple, dans les mots *éó* (p.82), *éné* (p.40), *kpódó* (p.40), *náfi* (p.21), *wèmaxóméví* (p.33), etc., on note un abaissement du registre tonal au fur et à mesure que les tons hauts se succèdent. Ce même phénomène s'observe avec les tons moyens et les tons bas. Pour ce qui concerne les tons bas, 2,04% des mots du livre présentent une structure syllabique permettant de percevoir un abaissement du registre tonal⁵. En guise d'exemple nous avons : *abǒ* (p.7), *azòmèxwé* (p.40), *jìhàn* (p.45), *alúúnsùn*⁶ (p.95).

Il ressort des deux cas de downstep mis en relief que l'abaissement du registre tonal obtenu avec la succession de tons bas est plus favorable pour la discrimination auditive des tons bas ; la succession des tons hauts donnant l'impression d'une assimilation du ton haut au ton bas. En contexte downdrift, Akoha (2010) trouve qu'il y a une neutralisation entre ton bas et haut ou ton bas et ton moyen. C'est la raison pour laquelle certains auteurs pensent que downstep et downdrift entraînent un infléchissement vers le bas ; infléchissement qui s'accroît lorsqu'une séquence de ton termine un énoncé (Yehouenou, 2002). Quelques phrases du manuel permettent d'illustrer l'infléchissement accentué. Il s'agit de : "*atavi cé díè*" (p.4), "*Medesé dò anyù mlímí xó wè*" (p.42). Dans ces énoncés le ton bas est davantage perceptible. Il est qualifié de ton infra bas dans ce contexte. *A contrario*, nous avons le ton supra haut. Dans le manuel, il s'identifie dans les énoncés suivants : "*atavi cé*" (p.4), "*Vì lé*" (p.44), "*axi tó*" (p.71), "*é jè acó*" (p.71), etc. Les tons infra bas et supra hauts sont davantage perceptibles. Il conviendrait ainsi d'en tenir compte, tout au moins en début d'apprentissage, pour amener les apprenants à mieux discriminer les tons. Il en va de la réussite de l'apprentissage de langue ; puisque les tons ont une fonction diacritique (Yehouenou, 2002).

Concernant les éléments lexicaux, nous avons obtenu une progression syllabique mais sémantique. La répartition et l'ordre d'apparition des mots dans le manuel dépendent surtout de la lettre à étudier. Toutefois, les mots sont insérés dans des phrases. Le manuel privilégie ainsi les unités de grande taille, ayant un sens. Parmi celles-ci les mots monosyllabiques ont une forte proportion contrairement aux trisyllabiques. Le manuel tient ainsi compte de la consistance existant entre les unités de l'écrit et de l'oral en langue fɔn. Cependant, le pourcentage (23%) relativement élevé des hapax dessert la méthode idéo-visuelle adoptée pour l'apprentissage de la lecture/écriture. En effet, il n'est pas aisé pour un apprenti-lecteur de retenir les unités lexicales qui apparaissent une seule fois sur les 1666 mots que renferme le manuel. Ce n'est

⁵ Il convient de souligner que, d'un point de vue perceptif, l'influence que peut exercer un ton sur un autre peut être négligeable. Toutefois, on y est plus sensible, lorsque l'attention s'y prête.

⁶ Soulignons que dans le manuel certains tons ont été mal notés. Nous les avons corrigés au besoin. Par exemple, on devrait écrire « *alúúnsùn* » au lieu de « *alúúnsún* » dans le manuel.



que la fréquence et la récence des rencontres avec ces mots qui favoriseraient leur reconnaissance.

Le vocabulaire thématique est très différencié et exhaustif. Pour chaque thème développé dans le manuel, il est possible de constituer un champ lexical. Pour le thème consacré à l'école nous avons : *wemáxómè/école*, *xà/lire*, *nùwólánnú/stylo/crayon à papier*, *měsì/maître*, *azòmè/école*, *wěmà/cahier-livre*, *wemáxómévi/élève*, *tínmè/expliquer*, *yì/aller*, *gosín/revenir*, *wàzò/travailler*, *azò/travail*, *távò/table*, *zìnkpò/chaise*, *gòlò/sac*, *kakii/tenue kaki*, *dó ganmè/à l'heure*, *fón zāñ/ se lever tôt*, *lèwu/se laver*, *dógbe/saluer*, *kplón/apprendre- éduquer*, *nùxíxá/lecture*, *nùwólánwólán/écriture*, etc. En dépit du nombre non moins important de vocabules dénombrés, il faut souligner que certains mots du manuel n'expriment pas convenablement certaines réalités. Ils présentent de ce fait quelques ambiguïtés. Par exemple, *nùwólánnú* reste polysémique, en ce sens qu'il peut être mis pour *craie*, *crayon*, *stylo*, *feutre*, etc. Par ailleurs, *azòmè /école* peut désigner tout lieu où l'on se rend pour travailler. Par conséquent, il subsiste un problème terminologique qui nécessite la création de vocabulaires plus adéquats et spécifiés.

De l'étude de la progression des mots outils, il ressort une forte présence des pronoms, en particulier des pronoms sujets. L'avantage pour l'apprentissage est que : « *la forme simple du pronom sujet est essentielle pour la conjugaison, car, le verbe restant invariable, elle seule permet de reconnaître la personne et le nombre* » (Dujarier, 2012, p.23). Il s'en suit que le manuel privilégie l'enseignement/apprentissage de la conjugaison et le travail du genre et du nombre. Ce qui est une bonne chose, vu qu'en fongbè le féminin, le masculin, le singulier et le pluriel ne s'expriment pas souvent. Toutefois, quelques mots exprimant l'apposition du genre sont dénombrés dans le livre. Il s'agit de : *suñnú (homme)/nyǒnú (femme)*, *asú (mâle ou époux)/asì (femelle ou épouse)*, *nò (mère)/tò (père)*, *daagbó (grand-père)/nɔgbó (grand-mère)*, *nyɔlɔn (oncle)/nafi (tante)*, etc. En outre, le manuel privilégie les verbes et substantifs de mouvement, de non mouvement et de position. Leur présence dans le manuel aiderait les apprenants à mieux se structurer mentalement, tant sur le plan spatial que temporel. Par conséquent, ils pourraient plus aisément se situer, situer les choses et décrire leurs actions dans le temps et l'espace.

Dans le manuel, l'ordre d'apparition des verbes infère une progression de langage. Cela sous-entend que l'apparition des verbes dans le manuel n'est pas fonction de la lettre-son à étudier. Les verbes figurent dans le manuel compte tenu de l'action du sujet à déterminer. Toutefois, leurs critères de choix nous sont restés inconnus. En fait, il nous est difficile d'établir si les sélections du lexique verbal tiennent compte de critères concevables de priorité lexicale (fréquence, utilité, disponibilité, statut de « base ») (cf Noyau, 2003) ; parce que



des données portant sur les verbes couramment utilisés en fongbè⁷, ne sont pas, à notre connaissance, disponibles.

7. Conclusion

Le manuel disponible pour l'enseignement/apprentissage du fongbè au Cours d'Initiation (CI) au Bénin présente une progression qui est susceptible d'induire quelques difficultés lors de l'étude de certains graphèmes/phonèmes. Celle-ci n'est pas faite au regard des similarités proprioceptives que présentent certaines lettres de l'alphabet de la langue. Le manuel présente aussi un nombre relativement élevé d'hapax. Ce qui, avec le nombre insignifiant des activités d'écriture, rendrait difficile aux apprenants la reconnaissance des mots. Signalons que l'apparition de certains mots ont été déterminés par les lettres proposées pour chaque situation d'apprentissage dans le livre. Les verbes quant à eux apparaissent en fonction de l'action à déterminer. Le nombre significatif des pronoms personnels sujets révèle que la conjugaison et un travail sur le genre et le nombre sont envisageables à partir du manuel.

La fréquence des tons déterminée dans le manuel « Nuxixa wema ce nukon ton xo nukon ton » est différente de celle obtenue par Akoha (1980) à l'issue de son étude sur un corpus de 1224 termes. Du coup, il est difficile de déterminer les tons du parler fon qui sont plus récurrents que d'autres. Toutefois, au lieu que la présente étude se limite à ce désaccord, elle mérite d'être poursuivie à travers une analyse d'autres corpus aléatoires, de chansons, de contes, de proverbes, etc.

Références bibliographiques

- Akambi, M., (2006), *Corrélation entre la syllabe et le morphème : tendances grammaticales du yoruba et du fongbe*, Mémoire de Maîtrise en didactique et enseignement des langues à l'Université d'Abomey- Calavi (UAC).
- Akoha, A., B., (2010), *Ecrire et lire la langue fon*, Cotonou, CAAREC éditions Collection Education.
- Akoha, A., B., (1980), *Quelques éléments d'une grammaire du fongbé : Nominal et syntagme nominal*, Thèse de doctorat pour le 3^e cycle (inérite), Université Paris 3.
- Bardin, L., (2013), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 2^e édition.
- Borg, S., (2001)., *La notion de progression*, Paris, les éditions Didier.
- Capo, H. B., C., (2009), *Typologie et classification des langues béninoises*, In Langues et Politiques de Langues au Bénin, Cotonou, les éditions Ablòdè/UAC.
- Centre National de Linguistique Appliquée (2011), *Alphabet des langues nationales Béninoises*, Cotonou, 6^e édition.

⁷ Gargenheim *et al* (1967), cité par Tonato (2011), ont réalisé une étude qui a permis d'établir les 50 verbes les plus fréquents du français.



- Chatry-Komarek, M., (1994), *Des manuels scolaires sur mesure, guide pratique à l'intention des auteurs de manuels scolaires pour le primaire dans les pays en développement*, Paris, L'Harmattan.
- Da Cruz, M., (1998), *La dérivation lexicale en Gbè*, In *Langage et Devenir* N°8.
- Djihouessi, B., C., Gado, I., (2010), *Etude analytique sur les langues de scolarisation dans l'enseignement en contexte multilingue : la République du Bénin*, Cotonou, AUF.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J-B, Mével, J-P (2002), *Dictionnaire de linguistique Larousse*, Paris, Cedex.
- Dujarier, M., (2012), *Eléments de Grammaire de la Langue Fon (Sud Bénin)*, Cotonou, Société des Missions Africaines, Maison Régionale, 2^e édition revue et argumentée.
- Fayol, M., (2013), *L'acquisition de l'écrit*, Paris, Puf.
- Gbéto, F. (1997), *Assimilation du pronom substitutif en gbé et phénomènes apparentés revisités*. *Afrikanistische Arbeitspapiere (AAP)* 49 : 105-132.
- Guédou (1976), *Xó et gbè, Langage et culture chez les fons, Dohomey*, Thèse doctorat pour le 3^e cycle, Université Paris 3.
- Kouamé, K., J-M., (2009), *Regard sur les manuels de français en usage dans les lycées en Côte d'Ivoire*, In *Revue Africaine de la Recherche en Education (RARE)* N° 1, 2^e trimestre 2009, ISSN 2073-6073.
- Mackey, W.F., (1972), *Principes de didactique analytique: analyse scientifique de l'enseignement des langues* (trad. Laforge Lome), Paris, Didier.
- Ministère des Enseignements Maternel et Primaire & Inspection Générale Pédagogique du Ministère (2013), *Nuxixa wema ce nukɔn tɔn xɔ nukɔn tɔn, mon premier livre de lecture-écriture en fon*, Porto Novo, version expérimentale.
- Ntumba, W., I., (2006), *Analyse des manuels et évaluation des compétences linguistiques en RD. Congo*. Mémoire de Master 2 à l'Université de Paris 3-Sorbonne Nouvelle.
- Segurolo, B., Rassinoux, J., (2000), *Dictionnaire Fon-Français*, Cotonou, Société des Missions Africaines, Maison Régionale.
- Tonato, P., (2011), *Enseignement/Apprentissage de la lecture dans l'enseignement primaire au Bénin : Analyse du manuel de lecture du cours d'Initiation (CI)*. Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Education à l'Université d'Abomey-Calavi (UAC).
- Yehouenou, C., B., (2002), *Etude phonétique du fongbè, un parler gbé*, Thèse au Département des Sciences du Langage et de la Communication à l'Université d'Abomey - Calavi, Tome 1.