

**ARTICLE TIRE
DE LA THESE**

portal.issn.org/resource/ISSN-L/2226-1443

ISSN PORTAL The Global Hub for Publishing Research

FREE ACCESS

Escriba un ISSN o un título ISSN o título Buscar

[Búsqueda avanzada](#) [Búsqueda de CARRETERA](#) [Búsqueda de Guardianes](#)

← →

Identificadores

- ISSN de enlace (ISSN-L): 2226-1443
- ISSN de enlace (ISSN-L): 2226-1443
- ISSN de enlace (ISSN-L): 3007-682X

Campo de golf

Título del cluster (versión mediana) Educom

Información de recursos

- Titulo clave: Educom (Lomé)
- Titulo clave: Educom (Lomé. En ligne)
- Titulo propiamente dicho: Educom.
- Titulo propiamente dicho: Educom.
- Titulo del pie de foto: Revue du Centre d'études et de recherches sur les Organisations la Communication et l'education de l'Université de Lomé

Mis herramientas

- Compartir
- Imprimir
- Mostrar datos vinculados

Descubra todas las funcionalidades de los registros ISSN completos

Acceda a la versión completa del Portal ISSN

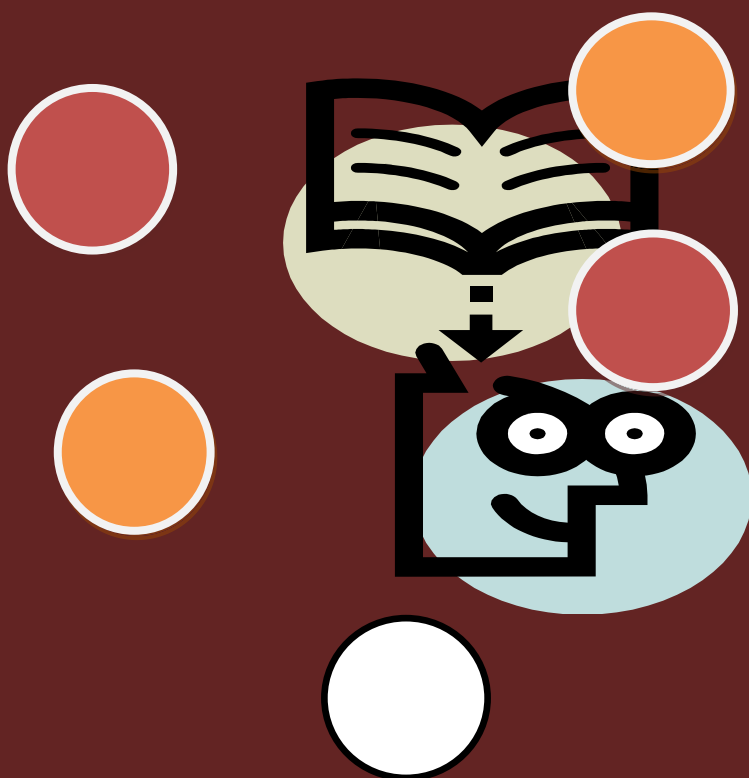
Taper ici pour

28°C 10:34 21/01/2024

ISSN : 2226-1443

EDUCOM

Revue du Centre d'Etudes et de Recherches sur les Organisations,
la Communication et l'Education (CEROCE) de l'Université de Lomé



Numéro 009 - décembre 2019

Sommaire

Présentation du CEROCE.....	IV
Administration et normes éditoriales.....	VII
PRATIQUES DE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES ET PERFORMANCE SOCIALE	
Badji Ouyi	1
ORGANISATIONS AUTOUR DE LA SÉCURITÉ ALIMENTAIRE DANS UN CONTEXTE DE GLOBALISATION AU BENIN : FRAGILITÉS INSTITUTIONNELLES ET PLURALITÉ DES RATIONALITÉS DANS LES COMMUNES RURALES DE ZE AU SUD ET DE NIKKI AU NORD-Comlan Julien Hadonou	18
INFLUENCE DES ORGANISATIONS PATRONALES DANS L'AMÉLIORATION DU CLIMAT DES AFFAIRES AU CAMEROUN : LE CAS DU GICAM- Bastiel Dexter Oyono Minlo.....	51
STRATEGIES DE RESILIENCE DES COLLECTIVITES TERRITORIALES IVOIRIENNES DURANT LA CRISE ARMÉE DE 2002-2011-Jean-Arsène Paumahoulou Guiriobé... 71	71
LES FONDATIONS ET LES CONSÉQUENCES D'UNE HIÉRARCHISATION ENTRE LES SERVICES CENTRAUX ET LES CABINETS MINISTÉRIELS AU GABON (1957-1976)- Fabrice Nfoule Mba	100
ENGAGEMENT ORGANISATIONNEL DES SALAIRES INTERIMAIRES DES AGENCES CHARGÉES DE L'INTERIM AU TOGO-Laré Batouth Penn	140
ÉTUDE DES USAGES ET PRATIQUES DU WEB SÉMANTIQUE : EXPÉRIENCE DE L'UNIVERSITÉ DE LILLE-Kondi Napo Sonhaye.....	169
ENJEU ET SPECIFICITE DE LA DIPLOMATIE NUMERIQUE DANS LA POLITIQUE DE COMMUNICATION INTERNATIONALE DE LA COTE D'IVOIRE-Dja André Ouréga Junior Gokra	205
GESTION DE LA TRAÇABILITE CONNECTEE DE FLOTTES DE VEHICULES-Oulaï Honoré Kahi	234
COMMUNICATION DE MASSE ET CRISE DE L'EAU POTABLE EN MILIEU URBAIN DE COTE D'IVOIRE-Mamadou Diarrassouba	263
LES FONDEMENTS LINGUISTIQUES DES CRISES SOCIALES EN AFRIQUE : L'ÉCLAIRAGE DE QUINE-Amani Angèle Konan Épse Grogue	289
LA COMMUNICATION POLITIQUE AU TOGO : ESQUISSE D'UNE QUALIFICATION SOCIOLOGIQUE-Folly G. A.-Ekue-A	312

ENJEUX CULTURELS ET AFFIRMATIONS IDENTITAIRES DU FRANÇAIS ET DE L'EWE PAR LES ÉLÈVES AU TOGO : CAS DE LA COMMUNE D'AGOE-NYIVE- Koffi Agbéko Agbotro	343
IMPACT DE L'ESTIME DE SOI SUR LES PERFORMANCES SCOLAIRES CHEZ LES ELEVES DES CLASSES DE TROISIEME AU TOGO- Ibn Habib Bawa	364
LE COURAGE PLATONICIEN ET LA GÉNÉROSITÉ CARTÉSIENNE COMME FONDEMENTS D'UNE ÉTHIQUE Á USAGE DES FORCES ARMÉES AFRICAINES- Muller Simon Glérou	384
L'ÉDUCATION INCLUSIVE OU LA RICHESSE DE LA DIFFÉRENCE EN CONTEXTE BURKINABÉ : UNE CONTRIBUTION THÉORIQUE- Bawala Léopold Badolo	407
DIFFICULTÉS DANS LA PRODUCTION ORALE CHEZ LES ÉLÈVES DES COURS PRÉPARATOIRES ET ÉLÉMENTAIRES DE LA RÉGION DU GONTOUGO AU NORD-EST DE LA CÔTE D'IVOIRE- Koffi Ibrahim Amadou; Digo E. K. D. Akakpo-Ahianyo et Sam Aristide Niamke	431
VERS UNE MODELISATION MELIORATIVE DE LA RELATION PARENTS/ ENFANTS EN COTE D'IVOIRE- Koffi Jacques Anderson Bouadou	459
ÉDUCATION DURABLE POUR UN DÉVELOPPEMENT DURABLE : INDICATIONS DE LA DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE- Paul-Marie Bayama	481
RAPPORT AU GENRE ET ATTITUDE DES PARENTS ENVERS LA SCOLARISATION DE LA JEUNE FILLE A BONDOUKOU- Johnson Touré Ya Eveline	507
LA PROBLEMATIQUE DE LA TRANSFORMATION PASSIVE ET ACTIVE EN FRANÇAIS EN CLASSE DE TROISIEME AU BURKINA FASO- Wendnonga Gilbert Kafando et Cheick Félix Bobodo Ouédraogo	531
L'ÉDUCATION METAPHYSICO-CIVIQUE PLATONICIENNE AU SECOURS DE L'ÉCOLE CONTEMPORAINE- Ange Allassane Koné	559
USAGES SCOLAIRES DES TIC CHEZ LES ETUDIANTS DES ECOLES DE SANTE PUBLIQUE DU NIGER- Mohamed Moctar Abdourahamane	583
LES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE AU NIGER ET LES PRATIQUES D'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT A L'ENDROIT DES ELEVES EN SITUATION DE HANDICAP- Issa Evaristho Moussa	606
LA SCOLARISATION DU MINEUR EN COTE D'IVOIRE DANS LES BALBUTIEMENTS DE LA POLITIQUE DE GRATUITE ET D'OBLIGATOIRETE- Mame Ibrahima N'doye	632

EFFET DE L'IDENTITÉ DE SOI SUR LA RÉCUPÉRATION DES INFORMATIONS EN MÉMOIRE- Pierre-Claver Mihorto; Louis Ange Onkerekakoula et Théodore Koumba	660
UNIVERSITÉS AFRICAINES ET LEADERSHIP FÉMININ- Chantal Palé-Koutouan	679
AUTORITE ET AUTORITARISME DANS LA PRATIQUE DE CLASSE : COMMENT EXERCER SON AUTORITE SANS ETRE AUTORITAIRE ?- Eric Ki Zongui et Tionyéfé Fayama	706
ATTACHEMENT AUX PARENTS, NIVEAU D'ETUDE ET DEVELOPPEMENT PSYCHOSOCIAL PENDANT L'ADOLESCENCE AU TOGO : CAS DES ELEVES DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE DE LA REGION PEDAGOGIQUE GOLFE-LOME- Boussanlègue Tchable; Kossi Bito et Kofi Dahon	737
LA FORMATION COOPÉRATIVE DE TYPE DUAL AU TOGO : LE DECROCHAGE EN FORMATION DUALE- Kokou Awokou	756
STRUCTURATION DES FAMILLES ET DÉFIS POUR UN DÉVELOPPEMENT SOCIAL- Amévor Amouzou-Glikpa	783

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES ORGANISATIONS, LA COMMUNICATION ET L'ÉDUCATION (CEROCE)

1. Présentation du CEROCE

Le Centre d'Études et de Recherches sur les Organisations, la Communication et l'Éducation » (en abrégé : CEROCE) est une structure de l'Université de Lomé, rattachée à l'Institut des Sciences de l'Information, de la Communication et des Arts. Le Centre a pour but de contribuer à une connaissance scientifique des thématiques relatives aux organisations, à la communication et à l'éducation.

Ses objectifs sont de :

- Encadrer les étudiants en Master et Doctorat ;
- concevoir, effectuer et encadrer des travaux de recherches sur les organisations, la communication et l'éducation ;
- expertiser les projets et questions se rapportant à ces domaines ;
- publier et diffuser les résultats des travaux du Centre ;
- vulgariser lesdits résultats.

Pour atteindre son but et ses objectifs, le CEROCE s'est donné les moyens d'action suivants :

- conception, exécution et évaluation de travaux de recherche et projets divers ;
- encadrement de travaux de recherches ;
- organisation des séminaires, colloques, conférences et congrès scientifiques ;
- organisation des expositions, des visites de découverte ;
- édition, diffusion et vulgarisation des résultats des recherches dans sa revue dénommée : « Educom ».

Le CEROCE est, avant tout, un cadre de réflexion sur les approches conceptuelles et méthodologiques permettant l'étude de ses thématiques. Ses membres le perçoivent comme un cercle de recherches interdisciplinaires et pluridisciplinaires dans lequel les spécialistes des sciences humaines et sociales se retrouvent pour échanger et s'enrichir mutuellement de leur expérience, pour s'interroger et réfléchir sur leurs méthodes par rapport à l'étude des thématiques concernées et pour

discuter des résultats de leurs investigations afin d'en améliorer la qualité par des critiques constructives.

Ce Centre s'intéresse particulièrement à trois axes qui sont les grands champs thématiques généraux orientant les activités de formation, d'études et de recherches en son sein. Il s'agit :

❖ DES ORGANISATIONS

Par rapport aux recherches sur les organisations, les recherches sont particulièrement dirigées vers l'étude de la structuration et de l'agencement des ensembles complexes des sociétés, communautés ou regroupements.

Ainsi, le CEROCE oriente ses recherches vers l'étude de toute réalité s'apparentant de loin ou de près à une forme d'organisation, aussi bien dans les sociétés contemporaines modernes que dans celles dites « traditionnelles ».

Le Centre étudie la structure et l'agencement eux-mêmes comme des entités autonomes ou indépendantes, mais aussi comme des réalités implantées dans un environnement auquel elles doivent s'adapter.

En outre, le CEROCE porte son intérêt sur la manière dont un État, une administration ou un service sont constitués. Son approche le conduit aussi à faire des recherches sur les groupements et les associations.

Le champ de recherche du CEROCE s'étend, en général, à toute organisation pouvant être classée comme un organisme, c'est-à-dire un ensemble des services et des bureaux affectés à une tâche administrative.

❖ DE LA COMMUNICATION

La communication est un vaste domaine qui touche toutes les activités humaines et tous les secteurs de la société. Le CEROCE prend donc en compte la complexité de ce champ multidimensionnel en s'ouvrant à tous les grands domaines de la communication : les médias, la communication sociale, la communication politique, la communication des organisations, la communication interculturelle, la communication scientifique, les voies de communication et la mobilité, les usages des technologies de l'information et de la communication (TIC), la publicité, bref la communication dans son ensemble en rapport avec les individus, les institutions, la culture, la société, la santé, l'éducation, l'environnement, les technologies, etc. Les études, empiriques et/ou théoriques, permettront une meilleure compréhension des phénomènes de communication, ainsi

qu'une approche critique de leurs mécanismes et de leurs différents enjeux.

❖ DE L'ÉDUCATION

Dans le domaine de l'éducation, les recherches portent non seulement sur l'action de former et d'instruire une personne, mais aussi sur la manière de comprendre, de dispenser et de mettre en œuvre cette formation.

Les approches conceptuelles et méthodologiques du CEROCE appréhendent l'éducation aussi comme un ensemble de connaissances intellectuelles, des acquisitions morales, citoyennes, physiques, spécialisées, surveillée, bref tout ce qui touche à l'éducation sous toutes ses formes.

2. Direction du CEROCE

Le CEROCE est dirigé par un directoire composé d'une directrice et de deux assistants administratifs.

- Directrice administrative : Mme **ANATE Kouméalo**, Maître de Conférences, Sciences de l'Information et de la Communication.
- Assistants administratifs : M. **GNANE Napo Mouncaïla**, Maître-assistant, Sociologie de la communication ; M. **SONHAYE Napo Kondi**, Maître-assistant, Sciences de l'Information et de la Communication.

ADMINISTRATION ET NORMES ÉDITORIALES

1. Administration et rédaction

Directeur de publication

Mme **ANATE Kouméalo**, Maître de Conférences, Sciences de l'Information et de la Communication.

Comité scientifique de lecture

M. AKAKPO Yaovi, Professeur Titulaire, Philosophie, Université de Lomé ;
Mme ANATE Kouméalo, Maître de Conférences, Sciences de l'information et de la communication, Université de Lomé ; M. AMOUZOUVI Dodji, Professeur Titulaire, Socio-anthropologue, Université d'Abomey Calavi ; M. ASSIMA-KPATCHA Essoham, Professeur Titulaire, Histoire, Université de Lomé ; M. ASSOGBA Yao, Professeur Titulaire, Sociologie, Université du Québec en Outaouais ; M. ATCHOUA N'GUESSAN Julien, Maître de Conférences, Sciences de l'information et de la communication, Université Félix Houphouët Boigny ; M. AWESSO Atiyihwè, Professeur Titulaire, Anthropologie, Université de Lomé ; M. BALIMA Serge, Professeur Titulaire, Sciences de l'information et de la communication, Université de Ouagadougou. M. BART François, Professeur émérite, Géographie, Université de Bordeaux 3 ; M. BATCHANA Essohanam, Maître de Conférences, Histoire Université de Lomé ; M. DIYABI Yahaya, Professeur Titulaire, Sciences de l'information et de la communication, Université de Cocody, Abidjan ; Mme FAVIER Laurence, Professeur Titulaire, Sciences de l'information et de la communication ; Université de Lille ; M. FERREOL Gilles, Professeur Titulaire, Sociologie, Université de Franche Comté, Besançon ; M. GBIKPI-BENISSAN Datè Fodio, Professeur Titulaire, Sciences de l'éducation, Université de Lomé ; M. GOEH-AKUE N'buéké Abovi, Professeur Titulaire, Histoire, Université de Lomé ; Mme JAPPEL Christa, Professeure Titulaire, Psychologie, Université du Québec à Montréal (UQAM), M. KADANGA Kodjona, Professeur Titulaire, Histoire, Université de Lomé ; M. KIYINDOU Alain, Professeur Titulaire, Sciences de l'information et de la communication, Université de Bordeaux 3 ; M. KOLA Edinam, Professeur Titulaire, Géographie rurale, Université de Lomé ; M. KOSSI-TITRIKOU Komj, Professeur Titulaire, Anthropologie, Université de

Lomé ; Mme KPAKPO Pépévi, Maître de Conférences, Sociologie de la communication, Université de Lomé ; Mme NAPALA Kuwèdaten, Maître de Conférences, Histoire, Université de Kara ; M. NAPO Gbti, Maître de Conférences, Sociologie des médias et de la communication, Université de Lomé ; M. OWAYE Jean-François, Professeur Titulaire, Histoire Contemporaine, Université Omar Bongo de Libreville ; M. TOA Jules Evariste, Professeur Titulaire, Sciences de l'information et de la communication, Université Félix Houphouët Boigny ; M. TSIGBE Koffi Nutefé, Maître de Conférences, Histoire, Université de Lomé.

Coordinateurs du secrétariat de rédaction

M. GNANE Napo Mouncaïla. Courriel : gnanenapo@gmail.com

M. SONHAYE Napo Kondi. Courriel : sabin.sonhaye@gmail.com

Courriel CERROCE : ceroce.ul@gmail.com

Secrétariat de rédaction

M. AMEKUDJI Anoumou ; Mme YAO-BAGLO Namoin ; M. GNANE Napo Mouncaïla ; M. SONHAYE Napo Kondi.

2. Option éditoriale

Educom est une revue à parution annuelle appartenant au Centre d'Études et de Recherches sur les Organisations, la Communication et l'Éducation (CERROCE) de l'Université de Lomé.

Elle publie les textes des différents domaines des sciences humaines et sociales, traitant des thématiques relatives aux organisations, à la communication et à l'éducation.

Les textes sont sélectionnés par le comité scientifique de lecture en raison de leur originalité, de leur intérêt et de leur rigueur scientifique, puis publiés sur décision de l'administration de la revue.

Les avis et opinions scientifiques émis dans les articles n'engagent que leurs propres auteurs.

Les articles à soumettre à la revue doivent être conformes aux normes suivantes :

1. Le volume d'un article : 12 à 20 pages (5000 à 8000 mots) ;
interligne : 1,5 ; police : Calibri ; taille de police : 12.
 2. L'ordre logique du texte :
 - un titre bref ;
 - une signature comportant le ou les prénoms et le nom de l'auteur en minuscules avec une initiale majuscule, le nom et l'adresse complète de l'institution d'attache, le courriel et le téléphone de l'auteur présenté avec l'indicatif international ;
 - un résumé en français de 10 lignes (150 mots) au maximum ;
 - un minimum de trois et un maximum de cinq mots clés ;
 - un au bstract + Key words ;
 - une introduction ;
 - un développement ;
 - une conclusion ;
 - une partie source et bibliographie.
 3. Les articulations du développement du texte sont à titrer et/ou à sous-titrer ainsi :
 - 1. pour le titre de la première section ;
 - 1.1- pour le sous-titre de la première sous-section ;
 - 1.2- etc.
 - 2. pour le titre de la deuxième section ;
 - 1.1. pour le sous-titre de la deuxième sous-section ;
 - 1.2. etc.
- Exemples : 1. ; 1.1. ; 1.2. ; 2. 2.2. ; 2.2.1. ; 2.2.2. ; 3. ; etc.
4. Les sous-sous-titres sont à éviter autant que possible.
 5. La conclusion doit être brève et insister sur les résultats et l'apport original de la recherche.

6. Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon les cas, de la façon suivante :
- (Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur, année de publication, pages citées) ;
 - Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur (année de publication, pages citées).

Exemples :

- En effet, le but poursuivi par M. Ascher (1998, p. 223), est « d'élargir l'histoire des mathématiques de telle sorte qu'elle acquière une perspective multiculturelle et globale (...), d'accroître le domaine des mathématiques : alors qu'elle s'est pour l'essentiel occupée du groupe professionnel occidental que l'on appelle les mathématiciens (...) ».
- Pour dire plus amplement ce qu'est cette capacité de la société civile, qui dans son développement effectif, atteste qu'elle peut porter le développement et l'histoire, S. B. Diagne (1991, p. 2) écrit :

Qu'on ne s'y trompe pas : de toute manière, les populations ont toujours su opposer à la philosophie de l'encadrement et à son volontarisme leurs propres stratégies de contournement. Celles-là, par exemple, sont lisibles dans le dynamisme, ou à tout le moins, dans la créativité dont fait preuve ce que l'on désigne sous le nom de secteur informel et à qui il faudra donner l'appellation positive d'économie populaire.

- Le philosophe ivoirien a raison, dans une certaine mesure, de lire, dans ce choc déstabilisateur, le processus du sous-développement. Ainsi qu'il le dit : le processus du sous-développement résultant de ce choc est vécu concrètement par les populations concernées comme une crise globale : crise socio-économique (exploitation brutale, chômage permanent, exode accéléré et douloureux), mais aussi crise socio-culturelle et de civilisation traduisant une impréparation sociohistorique et une inadaptation des cultures et des comportements humains aux formes de vie imposées par les technologies étrangères. (S. Diakité, 1985, p. 105).

7. La référence aux sources (sources orales, archives, ouvrages-sources, périodiques ou publications officielles) dans le corps du texte se met en note de bas de page, en mentionnant si possible le ou les pages contenant les informations données.
8. Pour les documents d'archives, indiquer le dépôt (le service), le lieu, la cote (série et sous-série en précisant le numéro), le document utilisé avec les précisions de date, d'auteur et, si possible, de page où se trouve l'information donnée.
9. Dans la rubrique sources et bibliographie, les sources consisteront à montrer, d'une façon détaillée, les sources orales et autres documents primaires ou de première main consultés et/ou cités. Elles sont à présenter comme suit :
 - pour les sources orales : dans l'ordre alphabétique des noms des informateurs, dans un tableau comportant un numéro d'ordre, nom et prénom des informateurs, la date et le lieu de l'entretien, la qualité et la profession des informateurs, leur âge ou leur date de naissance ;
 - pour les publications officielles, suivre la logique des livres si c'est un ouvrage ancien ; mais dans le cas des périodiques, mentionner l'institution ou l'auteur, le titre en italique, l'année et toutes les autres informations nécessaires à l'identification (numéro, nature, ...) ;
 - pour les documents d'archives, indiquer le dépôt (le service), le lieu, la cote (série et sous-série en précisant le numéro), titre du dossier.
10. La bibliographie consistera à indiquer les ouvrages consultés et/ou cités. Elle est classée par ordre alphabétique (en référence aux noms des auteurs). La présentation suivante est recommandée :
 - pour un livre : nom (en minuscule avec une initiale en majuscule) et l'initiale en majuscule du prénom, année d'édition : titre (en italique), lieu d'édition, édition, nombre total de pages facultatif ;
 - pour un article : nom (en minuscule avec une initiale en majuscule) et l'initiale du prénom, année : « le titre de l'article

entre guillemets » (sans italique), le titre de la revue en italique, le numéro, le lieu d'édition, l'identification des pages du début et de la fin de l'article dans la revue.

11. La langue de publication de la revue est le français. La publication d'un texte en une langue autre que le français est soumise à autorisation exceptionnelle de l'administration de la revue. Les termes étrangers au français sont en italique et sans guillemets.
12. Toutes les citations doivent être mises entre guillemets et sans italique. Lorsque la phrase citant et la citation dépassent trois lignes, il faut aller à la ligne, pour présenter la citation (interligne 1) et en retrait, en diminuant la taille de police d'un point (11).
13. Les mots étrangers au français sont à mettre en italique et sans guillemets, exceptées les citations en langue étrangère (qui sont à la fois en italique et entre guillemets).
14. La revue s'interdit l'usage du soulignement qui est remplacé par la mise en italique.
15. La présentation des figures, cartes, graphiques, ... doit respecter le miroir de la revue *Educom* qui est de 16x24. Ces documents doivent porter la mention de la source, de l'année et de l'échelle (pour les cartes).

Les articles doivent parvenir au secrétariat de rédaction de la revue au plus tard à la fin du mois de juin de chaque année.

Contact

Educom, Revue du Centre d'Études et de Recherches sur les Organisations, la Communication et l'Éducation (CEROCE), Université de Lomé, Institut des Sciences de l'Information, de la Communication et des Arts (ISICA).

01 BP 1515 Lomé-Togo

Téléphone : (+228) 91 93 03 03 / 90 90 88 84

Courriel : ceroce.ul@gmail.com

Site web : <http://www.ceroce-ul.org>

DIFFICULTÉS DANS LA PRODUCTION ORALE CHEZ LES ÉLÈVES DES COURS PRÉPARATOIRES ET ÉLÉMENTAIRES DE LA RÉGION DU GONTOUGO AU NORD-EST DE LA CÔTE D'IVOIRE

Koffi Ibrahim Amadou

Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire
akibrahim2@gmail.com

Digo E. K. D. Akakpo-Ahiany

Université de Lomé, Togo
dekdakahiany@gmail.com / enyota2019@yahoo.com

et

Sam Aristide Niamke

Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire
samaristide1987@gmail.com

Résumé

Cet article a analysé la production orale d'élèves en milieu rural ivoirien. Suite à l'analyse du corpus, il ressort une variété de modifications dans leur production orale. On observe la suppression de syllabes, consonnes, phonèmes, assimilation et inversion de syllabes. Les causes de ses modifications sont d'origine psycholinguistique et sociologique. Il serait important de mettre l'accent sur ces aspects dans la planification de l'enseignement.

Mots-clés : Langage, psycholinguistique, sociologique, apprentissage, scolaire.

Abstract

This article has analyzed the oral production of students in rural Ivory Coast. Following the analysis of the corpus, there is a variety of changes in

their oral production. We observe the suppression of syllables, consonants, phonemes, assimilation and inversion of syllables. The cause of its modifications is of psycholinguistic and sociological origin. It would be important to focus on these aspects in educational planning.

Key words: Language, psycholinguistics, sociological, learning, school.

Introduction

Les difficultés de l'oral sont observées dans de nombreux domaines de la vie sociale ; qu'il s'agisse de l'école ou en dehors de l'école. La question de la maîtrise de l'oral fait partie des questions importantes posées en didactique. Cependant, en dehors de l'école, elles s'apparentent beaucoup plus à un « apprentissage social ». « L'apprentissage en milieu social, dont la caractéristique est de s'effectuer en dehors d'un cadre institué de formation, ne suit pas de logique pédagogique, si ce n'est celle que les personnes peuvent éventuellement mettre en œuvre de façon explicite, mais il s'adapte aux situations langagières rencontrées dans la vie sociale » (H. Adami, 2012, p.1). Elles apparaissent par exemple en contexte migratoire. Autrement dit, avant d'être une problématique de la sociologie de l'éducation, la maîtrise de la production orale constitue un des principaux canaux d'intégration sociale.

Les difficultés de la production orale constituent des débats dans les systèmes éducatifs au Nord comme au Sud. A propos du système éducatif en Syrie par exemple, K. Al Yazigi (2007, p.22) cité par C. Al Hamad (2010) fait remarquer que 34 % des apprenants syriens trouvent de difficultés dans la compétence de l'expression orale ; 50% des apprenants syriens

trouvent de difficultés dans les compétences de la compréhension orale. Pourtant, la plupart des chercheurs dans le domaine éducatif sont unanimes à propos du rôle indispensable de la langue dans le rendement scolaire.

En Afrique, des bilans récents (UNESCO, 2007 ; Nations Unies, 2007, 2010 ; Pôle de Dakar, 2007 ; CONFEMEN, 1999 ; CONFEMEN & ME, 2007) font état de progrès considérables du point de vue de l'accès à la scolarité : les effectifs de l'enseignement primaire ont augmenté de 36% en Afrique Sub-saharienne entre 1999 et 2005 (UNESCO, 2007). Néanmoins, les systèmes éducatifs de nombreux pays du monde sont caractérisés par des acquis d'apprentissage relativement insuffisants et inégaux en langue et en mathématiques et ceci est plus particulièrement notable dans les systèmes éducatifs africains où l'efficacité des systèmes demeure particulièrement faible (UNESCO, 2007). Selon l'ADEA¹¹⁸ (2006) cité par A. Kalamo (2012, p. 7), seuls 60% des enfants qui entrent à l'école achèvent la scolarité primaire et parmi eux, 50% ne maîtrisent pas les acquisitions de base.

En Côte d'Ivoire, à l'instar de plusieurs pays africains, la langue française est la langue officielle. Cela sous-entend qu'elle est le médium exclusif de l'administration et de l'enseignement. En décrivant le contexte socio-culturel de la pratique du français ivoirien, on peut constater qu'au niveau de la Côte d'Ivoire, à l'instar des autres colonies françaises, le français demeure la langue par excellence de l'administration et de l'enseignement. Cependant, les langues locales qui existent vont cohabiter avec la langue officielle. Comme le mentionne A. Boa, (2005), « les

¹¹⁸ ADEA : Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique

recherches sociolinguistiques sur le français de Côte d'Ivoire décrivent une réalité complexe où le français domine, comme langue officielle, la vie publique et où cette langue entre en contact, dans la communication quotidienne des locuteurs, avec une soixantaine de langues ivoiriennes ».

La Côte d'Ivoire est un pays multilingue qui compte une soixantaine de langues locales. Celles-ci se regroupent dans les quatre aires linguistiques suivantes : groupe Kwa, groupe kru, groupe Mandé, groupe Gur. Le contact permanent du français avec les aires linguistiques va occasionner des variétés linguistiques comme le Nouchi, le français populaire ivoirien (FPI) selon les études d'A. Boa (2005), A. B. Boutin (2011), J.N. Kouadio (1990). L'avènement de ces variétés linguistiques va modifier la production linguistique des élèves dans le cadre de la formation- apprentissage. Chaque locuteur possède plusieurs variétés du français qu'il utilise dans les situations de communication qu'il modifie de ce fait. (K. Ploog 2002, p. 35). J. Kouadio (1999, p. 301) cité par A. L. Aboa Abia (2008, p.34) pense cependant que la pratique actuelle du français en Côte d'Ivoire ne permet plus que la distinction de deux variétés : « le français local, la variété ivoirienne du français populaire ivoirien (FPI), la variété qui est apprise en dehors de l'école. Le français local ou français de Côte d'Ivoire inclut, par conséquent, la variété moyenne et la variété acrolectale ».

Pour T. Karsenti (2016, p.136), « L'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres » (IFADEM) est un projet mené conjointement par l'Agence universitaire de la Francophonie et l'Organisation internationale de la Francophonie pour répondre à ce que

d'aucuns appellent « le défi enseignant ». En Côte d'Ivoire, malgré les réformes pédagogiques récurrentes, la pédagogie actuelle, l'approche par compétence (APC) n'a pas pris en compte le substrat linguistique hétérogène des apprenants (C. Brou et P. Barbier, 2003). Cependant, l'enfant a des caractéristiques propres à lui-même dans la production et l'acquisition du langage.

Chercher à comprendre les difficultés des élèves en matière de production orale consiste à cerner dès leur entrée à l'école, les obstacles d'ordre linguistique qui pourraient les mettre en difficulté d'apprentissage et en difficultés sur le plan scolaire. Selon B. Maurer (2001, p.64), « le fait d'accorder dans les emplois du temps des plages spécifiques d'oral conduira inévitablement à revaloriser une sous-discipline dont on a vu qu'elle souffrait jusqu'à aujourd'hui d'un déficit de considération ».

D'autres didacticiens et chercheurs n'ont pas caché l'aspect ardu dans l'enseignement de l'oral en affirmant qu'il s'agit d'un objet difficile à cerner et par conséquent ardu à scolariser. Il n'est donc pas surprenant de constater que l'enseignement de l'oral peine à s'imposer comme une véritable discipline du français. La question de l'oral à l'école maternelle constitue ainsi une ancienne préoccupation dans les sciences sociales et touchant ses disciplines telles que : les sciences du langage, la psycholinguistique, la psychologie de l'Education et la sociologie.

S. Plane (2015) soutient l'importance de la problématique des difficultés de production orale en milieu scolaire. Elle admet, d'entrée de jeu, que le fait de considérer « l'oral » comme un objet d'enseignement peut paraître incongru dans la mesure où savoir parler procède des acquis

spontanés et non des apprentissages organisés. L'homme est génétiquement programmé pour acquérir et utiliser le langage oral. Le jeune enfant active instinctivement dès la naissance un appétit de communication et développe au contact de sa famille des capacités langagières rapidement opérationnelles. En revanche, l'écrit est un acquis culturel qui ne peut être mis en œuvre que grâce à l'enseignement qui lui est dédié et au soutien pédagogique qui accompagne son apprentissage.

Selon S. Plane (2015)¹¹⁹, l'école s'est donnée traditionnellement pour mission principale de faire entrer les enfants dans la culture de l'écrit.

« Les priorités sont, bien entendu, différentes selon les niveaux : le fait que l'acquisition et le développement du langage oral s'étalent manifestement sur une longue période rend évidente la nécessité d'accorder une large place à l'oral à l'école maternelle, mais cette évidence ne s'étend guère au-delà de la grande section, d'où les attaques contre le gâchis que constituerait un enseignement de l'oral à l'école élémentaire et plus encore au collège. Ajoutons qu'agir sur le langage oral une fois qu'il est installé paraît une mission impossible tant les manières de s'exprimer semblent enracinées dans les individus. C'est pour cette raison que l'oral joue un rôle non négligeable dans le déterminisme scolaire car c'est un puissant marqueur social dont les effets sont difficiles à masquer. Il peut en effet nourrir des présupposés quant à l'origine socioculturelle des élèves et, par conséquent, à la capacité qu'a leur milieu de les aider à progresser : les traits phonologiques (l' « accent banlieue » ou au contraire le soin mis à faire les liaisons par exemple) permettent d'identifier immédiatement l'appartenance d'un locuteur à un groupe social ou générationnel » (S. Plane, 2015, p.2).

Cet article se propose d'appréhender la portée des difficultés de la production orale en milieu scolaire sous un angle psycholinguistique et

¹¹⁹ S. Plane est vice-présidente du Conseil supérieur des programmes (CSP) à l'Université Paris-Sorbonne.

sociologique. Spécifiquement, il traite de la question des difficultés de la production orale dans les systèmes éducatifs, ou tout simplement à l'école. Dans tout système éducatif, la langue est un facteur important car sa maîtrise facilite l'apprentissage. Il s'agit de déterminer les facteurs qui expliquent les difficultés de la production orale chez les élèves des cours préparatoires et élémentaires de la région du Gontougo au Nord-est de la Côte d'Ivoire ? L'objectif de la recherche est d'expliquer les difficultés de la production orale chez les élèves des cours préparatoires et élémentaires de la région du Gontougo au Nord-est de la Côte d'Ivoire. L'hypothèse de la recherche est libellée comme suit : Les difficultés de la production orale chez les élèves des cours élémentaires de la région du Gontougo au Nord-est de la Côte d'Ivoire sont essentiellement induites par des erreurs phonologiques et l'environnement socioculturel.

1. Méthodologie de la recherche

La méthodologie de la recherche comporte essentiellement un volet qualitatif. Les données ont été collectées à partir de la technique de l'observation non participante et des entretiens directifs. Elles ont été obtenues sur la base d'une enquête qualitative réalisée auprès des élèves des cours préparatoires et élémentaires en milieu rural en Côte d'Ivoire. C'est précisément dans la région du Gontougo au nord-est de la Côte d'Ivoire. Selon le RGPH¹²⁰ (2014, p. 8), la région de Gontougo comporte un effectif de 337191 hommes pour 329 994 femmes, soit un total de 667 185 habitants constituant sa population résidente. Le choix géographique répond au caractère plurilingue de la région. Elle enregistre aussi la

¹²⁰ Recensement Général de la Population et de l'Habitat.

présence d'allogènes Sénoufos et Malinkés (originaires du Nord et du Nord-Ouest) ainsi que des ressortissants des pays de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO, notamment des Burkinabés, Maliens, Ghanéens, Mauritaniens, Togolais, Béninois, Nigériens, Nigériens ainsi que d'autres Africains. En son sein cohabitent plusieurs ethnies telles que : Lobi, Koulango, Abron, Dêga, Agni, Bambara. Les investigations ont été complétées par une phase d'observation directe afin de mieux spécifier les résultats. La collecte de données s'est réalisée auprès de 30 élèves. Dix (10) élèves présentant des contraintes linguistiques sévères ont été échantillonnés par classe après l'observation.

2. Résultats

Les résultats des entretiens ont permis d'en extraire un corpus qui a été traité. Le corpus qui est ressorti des entretiens avec les élèves se présente comme suit :

1. moi pas connais → *ne connais pas*
2. moi va lire → *je vais lire*
3. koron chuteu moi : → *koron m'a insulté*
4. une flesse : → *une flèche*
5. kofi tricher moi : → *kofi m'a triché*
6. tout le monde babader : → *Tout le monde bavarde*
7. lau maitre : → *maître*
8. mainvenue : → *venue*
9. un minigier : → *un menuisier*

10. un micanichien → *mécanicien*
11. motocycliste → *cycliste*.

Dans ce corpus, on observe des erreurs qui consistent à des déformations qui modifient la structure des mots. Selon A.M. Schelstraete, R. Maillart et C. Jamart (2004) ; S. Dodd (2005), des erreurs phonologiques sont nombreuses et atypiques dans la production orale des enfants. Il y a des omissions de syllabes « motocycliste » dénommé « cycliste ». Les omissions de phonèmes dont « mécanicien » est répété « micanichien » « menuisier » est prononcé « minigier ». Aussi, il y a l'assimilation qui survient notamment « lo » au lieu de « le » ; « babader » au lieu de « bavarder ». Au-delà des omissions, le corpus présente la confusion entre les consonnes occlusives bilabiales « m » et « b » « bienvenue et mienvue ; fesse au lieu de flèche dont les fricatives « s » et « ch ». Par ailleurs, au niveau syntaxique, on constate une mauvaise construction des phrases. Par exemple, les déformations suivantes sont observées dans la construction des phrases et dans leur formulation : « Moi connais pas » au lieu de « Je ne connais pas » ; moi va lire au lieu de « je vais lire ». Au sujet des difficultés de la production orale, un enseignant des cours élémentaires a affirmé : « L'une des difficultés majeures en classe, c'est la barrière linguistique. Or, notre formation initiale ne nous permet pas de les gérer convenablement. Notre formation initiale n'a rien à voir avec les réalités du terrain ». De plus, on observe également la substitution du pronom personnel « je » par « moi ». Les résultats permettent également de constater que ces enfants en difficulté sont issus de familles modestes ou

de la classe moyenne. Ce sont généralement des enfants de paysans et de ménagères.

A l'issue de la synthèse des modifications de la production orale de l'enfant, les erreurs sont la suppression, l'ajout, la simplification, l'inversion, l'assimilation. Dans ce cas de figure, C. Caffieaux, 2011, p : 12) soutient que « Si les enfants, en fonction de leur origine sociale, n'ont pas la même facilité d'accès à une culture, c'est parce que leur socialisation dans leur milieu d'origine a été différente du coup, ils n'ont pas le même habitus. Ce concept d'habitus selon P. Bourdieu (1980, p.91) cité par C. Caffieaux (2011) se présente comme un principe apportant régularité, unité, et systématisme aux pratiques d'une classe sociale. En effet, le versant réceptif et expressif résulte de la Psycholinguistique.

Au regard de ces résultats, l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (2005, p.35), fait remarquer qu'en Afrique de l'Ouest, l'admission en primaire est la première étape d'un long parcours éducatif le plus souvent jalonné d'embûches, et que l'entrée d'un élève en première année du primaire ne signifie pas qu'il va achever son cycle. Le même rapport mentionne également que le défi de l'éducation pour tous en 2015 concerne surtout ce que les enfants auront appris au cours de leur scolarisation : l'inscription en cinquième ou sixième année ne signifie pas forcément que les élèves acquièrent les compétences de base prévues dans les programmes nationaux (ADEA, 2005, p.37, ibidem).

Théoriquement, l'acte de lire est le produit d'interactions entre des processus « primaires » (traitement de données graphiques, identification d'unités lexicales ou grapho-phonémiques) et des processus « supérieurs »

(opérations conceptuelles et contextuelles, raisonnement prédictif), entre des mouvements « descendants » (la décision d'identification d'un mot est guidée par des informations conceptuelles) et des mouvements « ascendants » (la compréhension d'un fragment d'énoncé dépend de la capacité à reconnaître les mots et les lettres). Cette analyse descriptive se rapporte aux modèles probabilistes et interactifs de la lecture (confert les recherches en Psychologie cognitive de la lecture de N. Galifert Granjon, Ch. Perfetti, M. Adams, Th Carr (G. Chauveau et E. Rogovas Chauveau, 1985, p.6).

Quant au modèle psycho-génétique de l'acquisition de la langue écrite (d'après les travaux de psycholinguistique d'inspiration piagétienne d'E. Ferreiro, (1977), tous les enfants semblent passer par plusieurs phases de représentation-conceptualisation dans leur découverte du système d'écriture et la construction du savoir lire-écrire.

Ainsi le précisent G. Chauveau et E. Rogovas Chauveau :

« C'est à la suite d'une longue évolution, d'une fréquentation prolongée et réfléchie avec des écrits diversifiés que l'enfant saisit que lire, c'est s'appuyer sur de l'écrit segmenté et ordonné pour reconstruire une réalité globale, que la compréhension est le passage du linéaire segmenté et organisé au global cohérent » (G. Chauveau et E. Rogovas Chauveau, 1985, p.6).

Au titre des résultats, il faut remarquer que jusqu'en 2018, la région de Gontougo figure parmi les régions de la Côte d'Ivoire enregistrant d'importantes disparités en matière d'accès à l'éducation :

« Les Taux Brut de Scolarisation les plus importants sont observés dans les régions de Grands Ponts (129,8%), Loh-Djiboua (129,4%), Yamoussoukro (128,8%), Agneby-Tiassa (128,3%), Belier (121,2%), La Me (117,5%), Sud-« Comoe (116,6%), Haut-Sassandra (114,8%), Gbeke (114,3%), Gontougo (111,2%) et Cavally (110,4%). Par contre les régions

de Tchologo (68,6%), Bagoue (69,9%), Folon (78,2%), Bounkani (79,4%), Guemon (80,9%), Bere (84,6%), Hambol (91 ,9%), Indenie-Djuablin (92%), Poro (92,8%), Abidjan (97,7%) et Goh (98 ;4%) enregistrent les taux les plus faibles » (RGPH, 2019, p. 52).

Comment les facteurs sociologiques peuvent-ils permettre d'expliquer les difficultés langagières des élèves des cours préparatoires et élémentaires dans un contexte où déjà, la région de Gontougo est affectée par une forte disparité en matière d'accès à l'éducation préscolaire et primaire ?

3. Discussions

Des facteurs sociologiques peuvent aggraver les contraintes langagières. Globalement, de nombreux problèmes se dressent devant l'école face aux différentes mutations sociales. M. Guilhem et R. Magueres (1966, p.355) décrivent sommairement comment l'enfance est en trouble et montrent que la prise en charge des difficultés de l'enfant à l'école est un défi majeur :

« A l'intérieur même de l'école, des obstacles se dressent : surpopulation scolaire, surcharge des programmes ... De plus, il faut noter la transformation rapide d'une société qui s'interroge, se cherche, et n'est pas encore en mesure de se pencher avec toute l'attention qu'il faudrait sur les problèmes de l'enfance ».

B. Bishop et N.H. Freeman (1995) ; Mc Cormack, McLeod, McAllister et Harrison (2009) cités par M-A Schelstraete (2011, p.57) pensent, pour leur part, que « Les enfants qui présentent des troubles phonologiques sont plus à risque de rencontrer des difficultés scolaires et socio-émotionnelles : problèmes d'apprentissage du langage écrit, difficultés relationnelles, troubles du comportement ».

Les travaux sur les difficultés de la production orale au cours élémentaire constituent des préoccupations anciennes sur lesquelles G. Chauveau et E. Rogovas Chauveau (1985, p.5-10) ont investigué. Ils présentent une recherche menée sur le terrain en France dans 5 cours préparatoires. Leur recherche portait sur trois questions principales : (i). La nature de l'activité opératoire que l'apprenti lecteur doit élaborer ; (ii) les idées des jeunes enfants à propos du système d'écriture, de l'acte de lire, de la manière d'apprendre à lire, (iii) la liaison entre les progrès individuels et les conditions socioéducatives de l'apprentissage. Les théories interactionnistes de l'insuccès scolaire et de l'apprentissage relatives aux analyses microsociologiques des difficultés scolaires, l'approche psychosociologique de l'apprentissage par W. Doise et Mugny G. (1981), cité par G. Chauveau et E. Rogovas Chauveau (1985, p.5-10) et le modèle de l'auto-socio-construction du savoir constituent des approches théoriques permettant de comprendre la construction cognitive du savoir. Par ailleurs, les travaux de recherches liés aux difficultés de la production orale chez les élèves des cours élémentaire suscitent un intérêt particulier chez les sociologues de l'éducation. Sur ce plan, les disparités rencontrées par les élèves dans le domaine des difficultés langagières constituent des formes d'inégalités scolaires susceptibles d'induire des difficultés d'adaptation des élèves à l'école et des échecs scolaires.¹²¹

¹²¹ Ces difficultés sont entre autre susceptibles d'entraîner des échecs ou des abandons à l'école.

M. Duru-Bellat (2009) renforce l'argument selon lequel des inégalités apparaissent de manière précoce dans les acquis élémentaires chez l'enfant, et qu'en conséquence, les pratiques familiales influencent la production orale chez l'enfant. Elle montre que le fait que la scolarisation est universelle de 3 à 14 ans pourrait amener à considérer sans autre forme de procès que tous les jeunes français partagent aujourd'hui un bagage scolaire commun et de niveau élevé. Pourtant, M. Duru-Bellat (2009, p.5) souligne que si l'on se focalise, non plus sur la fréquentation scolaire mais sur les acquis des élèves, sur la base d'évaluations normalisées, le constat est plus nuancé. M. Duru-Bellat (2009, p.5, idem) s'est appuyée sur des évaluations en lecture passées dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense, qui soumet à des épreuves de compréhension de l'écrit tous les jeunes hommes et femmes de 17 ans. En 2007, elle remarque que 10 % d'entre eux sont catégorisés comme des lecteurs médiocres, tandis que 12% éprouvent des difficultés importantes (sachant qu'au sein de ce groupe, les jeunes ne maîtrisant pas la lecture comptent pour environ 5%). Le système éducatif français « produit » bien une frange d'élèves dont l'accès à l'écrit est très limité, voire quasi inexistant. Elle rend compte en effet des inégalités qui se mettent en place très précocement et qu'attestent des épreuves nationales standardisées.

J-P Caillé. & F. Rosenwald (2006) cités par M. Duru Bellat (2009, p. 6) font remarquer qu'en France, ces inégalités sociales s'observent dès le premier contact avec l'école. Environ la moitié des inégalités observées en fin d'école primaire étaient déjà présentes à l'entrée. Ils démontrent qu'à l'entrée au CE2, de fortes disparités inter-individuelles sont déjà en place :

les 10% des élèves les plus forts obtiennent des scores plus de deux fois supérieurs à ceux des 10% les plus faibles. Déjà, alors qu'en moyenne les élèves ont répondu correctement à plus de 70% des items de français et de calcul, l'écart est énorme entre les élèves à l'heure et ceux ayant pris un an de retard (une douzaine de points) ; entre les enfants de cadres et professions libérales et les enfants d'ouvriers, l'écart est de 9 points en français et de 13 points en mathématiques, écart bien plus fort qu'entre garçons et filles (les premiers ayant, par rapport aux secondes, 4 points de moins en lecture et deux points de plus en mathématiques).

De plus, une part significative de ces inégalités s'est en fait formée encore bien avant toute préscolarisation, au sein des familles, dont les conditions de vie inégales forment des environnements inégalement stimulants pour les enfants. La psychologie montre en effet combien, qu'il s'agisse de dimensions telles que le langage ou la structuration dans le temps et dans l'espace, le développement cognitif de l'enfant est affecté par son environnement social (M. Duru-Bellat & M. Fournier., 2007 cités par M. Duru-Bellat 2009, p.7).

M. Kadari (2016) remarque aussi que l'origine environnementale permet d'expliquer les difficultés d'apprentissage de la lecture. Selon lui, les enfants de milieu socio-culturel défavorisé risquent davantage de prendre du retard dans l'apprentissage de la lecture que les enfants de milieux plus favorisés. Les raisons profondes de ces difficultés d'apprentissage sont certainement multiples combinant des aspects affectifs et motivationnels ainsi que des dimensions langagières. Ce dernier aspect semble cependant déterminant : ces enfants présentent souvent un

niveau de vocabulaire limité et une syntaxe pauvre. Ils ne sont généralement pas habitués à lire des livres ou même à en posséder.

La psychologie montre en effet combien, qu'il s'agisse de dimensions telles que le langage ou la structuration dans le temps et dans l'espace, le développement cognitif de l'enfant est affecté par son environnement social (pour une synthèse, cf. Duru-Bellat & Fournier, 2007). Le lien entre le milieu socio-culturel de l'enfant et le déroulement de sa scolarité se renforce au cours des années de primaire, et se retrouve par conséquent à l'entrée en 6ème (cf. Repères et Références Statistiques, 2006).

Si M. Duru Bellat (2005) montre que les difficultés langagières constituent des formes d'inégalités scolaires dont la constitution pourrait remonter avant la préscolarisation, on ne saurait alors exclure l'hypothèse de l'habitus de P. Bourdieu dans la démarche de compréhension des difficultés langagières à l'école. Selon P. Bourdieu (2000), *l'habitus* forme les conduites ordinaires. Il les rend automatiques et impersonnelles, signifiantes sans intention de signifier. Il se voit imposé par l'« ordre social », de manière structurelle, et se voit reproduit par chacun des acteurs qui en permettent le maintien de manière conjoncturelle. Il permet l'expression de l'intention objective par la « réactivation » de l'intention « vécue » de celui qui les accomplit. L'hypothèse de cette réflexion apparaît clairement dans le texte de P. Bourdieu. L'habitus forme un patrimoine social et culturel qui s'exprime dans les pratiques quotidiennes. Il forge la posture individuelle et marque la condition personnelle, le statut social. Il inscrit la personne dans un groupe donné, creusant l'écart entre les catégories sociales et entre les statuts personnels par l'adoption d'*habitus*

distincts. La déclaration explicative de P. Bourdieu au sujet de l'habitus est la suivante :

« L'habitus est une loi immanente, déposée en chaque agent par la prime éducation, qui est la condition non seulement de la concertation des pratiques mais aussi des pratiques de concertation, puisque les redressements et les ajustements consciemment opérés par les agents eux-mêmes supposent la maîtrise d'un code commun et que les entreprises de mobilisation collective ne peuvent réussir sans un minimum de concordance entre l'habitus des agents mobilisateurs (*e. g.* prophète, chef de parti, etc.) et les dispositions de ceux dont ils s'efforcent d'exprimer les aspirations ». (P. Bourdieu, 2000, p.272)

N. Elias (1939) cité par P. Bourdieu (2000, 272p.) a eu le mérite de mettre en évidence la transmission des habitus comme signe d'appartenance à une catégorie sociale dans ses travaux relatifs au « processus de civilisation ». Il souligne le prestige résultant dans les stratégies d'adoption des « *habitus* » caractéristiques de classe sociale supérieure en ce sens où l'habitus participe à la production de « structures » sociales structurées et structurantes. Il n'est pas d'individu en dehors de ces structures. On peut donc retenir chez P. Bourdieu et J-C Passeron (1964) que l'école est indifférente aux différences de départ, notamment culturelles, et devient plus reproductrice que libératrice. T. Gineste (2004) cité par P. Bourdieu (2000, p. 2), illustre à travers l'exemple de l'enfant sauvage Victor de l'Aveyron, à quel point ces « structures sociales structurées et structurantes » construisent et permettent l'expression de l'individu. T. Gineste (2004) mentionne la langue comme la première de ces structures.

Comme le souligne T. Gineste (2004), la langue est une faculté acquise, spécifique à un contexte social et culturel ; elle autorise la mise en

application d'une capacité physiologique humaine : le langage. « Sans la langue, pas de langage, mais sans aptitude au langage pas de langue... Entre la langue et le langage, la relation n'est pas d'opposition, mais de « disposition ». De prime abord, « c'est grâce au langage que les concepts et les valeurs de la culture sont transmis d'une génération à l'autre » (T. Ingold, 2000, p.146).

P. Bourdieu (2000, p.272, idem) reprend les précédents points de vue de ces chercheurs pour établir un lien entre l'habitus et la production langagière. Selon ces termes, au niveau du corps, pour l'expression de la personnalité, l'*habitus* joue le même rôle que la langue pour le langage. Il autorise l'actualisation d'une capacité d'expression performative, produite par la société humaine, considérée comme un tout et par chacune de ses parties. En finalité, les productions langagières ne sont que le produit substantiel de la culture de la classe sociale d'appartenance.

La présence de groupes ethniques différents dans la région du Gontougo favorise le développement d'expressions parfois argotiques ou de différentes variétés linguistiques comme le Nouchi, le français populaire ivoirien (FPI). Or, ces variétés interfèrent avec les règles orthographiques et grammaticales du français académique. Dans le cas d'espèce de la présente réflexion, les inégalités scolaires seraient induites par des difficultés langagières rencontrées par les élèves des cours élémentaires. Le cadre géographique dans lequel la recherche a été menée est la région de Gontougo au Nord Est de la Côte d'Ivoire. Il s'agit d'un milieu multilinguistique et d'un milieu rural où s'exprime une diversité de langues (les différentes langues parlées dans la région de la recherche sont au

nombre de six : Lobi, Koulango, Abron, Dêga, Agni, Bambara). Cet environnement social multilingue s'apparente à peu près au contexte multiracial dans lequel S. Coleman et al. (1969 cités par J.C Forquin, 1971, pp. 41-42) ont étudié dans quelle mesure les différences de race, de couleur, de religion ou d'origine nationale pouvaient faire obstacle à l'égalité des chances en Education aux Etats-Unis. L'originalité de l'approche de Coleman est d'avoir pu comparer six groupes raciaux et ethniques (américains noirs, porto-ricains, indiens, mexicains, orientaux, et blancs) sur la base de tests divers (capacités verbales, mathématiques etc...).

Dans le quatrième chapitre de son ouvrage sur les inégalités scolaires, G. Felouzis (2014) s'interroge sur comment se construisent les inégalités scolaires et pense qu'il faut démêler l'influence de la famille et de l'école. « L'influence de la famille sur l'inégale acquisition du langage et des normes scolaires est largement démontrée depuis les travaux de Basile Bernstein, en 1974 (sur les enfants d'ouvriers anglais) jusqu'à ceux de Bernard Lahire » (G., Felouzis 2014, p.3). En substance, le présent article montre comment les difficultés langagières des élèves des cours préparatoires et élémentaires de la Côte d'Ivoire sont renforcées par leur contexte socioculturel d'appartenance, du fait de l'influence du multilinguisme.

Conclusion

Selon le Ministère du Plan et du Développement de la Côte d'Ivoire (MPD, 2019, p. 54), l'analyse de l'évolution des taux d'achèvement et taux bruts de scolarisation au primaire et au secondaire en Côte d'Ivoire,

permet de constater que des progrès significatifs ont été réalisés dans la marche vers la réalisation de la cible 4-1 des Objectifs de Développement Durable en Côte d'Ivoire. En rappel, la cible 4 des ODD vise à assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Selon la source précédente, ces progrès sont le résultat d'un ensemble de mesures prises par le gouvernement ivoirien en vue d'accélérer l'atteinte de la cible prioritaire visée. Parmi ces mesures on peut citer, l'adoption et la promulgation de Loi sur la scolarisation obligatoire qui matérialise la Politique de Scolarisation Obligatoire (PSO) et qui oblige tous les enfants de 6 ans à être scolarisés et maintenus dans le système éducatif jusqu'à l'âge de 16 ans. A la faveur de cette Loi, des constructions et des réhabilitations de salles de classe ont été réalisées. Entre 2011-2018, ce sont 30 621 salles nouvelles qui ont été construites au primaire (dont 8.969 construites par l'Etat, en milieu rural). De même, un recrutement massif (54 318) d'enseignants et d'encadreurs a été effectué sur la période 2012-2018 : 43 137 du préscolaire et du primaire ; 8 641 enseignants du secondaire et 2 540 personnels d'encadrement. (MPD, 2019, p. 54-55).

Cependant, en dépit de la démocratisation de l'enseignement dans la plupart des pays en Afrique subsaharienne et en l'occurrence en Côte d'Ivoire et de la forte volonté politique de réduire au mieux les inégalités scolaires, l'école ivoirienne fait encore face à de sérieux problèmes dont celui de l'acquisition de la culture de l'école ou autrement, celui lié à l'intégration de l'apprenant dans l'environnement scolaire. C'est aussi bien là que se manifestent souvent les difficultés de la production orale des

apprenants des milieux défavorisés. Il s'agit là, à proprement parler, des problèmes d'inadaptation de cette catégorie d'apprenants à la culture de l'école. L'acquisition de la culture met, de ce fait en difficulté, une catégorie d'enfants issus de classes sociales moyennes comme c'est le cas des enfants issus des cours élémentaires de la région de Gontougo au nord-est de la Côte d'Ivoire. Il a été possible de tirer cette catégorie d'enfants inscrits dans les cours préparatoires.

En effet, à partir de la méthode qualitative de l'observation non participante et des entretiens individuels, il a été possible constituer une base de données constituée de corpus d'entretiens illustrant les difficultés de production orale chez les enfants de cette partie de la Côte d'Ivoire.

Ces difficultés portent globalement sur les erreurs ou des déformations qui modifient la structure des mots. Au niveau syntaxique, on constate une mauvaise construction des phrases. Ces enfants en difficulté de lecture sont donc en difficulté d'apprentissage. Sur un plan socioculturel, la région du Gontougo est un milieu plurilingue rassemblant plusieurs dialectes, ce facteur n'exclut donc pas l'interférence linguistique. Par ailleurs, les entretiens ont permis de comprendre que les parents de ces enfants sont pour la plupart des agriculteurs et des ménagères. Bien que cet article ne fournisse pas de données probantes sur les revenus mensuels des parents des enfants de cette région, le contexte socioculturel multilingue de la région du Gontougo ainsi que le faible niveau de scolarisation des parents suscitent des réflexions sur les processus de socialisation primaire qui sont en cours au sein des familles. Précisément, cet article a susciter un problème fondamental : comment favoriser

l'acquisition de la culture de l'école par des enfants dont le milieu socioculturel d'origine n'est pas prédisposé à l'environnement scolaire.

Cet article a donc mis en évidence les modifications linguistiques lors de la production orale d'élèves en contexte rural en Côte d'Ivoire. Il est ressorti des analyses que ces modifications sont liées à des facteurs psycholinguistiques et socioculturels, dans la mesure où la production orale du langage est à la fois un phénomène psycholinguistique et se développe dans un processus de socialisation. Bien qu'elle soit directement liée au facteur psycholinguistique, les difficultés de la production orale chez les élèves des cours élémentaires constituent aussi fondamentalement une préoccupation majeure en Sociologie de l'Education. Elle a constitué, et constitue encore aujourd'hui, une préoccupation fondamentale dans les Sciences de l'Education et en Sociologie de l'Education.

Cet article apporte une connaissance nouvelle sur les inégalités scolaires des élèves des cours préparatoires et élémentaires en Afrique subsaharienne. La spécificité de ces formes d'inégalités scolaires porte sur le fait que souvent en Afrique, dès que ces difficultés font leur apparition chez ces enfants, ces derniers sont considérés à tort, comme des paresseux ou d'enfants incapables et inadaptés caractériels pour pouvoir connaître du succès à l'école. Dans le contexte éducatif où le taux de scolarisation est faible au Nord de la Côte d'Ivoire.

Les rendements scolaires des apprenants sont fortement en lien avec les problématiques des inégalités sociales à l'école. De ce point de vue, même si l'origine sociale et l'environnement familial des apprenants ne sauraient, à elles seules, constituer des facteurs rendant compte des

difficultés langagières des élèves, elles apportent des éléments de compréhension clés montrant que ces difficultés ne sont pas seulement de l'ordre de l'inadaptation caractérielle, mais qu'elles ont des fondements socioculturels.

Enfin, dans le but de relever les défis de l'enseignement, il convient que le système éducatif ivoirien mette l'accent sur les paramètres linguistiques et psycholinguistiques régularisant le processus d'apprentissage. Le renforcement des compétences des enseignants du préscolaire apparaît en ce sens incontournable dans la réussite de cette approche de réduction ou d'élimination de ce genre d'inégalité scolaire liée à la culture. Il incombe qu'il soit le centre d'intérêt des stratégies de l'éducation de base. Dans cet article, l'analyse ne s'est pas focalisée sur la comparaison de la culture dominante avec celle des milieux défavorisés mais elle a porté surtout sur l'influence de la culture du milieu socioculturel sur les capacités langagières des élèves des cours préparatoires de la région du Gontougo.

Références bibliographiques

- Aboa A. et Alain L., 2005 : *Ecriture et appropriations endogènes du français dans les œuvres d'Ahmadou Kourouma*, Abidjan, Département des Sciences du Langage-Université de Cocody-Abidjan, Thèse de Doctorat unique,
- Adami H. et Leclercq V., 2012 : *Les migrants face aux difficultés des pays d'accueil*, Villeneuve, Presses Universitaires du Septentrion
294 p.

- Al Hamad C., 2010 : *Problème de l'oral en contexte scolaire syrien à l'étape du brevet*, Montpellier, Université Montpellier III, Mémoire de Master.
- Bernard J.M, Barlet M., Briant: 2003. Elements to assess the quality of primary education in Frenchspeaking Africa. Document d' appui préparé pour Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l' éducation de base en Afrique subsaharienne. Paris : ADEA
- Bourdieu P., 2000 : *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris, Seuil
- Boutin B.A., Kouamé K.J.-M, et Nebout-Arkhurst P., 2011 : « Contexte ivoirien de l'appropriation du français, langue d'enseignement », *Annales de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines*, n°5, vol.1, pp.43-64.
- Brou C. et Barbier P., 2003 : « Unité linguistique et diversité culturelle. Le français en Côte d'Ivoire », *Travaux de Didactique du FLE*, N°50 ; Université Paul- Valéry, Montpellier 3.
- Cervoni A. et Charbit C., 1986 : *La Pédagogie dans les institutions thérapeutiques*, Paris, PUF, 176 p.
- G. et Rogovas-Chauveau, E., 1985 : « Les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours préparatoire », *Revue Française de Pédagogie*, N°70, pp.5-10.
- Coleman S, 1969: *Equal Educational Opportunity*, Harvard, Harvard University Press, 274p.

- Coleman J. S., 1966: *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Department of Health, Education and Welfare (U.S Government Printing Office).
- Doise W. et Mugny G, 1981 : *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Inter-Editions.
- Dolz-mestre J., Schneuwly B., 2009 : *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. 4^e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 11p.
- Duru-Bellat M., 2009 : « Inégalités sociales à l'école : du constat aux politiques. Le système éducatif en France », Paris, La Découverte, pp.269-279.
- Duru-Bellat M., 2009 : *Accès à l'éducation : quelles inégalités dans la France d'aujourd'hui ?* Document de référence de l'UNESCO préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2010, Dijon, IREDU, 45p.
- Ferreiro E., 1977 : « Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture », *Revue Suisse de Psychologie*, Vol 2, N°36 in Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E., 1985 : « Les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours préparatoire », *Revue française de pédagogie*, N° 70, pp 5-10.
- Ferreiro E., 1979 : « La découverte du système de l'écriture par l'enfant », *Apprentissages et pratiques de la lecture*, Paris, CNDP in Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E., 1985 : « Les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours préparatoire », *Revue française de pédagogie*, N° 70, pp 5-10.

- Felouzis G., 2014 : *Les inégalités scolaires*, Paris, PUF, 127p.
- Gineste T., 2011 : *Victor de l'Aveyron : dernier enfant sauvage, premier enfant fou*, Paris, Fayard-Pluriel, 649p.
- Guilhem M. et Magueres. R, 1966 : *Eduquer Enseigner : psychologie et éducation*, Orientations pédagogiques, 355p.
- Hofstetter C., 2003: «Contextual and Mathematics accommodation test effects for English-language learners», *Applied measurement in education* 16 (2), pp 159-188.
- Joigneaux C, 2009 : « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, N°169, pp.17-28.
- Kadari M., 2016 : *Les difficultés de la lecture chez les apprenants de la 5ème année de primaire en Algérie*, Tiaret, République Algérienne Démocratique et Populaire, Département des Langues Etrangères-Faculté des Lettres et Langues, Université Ibn Khaldoun, Mémoire de Master en Didactique de FLE et Ingénierie de la formation.
- Kalamo A. 2012 : *Des déterminants des performances scolaires à la fin de l'enseignement élémentaire au Sénégal : Cas de l'Inspection Départementale de l'Éducation de Vélingara, dans la région de Kolda*, Dakar, Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF-UCAD), 268p. Mémoire de Master en Education et Formation.
- Kouadio N.J., 1999 : « Quelques traits morphosyntaxiques du français écrit en Côte d'Ivoire » in *Cahiers d'études et de recherches*

- francophones, Langues*. Vol. II n° 4 : 301-314, Paris ; AUPELF-UREF.
- Kouadio, et N'guessan J., 1990 : « Le nouchi abidjanais, naissance d'un argot ou mode linguistique passagère » in Chaudenson (ed.) *Des langues et des villes*, Paris: ACCT, pp 373- 383.
- Lamprianou I. and Boyle B., 2004: «Accuracy of measurement in the context of mathematics national curriculum tests in England for ethnic minority pupils and pupils who speak English as an additional language». *Journal of Educational Measurement Fall* 41(3) pp 239-259
- Maurer B., 2001 : *Une didactique de l'oral : du primaire au lycée*. Paris, Bertrand Lacoste, 58 p.
- Million-Faure K., 2011 : *Répercussions des difficultés langagières des élèves dans l'activité mathématique en classe. Le cas des élèves migrants*. Marseille, Aix-Marseille Université, Thèse de Doctorat pour obtenir le grade de docteur de l'Université d'Aix-Marseille.
- RGPH, 2019 : *Rapport volontaire d'examen national de la mise en œuvre des objectifs de Développement durable en côte d'ivoire*, Abidjan, MPD, 153 p.
- Piaget. J, 1969 : *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, 225 p.
- Plane S., 2015 : *Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ?* Cahiers-pédagogiques, 8 p.
- Ploog, K., 2002 : *Le français à Abidjan : pour une approche syntaxique du non-standard*, Paris, CNRS.

- Ramus F., 1999 : *Rythme des langues et acquisition du langage*, Paris, EHESS, 30 p.
- RGPH, 2014 : *Répertoire des localités : Région du GONTOUGO*, Abidjan, ISN SODE.
- UNESCO/BREDA., 2007 : *Éducation Pour Tous en Afrique : l'urgence de politiques sectorielles intégrées*. Dakar, UNESCO.
- UNESCO-BREDA, 2009a : *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant*. Dakar, UNESCO.
- UNESCO., 2007 : *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008. L'éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible ?* Paris, UNESCO.
- UNESCO/BREDA., 2007 : *Éducation pour tous en Afrique 2007 : l'urgence de politiques sectorielles intégrées. Dakar+7*. Dakar : UNESCO.