



HAL
open science

Les pratiques d'enseignement des formes verbales en classe de sixième en France et en République centrafricaine

Auguste Crepin Mbiom Ondoua

► **To cite this version:**

Auguste Crepin Mbiom Ondoua. Les pratiques d'enseignement des formes verbales en classe de sixième en France et en République centrafricaine. Linguistique. Université Rennes 2, 2024. Français. NNT : 2024REN20019 . tel-04774252

HAL Id: tel-04774252

<https://theses.hal.science/tel-04774252v1>

Submitted on 8 Nov 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

COLLEGE EDUCATION, LANGAGES

DOCTORAL INTERACTIONS, COGNITION

BRETAGNE CLINIQUE, EXPERTISE



LIDILE

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2

ECOLE DOCTORALE N° 646

Education, Langages, Interactions, Cognition, Clinique, Expertise

Spécialité : *Didactique des langues*

Par

Auguste Crépin MBIOM ONDOUA

« Les pratiques d'enseignement des formes verbales en classe de sixième en France et en République centrafricaine »

VOLUME 1 – THESE

Thèse présentée et soutenue en Salle des thèses, Université Rennes 2, le 24 JUIN 2024

Unité de recherche : LIDILE

Rapporteurs avant soutenance :

Monsieur Jean-Pierre CUQ Professeur émérite des Universités, Université Côte d'Azur
Monsieur Bernard FRANCO Professeur des Universités, Sorbonne Université

Composition du Jury :

Examineurs :	Fatima CHNANE-DAVIN	Professeure des Universités, Aix-Marseille Université
	Jean-Pierre CUQ	Professeur émérite des Universités, Université Côte d'Azur
	Bernard FRANCO	Professeur des Universités, Sorbonne Université
Dir. de thèse :	Elisabeth RICHARD	Professeure des Universités, Université Rennes 2
Co-dir. de thèse :	Christine EVAIN	Professeure des Universités, Université Rennes 2

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2

ECOLE DOCTORALE N° 646

Education, Langages, Interactions, Cognition, Clinique, Expertise

Spécialité : *Didactique des langues*

Par

Auguste Crépin MBIOM ONDOUA

« Les pratiques d'enseignement des formes verbales en classe de sixième en France et en République centrafricaine »

VOLUME 1 – THESE

Thèse présentée et soutenue en Salle des thèses, Université Rennes 2, le 24 JUIN 2024

Unité de recherche : LIDILE

Thèse N° : (8)

Rapporteurs avant soutenance :

Monsieur Jean-Pierre CUQ Professeur émérite des Universités, Université Côte d'Azur
Monsieur Bernard FRANCO Professeur des Universités, Sorbonne Université

Composition du Jury :

	Prénom Nom	Fonction et établissement d'exercice (<i>soutenance</i>)
Président :	Fatima CHNANE-DAVIN	Professeure des Universités, Aix-Marseille Université
Examineurs :	Jean-Pierre CUQ	Professeur émérite des Universités, Université Côte d'Azur
	Bernard FRANCO	Professeur des Universités, Sorbonne Université
Dir. de thèse :	Elisabeth RICHARD	Professeure des Universités, Université Rennes 2
Co-dir. de thèse :	Christine EVAIN	Professeure des Universités, Université Rennes 2

Je dédie cette thèse à mon épouse et à mes enfants

Que ce travail soit pour eux un modèle à suivre.

REMERCIEMENTS

En premier lieu, je tiens à exprimer ma profonde gratitude à ma directrice de thèse Madame la Professeure Elisabeth Richard et à ma co-directrice Madame la Professeure Christine Evain pour avoir accepté de diriger cette thèse. Leur expertise et leur accompagnement ont constitué une source de motivation, d'encouragement et d'orientation tout au long de ce travail.

Je tiens aussi à remercier les membres de mon Comité de Suivi Individuel, Madame Bellay, Maitresse de Conférences et Professeur Emmanuel Vernadakis de m'avoir suivi dans le cadre du comité de thèse.

Je voudrais aussi exprimer ma reconnaissance envers l'Ambassade de France à Bangui d'avoir accepté de financer ma formation jusqu'à son aboutissement. Cet appui restera inoubliable durant toute ma vie. Mes pensées vont aussi vers les autorités du Ministère l'Enseignement Supérieur de la République centrafricaine, du Rectorat de l'Université de Bangui et de la Direction de l'École Normale Supérieure de Bangui. Leur soutien m'a permis d'avoir une vision enrichie dans le domaine de la didactique des langues.

J'exprime ma gratitude envers l'INSPE de Rennes et ma reconnaissance à Madame Jean, enseignante au collège Anne de Bretagne de Rennes et à Monsieur Yapendet chargé de cours au lycée d'Application de l'École Normale Supérieure de Bangui, qui m'ont accueilli dans leurs classes.

Je remercie particulièrement du fond du cœur Madame Françoise Bourvon, notre encadrante pendant le cours d'été *Metafle* à l'Espace des langues de l'Université de Rennes 2, pour sa présence auprès de nous pendant les lundis de LIDILE, ses critiques et ses observations ont été pour nous un grand réconfort. J'exprime aussi ma reconnaissance envers mes collègues du laboratoire LIDILE de l'Université Rennes 2, qui ont partagé leurs expériences et leur soutien tout au long de cette aventure.

Je rends hommage à mon feu père Jean-Marc Mbiom Mbole et une reconnaissance à ma mère Françoise Yakonou, qui ont bravé vents et marées pour m'éduquer dans un élan d'amour. Qu'ils reçoivent ici, l'expression de mes affections.

Je remercie infiniment mon épouse Aubergine Ngazzi et mes enfants Emmanuel Mbiom-Elom, Déborah Yakonou-Mbiom et Gabriella Mbiom-Elom pour leur soutien inconditionnel et leur compréhension durant ces longues périodes d'absence dans la famille pour des raisons de séjour d'études en France.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	7
TABLE DES MATIERES	9
TABLE DES FIGURES.....	15
INTRODUCTION GENERALE.....	17
I. Première partie : Présentation générale du contexte de l'étude	31
I.1 Chapitre I : Discussions autour de concepts clés	31
I.1.1 Communication endo- vs exolingue	31
I.1.2 Une notion centrale : le plurilinguisme de la République centrafricaine	34
I.1.3 L'interlangue.....	35
I.2 Chapitre 2 : Parallélisme des systèmes éducatifs en France et en centrafrique	36
I.2.1 En France	36
I.2.1.1 Le français comme discipline scolaire	38
I.2.1.2 Le Collège Anne de Bretagne : lieu d'observation et de recueil de données.....	40
I.2.2 Situation du système éducatif centrafricain.....	42
I.2.2.1 Organisation des enseignements en Centrafrique	43
I.2.2.2 Les Instructions Officielles pour l'enseignement du français en RCA	44
I.2.2.3 Organisation des enseignements au niveau supérieur et ENS de Bangui.....	47
I.2.3 Bilan :.....	51
I.3 Chapitre 3 : Une situation sociolinguistique spécifique en République centrafricaine	51
I.3.1 En France : une nation, une langue	52
I.3.1.1 La langue française, ciment de la nation.....	52
I.3.1.2 Une prise en compte timide des langues régionales	53
I.3.2 Situation sociolinguistique de la République centrafricaine	55
I.3.2.1 Deux langues officielles et une multitude de langues ethniques parlées sur le territoire... 55	
I.3.2.2 Du bilinguisme d'état à des situations de bi-plurilinguisme diverses	59
I.3.2.3 Le français comme langue seconde	60
I.3.3 Du côté de l'enseignement.....	64
I.3.3.1 Une place pour le sango dans l'enseignement ?.....	64
I.3.3.2 Un bilinguisme intégré à l'école ?	66
I.3.3.3 Langues de communication dans le système éducatif Centrafrique	67
I.3.3.4 Bilan : place du sango à l'école : hypothèses.....	69

I.4	Chapitre 4 : Cohabitation du sango-français en Centrafrique.....	70
I.4.1	Représentations des enseignants sur l'intégration du sango dans l'enseignement du français...	70
I.4.1.1	Identification des enquêtés	72
I.4.1.2	Récapitulatif des questionnaires.....	74
I.4.1.3	Présentation des questionnaires sur la problématique d'intégration de la langue sango au premier cycle du Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure	75
I.4.1.4	Analyse des questionnaires	77
I.4.1.5	Résultats et discussions	84
I.4.1.6	Réflexions didactiques et politiques	88
I.4.2	Étude des approches linguistiques du sango aux usages mixtes quotidiens.....	89
I.4.2.1	Description des approches linguistiques du sango	90
I.4.2.1.1	Le verbe et son sujet	90
I.4.2.1.2	Fonctionnement des marques temporelles du sango.....	91
I.4.2.1.3	L'auxiliaire « être ».....	92
I.4.2.1.4	L'auxiliaire « avoir »	93
I.4.2.1.5	Accord dans le groupe verbal.....	95
I.4.2.1.6	Le changement phonétique des formes verbales par rapport au type du sujet.....	96
I.4.2.1.7	Les locatifs en sango	96
I.4.2.1.8	Le complément circonstanciel de temps	97
I.4.2.2	Morphosyntaxe du sango aux usages mixtes quotidiens	97
I.4.2.2.1	Les phrases nominales en sango	98
I.4.2.2.2	Les phrases verbales	99
I.4.3	Analyse des particularités lexicales du français dans un discours mixte : français-sango.....	101
I.4.3.1	Le discours mixte	101
I.4.3.2	Le phénomène de construction des nouvelles unités lexicales	102
I.4.3.3	Les voyelles nasales	103
I.4.3.4	La dérivation suffixale.....	104
I.4.3.5	La composition.....	108
I.4.3.6	Les emprunts	110
I.4.4	Bilan.....	112
I.4.5	Conclusion de la première partie	112
II.	Deuxième partie : Productions écrites et postures des enseignants	115
II.1	Chapitre 1 : Corpus et analyse des productions du collège Anne de Bretagne.....	115
II.1.1	Erreurs d'orthographe dans les copies des élèves au Collège Anne de Bretagne.....	117
II.1.1.1	Erreurs des radicaux et des désinences	118
II.1.1.2	Erreurs de segmentation et agglutination	119
II.1.1.3	Erreurs des logogrammes grammaticaux	120

II.1.1.4	Les difficultés de mise en orthographe et phonétique	120
II.1.1.5	Erreurs des logogrammes et confusions lexicales	121
II.1.1.6	Résultats et discussion	122
II.1.2	Analyse des épreuves d'écriture des élèves du Collège Anne de Bretagne de Rennes	126
II.1.2.1	Présentation des énoncés	126
II.1.2.2	Analyse du texte	127
II.1.2.3	Étude de la morphologie flexionnelle	127
II.1.2.4	Analyse syntaxique	128
II.1.2.5	Analyse sémantique des formes verbales	128
II.1.2.6	Résultats et discussion	130
II.1.3	Bilan	134
II.2	Chapitre 2 : Analyse des productions d'écrits du LAENS	134
II.2.1	Présentation d'épreuve d'orthographe	135
II.2.1.1	Erreurs orthographiques	136
II.2.1.2	Erreurs phonologiques	138
II.2.1.3	Confusion des phonèmes	140
II.2.1.4	Erreurs des voyelles nasales	140
II.2.1.5	Inversion graphique	141
II.2.1.6	Erreurs de segmentation et d'agglutination	142
II.2.1.7	Erreurs des marques de personne	144
II.2.2	Les difficultés d'apprentissage des formes verbales	145
II.2.2.1	Les graphies de temps	146
II.2.2.2	Analyse contrastive des épreuves d'expression écrite	147
II.2.2.2.1	Les erreurs liées à la langue sango	147
II.2.2.2.2	Erreurs de ponctuation et solécisme	149
II.2.2.3	Les acquis des apprenants dans l'usage des connecteurs	152
II.2.2.4	Analyse des modes de production orale dans les productions écrites des apprenants de la classe de sixième selon la théorie de Claire-Blanche Benveniste	153
II.2.3	Résultats et discussions	155
II.2.4	Les points de convergence et de divergence de l'analyse	160
II.2.5	Bilan	161
II.3	Chapitre 3 : Représentations des enseignants en France et en RCA	161
II.3.1	Description des questions des grilles d'entretiens semi-directifs	162
II.3.1.1	Grilles d'entretiens semi-directifs du Collège Anne de Bretagne	162
II.3.1.2	Grilles d'entretiens semi-directifs du LAENS de Bangui	162
II.3.1.3	Identification et codification des interviewers	163
II.3.1.4	La place du verbe dans le programme d'enseignement en classe de sixième	165

II.3.2	Analyse des questions	165
II.3.2.1	La représentation des enseignants	166
II.3.2.2	Résultats et discussions	173
II.3.3	Bilan	175
II.3.4	Conclusion de la deuxième partie	175
III.	Partie III : Difficultés et perspectives d'enseignement du français.....	177
III.1	Chapitre 1 : Les difficultés d'enseignement-apprentissage	177
III.1.1	Difficultés pédagogiques au Collège Anne de Bretagne.....	177
III.1.1.1	L'hétérogénéité de la classe.....	177
III.1.1.2	Les difficultés d'orthographe	179
III.1.1.3	Le rôle de l'erreur dans l'apprentissage.....	181
III.1.2	Faiblesses d'enseignement du français au Collège en RCA	181
III.1.2.1	Absence d'encouragement et de motivation	183
III.1.2.2	Obstacles linguistiques et politiques du sango	184
III.1.2.3	Obstacles psychologiques	185
III.1.2.4	Problèmes d'enseignement du français en milieu périphérique en Centrafrique.....	186
III.1.2.4.1	De l'enseignement du français.....	186
III.1.2.4.2	Des difficultés contrariées.....	187
III.1.2.4.3	Du programme d'enseignement	188
III.1.2.4.4	De l'effectif pléthorique	190
III.1.3	Des facteurs supplémentaires	190
III.1.4	Bilan.....	191
III.2	Chapitre 2 : L'impact de la crise sanitaire covid-19 sur le fonctionnement du système éducatif en République centrafricaine.....	192
III.2.1	Enquête sur les conséquences de la crise sanitaire COVID-19 en Centrafrique.....	192
III.2.1.1	Questionnaire	192
III.2.1.2	Identification et caractéristiques des enquêtés.....	194
III.2.2	Recueil des données.....	197
III.2.2.1	Analyse des données	198
III.2.2.2	Interprétation des résultats	202
III.2.3	Bilan.....	204
III.3	Chapitre 3 : Perspectives didactiques	204
III.3.1	Contributions didactiques pour l'enseignement de l'orthographe	205
III.3.1.1	Pratiques orthographiques	205
III.3.1.2	Savoirs orthographiques et les savoir-faire	205
III.3.1.3	La lecture	206

III.3.2	Enjeux de la dictoglose dans l'apprentissage du français au Collège Anne de Bretagne	206
III.3.2.1	La dictoglose	207
III.3.2.2	Processus de contextualisation de l'apprentissage en Collège Anne de Bretagne	212
III.3.2.3	Les rituels	213
III.3.3	Réflexions pédagogiques	214
III.3.3.1	Apprentissage progressif	214
III.3.3.2	Tâches de l'apprenant	215
III.3.3.3	Intégration de la pédagogie convergente et de la didactique intégrée	216
III.3.3.4	Impacts	218
III.3.3.5	Proposition d'un programme d'enseignement de la langue sango à l'École Normale Supérieure de Bangui	219
III.3.3.6	Problèmes liés à une mise en œuvre différente du même principe alphabétique	222
III.3.4	Bilan	224
III.4	Chapitre 4 : Recommandations	225
III.4.1	Propositions des nouvelles orientations de la politique de l'éducation en Centrafrique	225
III.4.1.1	La décentralisation	225
III.4.1.2	Projet d'enseignement en langue nationale	226
III.4.1.3	Organes politiques	229
III.4.2	Implications pédagogiques	230
III.4.2.1	Les acteurs	232
III.4.2.1.1	Les enseignants	232
III.4.2.1.2	Les élèves	233
III.4.2.1.3	Les parents	233
III.4.2.2	Proposition d'un projet de séminaire de formation	234
III.4.2.2.1	Objectifs	234
III.4.2.2.2	Résultats attendus	234
III.4.2.2.3	Participants	234
III.4.2.2.4	Chronogramme de l'activité	234
III.4.3	Bilan	235
III.4.4	Conclusion de la troisième partie	236
	Conclusion générale	237
	BIBLIOGRAPHIE GENERALE	243

TABLE DES FIGURES

FIGURE 1.	DIAGRAMME USAGE DU FRANÇAIS, OIF, 2014, p. 114	19
FIGURE 2.	TABLEAU DE GRILLE D'ANALYSE DE NINA CATACH	28
FIGURE 3.	SYSTEME EDUCATIF FRANÇAIS (<i>REPERES STATISTIQUES, 2022 : 10</i>)	37
FIGURE 4.	TABLEAU DE L'ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS AU FONDAMENTAL 1ET 2	43
FIGURE 5.	TABLEAU DE L'ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS AU NIVEAU SUPERIEUR	48
FIGURE 6.	ORGANISATION DE LA FORMATION.....	49
FIGURE 7.	REPARTITION DES ETHNIES SELON LES REGIONS	56
FIGURE 8.	TABLEAU DE REPARTITION DES ETHNIES SELON LES REGIONS	57
FIGURE 9.	ENQUETE OIF, 2022, p. 30.....	62
FIGURE 10.	ENQUETE OIF, 2022, p.11.....	63
FIGURE 11.	HISTOGRAMME CATEGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE PAR AGE ET SEXE.....	72
FIGURE 12.	HISTOGRAMME DE REPARTITION DES ENSEIGNANTS SELON LE SEXE ET GRADE.....	72
FIGURE 13.	HISTOGRAMME GENRE MASCULIN.....	73
FIGURE 14.	DIAGRAMME SEXE FEMININ	73
FIGURE 15.	TABLEAU DES QUESTIONNAIRES	74
FIGURE 16.	HISTOGRAMME DES QUESTIONNAIRES	74
FIGURE 17.	QUESTIONNAIRE ENQUETE INTEGRATION DU SANGO	76
FIGURE 18.	HISTOGRAMME SANGO-FRANÇAIS.....	77
FIGURE 19.	DIAGRAMME SANGO-FRANÇAIS	78
FIGURE 20.	HISTOGRAMME SANGO COMME FACTEUR DE REUSSITE SOCIALE	80
FIGURE 21.	HISTOGRAMME REGARD DES ENSEIGNANTS.....	80
FIGURE 22.	HISTOGRAMME POUR LECTURE DES OUVRAGES EN SANGO	82
FIGURE 23.	HISTOGRAMME DE FORMATION DANS LE DOMAINE DU SANGO	83
FIGURE 24.	HISTOGRAMME POUR L'ENSEIGNEMENT DU SANGO	85
FIGURE 25.	SANGO COMME FACTEUR DE REUSSITE SOCIALE	86
FIGURE 26.	HISTOGRAMME SANGO-FRANÇAIS.....	86
FIGURE 27.	HISTOGRAMME POUR LE BESOIN DE FORMATION EN SANGO	87
FIGURE 28.	TABLEAU DE FORME NEGATIVE EN SANGO.....	93
FIGURE 29.	TABLEAU DE FORME INTERROGATIVE EN SANGO.....	93
FIGURE 30.	TABLEAU FORME AFFIRMATIVE DU VERBE "AVOIR" EN SANGO	94
FIGURE 31.	TABLEAU DE FORME NEGATIVE DU VERBE "AVOIR"	94
FIGURE 32.	TABLEAU DE FORME INTERROGATIVE DU VERBE "AVOIR"	94
FIGURE 33.	TABLEAU DE REPARTITION DES APPRENANTS.....	116
FIGURE 34.	TABLEAU DE CODIFICATION	116
FIGURE 35.	TABLEAU DES TYPES D'ERREURS D'ORTHOGRAPHE	122
FIGURE 36.	HISTOGRAMME DES RESULTATS D'ANALYSE.....	122

FIGURE 37.	DIAGRAMME DES RESULTATS D'ANALYSE DES EPREUVES D'ORTHOGRAPHE.....	123
FIGURE 38.	TABLEAU DE CLASSIFICATION DES TYPES DES ERREURS DANS LES EPREUVES D'ECRITURE CENTRAFRIQUE	130
FIGURE 39.	HISTOGRAMME D'ANALYSE D'EPREUVE D'ECRITURE	130
FIGURE 40.	DIAGRAMME D'ANALYSE DES EPREUVES D'ECRITURE	131
FIGURE 41.	TABLEAU D'ERREURS DES TEMPS LES PLUS FREQUENTES	132
FIGURE 42.	HISTOGRAMME D'ERREURS DES TEMPS	133
FIGURE 43.	EXTRAIT D'UNE CARTE ETHNIQUE DE LA RCA.....	138
FIGURE 44.	TABLEAU DES TYPES D'ERREURS D'ORTHOGRAPHE	155
FIGURE 45.	HISTOGRAMME TABLEAU ERREURS D'ORTHOGRAPHE	156
FIGURE 46.	TABLEAU DES ERREURS LINGUISTIQUES.....	159
FIGURE 47.	HISTOGRAMME ANALYSE LINGUISTIQUE	159
FIGURE 48.	GRILLES D'ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS DU COLLEGE ANNE DE BRETAGNE.....	162
FIGURE 49.	GRILLES D'ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS DU LAENS	162
FIGURE 50.	TABLEAU D'IDENTIFICATION DES ENQUETES.....	163
FIGURE 51.	TABLEAU DE CODIFICATION	164
FIGURE 52.	ENQUETE COVID-19 – ENSEIGNANTS – RCA-BANGUI	193
FIGURE 53.	HISTOGRAMME DES CARACTERISTIQUES PERSONNELLES.....	194
FIGURE 54.	HISTOGRAMME GENRE	194
FIGURE 55.	HISTOGRAMME STATUT DES ENQUETES	195
FIGURE 56.	SCHEMA DE LA CARTE DE BANGUI	196
FIGURE 57.	HISTOGRAMME DU QUARTIER DES ENQUETES.....	197
FIGURE 58.	DIAGRAMME POURCENTAGE D'INTERACTION ENTRE PARENTS D'ELEVES ET ENSEIGNANTS	203
FIGURE 59.	TABLEAU RECAPITULATIF D'UNE FICHE PEDAGOGIQUE	208
FIGURE 60.	TABLEAU EMPLOI DU TEMPS DU PREMIER SEMESTRE	220
FIGURE 61.	TABLEAU EMPLOI DU TEMPS DU SECOND SEMESTRE	220
FIGURE 62.	TABLEAU EMPLOI DU TEMPS MASTER1 PREMIER SEMESTRE	220
FIGURE 63.	TABLEAUX DE PROPOSITION D'UN PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DU SANGO	221
FIGURE 64.	TABLEAU DE CHRONOGRAMME DE FORMATION	235

INTRODUCTION GENERALE

En 2018, dans le Préambule de l'ouvrage qu'ils coordonnent, intitulé *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne*, Laurent Puren et Bruno Maurer rappellent que :

les pratiques pédagogiques observées en Afrique francophone et anglophone sont généralement décrites comme possédant les caractéristiques suivantes :

- une pédagogie frontale sur le mode du cours magistral s'inscrivant dans une logique d'enseignement plus que d'apprentissage ;
- une approche behavioriste de l'enseignement/apprentissage (répétition en chœur, mémorisation, application systématique d'exercices structuraux, etc.) mobilisant des habiletés de bas niveau dans la taxonomie de Bloom (Appliquer, Comprendre, Mémoriser) ;
- un enseignement formel et décontextualisé, coupé du vécu des élèves, de type déductif ;
- des contenus d'enseignements formels construits sur des savoirs savants ;
- une absence de manipulation, de recherche, de production individuelle ou collective par les élèves, au travers d'activités faisant appel au ludique, à la créativité, au sens ;
- la mauvaise maîtrise par les instituteurs de la langue et des contenus d'enseignement. (L. Puren et B. Maurer, 2018 : 17)

L'ensemble des caractéristiques ici décrites peuvent être associées à la situation de la République centrafricaine. Nous faisons, avec les enseignants et les élèves-professeurs de l'ENS, les mêmes constats sur l'ensemble du territoire et pour toutes les disciplines enseignées. À ces pratiques pédagogiques descendantes et livresques, il faut ajouter des conditions matérielles déplorables – surcharge des classes, absence ou caducité des manuels, matériel désuet, bâtiments délabrés – et une insécurité constante qui explique aussi la démotivation des enseignants et l'absentéisme grandissant des élèves comme des enseignants à l'école. Il existe également de fortes inégalités entre les zones rurales et urbaines en termes d'accès à l'éducation. Certaines régions du territoire sont inaccessibles soit à cause des groupes armés soit à cause de l'état des routes et de nombreux établissements scolaires sont endommagés ou détruits. Le pays a connu de nombreuses années de conflit et d'instabilité politique et cela a entraîné un impact négatif sur son fonctionnement. Le taux de scolarisation en Centrafrique est en recul et nous constatons des inégalités d'accès à l'éducation entre les garçons et les filles, qui sont particulièrement touchées.

Tous ces facteurs amènent le gouvernement centrafricain et les organisations internationales à conjuguer leurs efforts pour améliorer la situation de l'éducation dans le pays. Les ressources sont mobilisées pour reconstruire les écoles, former les enseignants et améliorer l'accès à l'éducation pour tous les enfants. Malgré cette détermination, des efforts restent à faire pour garantir une éducation de qualité pour tous en République centrafricaine.

C'est dans ce contexte de redynamisation des efforts pour la formation de didacticiens que nous avons pu développer notre recherche. En effet, nous enseignons à l'École Normale Supérieure de Bangui (ENS) qui est l'institution chargée de la formation des enseignants du secondaire. L'ENS offre une formation aux futurs enseignants du collège (de la classe de sixième à la classe de troisième) et du lycée (de la seconde à la terminale). Les élèves professeurs reçoivent une formation de 3 ans après le baccalauréat, et en sortent nantis d'une licence professionnelle dénommée « Licence d'aptitude au professorat du premier cycle » (LAPPC). La formation de niveau Master, dénommée « Master d'aptitude au professorat d'enseignement secondaire » (MAPES) appelle une formation complémentaire de 2 ans.

Un partenariat avec l'Ambassade de France à Bangui, l'ENS de Bangui, l'INSPE de Rennes et l'équipe de recherche LIDILE à l'université Rennes 2 a été mis en place en 2016. L'objectif de ce partenariat est clair : assurer la formation des cadres de l'université centrafricaine, notamment des didacticiens. Toutes les disciplines sont concernées et ce sont neuf enseignants de l'ENS de Bangui qui ont bénéficié de cette première phase du partenariat (2 en mathématiques, 1 en physique, 1 en histoire, 1 en géographie, 1 en SVT, 1 en sciences de l'éducation, 2 en français). Pour ce qui concerne la discipline « français », deux thèses sont portées : l'une qui concerne plus précisément la didactique de la littérature, au lycée (Rémy M'Bata Sogou), et la seconde, que nous portons, concerne la didactique de la langue au niveau collège.

C'est donc tout à la fois une dimension de formation à et par la recherche qui nous a été proposée ainsi qu'une volonté d'échanges de pratiques. Nous avons ainsi non seulement été formé en Sciences de l'éducation, en Master PIF RED (« Pratiques et Ingénierie de la Formation – Parcours Recherche En Didactique ») à l'INSPE de Rennes pendant deux années (2016-2018) avant de nous inscrire en doctorat, mais nous avons également eu l'opportunité d'effectuer de nombreux stages et rencontres avec les collègues des établissements secondaires à Rennes, en France, et à Bangui, en RCA.

Dans la recherche que nous avons menée avec R. Beyom, dont la synthèse, « La langue française en Centrafrique », est publiée dans le rapport de l'OIF de 2014 (<http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2016/03/Rapport-OIF-2014.pdf>), nous avons observé que la langue française est utilisée à 80% par les différents services administratifs. D'après une enquête menée en 2012 à Bangui, nous avons décrit les niveaux d'usage du français comme moyen de communication comme suit :

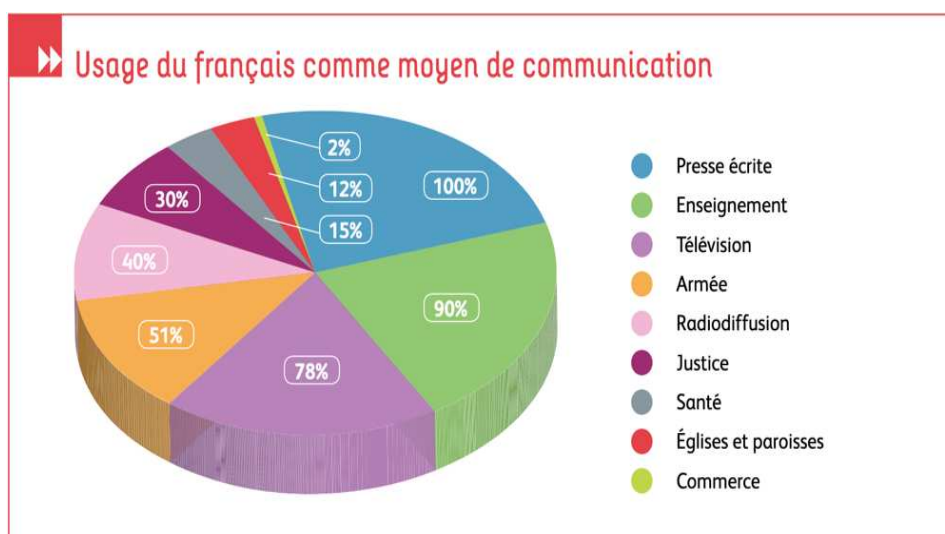


Figure 1. Diagramme Usage du français, OIF, 2014, p. 114

Nous avons alors émis l'hypothèse du lien entre l'importance grandissante de l'autre langue officielle du pays, le sango, et le faible taux de réussite des élèves dans un système éducatif où le français est la langue de l'école.

Ces premières recherches ont engagé nos réflexions sur la faiblesse des acquisitions en langue française des élèves en RCA. Dans notre pratique professionnelle, à l'ENS de Bangui, nous avons constaté la grande difficulté des élèves centrafricains dans l'écriture du français, notamment orthographique. Nous avons ainsi entrepris de procéder à une analyse par contraste des performances des élèves de la classe de 6^e en France et en République centrafricaine. Pour ce faire, nous avons observé conjointement des classes à Bangui et à Rennes et avons recueilli des productions écrites (dictées et rédactions) sur les deux sites. La lecture de ces productions écrites permet de mesurer l'étendue des difficultés rencontrées dans l'apprentissage du français, en France comme en RCA. L'objectif, in fine, est de proposer des préconisations qui s'attachent tout particulièrement à analyser les formes verbales pour l'enseignement/apprentissage du français et la formation des futurs professeurs de français.

Le constat est donc celui de difficultés chez les élèves français et les élèves centrafricains. Pour autant, le contexte centrafricain est très spécifique puisque la langue d'enseignement n'est pas la langue première des élèves, contrairement à la situation des élèves en France. En République centrafricaine, deux langues sont désignées langues officielles du pays : le français et le sango et de nombreuses autres langues différentes sont parlées sur le territoire.

Histoire du français et du sango en Centrafrique

Il est important de rappeler qu'en République centrafricaine, l'introduction du français s'est faite par le biais des explorateurs, des missionnaires et des administrateurs coloniaux, à la fin du XIX^{ème} siècle. Le sango et les différents dialectes parlés en Oubangui Chari étaient des langues non écrites, par conséquent inutilisables par l'administration coloniale parce qu'elles ne permettaient pas la communication entre les administrés et l'administration, mais elles favorisaient en revanche une communication interethnique. Comme le français a aussi été introduit en Centrafrique par des congrégations religieuses et grâce aux formations scolaires données par l'évangélisation, non seulement le français est une langue de communication mais il est aussi la langue d'apprentissage.

Avant l'arrivée des colons, la langue sango est un moyen de communication propre à la communauté riveraine (les Dendi). Avec la colonisation, cette langue va s'approvisionner à partir d'emprunts multiples et variés. Après la décolonisation, le français continue de s'imposer comme langue d'administration et d'échanges. Il est entériné par le décret numéro 65/02 du 15 janvier 1965 notamment parce que l'Administration était gérée par des personnes ne parlant que le français. Le français et le sango sont consacrés simultanément langues officielles depuis 1991 mais avec une inégalité sur le plan sociolinguistique. La langue française affirme sa suprématie dans toutes les instances institutionnelles. Le français est la langue de l'écriture, largement utilisée, et la langue du système éducatif. Le sango, quant à lui, sert de langue de communication orale pour les populations.

Sur l'ensemble du continent africain, la place du français et de son enseignement fait, encore aujourd'hui, l'objet de nombreuses réflexions et c'est aussi le cas en Centrafrique.

Martine Dreyfus (2006) rappelle que dans les années 60-70, les études menées dans les « Centres de linguistique appliquée » des universités africaines « portaient surtout sur l'étude des écarts entre le français et les langues africaines » ou entre le français de France et les français « hors de France » (2006 : 74). Leur objectif était d'élaborer des méthodes de français adaptées au contexte africain. Martine Dreyfus rappelle que dans les années 80, les propositions d'une prise en compte des particularités du français parlé en Afrique, pour faciliter l'apprentissage du français, n'ont pas été « retenues par les autorités éducatives » (*ibid.* : 75). Ce refus s'explique, entre autres raisons, par la « survalorisation de l'écrit dans des sociétés à tradition orale » (*ibid.*).

En Centrafrique, des recherches ont également été menées. Dans les années 70-80 en particulier, de nombreuses publications font état des avancées des réflexions linguistiques à la fois sur les usages du français en République centrafricaine et sur le sango.

Ainsi, dès 1965, rappelle M. Diki-Kidiri (1986 : 94), un Comité National pour l'Étude du Sango (CNES) est créé, par décret numéro 64/022 du 15 janvier 1965, avec mission de codifier l'orthographe du sango et de réaliser un dictionnaire et une grammaire. Le CNES ne fonctionnera qu'une seule année mais fera la première proposition d'alphabet du sango. En février 1974, par décret n°74/077, l'Institut Pédagogique National (IPN) est créé avec trois missions principales : préparer la réforme du système éducatif, introduire le sango dans le système scolaire, organiser l'alphabétisation fonctionnelle des adultes en sango.

Malgré les difficultés à maintenir les centres de recherche, on remarque l'intérêt marqué et régulier des instances politiques pour la mise en écriture du sango et son introduction dans le système scolaire. En 1978 paraîtra le *Dictionnaire sango-français* suivi du *Lexique français-sango* (Bouquiaux, Diki-Kidiri, Kobozo, 1978). Diki-Kidiri (1986 : 94) reconnaîtra l'abandon des expériences pédagogiques menées à partir de ces travaux et regrettera l'absence de formation des maîtres à l'usage des manuels sango-français produits à l'époque.

Les travaux de description et écriture de la langue sango de Marcel Diki-Kidiri sont aujourd'hui encore la source la plus précieuse. En 1977, il propose une étude très complète de l'écriture de la langue sango en considérant les aspects phonologiques et morphosyntaxique de la langue. Il va jusqu'à illustrer ses conventions orthographiques en prenant appui sur un choix de textes littéraires mais aussi publicitaires ou de chanson pour montrer l'efficacité de ces conventions. Nous pouvons encore souligner qu'aujourd'hui, on trouve sur le site LGMEF, « Langues et Grammaires du Monde dans l'Espace Francophone » (<https://lgidf.cnrs.fr/node/408>) la fiche comparative Sango-français rédigée par Marcel Kiri-Kidiri ainsi qu'un texte lu, transcrit en sango et en français.

Fedry (1980), à la suite de Manessy (1979), salue l'érudition et la valeur de ce *Dictionnaire sango-français*, « premier dictionnaire consacré à une langue africaine » (1980 : 120). D'une part, il rappelle « la fixation de l'orthographe d'une langue appelée à une utilisation de plus en plus systématique au niveau national représente une tâche d'importance, aux enjeux considérables » (1980 : 121) et, d'autre part, il souligne l'intérêt de ce dictionnaire pour d'autres langues à la fois parce qu'il décrit « le mécanisme d'emprunt au français » et « les particularités du français parlé en Afrique » (1980 : 120).

C'est le jeu des emprunts mutuels et l'enrichissement des deux langues qui sont soulignés ici. C'est aussi ce que travailleront les linguistiques et sociolinguistes sur le terrain centrafricain, des chercheurs comme Manessy, Wald ou encore Poutignat observent les usages du français et du sango et les usages mixtes en RCA. Par exemple, Poutignat et Wald, en 1979, montrent que dans les villes se développe « une population dont le sango « véhiculaire » devient sinon la langue « maternelle », du moins la langue première et l'on rencontre également des urbanisés dont c'est le seul moyen de communication » (1979 : 211) ; dans le même article, les auteurs montrent que l'usage du français à Bouar est restreint « puisque les situations qui nécessitent le français sans autre choix possible sont rares et apparaissent d'ailleurs plutôt dans les énoncés normatifs » (1979 : 222).

Les années 90 verront se développer les travaux sur le franc-sango dans différentes configurations sociolinguistiques. Wenezoui-Deschamps (1994) travaillera ce champ qu'elle nomme « discours mixte », en rappelant que L. Bouquiaux avait été frappé par l'ampleur du phénomène qu'il nommait alors « créolisation réciproque » (Bouquiaux 1968 : 64). Manessy (1994) met en avant une distinction forte entre français oral parlé en Afrique et le français normalisé prescriptif (celui que transmet notamment le système scolaire)

La première caractéristique de ce français profane est son oralité : la constatation peut paraître banale ; elle est cependant pertinente parce qu'en Afrique, il y a concurrence entre cet usage spontané et la mise en œuvre, attendue, d'une variété orale de la langue écrite (le « bon français ») qui conserve indûment nombre des attributs de la scripturalité. Le français qu'emploient entre eux des francophones, même d'un bon degré de compétence, dans des situations où la référence à la norme et à ses implications hiérarchisantes cesse d'être efficace, n'est guère différent en sa structure du « français ordinaire » (Gadet 1989) habituellement pratiquée en France. (G. Manessy, 1994 : 14)

Ces travaux datent des années 90, et des recherches très précieuses seraient aujourd'hui à mener pour constituer des corpus sur l'actualité de la langue parlée aujourd'hui en Centrafrique, qu'il s'agisse du sango, du français, ou du franc-sango. Nous appelons de nos vœux ce type d'étude mais pour le moment, de notre côté, nous avons voulu observer le français de l'école et en particulier l'écrit.

Nous retenons de l'ensemble de ces études que des travaux très fructueux ont été menés qui permettent de mesurer la place et les enjeux linguistiques et sociolinguistiques des deux langues officielles en RCA.

Du côté de la didactique, nous avons rencontré moins de travaux, mais les travaux de N'Zapali-Te-Komongo (2014, 2019, 2020 notamment) interrogent la politique linguistique de la RCA et font des propositions sur la mise en place de différentes structures capables de promouvoir un bilinguisme harmonieux et efficace entre le sango et le français.

L'auteur promeut la didactique intégrée, sur le modèle proposé par Maurer (2007), en intégrant les compétences acquises en L1 dans l'enseignement et qui concevrait :

une démarche didactique souple qui consiste à accompagner les raisonnements grammaticaux transitoires des apprenants lorsqu'ils se manifestent ponctuellement dans les interactions en classe de langue » (B. Maurer, 2007 : 162, cité par N'Zapali-Te-Komongo, 2019).

En outre, il met l'accent sur la nécessité d'élaborer des manuels plurilingues (français-*sängö*) « adaptés au contexte centrafricain et prenant en compte les compétences plurilingues et pluriculturelles ». Cela nécessite une réflexion sur la didactisation du sango et, bien entendu, sur la formation des futurs enseignants. Nous souscrivons à toutes les propositions de N'Zapali-Te-Komongo et inscrivons notre réflexion dans celles-ci.

En tout état de cause, la didactique du français se doit donc de prendre en compte ces situations de bi-plurilinguisme, et si en 2017, Bruno Maurer, déplore que la réflexion en didactique du FLS s'intéresse essentiellement à la France, il souligne dans sa conclusion l'intérêt des travaux « produits sur le FLS en Afrique, notamment dans une optique à présent plurilingue qui pense l'articulation entre les langues des apprenants et le français » (B. Maurer, 2017 : 18).

Partant de ces réflexions, notre travail de recherche propose d'interroger l'intégration du plurilinguisme dans le système éducatif centrafricain. Prendre en compte le plurilinguisme implique *a minima* de prendre en compte la langue sango, mais on sait aussi que dans certaines régions reculées du pays, certaines familles et enfants ne parlent pas le sango et sont attachés à leurs langues premières ou ethniques. Comment alors faire pour accompagner ces élèves ? Doit-on intégrer l'une de ces langues à l'école pour accompagner l'apprentissage du français ? Notre travail posera la question de la décentralisation ou de la régionalisation du système éducatif centrafricain.

Problématique

Notre projet de thèse est né de notre souhait d'améliorer les connaissances et de renouveler les compétences des enseignants en République centrafricaine en français, c'est pourquoi nous avons choisi de mener une recherche qui interroge les représentations et les pratiques en matière d'apprentissage et les productions écrites des élèves de la classe de 6^e.

Comment améliorer l'enseignement/apprentissage du français en République centrafricaine ? est notre problématique centrale.

Méthodologies et outils de la recherche

De façon à apporter éclairages et réponses à nos questions, nous avons choisi de mener conjointement une analyse des représentations et des pratiques des enseignants et, côté élèves, nous avons constitué un corpus parallèle d'écrits d'élèves de 6^e. L'analyse de l'ensemble de ces données nous permettra *in fine* d'envisager quelques pistes d'amélioration pour les pratiques en Centrafrique.

Représentations des enseignants

Dans le cadre d'une **pré-enquête**, nous avons exploré le milieu dans lequel nous effectuons notre étude. Nous avons ainsi réalisé des visites au collège Anne de Bretagne à Rennes en France et au Lycée d'Application de l'École Normale à Bangui en République centrafricaine. Nous avons eu l'opportunité de rencontrer les responsables administratifs et pédagogiques. En acceptant de nous accueillir, nos référents ont coopéré avec nous. Ces visites nous ont permis de consulter les programmes d'enseignement, les tableaux des notes des compositions, d'assister aux conseils de classes, de prendre connaissance du fonctionnement des deux établissements et des textes officiels pour la réalisation de notre recherche. Nous fournissons un certain nombre de documents mis à notre disposition par les établissements visités [voir *Annexes I p.7*]

Pour aller plus loin, nous avons procédé à des **entretiens semi-directifs** qui nous ont permis de « recueillir des données relatives aux représentations, aux attitudes et aux pratiques des différents acteurs » (J.-P. Cuq, 2017 : 85). Nous avons ainsi mené deux entretiens avec les enseignants référents de nos stages au Collège Anne de Bretagne à Rennes en France et au LAENS de Bangui sur leur pratique de classe en français. La grille des entretiens, les modalités de recueil et de transcription sont analysées dans la partie II (chapitre 3) et se trouvent dans le volume des annexes [Annexes V, p. 148-157].

Nous avons ciblé des questions communes pour les deux enseignants (en France et en RCA) (méthode d'enseignement, formation des temps verbaux, identification des difficultés, évaluation des apprentissages, résultats des apprentissages) mais aussi des questions plus spécifiques pour l'enseignant interrogé en RCA, notamment des questions portant sur les connaissances de l'enseignant quant à la morphologie du verbe en français et les besoins de formation continue. Les questions sont analysées les unes après les autres dans le but d'identifier les problèmes et de proposer des pistes de réflexions.

Nous avons également mené des **enquêtes** par questionnaires. Deux enquêtes ont été soumises. La première est adressée aux enseignants de Bangui et porte sur l'introduction du sango en classe. Le but est d'analyser les représentations des enseignants de l'inspection académique de Bangui sur la problématique d'intégration du sango comme moyen d'appui à l'apprentissage du français dans les salles de classes. Ces sondages nous permettent d'obtenir des données chiffrées utilisables pour notre travail. 50 enquêtés ont répondu à notre enquête, nous en rendons compte dans le chapitre 4 de la partie I. Le volume d'annexes propose quelques exemples (voir *Annexes II*, p. 78-96).

La seconde enquête est liée au contexte tout à fait particulier pendant lequel s'est déroulé notre recherche. En effet, aux difficultés du système éducatif centrafricain dont nous avons déjà parlé, et qu'il faut prendre en considération, s'ajoute le fait que notre travail, à peine débuté, s'est vu mis à mal par la crise sanitaire mondiale de la Covid-19. Comme partout dans le monde, cette épidémie a occasionné la fermeture temporaire des établissements scolaires et les conséquences ont impacté les activités pédagogiques malgré les mesures prises par le gouvernement pour l'enseignement par la radio. Cette situation exceptionnelle nous a amené à considérer qu'il était important de nous rapprocher des parents des élèves en RCA dans le but de recueillir leurs opinions pour la circonstance. 43 enquêtés ont répondu à notre questionnaire. Cette enquête fait l'objet du chapitre 2 de la partie III de la thèse. Dans le volume des annexes, nous avons reproduit une partie des enquêtes [voir *Annexes VI*, p. 158-273].

Un cadre théorique auquel nous avons été formé lors de notre Master à l'INSPE de Rennes semble tout à fait pertinent pour la présente recherche. La théorie des représentations sociales nous sera utile pour l'analyse des enquêtes et des entretiens que nous avons menés auprès d'enseignants et de parents d'élèves, pour comprendre les représentations des enseignants centrafricains sur l'intégration du sango dans l'apprentissage du FLE au fondamental 2 en République centrafricaine. C'est ce qu'affirme Gabriel Manessy : « Sociologiquement du moins, la langue n'a d'existence que dans la représentation que s'en font ses locuteurs et c'est

selon leurs perspectives, en quelque sorte de l'intérieur, qu'elle doit être examinée. » (1994 : 11)

La représentation sociale, c'est l'idée partagée par un groupe d'individus à propos d'un objet de connaissance dans une culture et dans une société donnée (Moscovici, 1961). Une de ses premières fonctions est d'orienter les actes des individus dans le groupe et d'entraîner la communication entre eux. Système de connaissance et d'interprétation de l'environnement social, les représentations sociales sont des modes spécifiques de connaissance du réel qui permettent aux individus d'agir et de communiquer. Elles se situent à l'intersection du mental et du social en ce sens qu'elles intègrent à la fois les dimensions psychologiques et sociales des objets représentés. Les représentations sociales se distinguent des représentations mentales par le caractère social des processus qui les produisent : « Il s'agit donc de l'ensemble des connaissances, des croyances, des opinions partagées par un groupe à l'égard d'un objet social donné » (Guimelli, 1994 :12).

Cuq (2003 : 213-214) rappelle « l'importance de la prise en compte des représentations dans l'observation des situations d'enseignement-apprentissage ». Par exemple, en ce qui concerne la prise en compte du sango à l'école, nous avons cherché, par les enquêtes et entretiens à percevoir les représentations des parents et des enseignants sur la langue et son enseignement-apprentissage. Le cadre des représentations sociales nous semble donc essentiel et paraît fondamental pour comprendre la vision des locuteurs concernés, les points de vue des enseignants sur l'introduction de la langue sango dans les activités pédagogiques et son avenir dans le système éducatif centrafricain par exemple.

Les productions écrites des élèves

Une autre part de notre travail de recherche consiste à analyser les types d'erreurs commises par les élèves de la classe de 6^e pour mieux comprendre le dysfonctionnement de leur orthographe.

Pour ce faire, nous avons constitué un **corpus parallèle** de productions écrites en France et en Centrafrique. Ainsi, nous avons recueilli sur les deux sites (au Collège Anne de Bretagne à Rennes et au LAENS de Bangui en RCA) des copies d'élèves en dictée et en rédaction réalisées dans le cadre des évaluations. Il s'agit des épreuves de l'orthographe française, de rédaction ou d'épreuves d'écriture. Ces productions d'écrits permettent aux élèves de mettre en pratique leurs connaissances en matière d'écriture, souvent évaluées afin d'évaluer les compétences, la compréhension et l'acquisition de leurs connaissances dans différents domaines. Ces écrits sont

réalisés à la main et de façon individuelle en fonction des consignes données par les enseignants. Nous avons transcrit et codifié ces productions [voir annexe III et IV, p. 97-143]. Nous reviendrons sur l'analyse de ces données dans les chapitres 1 et 2 de la deuxième partie de notre travail.

L'objectif est d'identifier les catégories d'erreurs récurrentes chez les uns et les autres. Pour nous guider dans l'analyse, nous avons réfléchi à la question de l'orthographe et tout d'abord à partir des travaux de Nina Catach. La linguiste (1973) explique que la complexité de l'orthographe française fait que son apprentissage occupe une part très importante du temps imparti à l'enseignement du français.

Pour Nina Catach (1973 : 7), l'écriture est formée de sous-systèmes « dont les principaux sont la correspondance avec les phonèmes (système *alphabétique* ou *phonologique*), et la correspondance avec la morphologie et le lexique (système *morpho-sémantique*) ». Elle remarque aussi les difficultés d'une langue « dont les caractéristiques essentielles sont l'*instabilité phonique et morphologique* d'une part, le grand nombre de *mots courts* et d'*homonymes* d'autre part », et elle ajoute : le « découpage de la chaîne écrite en mots, syllabes et graphèmes est particulièrement difficile en français. » (*ibid.*)

Il est cependant possible, selon la linguiste, de faciliter l'enseignement de l'orthographe en ciblant « le vocabulaire *essentiel et programmé* », « les principales correspondances entre l'écrit et l'oral » et « les graphèmes fondamentaux ». (*ibid.*)

Nous avons, pour notre recherche, utilisé la grille d'analyse des erreurs élaborée par Nina Catach : elle nous a permis de décrire les erreurs d'orthographe des apprenants de la classe de sixième observés sur nos sites de recherche.

La grille de Nina Catach se présente de la manière suivante :

Types d'erreurs	Sous-catégories	Exemples
Erreurs phonétiques : erreurs liées au problème de sons	Omission ou adjonction de phonèmes Confusion de consonnes ou de voyelles	*maintenant (maintenant) *suchoter *moner (mener)
Erreurs des phonèmes	Valeur phonique altérée Valeur phonique non altérée	Recu, briler, merite Pingoïn, binette
Erreurs des chaînes d'accord, des confusions de désinences et de la morphologie flexionnelle	Morphogrammes grammaticaux : -chaines d'accord -marques de flexions Morphogrammes lexicaux : -préfixe/radical -radical/suffixe -lettres dérivatives	J'étais Ils étaient tombé, des piaillage Je commençais (-ai) aporter pensionnaire nourriture, trapeur
Erreurs des homophones	Homophones grammaticaux Homophones lexicaux	ils *ce sont dit un*vers de vain
Erreurs d'absence de séparation des mots	Segmentation des mots	Il *sen va, le *l évier
Erreurs d'accentuation	Majuscules Ponctuation	*l'état (l'Etat) * et, lui (et lui)
Erreurs liées à la non maîtrise de l'étymologie des mots	Historiques Étymologiques	-*done *sculteur

Figure 2. Tableau de grille d'analyse de Nina Catach

(cité à partir de l'ouvrage de J.C. Pellat, 2023 : 33).

Comme Nina Catach, c'est par le rappel des « conflits, qui ont opposé, au cours des derniers siècles, conservateurs et réformistes » que Claire Blanche-Benveniste et André Chervel, en 1969, débutent leur ouvrage consacré à l'orthographe. Mais, loin de s'en tenir au constat des difficultés orthographiques, Claire Blanche-Benveniste s'est employée à chercher comment rendre plus efficace l'enseignement de la langue. Spécialiste de la langue parlée, elle propose une « mise en grilles » des productions, orales et écrites, des élèves. Le principe en est rappelé par M.-N. Roubaud :

Aboutissement : une 'mise en grilles'
 Horizontalement : les sortes de phrases
 Verticalement : ce qu'il y a comme morceaux, similaires, à chaque fois
 (cité par M.-N. Roubaud, 2012 : 99)

La grille de C. Blanche-Benveniste dispose de deux axes distincts : l'axe syntagmatique désigne l'axe de la chaîne parlée, de l'énoncé ou de la progression syntaxique. Tandis que l'axe paradigmatique concerne l'axe de substitution, de renforcement (avec les éléments de même classe grammaticale) ou de rupture de la chaîne parlée. À l'aide de ce schéma, nous avons essayé d'analyser la progression syntaxique des élèves dans leurs travaux d'écriture (chapitres 1 et 2 de la deuxième partie de notre thèse). En effet, dans le corpus que nous avons recueilli, la lecture linéaire de plusieurs productions est difficile car la ponctuation n'est pas ou peu marquée. L'absence des signes graphiques rend difficile la lecture et ralentit la compréhension. La mise en grille des productions sur le modèle proposé par Claire Blanche-Benveniste nous aidera à mieux visualiser les productions.

Pour Claire Blanche Benveniste, c'est à l'étude du verbe que les enseignants doivent s'attaquer en premier, car « le verbe sera considéré comme une unité de construction syntaxique fondamentale » (Conférence C Blanche Benveniste, Louvain, 1977 : 1, cité par M.N. Roubaud, 2012 : 97) :

C'est le verbe qui « construit » ses éléments. Il est un élément repérable par les enfants car il représente en français une catégorie où la morphologie est révélatrice. La phrase est une unité trop abstraite pour eux. (M.N. Roubaud, 2012 : 97)

Les différences morphologiques non marquées, entre singulier et pluriel par exemple, constituent une des difficultés de l'orthographe française. Pellat et Teste (2004) proposent une réflexion sur l'enseignement de la morphographie, c'est-à-dire l'écriture des unités nominales et verbales. Les auteurs constatent que « la démarche classique (observation rapide, induction immédiate d'une règle abstraite suivie d'exercices d'application) » (2004 : 87) est inefficace et ils préconisent l'écriture de textes. C'est le seul moyen en effet pour les élèves d'« acquérir des automatismes graphiques grâce à un va-et-vient entre la pratique de l'écriture et le retour réflexif sur cette pratique » (2004 : 87). Pellat (2023) s'intéresse à l'orthographe dite « *grammaticale* », c'est-à-dire celle qui concerne les morphogrammes grammaticaux portant sur les genres et le nombre du nom, la conjugaison des verbes et les phénomènes d'accord qui en résultent en mettant l'accent sur les distinctions entre l'oral et l'écrit.

Les analyses des corpus des élèves nous permettront de mieux comprendre les difficultés et erreurs des élèves en France et République centrafricaine (parfois similaires et parfois spécifiques) (Partie II, chap. 1 et 2). Dans la dernière partie de la thèse (Partie III), nous pourrons émettre des recommandations et faire des propositions de perspectives pour l'enseignement de l'orthographe et de la forme verbale.

Plan de la thèse

Notre travail se compose de trois grandes parties.

La partie I présente le contexte général de l'étude et comporte quatre chapitres. Dans le premier chapitre, nous discutons de quelques notions clés. Le chapitre 2 met en avant le parallélisme des systèmes éducatifs en France et en République centrafricaine et est également l'occasion de présenter plus avant les deux lieux de stage et d'observation et de recueil de données. Le chapitre 3 montre la spécificité sociolinguistique de la République centrafricaine par rapport à la France et discute du statut des langues, de leur place dans l'enseignement en RCA. Enfin, dans le quatrième chapitre, nous procédons à l'analyse de la représentation des enseignants sur l'intégration du sango dans l'enseignement ; nous décrivons aussi la morphosyntaxe du sango et ses usages.

La partie II de la thèse s'attache à l'analyse des corpus des productions d'écrits des apprenants de la classe de sixième en France (chapitre 1) et en République centrafricaine (chapitre 2) qui permet de mettre au jour des erreurs qu'elles soient récurrentes ou, pour certaines, spécifiques aux élèves centrafricains. Le chapitre 3 met en exergue l'analyse des entretiens-semi directifs des enseignants en France et en République centrafricaine à propos de la pratique d'enseignement des formes verbales en classe de sixième. Cette analyse prend en compte le contexte linguistique de chaque pays.

La partie III de l'étude a pour objet de présenter les difficultés et les perspectives d'enseignement du français dans les collèges. Le chapitre 1 fait état des difficultés pédagogiques rencontrées en France et en RCA. Le chapitre 2 met en exergue les résultats de l'enquête menée auprès des parents d'élèves en RCA suite à la pandémie COVID-19 et à la fermeture des établissements scolaires. Nous proposons dans le chapitre 3 des perspectives didactiques pour l'enseignement de l'orthographe et des formes verbales en France et en RCA. Et *in fine*, le chapitre IV offre des recommandations pour de nouvelles orientations de la politique d'éducation en Centrafrique.

I. PREMIERE PARTIE : PRESENTATION GENERALE DU CONTEXTE DE L'ETUDE

Notre étude s'intéresse à l'enseignement et l'apprentissage du français dans le contexte de la République centrafricaine. Enseignant à l'École Normale Supérieure de Bangui, nous formons les futurs professeurs de français et constatons, avec eux, les grandes difficultés des élèves à suivre cet enseignement au collège. Le partenariat entre l'ENS de Bangui et l'ESPE de Rennes nous a permis de mener des observations, des enquêtes et de recueillir des corpus dans un établissement secondaire à Rennes, en France, ainsi que dans un établissement à Bangui. Cette collaboration nous offre l'opportunité de mettre en contraste les pratiques et les méthodes pédagogiques entre les deux pays.

Dans cette première partie, nous souhaitons poser les bases de notre entreprise en interrogeant tout d'abord les concepts clés de la didactique des langues qui nous préoccupent (chapitre 1). D'une part nous questionnons ainsi les concepts « endolingue vs exolingue » et d'autre part, les concepts « homoglotte vs hétéroglotte » pour déterminer leur pertinence et leur applicabilité à la situation en Centrafrique. Dans un second chapitre, nous présentons le contexte éducatif en France et en République centrafricaine pour mettre en évidence les similitudes d'un côté et les différences de l'autre. Le troisième chapitre vient expliciter le contexte sociolinguistique si particulier de la République centrafricaine et le quatrième et dernier chapitre propose une analyse approfondie de la langue Sango. Cette analyse a servi de base à des réflexions pour l'avenir de l'enseignement en République centrafricaine.

I.1 CHAPITRE I : DISCUSSIONS AUTOUR DE CONCEPTS CLES

I.1.1 Communication endo- vs exolingue

Dans leur ouvrage intitulé *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, J-P Cuq & I. Gruca rappellent que :

Les concepts de langue première et de langue étrangère s'actualisent quand des locuteurs se trouvent en situation de communication. Quand un des participants à la communication est réputé de langue étrangère, on a pris l'habitude de qualifier celle-ci de communication *exolingue*. À l'inverse, quand les participants à un acte de communication sont réputés parler la même langue, la communication est qualifiée d'*endolingue*. (J-P. Cuq et I. Gruca, 2017 : 89)

En France, pour la majorité des Français, ces concepts ne font majoritairement pas l'objet de questionnement. Dans une situation de communication ordinaire, qu'elle relève de la vie sociale ou de l'espace éducatif, tous les locuteurs disposent de la même langue première, le français : la situation de communication est clairement endolingue ; et si un étranger ou « un locuteur réputé de langue étrangère » participe à la communication, que ce soit à la boulangerie ou en classe, la situation peut être dite une situation de communication exolingue.

Pour la République centrafricaine, cette opposition n'est pas si simple. Elle ne se manifeste pas toujours de manière immédiate. Plusieurs facteurs différents entrent en concurrence : d'une part, il existe une grande variété de langues différentes sur le territoire (nous le verrons dans le chapitre 3) et, de fait, d'autre part les Centrafricains ne disposent pas de la même langue première. Les situations de communication sont donc beaucoup plus diversifiées qu'en France et on rencontre tout autant des situations endolingues, au sein d'un groupe de locuteurs de même langue première, que de situations exolingues, avec un (ou des) locuteurs d'une autre langue première. C'est finalement la notion de langue étrangère qui est à discuter en République centrafricaine. S'il s'agit de faire intervenir dans une communication un locuteur de chinois ou de polonais (par exemple), la situation de communication est clairement exolingue. Peut-être en est-il de même d'ailleurs pour des locuteurs de régions distinctes de la République centrafricaine qui ont des langues premières très éloignées, comme le langbachi et le zandé. Mais à partir de quand les langues parlées dans un même pays peuvent-elles être considérées comme des langues étrangères ? Dans une situation de communication spécifique, acheter du pain par exemple, on peut considérer qu'il y a situation exolingue entre un locuteur X et un locuteur Y, mais à l'échelle du pays, les langues X et Y sont-elles des langues étrangères ?

À cela s'ajoute une autre question, sur laquelle on reviendra plus loin : dans la multitude des langues parlées en RCA, le Sango et le français ont un statut particulier, ils sont langues officielles et réputées (pour reprendre le terme de Cuq & Gruca) disponibles pour l'ensemble des habitants du pays. En somme, sans être forcément une des langues premières des locuteurs, elles ne sont pas non plus des langues étrangères.

En situation d'apprentissage, L. Dabène (1990, cité par Cuq 2017) a posé les concepts *d'homoglotte vs hétéroglotte* :

Certains qualifient d'endolingue une situation d'apprentissage qui a eu lieu, en tout ou partie dans un pays où la langue est parlée, par exemple apprendre le français en France ; ils la qualifient d'exolingue dans les autres cas, par exemple apprendre le français en Angleterre. Cette extension du sens d'exolingue et endolingue avait été proposée par L. Dabène (1990 : 6-21), mais cet auteur pour des

raisons de clarté terminologique, lui a préféré avec raison les dénominations de contexte *homoglotte* et de *contexte hétéroglotte*. (J.-P. Cuq, 2017 : 89)

Cette distinction éclaire non seulement les dynamiques sociolinguistiques mais également les pratiques pédagogiques inhérentes à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue française.

La distinction hétéroglotte/homoglotte, qui n'est ici pertinente que dans une problématique de l'appropriation, prend en compte la relation entre la langue cible et le contexte linguistique d'appropriation. (Porquier et Py, 2004 : 60)

Le concept « homoglotte » renvoie à la question de l'enseignement-apprentissage du français dans un contexte où la langue d'enseignement est également la langue maternelle majoritaire de la population. Par exemple, dans le cas de l'enseignement du français en France, où le français est la (seule) langue officielle et la langue maternelle de la plupart des habitants, on parlera d'enseignement-apprentissage en contexte homoglotte. Dans ce cas, les méthodes pédagogiques, les ressources didactiques et les interactions en classe sont adaptées à une population d'apprenants qui sont déjà familiers avec la langue française et qui l'exploitent en dehors du contexte scolaire, dans leur cadre de vie familiale et sociétal.

En revanche « hétéroglotte », quant à lui, renvoie à un contexte où la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle dominante de la population. Rosen (2005 : 130-131) illustre l'opposition avec un exemple simple :

Pour prendre l'exemple d'un Chinois apprenant le français dans des contextes typiques, extrêmes : s'il l'apprend en Chine, il est en contexte hétéroglotte ; s'il l'apprend en France, il est en milieu homoglotte.

À nouveau, dans la situation qui nous intéresse, en République centrafricaine, l'opposition binaire proposée ne semble pas opérante. En RCA, deux langues sont désignées langues officielles du pays : le français et le sango. Mais, comme nous l'avons dit, de nombreuses autres langues différentes sont parlées sur le territoire. Peut-on/doit-on dans ce cas parler de contexte hétéroglotte pour l'enseignement du français ?

Sans répondre immédiatement à cette question, nous y reviendrons dans le chapitre suivant, nous voulons souligner ici l'importance de ces questionnements. L'importance de cette distinction entre contextes homoglottes et hétéroglottes réside dans le fait que les pratiques d'enseignement efficaces dans un contexte peuvent ne pas être aussi efficaces dans l'autre. Par exemple, des approches centrées sur l'immersion totale dans la langue cible peuvent être plus appropriées dans un contexte homoglotte où les apprenants sont exposés régulièrement à la langue cible dans leur environnement quotidien. En revanche, dans un contexte hétéroglotte, où

les apprenants peuvent avoir des compétences linguistiques variables en français et des besoins éducatifs spécifiques, des approches plus différenciées et adaptées à leurs besoins individuels peuvent être nécessaires. C'est la notion de « répertoire communicatif » qui est ici soulevée et de la prise en compte des modalités de construction de ce répertoire en fonction précisément du contexte hétéroglotte ou homoglotte dans lequel prend place l'apprentissage

Rosen-Reinhardt (2005) relève deux impacts sur les pratiques de classe :

En contexte hétéroglotte, c'est tout d'abord la possibilité de jouer de ce répertoire communicatif (au sein de la classe), qui est offerte : apprenants et enseignants partagent, dans la majorité des cas, (au moins) deux langues – la L1 et la L2 en cours d'acquisition – et peuvent recourir à différentes techniques acquisitionnelles : formulation transcodique, demande de confirmation d'une hypothèse lexicale, recherche d'un mot – autant de formats – interactifs qui peuvent être utilisés en classe, à condition de didactiser l'emploi de la L1 (Lüdi, 2000 : 187). [...] En contexte homoglotte, c'est le lien direct qui peut s'établir entre le vécu de la classe et le vécu de l'apprenant à l'extérieur de la classe (vécu universitaire, professionnel et/ou familial, etc.) qui vient alimenter et enrichir l'apprentissage. (Rosen-Reinhardt, 2005 : 131)

Assurément, en République centrafricaine, les méthodes pédagogiques pourraient tenir compte de l'existence ces deux types de contextes ainsi que des différences linguistiques et culturelles des élèves, ce qui impliquerait l'utilisation de stratégies d'enseignement spécifiques telles que le recours tant au répertoire communicatif des élèves qu'à leur langue première pour faciliter la compréhension et l'acquisition du français.

I.1.2 Une notion centrale : le plurilinguisme de la République centrafricaine

La spécificité du contexte centrafricain, par rapport à la France, est assurément son plurilinguisme, même si, à l'échelle de la planète, c'est plutôt le monolinguisme de la France qui est une originalité. Dans ce contexte plurilingue, le répertoire communicatif des locuteurs est à interroger et à prendre en compte.

Le CECRL (*Cadre Commun de Référence pour les Langues*) souligne la distinction forte entre « plurilinguisme et multilinguisme :

On distingue le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donnés, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale. Bien au-delà, l'approche plurilingue met

l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. (CECRL, 2001 : 11)

Si, comme l'explique Juillard (2021 : 267), « *multilinguisme* renvoie à la co-présence des langues dans une zone ou société donnée, *plurilinguisme* renvoie à la diversité des parlés réels, individuels et non standardisés », la République centrafricaine peut être dit un pays multilingue dont la majorité des locuteurs disposent de compétences plurilingues.

Un locuteur plurilingue dispose de la capacité à communiquer en plusieurs langues.

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. (Coste, Moore & Zarate, 1998 : 12).

Selon Cuq (2003 : 195), le locuteur plurilingue a la capacité « d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques », c'est donc d'abord en termes de compétences et de répertoire communicatif que se définit le plurilinguisme. Coste et *al.* (1991 :12) soulignent « qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Coste, Moore & Zarate, 1998 : 12).

I.1.3 L'interlangue

Cette compétence plurielle peut être exploitée, analysée, sous l'angle de l'interlangue.

Dans l'apprentissage, on peut considérer les langues comme des systèmes indépendants les uns des autres, et par conséquent en redoutant les interférences entre les langues ou alors, comme le rappelle Verdelhan-Bourgade (2007, §33) « la vision inverse conçoit une complémentarité des langues dans l'apprentissage, à travers la formation de l'interlangue, qui s'appuie beaucoup sur la langue maternelle. La notion d'interlangue a ainsi ouvert la voie à celle de compétence bilingue et plurilingue. »

Dans la situation plurilingue de la République centrafricaine, la prise en compte de l'interlangue des apprenants s'avère pertinente.

La théorie de l'interlangue, issue de l'anglais *interlanguage* provient de Selinker (1972), explique la structure psychologique d'un apprenant en situation d'apprentissage d'une langue étrangère. Dans une perspective didactique, la théorie de l'interlangue permet d'appréhender, de décrire et d'expliquer les erreurs des apprenants. Elle analyse notamment les interférences avec la langue maternelle. J.-P. Cuq (2017 : 139) souligne qu'« en didactique des langues, on désigne par *interlangue* la nature et la structure spécifique du système d'une langue cible intériorisée par un apprenant à un stade donné. Ce système est caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source ». C'est donc un système dynamique instable et perméable qui se joue dans l'appropriation d'une nouvelle langue. Besse et Porquier, retraçant l'histoire terminologique de l'interlangue, la résumant en utilisant la notion de « grammaire intériorisée »

Ce que l'on a dénommé, ici ou là, *système approximatif* (Nemser 1971), *compétence transitoire* (Corder 1967), *dialecte idiosyncrasique* (Corder 1971), *système intermédiaire* (Porquier 1974), *interlangue* (Selinker 1972), *système approximatif de communication*, *langue de l'apprenant* ou *système approché* (Noyau 1976) [...] recouvre, malgré certaines dispersions théoriques ou méthodologiques, un même objet [...]. C'est ce que nous avons précédemment appelé grammaire intériorisée par l'apprenant, et que nous appellerons également ici *interlangue* (Besse et Porquier, 1991 : 216).

Dans la Partie 2 de la thèse, nous exploiterons cette théorie pour l'étude des productions écrites des apprenants. Elle constitue en effet une approche interprétative des erreurs commises et permet aussi de voir en quoi ces erreurs peuvent servir d'outils pédagogiques pour les enseignants de la classe de français.

I.2 CHAPITRE 2 : PARALLELISME DES SYSTEMES EDUCATIFS EN FRANCE ET EN CENTRAFRIQUE

I.2.1 En France

Dans le trente-neuvième numéro de *Repères et références statistiques : Enseignement-Formation-Recherche* (2022 :10), il est mentionné que le système éducatif français comprend trois degrés : le premier degré (préélémentaire/élémentaire), le second degré (secondaire) et l'enseignement post-secondaire (supérieur).



Figure 3. Système éducatif français (*Répères statistiques, 2022 : 10*)

Le premier degré correspond aux enseignements préélémentaires, dispensés dans les écoles maternelles, élémentaires et primaires. Ces enseignements se déroulent en trois cycles : le cycle des apprentissages premiers, de la petite à la grande section de maternelle (Cycle 1) ; le cycle des apprentissages fondamentaux, du CP au CE2 (Cycle 2) et le cycle de consolidation, du CM1 à la sixième (Cycle 3).

L'enseignement du second degré (enseignement secondaire) est dispensé dans les collèges, puis dans les lycées généraux et technologiques ou les lycées professionnels. Depuis la rentrée de 2016, la sixième parachève le cycle de consolidation qui débute lors du premier degré. Le cycle des approfondissements s'étend de la cinquième à la troisième. Des enseignements adaptés sont également offerts en collège (sixième à troisième). Depuis la rentrée 2020, les élèves de première et de terminale générale sont scolarisés en fonction des options de spécialité et non dans des séries.

L'enseignement relevant de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des enfants handicapés dans le premier et le second degré s'organise en partie en coopération avec le ministère de la Santé.

L'enseignement post-secondaire et supérieur est dispensé dans les lycées (section de techniciens supérieurs [STS], classes préparatoires aux grandes écoles [CPGE], dans les grandes écoles et les écoles ou instituts spécialisés, et dans les Universités. Elles offrent les formations licence-master-doctorat (LMD).

Le cursus licence correspond aux trois premières années universitaires ; le cursus master regroupe les deux années suivantes ; enfin, le cursus doctorat (trois ans), à vocation recherche, aboutit à une thèse de doctorat. L'apprentissage constitue une voie d'accès à l'enseignement professionnel, directement après la troisième ou ultérieurement dans le parcours de formation.

L'instruction en France est obligatoire à partir de l'âge de trois ans depuis la rentrée 2019 et jusqu'à seize ans. En France, le français est à la fois une discipline scolaire et le médium d'enseignement pour tous les autres champs disciplinaires.

1.2.1.1 Le français comme discipline scolaire

Dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Cuq (2013 : 81) mentionne que la notion de « discipline scolaire est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école ». Chervel (1988 : 90) précise que « la visée fondamentale des disciplines est de rendre possible l'enseignement, de fabriquer de l'enseignant ».

Eu égard à ces définitions, on peut dire que toute discipline présente des composantes structurelles liées au savoir, au savoir-faire et au savoir être. L'enseignement du français est donc une organisation et nécessite un plan d'action didactique : les modalités de travail des professeurs et des élèves, les exercices, les modalités de contrôle, les formes de mise en œuvre matérielle, l'usage des outils plus ou moins spécialisés, supports, espace spécifique, etc.

Le français, en tant que discipline scolaire, fait l'objet d'une projection structurée. Par exemple, concernant l'orthographe grammaticale, une progression solide répartit par niveau son enseignement-apprentissage sur plusieurs années. Pour le verbe, ces programmes placent l'accord du verbe avec son sujet dans différentes années. Au cycle 2, il est question de découvrir le fonctionnement général de l'accord du verbe. Au CM1, on découvre la substitution par un

pronom personnel sujet. Au CM2, on étudie la phrase avec l'inversion du sujet. Ainsi, l'enseignant s'interdit de présenter trop tôt des notions complexes. Pour la règle d'accord du participe passé, elle ne sera enseignée qu'au Collège. En cycle 3, le lexique comme discipline est pris explicitement comme objet d'observation et il fait aussi l'objet d'un travail en contexte à l'occasion des différentes activités de lecture et d'expression écrite ou orale, et dans les différents enseignements. Son étude est également reliée à celle de l'orthographe lexicale et à celle de la syntaxe.

En France, des programmes officiels formulent les prescriptions permettant d'assurer la maîtrise des compétences de base. Ces programmes sont pilotés par le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » qui énonce ce que l'élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Inscrit dans la loi en 2005 et mis en œuvre pour l'enseignement par le décret du 11 juillet 2006, le « socle commun de connaissances et compétences », devenu en 2013 « socle de connaissances, de compétences et de culture » et profondément remanié en 2015, présente « l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen » (Bulletin Officiel n°7 du 23 avril 2015).

À compter de 2011, la maîtrise des sept compétences du socle est nécessaire pour obtenir le diplôme national du Brevet à la fin de la classe de troisième. Dans cette version du socle, la maîtrise de la langue française constitue le premier pilier du socle commun. L'enseignement du français, dans sa dimension culturelle, est également concerné par le pilier 5, baptisé « Culture humaniste », qui regroupe histoire, géographie, littérature et arts, dans la valeur patrimoniale.

La langue française constitue également le premier domaine de formation cité dans la version actuelle du socle commun de connaissances, de compétences et de culture publiée au Bulletin Officiel n°7 du 23 avril 2015, sous l'intitulé « Les langages pour penser et communiquer », dans lequel sont également présentés « les langues étrangères et le cas échéant régionales, les langages scientifiques, les langages informatiques et des médias ainsi que les langages des arts et du corps ». L'enseignement des Lettres est également impliqué dans le cinquième domaine de formation : « Représentation du monde et de l'activité humaine » pour ce qui concerne la compréhension des sociétés dans le temps et dans l'espace. Les Bulletins Officiels jouent un rôle fondamental dans le fonctionnement du système éducatif. Tout enseignant doit en prendre connaissance et mettre en œuvre ces instructions dans son enseignement.

1.2.1.2 Le Collège Anne de Bretagne : lieu d'observation et de recueil de données

Pour notre recherche, nous avons eu l'opportunité d'être accueilli au sein du Collège Anne de Bretagne, situé au cœur de la ville de Rennes. Ce collège accueille plus de 800 élèves. L'établissement dispose d'un internat de 58 places. Des filières particulières sont proposées : il y a des classes à horaires aménagés pour la musique en partenariat avec le Conservatoire à Rayonnement Régional (CRR) et une section bilingue breton est proposée (nous y reviendrons plus bas). Le Collège accueille également deux structures spécifiques à savoir : une unité localisée pour l'inclusion scolaire qui accueille des élèves à déficience cognitive ; et une unité pédagogique pour des élèves allophones arrivants (UPE2A).

Pendant notre stage au Collège Anne de Bretagne en France nous avons eu l'opportunité d'assister à des séances d'enseignement menées par une enseignante avec les apprenants de la classe de sixième, une occasion pour observer et identifier les différentes techniques, procédés, les démarches pédagogiques et méthodologiques de l'enseignante. Ces moments d'observations nous ont donc permis de découvrir la méthodologie d'enseignement au Collège en France afin de faire le lien avec celle de la République centrafricaine. Pendant cette circonstance, nous avons eu la chance de coopérer avec les enseignants à travers les rencontres pédagogiques, les conseils de classes et ainsi d'intégrer le réseau des professeurs de français en France. Nous disons que nous avons commencé la première phase de notre observation en septembre 2018 et la deuxième a eu lieu pendant le deuxième trimestre de l'année 2019. Pendant ces périodes nous avons eu le temps de constituer progressivement notre corpus de recherche, de collecter des productions écrites, de mener des entretiens semi-directifs avec des enseignants en France. Ensuite, nous avons codifié les productions d'écrits des apprenants et les interviews dans le but de réaliser une analyse.

Il nous semble intéressant ici de discuter de la place des langues au sein de ce collège. En effet, outre une organisation spécifique réservée aux élèves allophones arrivants (UPE2A) qui permet une intégration progressive des élèves étrangers en classe ordinaire, le Collège Anne de Bretagne dispense un enseignant bilingue breton (assez rare sur le territoire malgré les recommandations ministérielles comme on le verra plus loin).

Le site du collège indique la liste des enseignements et des options dispensés dans l'établissement. Les trois premières rubriques concernent les langues :

- Le français : C'est une discipline de base, le vecteur de communication dans tous les champs disciplinaires. L'objectif du collège est de faire accéder l'élève à la maîtrise des formes fondamentales de

discours, en le rendant capable de comprendre et de s'exprimer clairement, à l'oral et à l'écrit et en lui fournissant les éléments essentiels d'une culture commune. Le choix du latin en 5^e en option facultative permet à l'élève de comprendre la formation et l'évolution de notre langue et notre culture. Le latin choisi en option facultative est poursuivi jusqu'en 3^e. Le grec est aussi proposé en 3^e.

- Les langues vivantes : [...] Dès la 6^e, l'élève étudie une langue vivante : le russe 1 à raison de 3 h + l'anglais à raison de 3 h également, ou l'anglais seul à raison de 4 heures par semaine. Dès la 5^e, il choisit une 2^{de} langue vivante en option obligatoire : allemand, espagnol ou italien (2.5h hebdomadaires). Les élèves du pôle bilangue continuent leurs deux langues.
- Langue régionale : Une section bilangue breton est proposée aux élèves. Outre l'apprentissage du breton, certaines disciplines sont enseignées en langue régionale (mathématiques, histoire-géographie, arts plastiques, EPS, éducation musicale).

<https://www.collegeannedebretagnerennes.ac-rennes.fr/spip.php?rubrique183>

Concernant les langues, le Projet d'établissement 2021-2025 du collège met l'accent, pour le français, sur la lecture, l'écriture et l'expression orale ; pour les langues vivantes, sur la volonté de maintenir un important choix de langues et de petits groupes classes ; pour le breton, sur l'importance de son enseignement dans les DNL (disciplines non linguistiques) ; pour le FLE, sur l'inclusion des élèves de la classe UPE2A (destinée aux élèves allophones nouvellement arrivés en France).

Au collège Anne de Bretagne, le français est la langue première de la très grande majorité des élèves ; le FLE concerne une minorité d'élèves, qui apprennent le français en contexte homoglotte. Impossible de parler de contexte homoglotte pour le breton qui a aujourd'hui, même en Bretagne, très peu de locuteurs ; l'enseignement de cette langue régionale (ou « de France ») utilise donc des dispositifs tels que l'enseignement par les DNL, comme c'est le cas pour l'anglais par exemple. À Anne de Bretagne, « [...] ce sont près de la moitié des cours qui sont dispensés dans une langue qui n'est pas la langue usuelle des élèves » (propos d'un enseignant de breton cités dans F. Broudic, 2010 : 85).

Après la présentation du système éducatif français concernant les différents textes officiels qui régissent son fonctionnement et les objectifs assignés pour un rendement meilleur des activités pédagogiques, nous nous intéresserons à présent à celui de la République centrafricaine afin de nous permettre de décrire sa situation, son mode de fonctionnement, les organisations pédagogiques, les buts et les finalités de l'éducation.

I.2.2 Situation du système éducatif centrafricain

Depuis l'indépendance en 1962, l'État assure l'éducation par le biais du Ministère de l'Éducation Nationale. Le système éducatif centrafricain est un organe de l'État, géré par le Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et de l'alphabétisation. Le Département de l'Éducation changeant souvent de dénomination selon les orientations du gouvernement. Calqué sur le système français, nous le montrerons en plus loin, c'est son adaptation à la situation du pays qui fait l'objet des questionnements de notre recherche.

Il faut aussi souligner que la situation du système éducatif centrafricain est préoccupante. Le pays a connu de nombreuses années de conflit et d'instabilité politique et cela a entraîné un impact négatif sur son fonctionnement. Les infrastructures scolaires sont souvent insuffisantes, avec des salles de classes surpeuplées et un manque de matériel pédagogique. L'insécurité régnant dans certaines régions du pays a entraîné la destruction partielle ou totale de nombreux établissements scolaires.

Selon l'annuaire statistique de l'éducation produit par le Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire, Technique et d'Alphabétisation (MEPSTA) en 2017-2018 (p.2), le taux national de scolarisation au Fondamental 1 en Centrafrique se présente de la manière suivante :

- En 2016, le taux de scolarisation des garçons est de 79%. Pour les filles 65%.
- En 2017, le taux de scolarisation des garçons est de 94% et 74% pour les filles

À travers ces données statistiques, on remarque une nette différence entre la scolarisation des filles et des garçons qui montre des inégalités d'accès à l'éducation. En 2016 on a constaté un écart de 14% entre garçons et filles et l'année suivante l'écart est de 20%.

Malgré l'augmentation du taux de scolarisation à l'échelle nationale, on constate toujours qu'il existe de fortes inégalités entre les zones rurales et urbaines en termes d'accès à l'éducation.

Tous ces facteurs amènent le gouvernement centrafricain et les organisations internationales à conjuguer leurs efforts pour améliorer la situation de l'éducation dans le pays. Des ressources sont mobilisées pour reconstruire les écoles, former les enseignants, les didacticiens et améliorer l'accès à l'éducation pour tous les enfants. Malgré cette détermination, des efforts restent à faire pour garantir une éducation de qualité pour tous en République centrafricaine.

1.2.2.1 Organisation des enseignements en Centrafrique

Dès 1914, au temps de l'Oubangui-Chari, l'école est rendue obligatoire par application des lois Jules Ferry. Aujourd'hui, en Centrafrique, la scolarisation est obligatoire conformément à la loi n°97.014 portant orientation de l'éducation du 10 décembre 1997 en son article 6 déclare : « la scolarité est obligatoire de six à quinze ans », p2.

Comme en France, la scolarité s'échelonne de la maternelle à l'enseignement supérieur. La maternelle est accessible à partir de 3 ans. L'école primaire relève du Fondamental 1, et l'enseignement secondaire du Fondamental 2, secondaire, général et technique.

Cinq niveaux d'études organisent le Fondamental 1 et 7 niveaux d'études pour le Fondamental 2. On retrouve là une organisation similaire à celle de l'éducation nationale française.

Niveau	Age	Durée de formation
Enseignement maternel	3 ans	3 ans
Fondamental 1		
Enseignement primaire (Cours d'Initiation - CM2)	6 ans	6 ans
Fondamental 2		
Enseignement Fondamental 2 1 ^{er} cycle (6 ^{ème} - 3 ^{ème})	12 à 15 ans	4 ans
Enseignement secondaire général 2 nd cycle	16 à 18ans	3 ans
Enseignement technique	16 à 18 ans	2 ans

Figure 4. Tableau de l'organisation des enseignements au Fondamental 1et 2

Cette répartition est faite à partir de la loi n°97.014 du décembre 1997, pp 3-5 des Instructions Officielles. L'enseignement au Fondamental 2 nous intéresse et tout particulièrement la classe de sixième.

L'objectif du Fondamental 2 est d'approfondir les connaissances acquises, d'en apporter de nouvelles afin de former des citoyens responsables capables de penser par eux-mêmes. Conformément à l'article 16 de la loi 94.01 : « L'enseignement fondamental 2 assure l'approfondissement des connaissances de base théoriques et pratiques acquises au niveau 1 et favorise l'insertion des élèves dans la vie active et le monde du travail ». p.4.

L'article 42 stipule que :

Le sango et le français sont les deux langues d'enseignement. L'enseignement du et en sango est introduit dans le cycle fondamental en l'an 2000. Une politique rationnelle d'utilisation des deux langues officielles dans les services de l'État est promue pour soutenir leur usage dans l'enseignement

Selon cette loi, l'enseignement doit promouvoir la qualité et l'excellence en tenant compte de la réalité socioculturelle et de son adaptation dans le système scolaire. Mais, malgré cette loi, on constate que le sango n'est pas pratiqué à l'école : tous les enseignements, à tous les niveaux, se font en langue française.

1.2.2.2 Les Instructions Officielles pour l'enseignement du français en RCA

Le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* définit les Instructions Officielles comme :

les directives ministérielles accompagnant la publication des programmes d'enseignement. Présentant les finalités et les objectifs généraux d'un niveau ou d'une discipline particuliers, elles sont complétées par des documents d'accompagnement qui en précisent les modalités d'application. Les instructions officielles sont élaborées par des experts mais répondent à une impulsion politique. Leur durée d'application est variable (Cuq J.-P. (dir.), 2013 : 133)

L'article 43 de la loi n°97.014 du 10 décembre 1997, p. 9 portant orientation de l'Éducation stipule : « Les Instructions Officielles et les programmes définissent pour chaque ordre d'enseignement les méthodes d'enseignement et les connaissances essentielles qui doivent être acquises. » Cependant, nous pourrions dire que les enseignants souffrent d'un problème épineux lié à l'application des méthodologies d'enseignement recommandées dans les instructions officielles.

La RCA, comme la France, dispose d'instructions officielles qui régissent le fonctionnement de son système éducatif. Le gouvernement centrafricain avec les partenaires du secteur de l'éducation n'ont jamais cessé de conjuguer leurs efforts pour l'amélioration et le développement du système éducatif centrafricain.

Les instructions officielles du 14 mai 1984 sont édictées en application des articles 2, 3 et 15 de l'ordonnance n°84.031 portant organisation de l'enseignement en République centrafricaine en entérinant les résolutions du séminaire de 1982 qui énoncent que :

L'Éducation a pour but d'assurer à l'enfant le plein développement de ses aptitudes intellectuelles, physiques et morales, ainsi que sa formation civique, artistique et professionnelle. L'enseignant doit dispenser à chaque enfant une formation adaptée à la vie et aux tâches sociales modernes et contribuer à élever le niveau de culture de la population.

L'enseignement a pour but la maîtrise par l'enfant et l'adolescent des mécanismes de la lecture, de l'écriture, des bases du calcul et des mathématiques. Il vise également l'initiation à la technologie, aux sciences, à l'étude de la nature, au développement de l'esprit d'entreprise, à l'éducation physique, au travail productif et au devoir du citoyen. (Instructions Officielles et Curricula du Fondamental 1. Avril 2016. p.4-5)

Le Gouvernement centrafricain, conscient du rôle de l'éducation dans la lutte contre le sous-développement, fournit un gros effort en faveur du Ministère de l'Éducation Nationale. Depuis 1974, l'enseignement repose sur les principes suivants :

Article 83 : Unité de l'enseignement

L'État a le monopole de l'enseignement, il recrute et agréé le personnel d'enseignement de même qu'il crée et entretient les établissements d'enseignement. Les programmes scolaires sont arrêtés par le gouvernement, conformément au plan de développement économique et social de la nation. La qualité d'enseignement privé n'est reconnue qu'à l'enseignement dispensé en priorité aux ressortissants étrangers, dans leur langue et suivant leurs programmes nationaux. La construction et le fonctionnement des établissements scolaires privés sont à la charge de leurs utilisateurs, mais ces établissements ne peuvent être ouverts qu'avec l'autorisation de l'Etat et ils sont placés sous son contrôle.

Article 84 : Scolarité obligatoire pour tous les enfants régulièrement inscrits.

La scolarité n'est obligatoire que pour les enfants domiciliés à proximité d'une école et pour ceux qui ont été régulièrement inscrits dans un établissement d'enseignement. Cette restriction s'explique par l'impossibilité matérielle d'assurer l'éducation de tous les enfants actuellement d'âge scolaire.

Article 85 : Gratuité de l'Enseignement

Elle a été instituée pour donner des chances égales de promotion sociale à tous les jeunes centrafricains. La gratuité des études est complémentaire par l'attribution de nombreuses bourses d'études par l'Etat.

Articles 86 : Laïcité de l'enseignement

Il est prévu qu'une éducation religieuse facultative peut être dispensée dans les établissements scolaires en dehors des heures réglementaires d'enseignement. Les responsables du culte dispensent l'enseignement religieux.

Source : Ministère de l'Éducation Nationale. Section III- Morale professionnelle et Législation scolaire de la République centrafricaine. *Caractéristiques de l'enseignement en République centrafricaine*, 3^{ème} Edition 1974, p.18-19.

Au fondamental 1 :

Un entretien avec un Inspecteur du Fondamental 1 à l'école Begoua de Bangui lors du suivi et évaluation des étudiants en science de l'éducation nous a révélé l'information suivante :

Pendant la période de l'indépendance, c'est-à-dire de 1960 à 1978, l'école centrafricaine faisait usage du manuel *Mamadou et Bineta* d'André Dasvène. Ce manuel de lecture est basé sur la méthode syllabique, méthode qui consiste à amener l'élève à identifier les lettres et phonèmes dans un mot pour les combiner en syllabe. L'enfant apprend d'abord les sons à partir des phonèmes pour ensuite les identifier dans les mots. Ce manuel est remplacé aujourd'hui, par un autre *David et Amina*, basé sur la méthode globale qui consiste à amener l'enfant à lire un mot sans qu'on lui apprenne les phonèmes, les digrammes, les graphèmes et encore un autre manuel *Mariam et Hamidou* dont le système est basé sur la méthode mixte ou semi globale, synthèse des deux premières méthodes. À cela viennent s'ajouter d'autres manuels de français : *Ma semaine* et *Des nouveaux champions*.

On tient à préciser qu'entre-temps dans les années 1980 au cours élémentaire deuxième année (CE2), on utilisait un manuel qui s'intitulait : *Afrique mon Afrique*, qui s'inspire des cultures ouest-africaines. Au CM1 : *La famille Diavara*, peu de temps après vient le conte *Afrique centrale 1* et le conte *Afrique centrale 2* de Georges Agba Otipko. Ces manuels décrivaient les réalités centrafricaines, des contes qui ont trait aux approches socioculturelles de la Centrafrique. Malheureusement ces manuels sont aujourd'hui exclus du programme d'enseignement, excepté les contes d'Afrique Centrale dans les classes de 6^{ème} et 5^{ème}.

Le système éducatif va de méthode en méthodes et tout cela ne donne aucun des résultats escomptés. Que faire pour remédier à cette situation ?

On peut rappeler que pour ce niveau d'étude, le Fondamental 1, l'UNESCO a permis de financer un programme intitulé l'Éducation Pour Tous (EPT). Issu de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990), la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous promeut jusqu'à 2015 l'éducation de tous les enfants en âge d'aller à l'école.

Le gouvernement avec l'appui technique et financier de l'UNICEF, a décidé de procéder à la révision des Instructions Officielles de 1991 et à l'élaboration des curricula du Fondamental 1 en République centrafricaine. Sur la base des critiques faites aux anciennes orientations officielles de 1991, des innovations ont été proposées dans les domaines suivants :

- Option pour l'approche par compétence comme approche pédagogique ;
- Introduction des nouvelles disciplines : art, et éducation aux droits de l'homme, à la citoyenneté, à la paix et au dialogue interculturel pour promouvoir le développement global des apprenants. Les autres disciplines sont classiques et figuraient déjà en grande partie dans les instructions officielles de 1991.
- Fusion du Concours d'Entrée en sixième et du Certificat d'Etudes du Fondamental 1.
- Découpage de la scolarité en trois sous-cycles ;
- Réduction du redoublement avec un seul redoublement par sous-cycle.

S'agissant de la langue d'enseignement et de la matière d'enseignement, il a été préconisé l'apprentissage de base en sango avec introduction progressive du français dès l'entrée au Fondamental 1. Selon la loi 097.014 du 10 décembre.1997, cette réforme nécessite le recyclage des enseignants et l'élaboration d'outils d'enseignement appropriés pour lesquels une réflexion doit être engagée dans les meilleurs délais.

Au vu de ces Instructions Officielles, on peut constater que l'idée de l'apprentissage de base en sango a bien été émise par les autorités éducatives au Fondamental 1. Dans son article 42 de la même loi portant orientation de l'éducation déclare : « le sango et le français sont les deux langues d'enseignement. L'enseignement du et en sango est introduit dans le cycle fondamental 1 en l'an 2000 ». Cette loi concerne exclusivement les langues d'enseignement au Fondamental 1.

Les différentes réformes évoquées concernent le Fondamental 1. L'attention n'est pas portée sur le Fondamental 2 car les partenaires techniques et financiers préfèrent privilégier le Fondamental 1, à savoir l'éducation de base. Les actions menées envers le Fondamental 2 ne sont qu'isolées et portent plutôt sur des thématiques éducatives (l'éducation à la citoyenneté, à la paix, aux droits humains et au dialogue des cultures) que sur des contenus disciplinaires.

1.2.2.3 Organisation des enseignements au niveau supérieur et ENS de Bangui

Nous évoquerons à présent l'enseignement supérieur en République centrafricaine car notre lieu de travail et de recherche s'exerce au sein de l'École Nationale Supérieure de Bangui.

Suite à la dislocation de la Fondation de l'Enseignement Supérieur en Afrique Centrale (FESAC), le Gouvernement centrafricain a souverainement ordonné en novembre 1969 la création d'une Université nationale chargée d'assurer les fonctions universitaires traditionnelles que sont la formation des cadres, la recherche et la promotion de la culture. Dotée de la personnalité juridique et de l'autonomie administrative, elle est créée par ordonnance n°69.063 du 12 novembre 1969 et placée sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et Technique.

L'Université de Bangui, dès 1970, se dote progressivement d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche. Après la Faculté de Droit et de Sciences Économiques (FDSE en 1970), l'Institut Supérieur de Développement Rural (ISDR en 1970), la Faculté des Sciences et Technologie (FST en 1971, actuelle Faculté des Sciences), la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, créée en 1972.

L'Université de Bangui a pour missions de former les cadres supérieurs et moyens de la République centrafricaine ; de contribuer à la recherche scientifique au niveau national et international ; de promouvoir et de développer les valeurs culturelles centrafricaines et africaines.

Comme en France, la scolarité de l'enseignement supérieur est organisée selon plusieurs niveaux d'enseignements, sur le modèle Licence-Master-Doctorat (LMD), depuis 2008 :

	Niveau	Durée de formation
L	Licence 1	3 ans
	Licence 2	
	Licence 3	
M	Master I	2 ans
	Master II	
D	Cycle doctoral	3 ans

Figure 5. Tableau de l'organisation des enseignements au niveau supérieur

En République centrafricaine, il existe deux principales institutions qui s'occupent de la formation des enseignants : l'École Normale des Instituteurs (ENI) pour le Fondamental 1 et l'École Normale Supérieure (ENS) pour le Fondamental 2.

L'École Normale Supérieure de Bangui est créée par décret n°70/367 du 07 décembre 1970. L'ENS est l'un des établissements de l'Université de Bangui qui a pour vocation de former les enseignants relevant du Fondamental 2 (secondaire, général et technique), les enseignants de l'École Normale des Instituteurs, les Conseillers Pédagogiques, les Inspecteurs du Fondamental 1 et les Administrateurs Scolaires et Universitaires.

Face aux nombreux défis auxquels elle est confrontée, l'école se propose de faire connaître au grand public, les offres de formation et les nouvelles stratégies de formation.

L'École Normale Supérieure de Bangui offre les formations dans les domaines suivants :

- Licence d'Aptitude au Professorat du Premier Cycle (LAPPC)
- Licence d'Aptitude au Professorat du Premier Cycle de l'Enseignement Technique (LAPPCET)
- Licence d'Aptitude au Professorat du Premier Cycle de l'Enseignement Agricole (LAPPCA)
- Licence Professionnelle en Administration Scolaire et Universitaire (LPASU)
- Certificat d'Aptitude à l'Animation Pédagogique au Fondamental1 (CAAPF-1)
- Certificat d'Aptitude à l'Inspectorat au Fondamental1 (CAIF-1)
- Master d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (MAPES) ;
- Master Professionnel en Administration Scolaire et Universitaire (MPASU) ;
- Master d'Aptitude au Professorat des Ecoles Normales des Instituteurs (MAPENI) ;
- Master d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique (MAPET) ;
- Master d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Agricole (MAPEA).

L'organisation de la formation à l'École Normale Supérieure de Bangui se présente de la manière suivante :

	Niveau	Durée de formation
L	Licence 1	3 ans
	Licence 2	
	Licence 3	
Certificats	CAAPF-1	2 ans
	CAIF-1	2 ans
M	Master I	2 ans
	Master II	

Figure 6. Organisation de la formation

L'ENS de Bangui dispose par ailleurs d'un Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure (LAENS). Il s'agit véritablement d'un laboratoire pédagogique de l'ENS, créé le 15 septembre 1988 dans le but d'encadrer des élèves professeurs dans leurs activités pédagogiques. C'est un lycée pilote depuis la date de sa création. Il a gagné un prix d'excellence de génie en herbe de l'année académique 1988-1989 sous le Ministre de tutelle de l'éducation nationale Monsieur Jean Louis Psimhis. LAENS fait partie des départements de l'École Normale Supérieure (ENS). Il est dirigé par un Chef de département de stage (CDS) qui est le proviseur. Depuis sa création, les inscriptions sont subordonnées à un test de niveau de la 6^e à la Terminale. Les meilleurs élèves nouvellement admis au concours d'entrée en 6^e y sont affectés directement sans passer un test. C'est un lycée à vocation scientifique.

Nous pouvons préciser que dès notre retour à Bangui en 2018/2019, nous avons effectué des observations de classe dans l'enceinte du Lycée d'Application de l'Ecole Normale de Bangui. Suite à l'attestation de recherche délivrée par la direction de l'École Normale Supérieure de Bangui, nous avons eu l'occasion d'être d'abord en contact avec les responsables administratifs, puis nous avons été mis en contact avec un professeur de français de la classe de sixième.

Après un entretien dans la salle des professeurs, le collègue enseignant nous a renseigné sur le déroulement du programme de ses activités de classes en nous informant sur les emplois du temps, la période des évaluations, le conseil des disciplines et les conseils de classes. Après avoir pris connaissance de ces modalités de fonctionnement, nous avons été autorisé à suivre ses enseignements et à observer ses activités de classe. Au cours de la deuxième semaine, l'enseignant a procédé à une évaluation portant sur une épreuve d'orthographe, plus précisément une dictée. Nous avons pu recueillir les dictées non corrigées des élèves et elles constituent la première partie de notre corpus d'étude. Nous avons poursuivi régulièrement les observations, ce qui nous a donné l'occasion de découvrir les différentes méthodes utilisées par l'enseignant. Nous avons assisté à l'enseignement du cours de français sur la grammaire, l'orthographe et la conjugaison. Après chaque séance l'enseignant nous a donné l'occasion de lui poser des questions et nous a accordé une interview, que nous avons retranscrite en vue d'une analyse. Quelques mois plus tard, nous avons encore eu la possibilité de collecter des épreuves d'écriture dans les mêmes conditions que celles de la première évaluation. Toutes ces copies ont été codifiées en fonction de la nature de chaque épreuve et font l'objet des analyses de la deuxième partie de la thèse.

I.2.3 Bilan :

Ce chapitre montre qu'en France, le système éducatif comprend trois degrés : le premier degré s'occupe de l'enseignement préélémentaire et élémentaire ; le second degré concerne les enseignements dans les collèges et lycées ; et le troisième degré concerne la formation post-secondaire et supérieure. Le système éducatif français est régi par des textes, des programmes officiels qui prescrivent les modalités de fonctionnement des institutions éducatives. Le français est une discipline scolaire et langue d'enseignement. Le système éducatif français s'occupe également de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) en contexte homoglotte.

En République centrafricaine, le système éducatif est calqué sur le modèle français. Il a pour mission d'éduquer et d'instruire, de développer les capacités intellectuelles des jeunes citoyens. Il s'agit de transmettre des connaissances aux jeunes en vue de leur insertion professionnelle. La lutte contre l'analphabétisme demeure l'une des priorités du gouvernement. Le droit à l'éducation et à la formation est reconnu à tous sans distinction d'âge ni de sexe. Le gouvernement centrafricain a fait de l'éducation une priorité : tout citoyen a droit à l'instruction. L'enseignement public est gratuit. Les textes qui régissent son mode de fonctionnement ont pour objectifs de réglementer les activités pédagogiques. L'enseignement supérieur a pour mission de prendre le relais de l'éducation, de former les citoyens et de doter le pays des futurs cadres avec des diplômes de niveau LMD.

Malgré le parallélisme des systèmes éducatifs mis en place en France et en République centrafricaine, la situation sociolinguistique diffère dans les deux pays. C'est ce que nous montrerons dans le chapitre suivant.

I.3 CHAPITRE 3 : UNE SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE SPECIFIQUE EN REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

Avant de décrire la situation sociolinguistique en République centrafricaine, nous présentons la situation sociolinguistique de la France, sa langue et les débats autour des langues régionales avant présenter la situation particulière de la Centrafrique, ses langues officielles et les débats sur le plurilinguisme et sa place dans l'enseignement.

I.3.1 En France : une nation, une langue

I.3.1.1 *La langue française, ciment de la nation*

La nation française s'est largement construite sur l'idée d'une langue unique, commune à l'ensemble des citoyens du (ou des) territoire(s) de France. Identifiée depuis l'ordonnance de Villers-Cotterêt en 1535 comme l'outil d'unification des peuples, c'est au détriment des langues locales, reléguées au banc de dialectes ou de patois que s'est construite progressivement la République française. Vers 1600, précise G. Kremnitz (2013 : 23) « les textes juridiques ne s'écrivent plus qu'en français », mais l'auteur rappelle que la France ne fait pas exception, ses voisins européens aussi entreprennent de normaliser leur(s) langue(s) pour remplacer, à l'écrit, le latin.

La Révolution de 1789 d'abord « relativement tolérante à l'égard des idiomes et des langues parlées sur le territoire » décide en 1794, sous la Terreur, « de faire du français la langue de la Révolution et celle du citoyen » (*Ibid.* 24). Tout au long du XIX^{ème} siècle cependant, d'autres langues que le français continuent d'être utilisées dans l'hexagone, et ce sont les lois Jules Ferry, 1881-1882, qui, en rendant l'école obligatoire, gratuite et laïque augmentent le nombre de locuteurs du français et limitent peu à peu les autres langues.

Selon Cuq et Gruca,

En devenant un objet d'enseignement mais aussi le médium des enseignements de l'école obligatoire, le français, qui n'était sociologiquement parlant la langue maternelle que d'une faible partie de la population, et la langue seconde d'une majorité de Français, inverse peu à peu cette tendance et, en l'espace de trois générations, prend le statut didactique de langue maternelle dans les écoles de la République. (J.-P. Cuq et I. Gruca, 2005 : 20)

C'est donc par l'école que le français s'est d'abord diffusé, dominant progressivement toutes les autres langues parlées sur le territoire. Sujet et moyen de l'enseignement obligatoire, le français s'impose comme langue maternelle des élèves, d'abord didactiquement comme le disent Cuq et Gruca, et, au sortir de la seconde guerre mondiale, avec l'avènement des modes de communication moderne (radio, télévision), le français s'impose à tous

Enfin, la diffusion de la radio (à partir de 1921) et de la télévision (à partir de 1935, mais trouvant sa place dans les années 1950 seulement) généralisent l'usage du français standard. (M. Perret, 2020 : 99)

Aujourd'hui, sur le site du Ministère de la culture, la langue française est dite « bien commun », « gage d'unité nationale », « lien républicain ». En somme, dans la continuité des postulats de la Révolution.

1.3.1.2 Une prise en compte timide des langues régionales

La prise en compte d'un intérêt politique pour les langues régionales n'est venue que tardivement. Tous les historiens de la langue le soulignent :

Le retour aux langues régionales se fait au moment où elles ont presque complètement disparu. On prend alors conscience que c'est une certaine richesse nationale qui s'est perdue (M. Perret, 2020 : 99)

C'est seulement lorsque les langues régionales ne représentent plus un danger, c'est-à-dire lorsque leur nombre de locuteurs a beaucoup diminué, qu'elles sont prises en compte par la République française et introduites dans les programmes de l'Éducation nationale par exemple.

En 1951, avec la loi Deixonne, l'enseignement de certaines langues régionales est admise (basque, breton, occitan, catalan) dans le secondaire. En 1983, sont admises comme langues vivantes au baccalauréat le basque, le breton, le catalan, le gallo, l'occitan, l'alsacien en 1988. D'autres langues suivront mais il faut noter que ces langues ne sont intégrées dans l'école que de façon timide (C. Hagège, 1999).

La loi Deixonne lie clairement « langues et dialectes locaux » et « territoire » puisqu'elle propose dans son article premier de : « favoriser l'étude des langues et dialectes locaux dans les régions où ils sont en usage ». Dans l'article 5, il est question de « région où une langue locale a affirmé sa vitalité » et dans l'article 10 de « zone d'influence » du breton, du basque, du catalan et de la langue occitane ». L'expression « zone d'influence » revient ensuite régulièrement dans des décrets relatifs à l'enseignement de ces langues (corse, tahitien, langues mélanésiennes). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000886638>

En 1998, à la demande du premier ministre de l'époque, Lionel Jospin, le rapport Poignant retrace l'évolution des politiques linguistiques à l'égard des langues régionales et fait des propositions de planification des « Langues et cultures de France » :

Notre pays aime protéger ses monuments et ses œuvres artistiques. Il a mis en place des structures administratives, formé et recruté des fonctionnaires pour cela. Il doit porter la même attention à son patrimoine linguistique et à sa diversité culturelle. Cela relève de son devoir. Il est comptable de la vie de ces langues sur son territoire. Pourtant, la France a pris beaucoup de retard. Il a la responsabilité de les sauvegarder, de les transmettre, de les développer. Ne rien faire serait choisir leur disparition, au moins leur effacement. Cette disposition serait contraire à de nombreux textes internationaux. (B. Poignant, 1998, p. 8)

Ce nouvel élan reconnaît la légitimité des langues régionales, en tant qu'elles constituent un patrimoine culturel, immatériel, qu'il s'agit de valoriser. Le rapport préconise une politique volontariste pour l'enseignement, la diffusion et la vie des langues régionales.

En 1999, le linguistique Bernard Cerquiglini, alors Directeur de l'Institut national de la langue française, rend un rapport sur *Les langues de France* aux Ministères de l'Éducation Nationale et à celui de la Culture et de la communication. Sous son impulsion, la *Délégation générale à la langue française* (DGLF), créée en 1989, devient en 2001, la *Délégation générale à la langue française et aux langues de France* afin de prendre en compte les langues régionales. Dans la préface de l'ouvrage qu'il dirige en 2003, « *Les langues de France* », Bernard Cerquiglini annonce son ambition : « mieux faire connaître le patrimoine de la France ». La préface définit rapidement ce que sont les langues de France « comme les langues parlées traditionnellement, **en plus du français**, par un nombre significatif de citoyens sur le territoire de la République ». Le gras, dans le texte, vient souligner la prééminence du français sur toutes les autres langues de France. L'ouvrage distingue en trois chapitres trois catégories de *Langues de France* : « langues régionales de France métropolitaine », « langues non territoriales », « langues des départements et territoires d'outre-mer ». Aux langues des territoires s'ajoutent donc ici la prise en compte de langues annoncées dans la préface comme des langues « sans assise territoriale » (l'arabe maghrébin, l'arménien occidental, le berbère, le romani, le yiddish). Catégorie qui, nulle part, ne reçoit de définition explicite.

Aujourd'hui, sur le site de la DGLFLF, on trouve (avec difficulté) la définition suivante pour les *Langues de France* :

La France dispose d'un patrimoine linguistique d'une grande richesse. Pas moins de **75 langues** sont reconnues comme « **langues de France** ». Ce concept regroupe trois catégories distinctes : les **langues régionales** traditionnellement parlées sur une partie du territoire ; **six langues non-territoriales** issues de l'immigration, sans liens géographiques avec le territoire de la République et pratiquées par des citoyens français depuis plusieurs générations ; la **langue des signes française**.

<https://www.culture.gouv.fr/fr/Thematiques/langue-francaise-et-langues-de-france/Agir-pour-les-langues/Promouvoir-les-langues-de-France>

Les catégories sont un peu différentes. Outre l'ajout de la langue des signes française (LSF) reconnue comme une langue à part entière depuis 2005, on constate que les langues régionales sont regroupées. En cliquant une seconde fois sur chaque catégorie, d'autres arguments de définition apparaissent : pour les langues régionales, on rappelle qu'elles sont « très nombreuses, surtout dans les territoires des outre-mer », et qu'elles sont « des langues

traditionnellement parlées sur une partie du territoire de la République, souvent depuis plus longtemps que le français. ». Pour les langues non territoriales, on souligne que ce sont des langues « qui ne bénéficient d’aucun statut dans les territoires d’où elles sont originaires. Elles sont au nombre de six : l’arabe dialectal maghrébin, l’arménien occidental, le berbère, le judéo-espagnol, le romani et le yiddish. »

On retient de ces différentes définitions que l’État français reconnaît la valeur des langues de France, qu’elles sont des patrimoines immatériels et qu’à ce titre elles méritent d’être protégées. La France cherche à promouvoir la diversité des langues parlées sur son territoire, elle s’est dotée d’organes de réflexion, de défense de ce patrimoine. On rappelle qu’en 2008, on inscrit dans la Constitution française que « Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France. » (Article 75-1). La DGLFLF s’attache à inscrire les langues de France dans les politiques culturelles, développe leur observation, encourage leur préservation et contribue à leur valorisation.

On notera enfin l’évolution liée à l’adoption récente, le 8 avril 2021, de la loi Molac <https://www.vie-publique.fr/loi/278001-loi-sur-les-langues-regionales-loi-molac>, relative à « la protection patrimoniale des langues régionales et leur promotion ». Cette loi prévoit un ensemble de mesures pour favoriser l’enseignement des langues régionales, et d’un point de vue administratif elle légalise la signalétique bilingue et les signes orthographiques régionaux, notamment diacritiques, dans les documents officiels.

I.3.2 Situation sociolinguistique de la République centrafricaine

Indépendante depuis le 13 août 1960, la République centrafricaine (RCA) est une ancienne colonie française située au cœur du continent africain. Elle couvre une superficie de 623000Km². Sa population est de 4.560.000 habitants (Recensement Général de la Population de 2003). Elle est limitée à l’est par les deux Soudan (la République du Soudan et la République du Soudan du sud), à l’ouest par le Cameroun, au nord par le Tchad et au sud par les deux Congo : la République du Congo ou Congo Brazzaville et la République Démocratique du Congo (RDC) ou Congo-Kinshasa. La RCA compte 20 préfectures et 57 sous-préfectures.

1.3.2.1 Deux langues officielles et une multitude de langues ethniques parlées sur le territoire

La population centrafricaine n’est pas homogène, elle regroupe une diversité d’ethnies et donc de langues ethniques.



Figure 7. Répartition des ethnies selon les régions

Source : Institut de Linguistique Appliquée (ILA). Date : 11/10 /2023

La lecture de cette figure montre que les ethnies en République centrafricaine sont réparties selon les régions.

- Au centre-est, nous avons le groupe Banda composé des sous-ethnies telles que : les Banda-Lindas ; les Ngboungous, les Langbachis, les Dapkis, les Ndris.
- Au nord-est, le groupe Sara, subdivisé en sous-groupes : les Kaba, les Dagba, les Sara-Kaba ; les Soumas, les Goulas, Rongas.
- À l'est : les Zandés et les Nzakaras ;
- Nord-ouest : les Gbayas, les Gbanous ; les Mandjas, les Ngbaka-Mandjas, les Alis et les Karés ;
- Au sud : les Ngbakas et les Yakomas répartis entre les Ngbandis, les Sangos et les Langbas, les Ngboungous, les Dendis, les Gbanziris.
- Les peuples pygmées sont de la forêt équatoriale
- Les mbororos sont des peuples éleveurs et nomades.

Selon N'Zapali-Te-Komongo (2019 : 121), le nombre de langues locales est estimé à 74 (Recensement Général de la Population de 2003) et/ou 120 langues. Les peuples situés au bord du fleuve Oubangui-Chari sont les premiers à entrer en contact avec les colons venus d'Europe, c'est pourquoi leur langue, le sango, est utilisée comme moyen de communication sur toute l'étendue du territoire. Ces peuples sont en contact avec l'ex-Zaïre, l'actuelle

République Démocratique du Congo et parlent presque les mêmes langues. On peut dire par là que le sango est aussi parlé au-delà des frontières centrafricaines.

Régions	Grandes ethnies	Sous ethnies
Centre-est	Banda	Banda-lindas, Ngbougous, Langbachis, Dapkas, Ndris,
Est	Zandé et Nzakara	
Nord-est	Saras	Kaba, Dagba, Sara-Kaba ; Dagbas, Soumas Goulas, Roungas.
Nord-ouest	Gbayas Mbororos	Gbanou ; Mandja, Ngbaka Mandja, Alis, Karés Mbororo, Haoussa, Ffulbe
Sud	Yakoma Ngbaka Pygmée	Ngbadis, Sango, Langbas Mozombo Aka

Figure 8. Tableau de répartition des ethnies selon les régions

Du point de vue linguistique, la carte ethnique laisse entrevoir la diversité des langues qui cohabitent. On peut parler de **langue(s) vernaculaire(s)** dans le sens rappelé par Louise Dabène 1994 :

entendu comme l'ensemble des moyens d'expression acquis au cours de la toute première socialisation, au sein de la cellule familiale (Dabène L., 1994 : 55).

EN RCA, chaque groupe ethnique maintient sa langue vernaculaire.

Dans le même ouvrage, Dabène rappelle que dans les sociétés plurilingues :

L'émission linguistique, ainsi que le considérable développement des zones urbaines, où le brassage des populations multiplie les occasions d'échanges, ont rendu depuis longtemps nécessaire le recours à des langues communes, à fonction inter-ethnique (Dabène L., 1994 : 55).

En République centrafricaine, c'est le sango qui jouera ce rôle de **langue véhiculaire**. Dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, la langue vernaculaire est définie comme :

une langue qui dépasse le cadre de vie d'une communauté linguistique et qui répond à un besoin social d'intercommunication entre groupe éventuellement dotés de vernaculaires spécifiques. L'espagnol, l'anglais, le français, le créole dans les Caraïbes ou le wolof au Sénégal jouent le rôle de langue véhiculaire. (J.-P. Cuq, (dir.), 2017, p. 153)

En Centrafrique, on constate ainsi que le sango est une langue véhiculaire, cette langue joue un rôle fondamental dans la communication entre les populations du nord au sud, de l'est en ouest.

Les travaux de N'Zapali-Te-Komongo démontrent que les limites de la RCA sont conventionnelles, et qu'elles n'ont pas pris en compte les réalités ethniques, linguistiques ou économiques :

Cette langue, construite spontanément comme langue de communication autour de l'axe du fleuve Oubangui à partir des contacts entre plusieurs langues locales, a été promue successivement au statut de langue dominante nationale puis co-officielle avec le français. Autrement dit, le sängö, d'abord développé sans soutien politique et avant même la période coloniale, a évolué au gré des aléas, des tâtonnements, des initiatives des acteurs sociaux, heureuses, malheureuses ou hasardeuses, pour devenir un outil de développement socio-économique et politico-culturel. (N'Zapali-Te-Komongo 2019a, p. 122)

Nous précisons que la langue sango est une langue transfrontalière, elle est parlée au-delà des frontières centrafricaines comme au Cameroun, au Tchad, dans les deux Soudan et dans les deux Congo.

Le sango apparaît donc comme une langue de communication interethnique. Mais qu'en est-il des autres langues régionales dominantes ? Peut-on les considérer comme des langues véhiculaires ? Par exemple le gbaya et le banda ?

En Centrafrique, après le sango, le gbaya et le banda pourraient être considérés comme langues véhiculaires pour la simple raison que ce sont les deux grandes ethnies de la République centrafricaine. Le banda est majoritairement parlé par les populations de l'est, du nord-est et le gbaya, à l'ouest et au nord-ouest. Dans certaines de ces régions, le sango n'est pas parlé. On fait seulement usage des langues ethniques et, à la radio, certaines émissions religieuses accordent une place à ces deux langues ethniques.

Sur le territoire, cohabitent ainsi de nombreuses langues ethniques avec les deux **langues officielles** que sont le français et le sango. Selon Dabène, on qualifie de langue officielle :

la langue utilisée par les institutions d'un État, aussi bien dans les usages intérieurs que dans ses relations avec les autres pays, de langue nationale une langue parlée sur le territoire nationale (Dabène L., 1994 : 41)

Un même État peut se doter de deux langues officielles. En Centrafrique, trois ans après l'indépendance, le Mouvement de l'Évolution Sociale de l'Afrique Noire (MESAN) fondé par

le Président Barthélémy Boganda, donnait au sango le statut de langue nationale tandis que le français avait déjà le statut de langue officielle depuis 1963.

En 1984, le gouvernement centrafricain s'engage plus nettement en faveur d'une promulgation de la loi n°91 qui proclame que « les langues officielles sont le sango et le français ». Le décret n°84/025 du 28 janvier 1984 fixe l'alphabet et le code orthographique officiel du sango. Toutes ces lois sont établies en faveur de la langue sango et du français.

La constitution de la cinquième République, votée le 28 décembre 1994 sous le régime de son Excellence Ange Félix Patassé, confirme ce bilinguisme officiel en son article 17 : « les langues officielles de la République centrafricaine sont le sango et le français ».

Sango et français ont donc toutes les deux le statut juridique de langue officielle. Dans l'opinion commune, elles sont également deux langues véhiculaires mais leurs moyens d'expression divergent : l'écrit est réservé à la langue française qui reste langue institutionnelle, seule utilisée dans les actes administratifs et les administrations (en justice, dans les secteurs éducatif et commercial). La langue sango, quant à elle, ne se manifeste qu'à l'oral.

1.3.2.2 Du bilinguisme d'état à des situations de bi-plurilinguisme diverses

Les travaux de N'Zapali-Te-Komongo (2019) ont montré qu'en République centrafricaine, il existe des locuteurs manipulant soit le français et le sango, soit le sango et une langue ethnique, soit les trois. En reprenant la définition du psycholinguiste François Grosjean :

Est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues. Elle devient bilingue parce qu'elle a besoin de communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de deux langues. Elle le reste tant que ce besoin se fait sentir. (Grosjean F., 1984 : 16)

l'auteur démontre que le cas de bilinguisme sango/français est beaucoup plus observé chez les jeunes générations qui sont nées et ont grandi en ville et qui ne sont pas forcément en contact avec les langues ethniques. Ce sont des personnes qui ont, depuis la naissance, le sango comme langue première jusqu'à l'apprentissage du français à l'école. À Bangui, par exemple, ce phénomène linguistique semble de plus en plus gagner du terrain dans le milieu des personnes ayant suivi une scolarisation au moins jusqu'au secondaire : les adultes qui sont nés à Bangui ont comme langues de communication le sango et le français.

Il existe aussi des locuteurs bilingues, issus des couples mixtes et qui parlent à la fois la langue de leur père et de leur mère. Dans le cas où les parents sont de la même ethnie, l'enfant apprend

une seule langue. Mais, dans certaines familles, soit l'enfant parle la langue de son père (si le père est conservateur de coutume, surtout chez les yakomas) soit il a aussi la possibilité de parler la langue de sa mère parce qu'à la naissance l'enfant est souvent rattaché à celle-ci. Comme le sango est la langue véhiculaire nationale, il n'est pas rare que les enfants apprennent un peu de sango avant l'âge scolaire. Tel est le cas des enfants nés en zones rurales et qui ont reçu la langue ethnique et le sango comme langue de communication interethnique avant de fréquenter l'école en français.

Dans tous les cas, la forme de bilinguisme qui domine en Centrafrique est le bilinguisme d'État : le français et le sango qui sont entendus dans presque tous les milieux notamment dans les administrations, à la justice, aux stades, aux marchés, dans les bars, dans les rues, dans les hôpitaux et pharmacies etc. Dans les campagnes, le bilinguisme sango/langue ethnique est partagé entre les villageois, dans des milieux publics comme les marchés, dans des églises, au cours de cérémonies de mariage et autres.

Au final, les locuteurs centrafricains peuvent être trilingues : les locuteurs nés dans des campagnes qui pratiquent leur langue ethnique (ce qui est rarement constaté dans les milieux urbains) et un peu de sango avant l'âge scolaire et qui, une fois scolarisés ont alors acquis le français.

Dans le cas du bilinguisme d'État, le contact du sango et du français, promus tous les deux au même statut juridique de langue officielle d'État, représente l'expression de deux langues qui s'interpénètrent, s'enrichissent et se concurrencent. Bien que ces langues ne jouissent pas d'un même privilège du fait de la prédominance du français sur le sango, ces deux langues se complètent culturellement. À titre d'exemple, on peut souligner que certains leaders politiques lors des cérémonies solennelles, après avoir prononcé un discours en français (pré-rédigé sur papier) en viennent à une seconde phase qui se tient en sango mais, cette fois, sans support rédigé. Ce qui montre à la fois que le leader politique est plus à l'aise avec le sango et que l'utilisation de cette langue le rapproche de son auditoire.

1.3.2.3 Le français comme langue seconde

Selon le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* :

La langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. (J.-P. Cuq (dir), 2017 :150)

En RCA, seuls 5% des familles parlent français à la maison. En ce sens, nous pouvons dire qu'en Centrafrique, dans la majorité des cas, le français est donc bien une langue étrangère. Mais, si le français n'est pas langue première de la majorité de la population, elle ne peut pas non plus être considérée comme n'importe quelle autre langue étrangère, elle « n'est pas une langue étrangère comme les autres, que ce soit pour des raisons statutaires ou sociales » (F. Chnane-Davin et J.-P. Cuq, 2021 : 33).

Pour l'immense majorité de la population centrafricaine, l'apprentissage du français se fera à et avec l'école. Le français implique donc en Centrafrique un apprentissage explicite et en ce sens, il répond à la définition de Jean Pierre Cuq de « français langue seconde » :

Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié. (J-P. Cuq, 1991 : 139)

En fin de compte, le français a bien le statut de langue seconde en République centrafricaine.

Les élèves apprennent à lire, à écrire, à compter en français alors même qu'ils n'utilisent pas cette langue à la maison. Ils bénéficient rarement de soutien ou de ressources dans leur milieu familial. Et pourtant, toute leur scolarité se déroulera en et avec le français et toutes les connaissances et compétences de l'éducation scolaires se réaliseront en langue française. Le rôle joué par le français est donc prépondérant dans le développement des futurs citoyens de la RCA.

Dans la vie quotidienne, la langue française est aujourd'hui très concurrencée par la seconde langue officielle, le sango. L'usage du français se réalise dans certains contextes : le milieu scolaire et scientifique, les administrations, les discours politiques officiels, le journal en français dans les médias, la presse écrite. En réalité, même dans ces contextes, le français n'est utilisé comme support communicationnel qu'avec un interlocuteur non sangophone.

D'après une enquête menée dans le cadre de l'OIF en 2012 (p. 113-114) sur la situation du français en Centrafrique, les résultats ont montré que 21% des centrafricains seraient francophones et 93% sangophones.

Les résultats de l'enquête menée par l'OIF en 2022 recensent 29% de centrafricains francophones contre 21% en 2012. Ce qui revient à dire que la langue française en Centrafrique a connu une avancée de 8% de locuteurs francophones. (L'enquête de 2022 ne dit rien des locuteurs sangophones).

ESTIMATION DU NOMBRE DE FRANCOPHONES (2022) STATISTIQUES PAR PAYS*

	POPULATION 2022** (EN MILLIERS***)	FRANCOPHONES 2022 (EN MILLIERS****)	EN POURCENTAGE DE LA POPULATION TOTALE****
PAYS MEMBRES, ASSOCIÉS ET OBSERVATEURS DE L'OIF			
Afrique subsaharienne et Océan Indien			
■ Bénin	12 785	4 306	34 %
■ Burkina Faso	22 103	5 404	24 %
■ Burundi	12 625	1 074	9 %
■ Cabo Verde	568	61	11 %
■ Cameroun	27 912	11 491	41 %
■ Centrafrique	5 017	1 435	29 %
■ Comores	907	237	26 %
■ Congo	5 798	3 518	61 %
■ Congo (République démocratique du)	95 241	48 925	51 %
■ Côte d'Ivoire	27 742	9 325	34 %
■ Djibouti	1 016	508	50 %
■ Gabon	2 332	1 519	65 %
■ Gambie	2 558	512	20 %
■ Ghana	32 395	274	1 %
■ Guinée	13 866	3 777	27 %
■ Guinée-Bissau	2 063	317	15 %
■ Guinée équatoriale	1 497	433	29 %
■ Madagascar	29 178	7 729	26 %

Figure 9. Enquête OIF, 2022, p. 30

Dans la même enquête de l'OIF en 2022, un second tableau atteste que 78% des centrafricains (dans les grandes villes) se disent francophones, mais ce résultat est mis en contraste avec le taux de « maîtrise totale » du français » qui tombe à 38% :

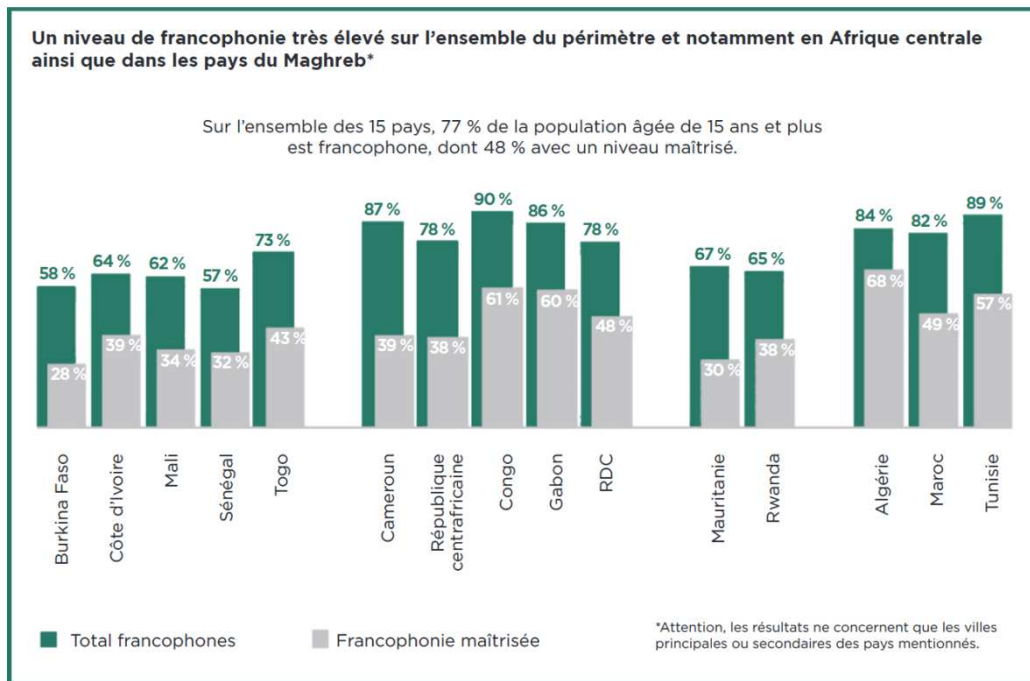


Figure 10. Enquête OIF, 2022, p.11

Par rapport aux autres pays de l'Afrique centrale, la République centrafricaine se situe dans la fourchette basse, en revanche, on peut constater que par rapport aux pays de l'Afrique de l'Ouest, les chiffres de maîtrise totale du français en RCA sont plus favorables.

Il nous faut souligner que dans cette dernière enquête de l'OIF, de 2022, seuls les deux tableaux ci-dessus, sur l'ensemble du volume (369 pages), présentent des résultats pour la République centrafricaine.

On note de la même manière que, dans le *Livre blanc de la FIPF* édité par J.P. Cuq en 2016, alors Président de la Fédération Internationale des Professeurs de Français, la RCA est bien citée comme pays de l'Afrique francophone. Valérie Spaëth dénombre « 12 pays potentiellement concernés par l'étude » (p.36) dont la Centrafrique (avec le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Gabon, le Mali, le Niger, la République démocratique du Congo, le Rwanda, le Sénégal, le Tchad, le Togo- somme toute cela fait plutôt 15 pays). Il est aussi signalé une association affiliée à la FIPF (l'APFCA (Association des Professeurs de Français de Centrafrique). Pourtant, aucune donnée n'a été recueillie par l'enquête menée par la FIPF.

C'est là un enjeu d'une meilleure connaissance de la situation en RCA. Il nous faudra remédier à ces échecs. Nous pourrions à l'avenir veiller à ce que le pays s'engage à répondre aux enquêtes.

I.3.3 Du côté de l'enseignement

I.3.3.1 Une place pour le sango dans l'enseignement ?

La langue sango est donc la langue la plus répandue sur le territoire de la RCA. Elle joue le rôle de langue véhiculaire et de communication interethnique, en somme de langue commune à l'ensemble de la population. Mais, comme on l'a vu, elle n'est utilisée qu'à l'oral et ne fait pas l'objet d'enseignement ni de médium d'enseignement.

Pourtant, dès 1965, fut instituée la Commission Nationale pour l'étude du sango (CNES) par décret 65/022 du 15 janvier 1965. Sa mission était de codifier l'orthographe et de confectionner un dictionnaire et une grammaire du sango. En 1974, fut créé l'Institut Pédagogique National (IPN) qui devait poursuivre les travaux du CNES et préparer l'introduction du sango dans le système éducatif. Les chercheurs impliqués publièrent en 1978 le premier *Dictionnaire du sango* (Bouquiaux, L. Diki-Kidiri et Koboza J.-M). Mais M. Diki-Kidiri (1986) rappelle que :

L'IPN diffusa l'alphabet sango du CNES et l'utilisa dans ses ouvrages pédagogiques. Malgré des résultats jugés très positifs par les pédagogues, notamment del 'école Saint-Charles à Bangui, l'expérience ne fut pas poursuivie, et, après avoir étendu l'enseignement du sango à 120 classes primaires en 1976, elle fut abandonnée. C'était un faux départ, mal préparé et mal conduit, puisqu'on ne prit même la peine de former les maîtres (M. Diki-Kidiri, 1986 : 94)

À la suite des travaux de Diki-Kidiri (1977, 1982, par exemple), le décret 84/025 du 28 janvier 1984 et dote le sango d'une orthographe officielle et l'ordonnance n° 84/031 du 14 mars 1984 de la même année stipule en son article 36 que :

L'enseignement est donné en Français langue officielle et en Sango langue nationale. La fixation de l'orthographe en sango et les modalités de recherches et des études sur cette langue seront déterminées par décret.

Force est de constater aujourd'hui l'absence de la prise en compte et/ou de l'utilisation du sango en classe.

Un entretien avec l'Inspecteur Général de l'éducation (recueilli le 26 avril 2024) nous permet ici de retracer différentes expériences et tentatives de pédagogies différenciées mises en place en République centrafricaine.

Autour des années 1977-1980, des écoles communautaires ont été mises en place en RCA avec les écoles de promotion collective (EPC). Ces écoles, intégrées dans les communautés de base avaient pour vocation de réduire la formation diplômante uniquement pour les élites. L'objectif

était d'intégrer plus d'élèves et surtout plus de filles. Ces écoles ont été déployées au sein des milieux locaux et l'on apprenait aux enfants, en plus des cours traditionnels systématiques (français, mathématiques, histoire et géographie, etc.) des apprentissages sur les activités du milieu (vannerie, apiculture, pisciculture...). Le souci majeur pour ces écoles de promotion collective était de permettre à ceux qui avaient des capacités cognitives de poursuivre leurs cursus scolaires et à ceux les moins doués de pouvoir s'intégrer dans la vie communautaire à travers les activités génératrices de revenus. Le sango était la langue d'enseignement dans les premières années du cycle primaire.

Ces mêmes expériences ont été tentées dans les années 1985 au secondaire avec le collège polyvalent de Damara et le lycée polyvalent de kaga-Bandoro. Une fois de plus, ces expériences n'ont pas abouti. Projets mal conçus ? Insuffisance de moyens mis en œuvre ? Absence de suivi ? La question reste posée.

Tout récemment, l'éducation communautaire avec un programme d'éducation de 3 années donne la possibilité aux apprenants de terminer l'éducation de base de manière accélérée.

De 1994 à 2003, l'UNICEF a financé un projet d'écoles communautaires qui a été expérimenté avec succès dans 16 villages de la préfecture de la Nana-Gribizi ainsi que dans 7 villages de la préfecture de l'Ouham. L'objectif de ce projet était de combler le fossé de l'analphabétisme des filles et des graves déperditions scolaires les concernant. Les écoles communautaires accueillent 60% de filles et 40% de garçons de 8 à 16 ans, qui avaient largement dépassé l'âge d'inscription au Cours d'Initiation (CI) ou qui sont trop âgés pour être acceptés dans le circuit formel. Les plus âgés (12-16 ans) ont été orientés vers le cycle court qui dure deux ans et donne des connaissances essentielles pour la vie tandis que les plus jeunes ont fréquenté le cycle long de 3ans. L'expérience particulière de ces écoles communautaires permet aux bénéficiaires d'acquérir trois compétences à savoir, l'alphabétisation fonctionnelle, les compétences de vie et un métier. L'Inspecteur Général de l'éducation qui nous a transmis ces informations souligne encore que cette expérience, dont la grande majorité des bénéficiaires était des filles, devrait être capitalisée et reproduite étant donné qu'elle met un accent particulier sur les besoins spécifiques de la scolarisation des filles. Il s'agira maintenant de prendre en compte les conditions préalables pour la mise en place d'un PEA (Programme d'Éducation Accéléré) en Centrafrique, notamment dans la Kémo, la Nana-Gribizi, la Basse Kotto (Alindao), pour ne citer que ces zones.

1.3.3.2 Un bilinguisme intégré à l'école ?

On remarque que, dans certains pays d'Afrique, le bi-plurilinguisme commence à s'imposer progressivement dans certaines institutions scolaires par le biais de la didactique intégrée, une approche qui vise à intégrer la langue locale dans le processus d'enseignement. L'objectif fixé est de promouvoir l'usage conjoint des langues africaines et de la langue française dans l'enseignement. C'est ce que nous souhaitons nous aussi interroger à travers notre recherche, nous voulons montrer la nécessité du bilinguisme comme voie de solution au problème de l'apprentissage du français en Centrafrique.

En effet, nous précisons que le bilinguisme se présente comme une manière ou un procédé permettant à un locuteur d'utiliser deux langues. Sur le plan pédagogique, il est aussi un moyen qui amène à faire usage d'une autre langue en situation de classe.

Dans les années 1825 au Sénégal, le premier instituteur français envoyé en Afrique Occidentale Française fut Jean Dard. Les réalités sociolinguistiques et culturelles de son pays d'accueil l'ont poussé à faire face à une autre situation pédagogique difficile car il y avait une barrière linguistique et la langue d'enseignement ne répondait pas aux attentes des élèves, finalement son enseignement est voué à un échec. Pour remédier à ces difficultés linguistiques, il a jugé utile d'avoir recours à l'une des langues locales, le wolof, pour accompagner l'apprentissage du français. Mais comme le rappelle Chnane-Davin :

À l'époque, on ne parlait pas encore de « pédagogie convergente » qui pourrait confirmer aujourd'hui la thèse de Dard. Mais l'objectif d'assimilation a pris le dessus sur l'introduction de la langue maternelle et la prise en compte de l'environnement immédiat de l'élève. (F. Chnane-Davin, 2021 :67)

La pratique initiée par Jean Dard peut déjà servir de base de réflexion pour les écoles africaines plus particulièrement la République centrafricaine. Mais aujourd'hui, l'objectif serait de renforcer les compétences des apprenants grâce à l'usage des langues, leur mise en présence et en contraste.

Les linguistes et didacticiens centrafricains interrogent encore la question de l'interlangue et du plurilinguisme et pourtant l'usage du sango dans le processus enseignement-apprentissage peut paraître fondamental voire un support ou un appui en situation de classe. Le bilinguisme peut transformer les apprenants centrafricains en les amenant à avoir un regard éclairé, à découvrir des nouveaux lexiques, mots, sons, le vocabulaire actif, et des systèmes d'écriture. L'usage des deux langues officielles à savoir le sango et le français est une voie vers la réussite scolaire,

favorisant une interaction. Faut-il encore que les enseignants soient formés à ces jeux coopératifs et à l'analyse de l'interlangue.

En 2014, un projet a été initié par l'Organisation Internationale de la Francophonie. L'objectif fixé par le Projet ELAN (École Langue Nationale) était de promouvoir l'usage conjoint des langues africaines et de la langue française dans l'enseignement.

Les objectifs de ce projet consistaient à :

- développer et améliorer la didactique du français par la prise en compte de la langue première de l'enfant à travers les méthodes didactiques dites « méthodologie convergente », « didactique intégrée », ou « didactique adaptée »
- contribuer à la réduction de l'échec scolaire par la prise en compte de la langue maternelle de l'apprenant.

Le projet s'est déroulé sur trois zones géographiques : la zone arabophone, la zone créolophone et la zone africanophone excepté la République Centrafricaine qui, jusque-là s'inspire encore exclusivement du modèle d'enseignement français.

Des guides d'apprentissage du français en didactique convergente ont été produits en fonction du zonage et des langues. Ainsi, huit bi-grammaires français /langues nationales ont été produites pour l'Afrique subsaharienne dans les langues transfrontalières véhiculaires du continent que sont le mandingue, le fulfube, le haoussa, le swahili, le songhay-zarma-dendi, le wolof et le moré.

Ces différents guides sont en phase d'expérimentation sur le terrain. Ils sont suivis et évalués dans chaque pays par un comité de pilotage créé auprès du ministère de l'éducation.

En ce qui concerne la formation des formateurs, elle est une activité majeure du projet. Des conseillers pédagogiques et d'Inspecteurs ont été formés par zone autour des guides en didactique convergente. Une formation spécifique a été donnée à certains d'entre eux en correction phonétique des interférences linguistiques avec l'appui du Centre International Phonétique Appliquée de Mons. (<https://www.elan-afrique.org>)

C'est ce que nous souhaitons nous aussi interroger à travers notre recherche, nous voulons montrer la nécessité de la prise en compte du bi-plurilinguisme des élèves comme piste de solution au problème de l'apprentissage du français en Centrafrique.

1.3.3.3 Langues de communication dans le système éducatif Centrafrique

Le sango n'est pas interdit à l'école, comme nous l'avons montré, il est même inscrit dans les réglementations officielles. Pourtant peu d'enseignants en font usage ou s'autorisent à en faire usage.

Cela n'a pas toujours été le cas et comme on l'a vu, des expériences sont menées depuis les années 70 et montrent que le bilinguisme a été exploité en classe. Une étude menée par

Poutignat et Wald en 1979 le prouvent. Interrogé sur ses pratiques de classe, un instituteur d'une école rurale répond :

Par exemple, je présente une gravure, j'essaie de demander à un élève s'il peut me donner le nom de ce qui figure sur cette image en français ; l'enfant ne pourra pas me répondre normalement... Alors je commence d'abord par le sango, je dis que voilà en sango, ceci est telle ou telle chose. Maintenant tous les enfants répètent d'abord en sango, quand ils ont déjà compris, je prends maintenant le français, petit à petit... (cité par Poutignat et Wald, 1979 : 222).

L'introduction progressive du français a donc existé mais n'est plus d'actualité aujourd'hui.

Pourtant la diversité des langues est présente et vivante à l'école. Pendant le suivi et l'évaluation des stages des élèves-professeurs de l'École Normale Supérieure de Bangui au Collège Gbaloko, suite à la note de service n° 848/UB/ENS/D/DE/CD/SP.7, nous avons effectué une visite pédagogique et avons constaté des usages linguistiques différenciés dans les salles de classes. Bien que le sango soit une langue officielle, parallèlement, certains élèves communiquent entre eux dans leur langue ethnique ; d'autres parlent en sango et l'enseignant dispense son cours en français. À de rares occasions, il explique parfois certains mots difficiles en sango, ce qui a pour bénéfice de faciliter la compréhension auprès de ses élèves. Mais le va-et-vient est rare, les enseignants ne se sentent pas autorisés et encore moins formés pour cette démarche bilingue. En effet, il ne s'agit pas non plus d'utiliser le sango à des seules fins de traduction, mais bien d'associer les deux langues pour construire les apprentissages scolaires :

Le bilinguisme scolaire associe dans les apprentissages en classe deux langues. Il peut s'agir d'une langue familière à l'enfant, langue de son milieu, dans laquelle il a effectué son ancrage cognitif et social dans le monde qui l'environne, et sur laquelle il peut s'appuyer pour entrer dans les apprentissages scolaires (on dira la L1 d'enseignement) et d'une langue à développer comme outil linguistique, puis comme médium d'apprentissage (on dira la L2 d'enseignement). (Noyau et Nounta., 2018 : 382)

Il s'agit donc aussi de savoir construire les enseignements en intégrant deux langues.

De fait, en République centrafricaine, parmi les diverses langues parlées par les élèves et les enseignants, on peut dire que le sango apparaît comme un facteur incontournable et non négligeable de cohésion scolaire : dans la cour de l'école pendant les heures de récréation, dans les salles des professeurs, nous avons constaté que les élèves et certains enseignants préfèrent s'exprimer en sango, plutôt qu'en français, en vue de partager leurs idées, leurs sentiments et émotions.

Dans certaines villes périphériques de la République centrafricaine, les enseignants se sont rendu compte de la grave difficulté qu'ils ont pour enseigner le français ou pour faire passer leur message. Cette difficulté est liée à la concurrence français/langue sango/langues locales et à la différence de niveau de maîtrise de chaque langue. Il est donc important, dans ce contexte linguistique, de prendre en considération le sango car il sert de médium en milieu scolaire. D'ailleurs, dans d'autres situations de formation, pour adultes en particulier, certaines circulaires admettent que pour les cours pratiques où les auditeurs sont souvent des personnes qui n'ont guère le moyen de mener à bonne fin l'apprentissage du français, il est possible d'utiliser les langues connues par le public.

1.3.3.4 Bilan : place du sango à l'école : hypothèses

Nous formulons ainsi l'hypothèse que l'un des procédés d'amélioration du système éducatif centrafricain pourrait être la valorisation du sango en milieu scolaire, un atout pour le processus enseignement/apprentissage. Si le politique s'intéresse à son aspect pédagogique ou didactique, la jeunesse centrafricaine devrait bénéficier d'un grand avantage sur le plan cognitif, intellectuel, scientifique, économique, socio-culturel voire affectif.

L'utilisation du sango dans le contexte d'apprentissage au Collège en République centrafricaine, son intégration pourrait être un moyen efficace d'accompagnement pour de multiples raisons :

- Elle faciliterait la compréhension du cours et l'assimilation des nouvelles informations, les apprenants pourraient mieux comprendre les concepts et les règles de grammaire du français si l'explication se faisait en sango et, encore mieux, si l'enseignant mobilisait les connaissances des élèves dans les deux langues.
- L'usage du sango dans le système éducatif centrafricain pourrait être un facteur d'encouragement, de motivation et de participation dans les salles de classes. Cela amènerait les élèves à participer activement. Ils se sentiraient plus à l'aise pour poser des questions, pour exprimer leurs idées et pour contribuer à la discussion en utilisant leur langue ethnique ou le sango. Ce processus favoriserait un apprentissage inclusif et encouragerait la prise de parole.
- L'usage du sango dans les activités pédagogiques pourrait encore renforcer les compétences linguistiques des apprenants. Ils pourraient développer leur vocabulaire, leur compréhension orale et écrite, ainsi que leur capacité à s'exprimer de manière claire et cohérente.

- L'intégration du sango à l'école permettrait de valoriser la culture locale et de reconnaître l'importance de la langue maternelle des apprenants. Cette pratique contribuerait efficacement au renforcement de leur identité culturelle et favoriserait un sentiment de fierté et d'appartenance.

À l'issue de toutes ces raisons, il est important de noter que l'utilisation de la langue sango comme langue d'enseignement ne doit pas remplacer l'enseignement du français. L'objectif final sera bien l'acquisition de compétences renforcées/efficientes en sango et en français.

Plusieurs défis sont à prendre en considération pour pouvoir mettre en place à un apprentissage solide : le premier concerne la représentation de la langue sango et la légitimation de son exploitation en situation scolaire. Toutes les études sur les pays qui ont déjà expérimenté ce bilinguisme le montrent, parents comme enseignants sont réticents à l'idée d'intégrer une autre langue que le français à l'école. Dans leur étude sur la mise en œuvre du projet ELAN au Bénin, Fandy et Vigouroux précisent que :

Ces réticences légitimes sont informées par des idéologies linguistiques héritées de l'époque coloniale selon lesquelles les langues africaines ne peuvent pas être des langues d'émancipation socio-économique pour leurs locuteurs/locutrices. Elles reflètent également la situation au Bénin où le français constitue encore l'instrument de mobilité professionnelle par excellence. » (Fandy et Vigouroux, 2018 : 324)

Dans le chapitre suivant, nous rendons compte des résultats d'une enquête que nous avons menée auprès des enseignants centrafricains sur la question de la cohabitation du sango-français en milieu scolaire et dans la classe. Ce volet nous amènera à comprendre la représentation des enseignants sur l'importance de l'intégration du sango dans le système éducatif centrafricain puis nous montrerons que la langue sango dispose de sa propre grammaire qui peut faire l'objet d'un apprentissage efficient à l'école.

I.4 CHAPITRE 4 : COHABITATION DU SANGO-FRANÇAIS EN CENTRAFRIQUE

I.4.1 Représentations des enseignants sur l'intégration du sango dans l'enseignement du français

La raison de départ de notre étude est d'abord un constat personnel suite à la politique linguistique appliquée dans le système éducatif centrafricain. Le phénomène du plurilinguisme, les difficultés d'apprentissage et le système appliqué depuis l'indépendance jusqu'à l'heure

actuelle seraient sources de la baisse de niveau constatée, du désintérêt voire de la désaffection à l'encontre de l'enseignement. Nous savons tous que la maîtrise des langues nationales est un atout majeur dans les relations entre les individus. Une langue, quel que soit son statut est un moyen de communication par lequel les hommes échangent et mettent en commun leurs idées, sentiments et leurs pensées. C'est aussi un moyen d'identification des caractéristiques et d'appartenances sociales de chaque individu ou groupe d'individus. Nous savons également que son rôle principal est de transmettre une culture, une civilisation, des traditions et mœurs ainsi que des valeurs humaines et éthiques. La langue maternelle est un moyen efficace de transmission de savoir et mérite de trouver une place fondamentale dans les pratiques de classes en Centrafrique [voir annexe II, p. 78]

En effet, nous osons croire que l'apprenant centrafricain pourrait mieux maîtriser une langue seconde ou étrangère s'il a conscience qu'il peut trouver dans sa langue première ou nationale un reflet de sa culture qui peut lui permettre de justifier ses idées. L'objectif prioritaire de l'intégration du sango dans le système éducatif centrafricain est avant tout d'acquérir la capacité de comprendre, de communiquer mais surtout pour une bonne réussite scolaire.

En République centrafricaine, la langue sango pourrait former le lien le plus puissant entre les apprenants et les enseignants centrafricains, instaurant entre eux une communication tout autant affective qu'intellectuelle. La valorisation de cette langue, l'emploi de mots différents pour expliquer ou désigner un objet, sa forme et sa fonction, la manière dont sont traduites les idées abstraites, peuvent orienter l'exercice de la pensée dans des directions bien précises. Par ailleurs, la deuxième raison qui nous a motivé à mener cette enquête, est que lors d'un échange avec l'un des membres du comité de suivi de notre travail de thèse à Rennes en France, nous avons eu à échanger sur l'éducation, des langues parlées en République centrafricaine et celles d'enseignement.

À travers ce partage, se pose la question de savoir pourquoi le sango n'est pas intégré dans le système éducatif centrafricain ? Pourtant, cette langue pourrait servir d'appui à l'apprentissage du français langue seconde. Après moult réflexion et dès notre retour à Bangui (République centrafricaine) au mois d'octobre 2022, nous avons jugé nécessaire de choisir un site d'enquête à savoir le Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure de Bangui. Nous avons rencontré les enseignants dudit établissement et avons échangé avec eux sur la ou les langues d'enseignement. Suite à ce sondage, nous avons donc décidé d'élaborer des questionnaires pour nous permettre de recueillir leurs points de vue.

1.4.1.1 Identification des enquêtés

Dans le cadre de notre enquête, nous nous rendons compte que la répartition des enseignants par âge et sexe est inégale. Nous avons identifié 7 enseignants sur 29 dont l'âge varie de 20-30ans soit 24% et 1 enseignante sur 7 soit 14%, de 30-40ans ; 11 enseignants sur 29 soit 38% contre 5 enseignantes sur 7 soit 72% ; de 40-50ans 11 enseignants sur 29 soit 38% et 1 enseignante sur 7 soit 14%. Au total, nous avons travaillé avec un effectif de 36 personnes sur 50 soit 72% des participants. Parmi ces catégories d'âge, nous remarquons que la population de 30-40ans est majoritaire.

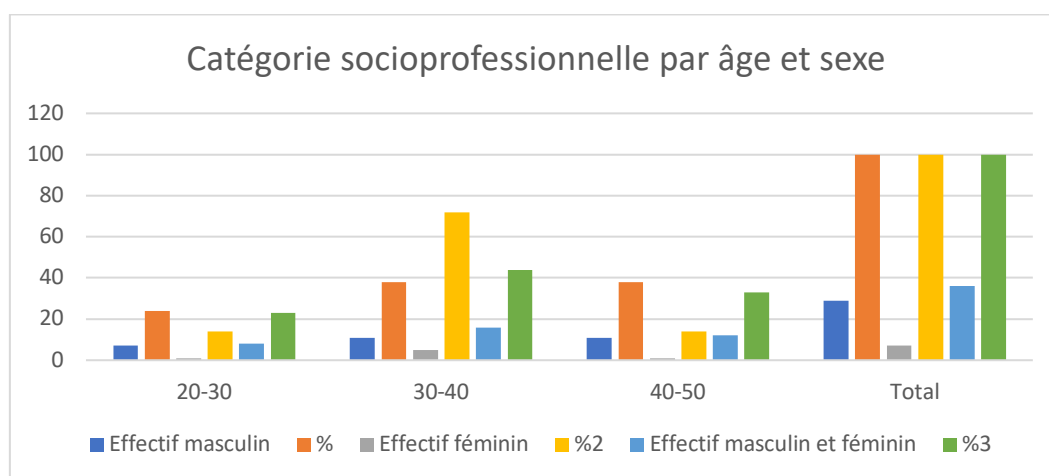


Figure 11. Histogramme catégorie socioprofessionnelle par âge et sexe

En ce qui concerne la répartition par grade, il convient de mentionner que 16 enseignants sur 29 soit 56% sont des professeurs de collège contre 4 enseignantes sur 7 soit 58% des enseignantes de collège.

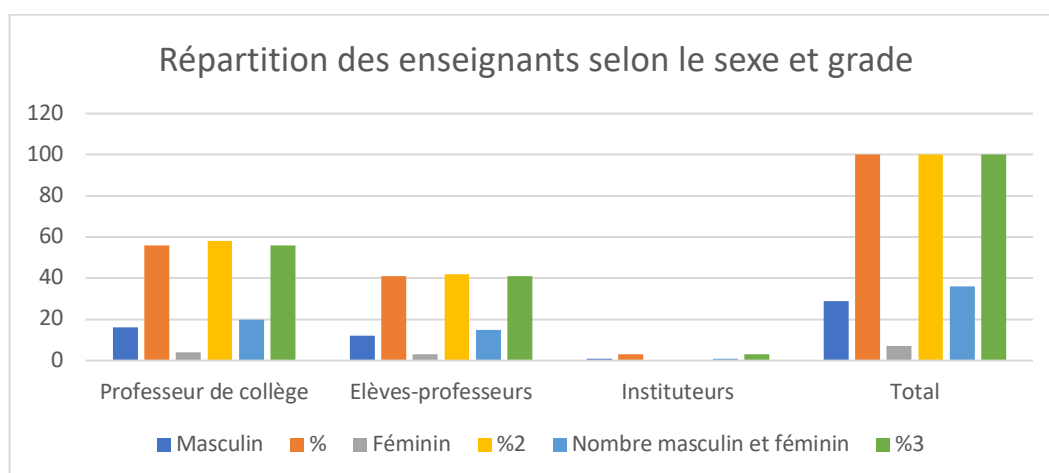


Figure 12. Histogramme de répartition des enseignants selon le sexe et grade

On peut dire qu'il y a plus d'hommes que des femmes. À propos des élèves-professeurs, nous en avons identifié 12 sur 29 soit 41% des futurs-enseignants contre 3 élèves-professeuses sur 7 soit 42% de sexe féminin. Enfin 1 instituteur sur 29 soit un pourcentage de 3%. Dans le cadre de cette étude, il convient de retenir que le nombre des professeurs de collège dépasse les deux autres grades.

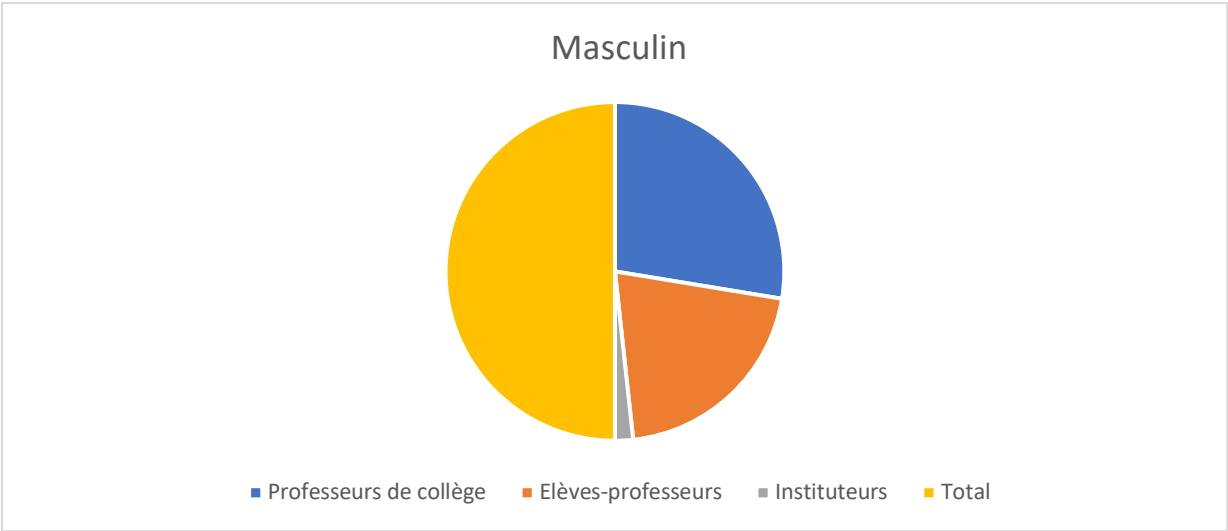


Figure 13. Histogramme genre masculin

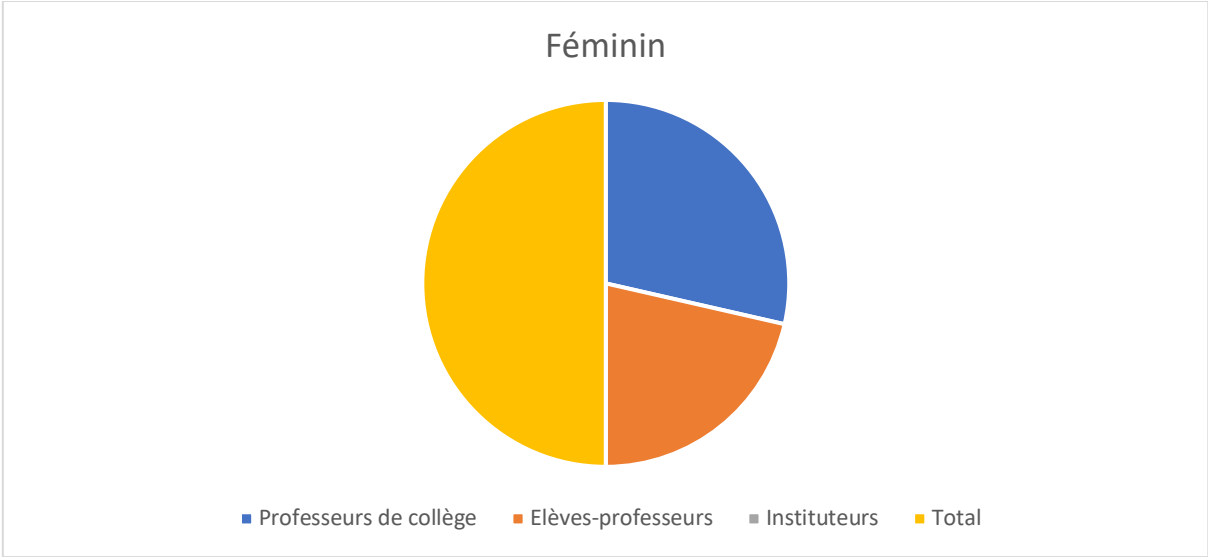


Figure 14. Diagramme sexe féminin

1.4.1.2 Récapitulatif des questionnaires

Pour déterminer la taille de notre échantillon, nous avons adressé des questionnaires aux enseignants du Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure, aux élèves professeurs et aux instituteurs du fondamental1. Dans une enquête de ce genre, ce ne sont pas tous les enquêtés qui ont l'habitude de répondre. Ainsi 72% manifestent la volonté de coopérer avec nous et 14% n'ont pas pu restituer leurs questionnaires, peut-être par peur ou empêchement de nous fournir des renseignements, comme nous pouvons le voir dans les figures 12 et 13 suivantes :

N°	Questionnaires	Nombre	Fréquence%
1	Questionnaires collectés	36	72
2	Questionnaires non-collectés	14	28
3	Total des questionnaires distribués	50	100

Figure 15. Tableau des questionnaires

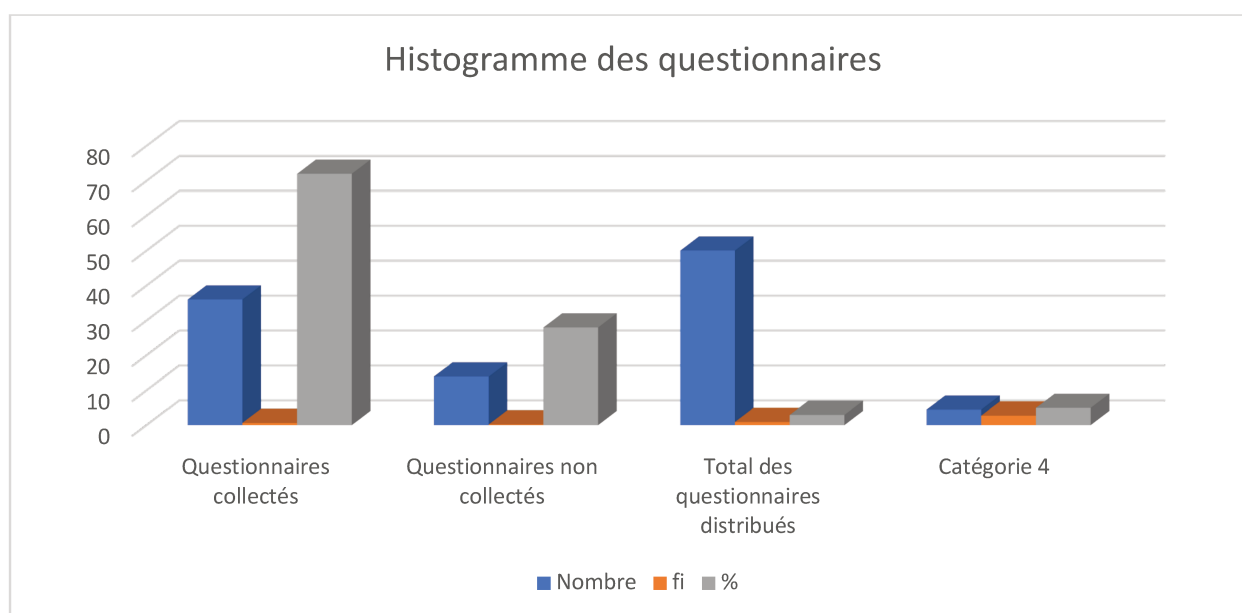


Figure 16. Histogramme des questionnaires

1.4.1.3 Présentation des questionnaires sur la problématique d'intégration de la langue sango au premier cycle du Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure

Dans ce volet, il est question de présenter le questionnaire que nous avons utilisé dans le cadre de notre enquête à Bangui auprès des enseignants pour recueillir leurs opinions sur la problématique d'intégration de la langue sango. Nous avons choisi ce public parce que nous travaillons en milieu enseignant, nous sommes donc en contact avec les enseignants.

Le questionnaire propose onze questions sur l'utilisation du sango en classe et hors classe.

Public : Enseignant

Age :
Sexe :
Statut :
Expérience professionnelle :
Établissement :
Arrondissement :

1- Entre le sango et le français lequel préférez-vous pour les pratiques de classes ?

Sango

Français

2- Avez-vous l'habitude de parler le sango à vos élèves

Oui

Non

Pas du tout

Décrivez votre réaction :

3- Dans quel contexte pourriez-vous avoir recours à la langue sango dans vos enseignements ?

Décrivez votre réaction :

4- Pensez-vous que le sango peut-il être un facteur de réussite scolaire ?

Oui

Non

Certainement

Pas du tout

Décrivez votre réaction :

5- Pourquoi le sango n'est-il pas enseigné dans les établissements scolaires ?

Décrivez votre réaction :

6- Accepteriez-vous pour que le sango soit enseigné à l'école ?

Oui

Non

Pas du tout

7- Quelles seraient les conséquences de l'intégration de la langue sango dans le système éducatif centrafricain ?

Décrivez votre réaction :

8- Quelles seraient les difficultés de l'enseignement du sango à l'école ?

Décrivez votre réaction :

9- Avez-vous l'habitude de lire les ouvrages publiés en sango ?

Oui

Non

Pas du tout

Décrivez votre réaction

10- Accepteriez-vous de suivre une formation dans le domaine du sango ?

Oui

Non

Pas du tout

Bien sûr

11- Quelles solutions envisagez-vous pour la langue de l'éducation en République centrafricaine ?

Décrivez votre réaction :

Figure 17. Questionnaire Enquête Intégration du sango

À travers ces questions, nous voulons mieux connaître les représentations des enseignants et des futurs enseignants sur l'intégration de la langue sango dans le système éducatif en République centrafricaine. Cela nous amène à émettre les hypothèses selon lesquelles l'introduction du sango dans le système éducatif centrafricain pourrait être un atout pour l'apprentissage et pour la compréhension des cours car les élèves comprendraient mieux les concepts et les instructions dispensés en utilisant une langue qu'ils maîtrisent parfaitement.

L'introduction du sango à l'école serait une voie à l'épanouissement des activités didactiques et un moyen de lutter contre le phénomène de la baisse de niveau en milieu scolaire et elle pourrait aider à réduire le taux d'abandon scolaire.

Elle pourrait également favoriser une meilleure inclusion des populations locales et des communautés qui utilisent cette langue comme moyen de communication principal. Son introduction dans les programmes scolaires pourrait contribuer à renforcer l'identité culturelle des élèves et faciliter l'apprentissage, car ils seraient exposés à une langue qu'ils comprennent déjà et qui est leur familière. Cette initiative serait une source de valorisation de la culture

locale, en donnant aux élèves centrafricains la possibilité d'apprendre dans leur langue maternelle.

1.4.1.4 Analyse des questionnaires

Question n°1 : Entre le sango et le français lequel préférez-vous ?

À la question *entre le sango et le français lequel préférez-vous ?* En réponse, 17 enseignants sur 29 ont porté leur choix pour le français soit 47% contre 8 enseignants sur 29 ont opté pour le sango soit 22,22% et 4 enseignants préfèrent le sango-français c'est-à-dire l'utilisation des deux langues, soit 11,11%. Cependant, du côté féminin, 5 enseignantes sur 7 ont de la préférence pour le français soit 13% et 2 enseignantes sur 7 pour le sango soit 5,55%.

Au total 22 enseignants sur 36 ont choisi le français comme langue d'enseignement soit 60,88% contre 10 enseignantes sur 36 soit 27,77% pour le sango et 4 enseignants sur 36 préfèrent le sango-français soit 11,11%.

Nous avons remarqué que le français prend le dessus pour la simple raison que son usage dans le système éducatif centrafricain revêt d'une importance capitale au niveau du fondamental 1 et 2 voire du supérieur et permet aussi aux apprenants d'acquérir des connaissances. C'est donc à dessein que les enseignants et responsables pédagogiques mettent un accent particulier sur l'enseignement du français langue étrangère dans les établissements scolaires en Centrafrique. Cependant, une catégorie des enquêtés émet des préférences pour l'utilisation des deux langues c'est-à-dire le français et le sango pour faciliter la compréhension du cours. C'est dans ce sens que nous employons l'expression sango-français.

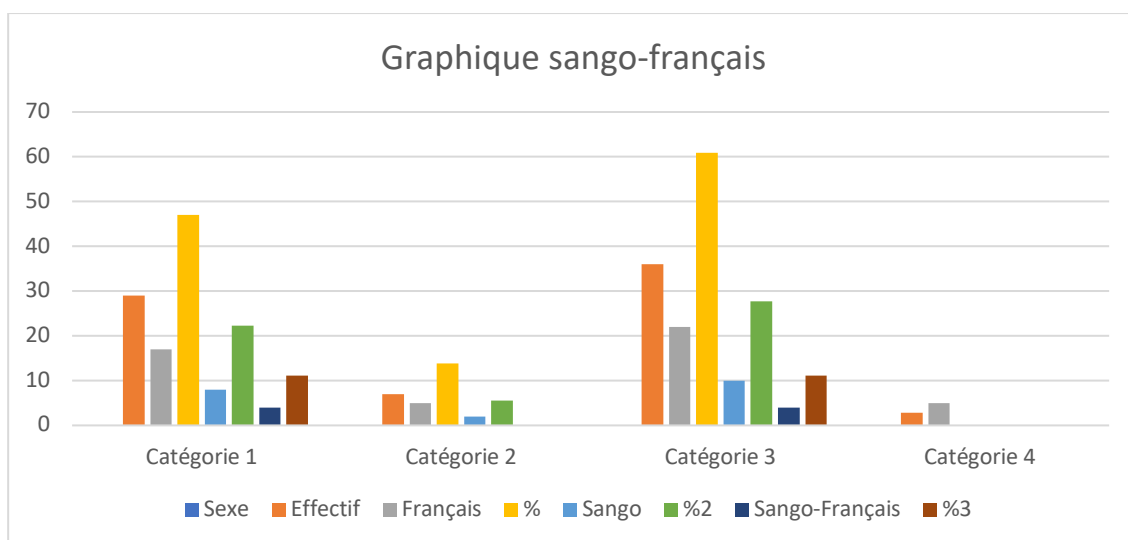


Figure 18. Histogramme sango-français

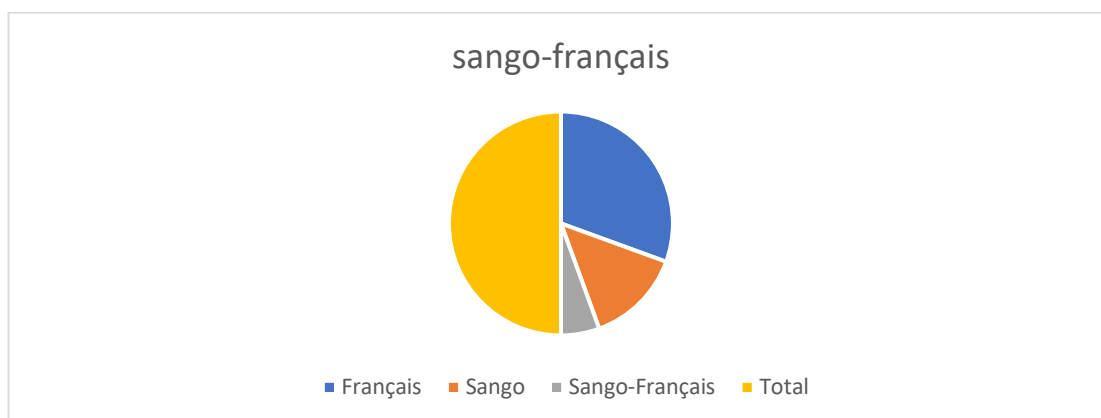


Figure 19. Diagramme sango-français

Le diagramme ci-dessus atteste que les enquêtés ont le choix entre trois perspectives. Ils ont la possibilité de choisir soit le français ou le sango comme langue d'enseignement soit ils utilisent les deux langues dans les usages pédagogiques.

Question n°3 : Dans quel contexte pourriez-vous avoir recours à la langue sango dans vos enseignements ?

Au sujet du contexte d'utilisation du sango dans les enseignements, les enseignants interrogés ont largement répondu qu'en situation de compréhension difficile, s'il y a un blocage linguistique, ils font usage du sango. C'est dans cet ordre d'idées qu'un instituteur déclare : *l'utilisation du sango en classe permet aux élèves de bien solutionner un problème surtout en mathématique, le calcul concernant le prix d'achat, le prix de revient, le bénéfice...* Une autre souligne : *Quand la leçon du jour porte sur la question qui touche à la paix, santé, le vivre ensemble, l'intérêt du pays, c'est mieux d'enseigner dans la langue locale.*

Partant de ces points de vue, il convient de retenir que la langue sango peut jouer un rôle fondamental dans les activités de classes pour la simple raison que le génie d'un peuple se trouve dans sa langue vernaculaire. Un locuteur du sango se sent aisé dans sa langue, exprime librement sa pensée, les mots pour exprimer ses idées viennent facilement. Cet aspect se fait sentir dans les déclarations publiques à la radio ou dans les cérémonies officielles.

Question n°4 : Pensez-vous que le sango peut être un facteur de réussite scolaire ?

En ce qui concerne cette question, les opinions des enseignants sur le sango comme facteur de réussite scolaire selon le sexe, sont variées : Concernant la catégorie de sexe masculin, 22 enseignants sur 29 soit 61,11% de *oui* répondent contre 2 enseignants sur 29 qui sont opposés

soit 5,55% pour la réponse *non* ; Il y a 1 enseignant sur 29 qui a répondu *certainement* soit un pourcentage de 2,77% ; À propos de *pas du tout*, nous avons enregistré 3 réponses sur 29 soit 8,33%. En plus, nous avons relevé 2 cas de bulletins nul du côté des enseignants soit un pourcentage de 5,55%. En revanche, 3 enseignantes sur 7 sont pour la réponse *oui* soit 8% de *oui* ; aucune n'a dit *non* ; 2 enseignantes sur 7 ont répondu *certainement* soit 2,77%. Il y a 1 enseignante sur 7 qui a dit *pas du tout* soit 2,77%.

À la lecture de ces résultats, il convient donc de retenir que nous avons un total de 25 *oui* sur 36 soit 69,44% contre 5,55% de *non* ; 8,32% de *certainement* ; *pas du tout* 11,1% et 2 bulletins nul soit 5,55%.

Conformément aux avis de nos enquêtés à propos du sango comme facteur de réussite scolaire, selon eux, cette langue joue un rôle fondamental dans des situations de classes. Il peut servir d'appui à l'apprentissage du français parce qu'il facilite la compréhension, l'assimilation et la mémorisation facile des cours chez les apprenants. Le sango est une langue officielle, et mérite d'être vulgarisé dans les établissements scolaires en Centrafrique.

Considéré comme une langue maternelle, le sango est compris et parlé par tous les locuteurs centrafricains. Mais nous constatons que certains enquêtés ont un regard contraire car ils estiment que le sango n'est pas une langue complète, ne disposant pas assez de vocabulaire spécifique pas même une série de conjugaison comme dans les autres langues et son intégration dans les pratiques de classes peut constituer un obstacle à l'apprentissage du français. Selon ces enquêtés, l'intégration du sango dans le système éducatif est une utopie pour la simple raison que les ouvrages didactiques ne sont pas disponibles et le personnel enseignant n'est pas formé dans ce sens.

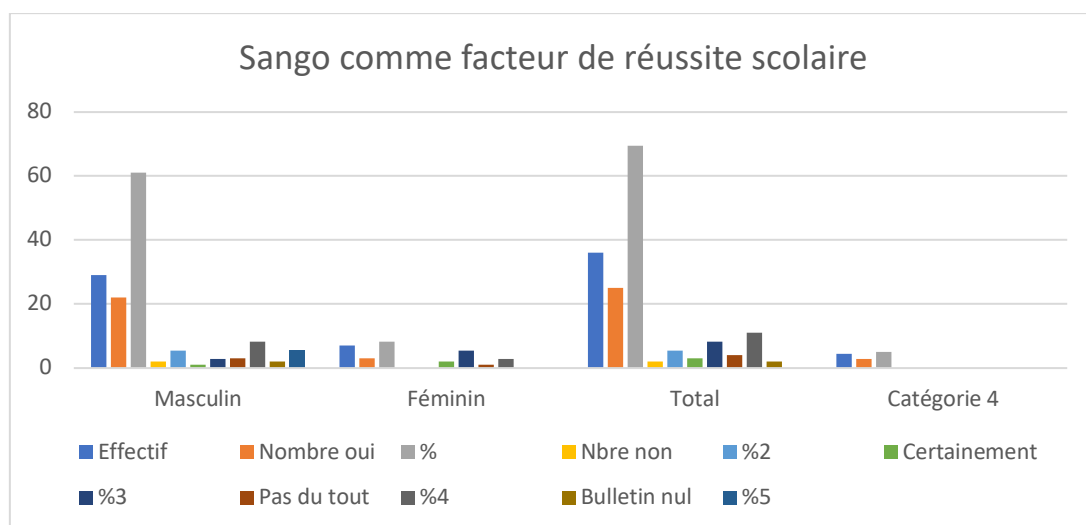


Figure 20. Histogramme sango comme facteur de réussite sociale

Question n°6 : Accepteriez-vous que le sango soit enseigné à l'école ?

À propos de la question *accepteriez-vous que le sango soit enseigné à l'école ?* il est à constater que 21 enseignants sur 29 ont répondu positivement et souhaiteraient que cette langue soit enseignée à l'école soit 58,33% de *oui* contre 3 *non* soit 8,33% de réponses négatives et 3 bulletins nuls soit 8,33%. Par ailleurs du côté sexe féminin, il est à remarquer que 5 enseignantes sur 7 sont favorables à ce projet soit 14% de *oui*. Il n'y a aucun *non*, 2 enseignantes sont pour *pas du tout* soit 5,55% et un bulletin nul estimé à 3%.

Au total nous avons recensé 26 oui sur 36 soit 72% de réponses favorables à l'enseignement du sango à l'école contre 3 *non* sur 36 soit 8,33% de réponses négatives ; 2 enseignants sur 36 soit 5,55% de *pas du tout* et 4 bulletins nuls soit 11,33%.

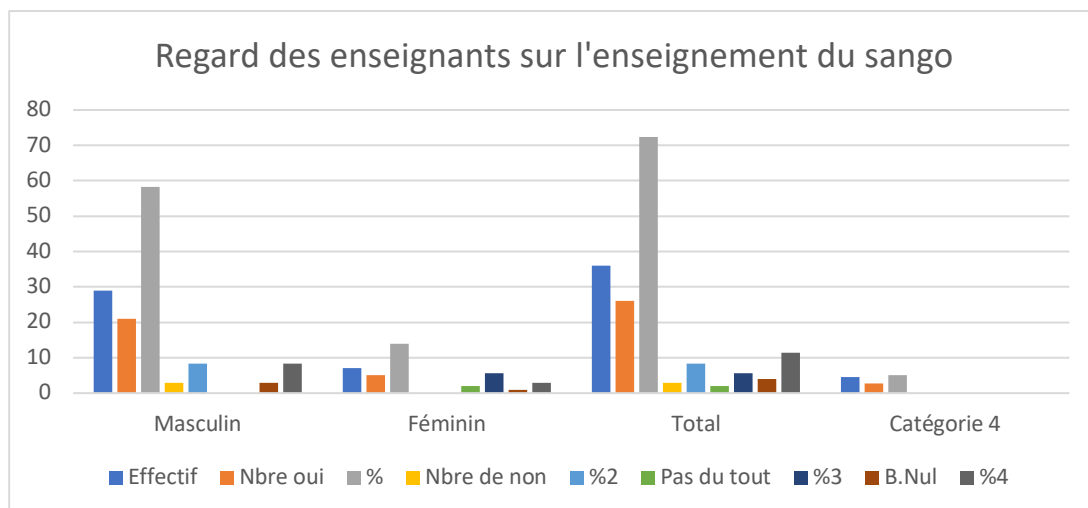


Figure 21. Histogramme regard des enseignants

Question n°7 Quelles seraient les conséquences de l'intégration de la langue sango dans le système éducatif centrafricain ?

En réponse, certains enseignants ont affirmé que la langue sango facilite la communication et une bonne acquisition des compétences. La plupart d'entre eux estiment que le sango facilite la compréhension du cours, cette réponse est récurrente. Selon certains, en faisant usage du sango en salle de classes, il y aura une forte probabilité de reléguer le français au second rang. Toujours à travers cette question, un professeur de collège exprime ses idées en ces termes : le sango favorise le développement rapide de l'apprentissage et contribue à la centrafricanisation de la République centrafricaine. Cette langue est facteur de réussite dans tous les secteurs

d'activités. C'est une langue nationale voire officielle, elle permet de transmettre de génération en génération nos valeurs culturelles.

Cependant, une catégorie d'enquêtés estime que le sango n'a pas d'effets sur le plan international parce qu'il ne favorise pas l'ouverture des centrafricains avec l'extérieur. Cette langue est parlée en majorité par les locuteurs centrafricains.

Pourtant, il faudrait aussi comprendre que le sango est une langue transfrontalière et parlée dans toutes les frontières de la République centrafricaine : au Cameroun, au Tchad, en République du Congo Brazzaville et Congo démocratique ; aussi dans les deux Soudan (Sud et Nord). Partout ailleurs là où un groupe de centrafricains se trouve, on retrouve toujours des locuteurs du sango.

Une enseignante déclare : le sango va sans doute concurrencer le français et constituera un handicap à l'apprentissage de la langue seconde ou langue de scolarisation. Cela aura pour conséquence la baisse de niveau chez les élèves combien même ceux-ci ont des difficultés à bien apprendre et parler le français. Un autre enseignant ajoute : l'intégration du sango dans le système éducatif centrafricain va démotiver certains parents à faire inscrire leurs enfants à l'école. Toutes ces représentations montrent que certains parents ne sont pas prêts à adhérer à l'intégration du sango dans les établissements scolaires en Centrafrique pour des raisons de complexes psychologiques.

Question n°8 : Quelles seraient les difficultés de l'enseignement du sango à l'école ?

À l'issue de cette enquête, nous avons interpellé les enseignants sur les difficultés d'enseignement du sango à l'école. En réponse, les enseignants interrogés affirment qu'il y a un manque cruel d'ouvrages, de manuels ou de matériels didactiques. À cela s'ajoute le problème de la formation. Les enseignants ne sont pas formés, ils ne maîtrisent ni l'alphabet du sango ni son orthographe. Certains soulignent que le vocabulaire du sango n'est pas riche et truffé d'emprunts. Tous ces facteurs constituent un obstacle pédagogique à l'enseignement du sango.

Question n°9 : Avez-vous l'habitude de lire les ouvrages publiés en sango ?

S'agissant de la lecture des ouvrages en sango, 22 enseignants sur 29 ont affirmé avoir lu des ouvrages publiés en sango soit 61,11% de *oui* contre 3 *non* pour ceux qui n'ont pas l'habitude de lire les documents en sango soit 8,33% de *non* ; 4 enseignants sur 29 soit 11,11% ont réagi en disant *pas du tout* et 2 cas de bulletin nul soit 6% de bulletins nul ont été observés ; Quant

à ce qui concerne les femmes, 5 enseignantes sur 7 ont dit *oui* soit 14% de réponses positives contre 1 enseignante sur 7 soit 3% de non et 1 cas de bulletin nul soit 3%.

Au total, 27 enseignants sur 36 sont d'avis positif soit 75,11% de *oui* contre 4 enseignants sur 36 ont une vision contraire soit 11,33% de *non* ; 4 enseignants sur 36 soit 11,11% de la réponse *pas du tout* et 3 cas de bulletins nuls soit 9%.

Toujours à propos de la lecture d'ouvrages en sango, certains enseignants ont déclaré que le sango est enseigné dans les écoles d'alphabétisation et à l'Université au département de lettres-modernes et des sciences de l'information et de la communication. Selon eux, lire en sango permet de bien comprendre et d'enrichir son vocabulaire en langue nationale. Ces arguments amènent à penser que les enquêtés ont soit une expérience dans le domaine de l'alphabétisation en sango soit certains ont étudié la langue sango à la faculté des lettres ou à l'Institut de linguistique Appliquée. Parmi eux, quelques-uns sont habitués à lire la bible en sango. C'est dans cette optique qu'un autre enseignant déclare : « *Il y a deux types de sango à savoir : le sango de la bible et le sango populaire* » Mais il revient à dire que le champ d'accès à la lecture des ouvrages en sango est très limité. Une enseignante affirme : *c'est bien de lire en sango mais certains mots sont difficiles et ne sont pas utilisés dans le vocabulaire actif. Les ouvrages sont inexistant sur le marché excepté la bible et le cantique en sango.*

Cette déclaration est revenue plusieurs fois. La plupart pense qu'il y a beaucoup de difficultés à lire dans cette langue. C'est dans ce sens que nous avons retenu de la part d'un autre enseignant l'expression suivante : *j'ai téléchargé le dictionnaire en sango mais je n'ai jamais lu. Il y a des difficultés à déchiffrer les mots et cela pose un problème de compréhension.*

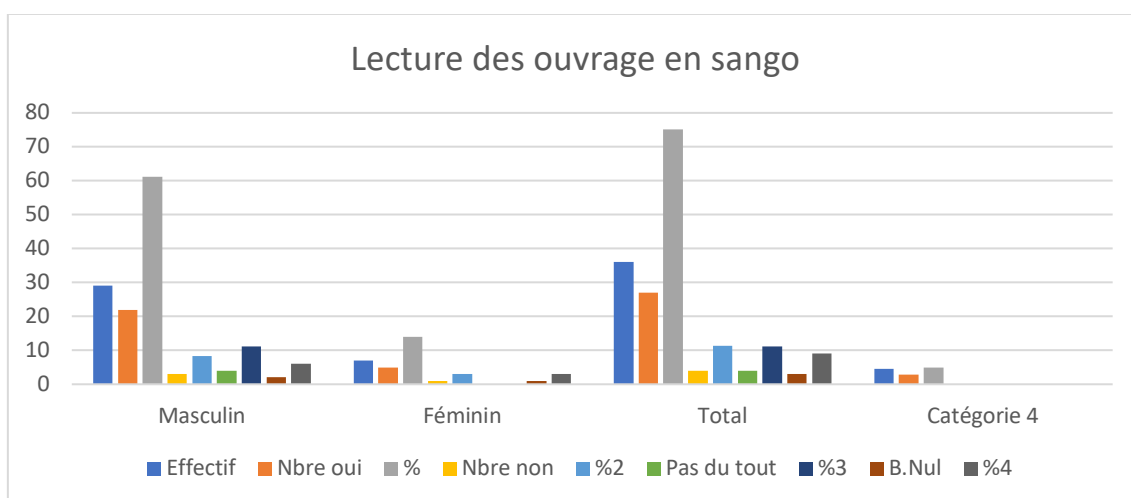


Figure 22. Histogramme pour lecture des ouvrages en sango

Question n°10 : *Accepteriez-vous de suivre une formation dans le domaine du sango ?*

Eu égard à cette question sur le besoin de suivre une formation dans le domaine du sango, il est à remarquer que 22 enseignants sur 29 ont accepté soit 61,11% de oui et 4 enseignants sur 29 disent bien-sûr soit 11,11% et 3 bulletins nuls soit 8,33%. Pour le sexe féminin, 5 enseignantes sur 7 ont affirmé qu'elles sont d'accord, soit 14% de oui.

En somme 27 enseignants ont manifesté positivement leur volonté de suivre une formation dans le domaine du sango soit 75,11% de oui et 6 enseignants sur 36 disent bien-sûr soit 17,11% contre 3 bulletins nuls soit 8,33%.

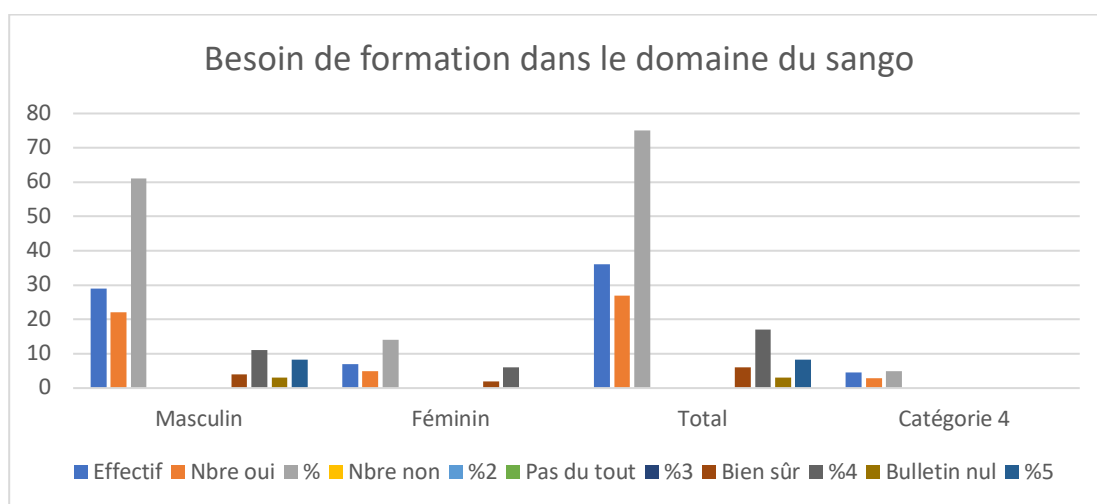


Figure 23. Histogramme de formation dans le domaine du sango

Question n°11 : *Quelles solutions envisagez-vous pour la langue de l'éducation en République centrafricaine ?*

Concernant la ou les langues de l'éducation, les images que les enseignants se sont faits s'expliquent de la manière suivante : la langue sango est une richesse, un patrimoine culturel. Ces expressions sont revenues plusieurs fois. Il a été souligné que son intégration peut faire émerger les apprenants parce qu'il favorise l'apprentissage et une bonne réussite. L'usage de cette langue dans le système éducatif serait la bienvenue, une occasion de lutter contre la baisse de niveau dans les collèges et lycées. Il est intéressant d'utiliser ces deux langues, c'est-à-dire le français et le sango, pour faciliter la transmission et la compréhension des cours dans les salles de classes.

En effet, le bilinguisme est un procédé qui peut permettre aux acteurs de l'éducation d'utiliser deux langues par exemple le français et le sango. Il est en effet pour l'enseignement un moyen d'intégrer une langue en situation de classes. Il peut offrir aux écoles centrafricaines un type ou une théorie d'apprentissage. Les avis sont multiples et variés. Un enseignant stipule : « Que le sango soit enseigné dans les écoles professionnelles : Ecole Normale des Instituteurs (ENI), Ecole Normale Supérieure (ENS) ; Faculté des Sciences et de la Santé (FACSS) et autres. Selon lui, cette proposition pourra amener les acteurs du développement à mieux maîtriser leurs domaines en langue locale et pourrait rendre la communication scientifique facile car ne dit-on pas que ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément ? Un autre préconise en ces termes : Que le sango soit expérimenté et enseigné dans une école neutre.

Pour cet enquête, le Ministère doit créer un laboratoire d'expérimentation et présenter les résultats de cette expérimentation devant une communauté scientifique avant d'être validé et vulgarisé. Partant de ces réactions, les enquêtés demandent aux autorités compétentes de concevoir des ouvrages et des manuels en sango avant de servir d'appui au système éducatif centrafricain.

Entre autres, une partie des enseignants interrogés préfèrent que les enseignements soient contextualisés en République centrafricaine, parce qu'ils sont calqués sur le modèle français, et cela crée un grand dysfonctionnement. Le système ne reflète pas les réalités socio-éducatives et culturelles centrafricaines. Ce système va déboucher nécessairement sur l'inadéquation de l'emploi, qui est également source de tension sociale. Compte tenu des différents points de vue et pour éviter des réponses redondantes, nous avons ciblé les réponses pour analyser.

1.4.1.5 Résultats et discussions

À la lecture de ces réponses, nous constatons que les enseignants sont favorables à l'intégration du sango dans les pratiques de classes parce qu'il est facteur de réussite scolaire, il favorise la communication et la compréhension. Nous avons remarqué une réelle motivation à cette enquête. Nul n'ignore que le sango peut s'écrire, être enseigné ou peut servir d'appui pour accompagner l'apprentissage du français langue étrangère. Il est évident que les linguistes centrafricains s'impliquent fortement dans le processus de la formation des formateurs dans le domaine du sango. Les théories d'apprentissage doivent être contextualisées, adaptées aux réalités du milieu. Les socio-didacticiens doivent éviter les grandes théories qui ne cadrent pas au contexte centrafricain car nous remarquons beaucoup que les savoirs enseignés sont trop

livresques, académiques voire théoriques et ne répondent pas aux besoins de l'éducation nationale.

En effet, l'Institut de Linguistique Appliquée doit faire la promotion du sango comme langue de l'éducation en organisant des colloques, séminaires, initier les travaux des mémoires sur la base des corpus en sango, initier les enseignements du lexique, vocabulaire, la morphologie, la syntaxe du sango dans les écoles. Ensuite vulgariser les ouvrages, les mémoires et publications sur la langue sango dans les bibliothèques. Pour finir, il est important de revoir le curricula et le programme d'enseignement pour la réussite d'un tel projet.

Malgré la volonté des enseignants qui ont admis l'intégration ou l'usage du sango dans les pratiques de classes certains d'entre-deux ont un avis contraire car son intégration dans les enseignements peut constituer un obstacle à l'apprentissage du français. En réponse à cette vision, nous pensons qu'il est aussi nécessaire pour chaque peuple de valoriser ses mœurs, civilisations et cultures. Une nation souveraine ne peut pas toujours s'appuyer sur l'extérieur pour faire fonctionner sa machine éducative. On peut imiter si c'est bon de contextualiser mais enseigner le français en Centrafrique comme on l'enseigne en France pourrait constituer un frein aux apprenants centrafricains d'où la question d'encourager si possible le bilinguisme voire le plurilinguisme surtout en tenant compte de la situation sociolinguistique du pays.

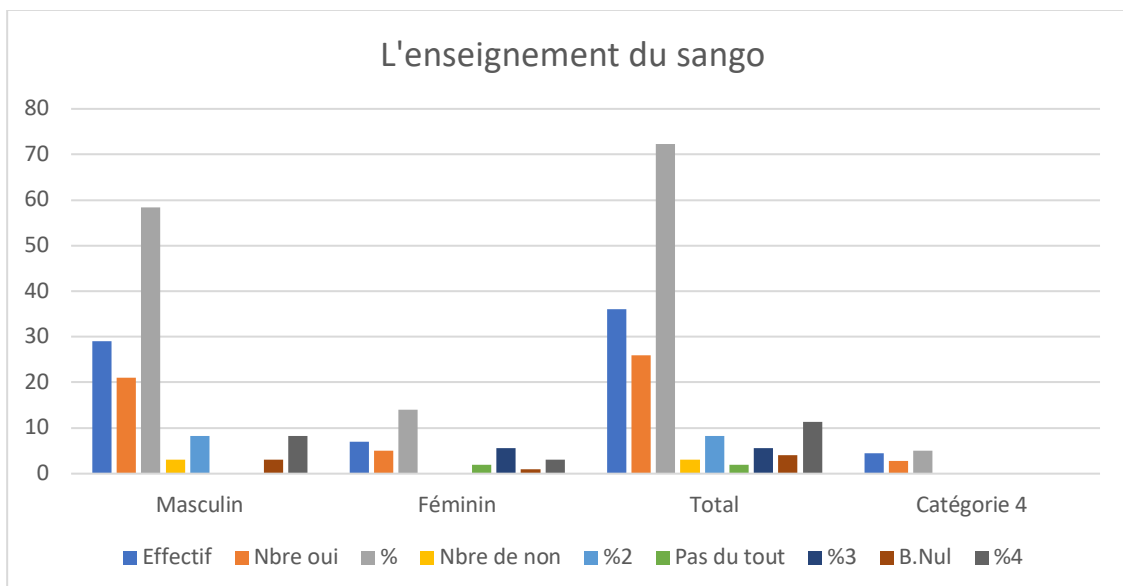


Figure 24. Histogramme pour l'enseignement du sango

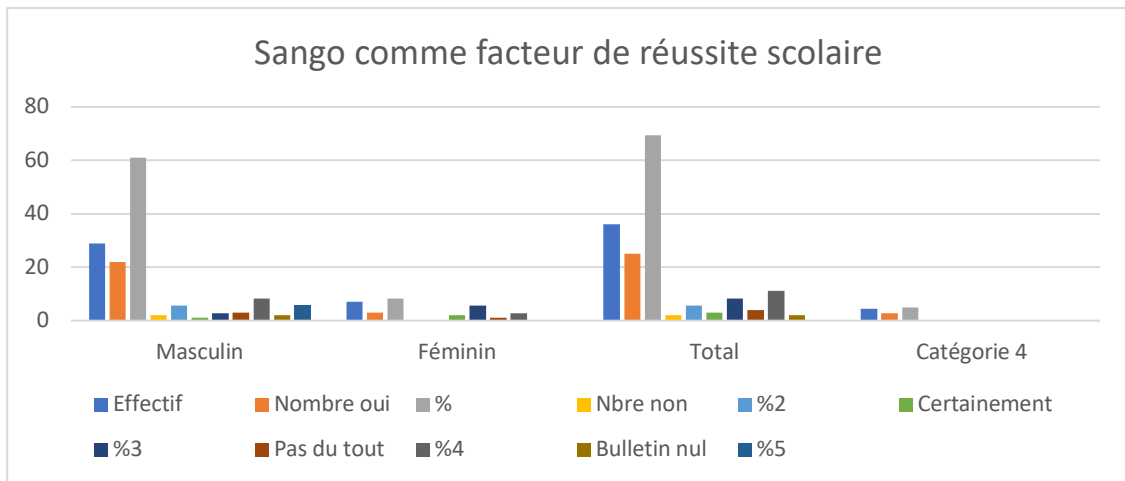


Figure 25. Sango comme facteur de réussite sociale

Le français est une langue acquise pendant la colonisation, intégrée dans le système éducatif centrafricain jusqu'à nos jours. C'est une langue de communication internationale, de cohésion sociale et du vivre ensemble.

En République centrafricaine, tous les actes administratifs sont rédigés en français, le sango se manifeste seulement au niveau du parler. C'est la raison pour laquelle les centrafricains s'estiment heureux dans l'appropriation de cette langue pour la réalisation des différents actes administratifs.

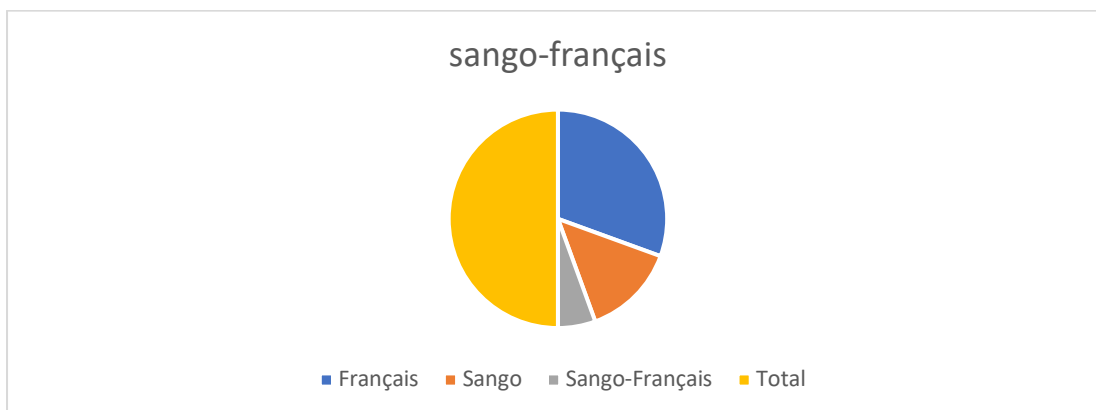


Figure 26. Histogramme sango-français

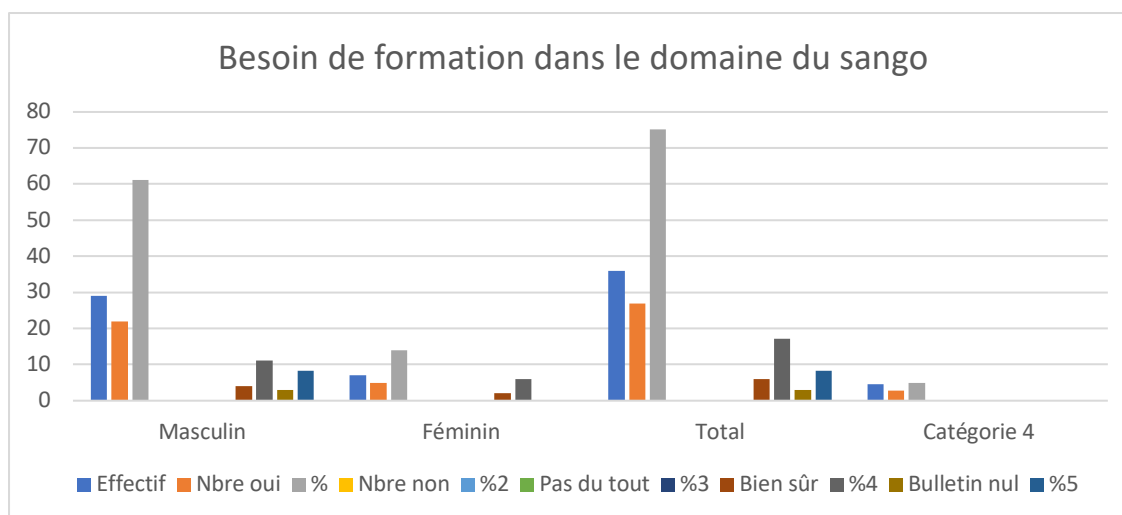


Figure 27. Histogramme pour le besoin de formation en sango

Eu égard à toute ces représentations, nous pouvons retenir que la langue sango est un facteur extrêmement important de cohésion sociale dont les centrafricains sont fiers quand ils se comparent à d'autres pays africains. Mais aucun gouvernement centrafricain n'a osé inscrire dans la constitution l'enseignement du sango parmi les textes législatifs ni l'introduire dans le cursus scolaire depuis le primaire jusqu'à l'Université.

Après 63 ans d'indépendance, les Responsables du système éducatif centrafricain n'arrivent pas à prendre la décision ferme d'enseigner dans la langue de leur propre pays. Les autorités académiques doivent s'investir dans le projet de l'intégration du sango à tous les niveaux d'apprentissage. Pour y parvenir, une équipe technique nationale doit être à pied d'œuvre pour l'élaboration d'un projet curriculaire pour l'introduction du sango dans l'enseignement en République centrafricaine. Ainsi, une phase expérimentale précédera la mise en échelle dans toutes les écoles. Cette entreprise nécessite l'implication de toutes les compétences nationales, surtout quand on sait que celles qui s'y connaissent en matière de langue, et de langue sango en particulier.

Dans tous les cas, il sera envisageable de constituer une équipe multisectorielle comprenant des cadres de l'Institut de Linguistique Appliquée de l'Université de Bangui, de l'Ecole Normale Supérieure, du Centre Pédagogique Régional de Bangui et l'Institut National de Recherche et d'Animation Pédagogique avec l'appui des partenaires du Laboratoire LIDILE de l'Université de Rennes 2 pour partage de compétences. Les manuels de lecture doivent être élaborés dans un contexte de bilinguisme ou du plurilinguisme aussi l'élaboration d'un guide de l'enseignant s'avère important avant de passer à l'expérimentation dans les écoles pilotes.

Malgré les travaux menés par d'autres chercheurs sur la langue sango, nous nous posons les questions suivantes : la République centrafricaine a-t-elle une politique linguistique ? Si oui, est-elle consignée dans un document qui peut être accessible au public ? Quel profil de citoyen l'introduction du sango à l'école vise-t-il à produire ? Comment ces citoyens seront-ils insérés dans la vie administrative et économique du pays ? Prévoit-on une réorganisation des administrations et des services publics pour intégrer le sango comme langue de travail afin que les citoyens éduqués en sango trouvent facilement du travail ? Nous souhaitons que notre travail de thèse impulse ses réflexions, donne le ton, le bénéfice de l'introduction de la langue sango comme appui à l'enseignement du français, en vue d'amener les autorités politiques et académiques à prendre conscience de la valorisation de la langue du pays, surtout, de son introduction en milieu scolaire.

1.4.1.6 Réflexions didactiques et politiques

La langue sango, est une richesse voire un patrimoine immatériel culturel. Son intégration peut faire émerger l'apprentissage du français langue étrangère, elle favorise les interactions en classes et une bonne réussite scolaire. L'usage de cette langue dans le système éducatif est la bienvenue, une occasion de lutter contre la baisse de niveau dans les collèges et lycées. Il est intéressant d'utiliser ces deux langues c'est-à-dire le français et le sango pour faciliter la transmission et la compréhension des cours dans les salles de classes. Il est aussi nécessaire d'encourager le bilinguisme pour permettre aux acteurs de l'éducation d'utiliser les deux langues par exemple le *français* et le *sango*.

Le sango mérite d'être enseigné dans les écoles professionnelles dans l'intention d'amener les futurs cadres à mieux maîtriser leurs domaines en langue locale.

Partant de ces suggestions, nous sollicitons les autorités compétentes surtout les acteurs de l'Education de concevoir un programme d'enseignement bilingue, des ouvrages et des manuels en sango pour que cela puisse servir d'appui au système éducatif centrafricain.

Le locuteur du sango se sent aisé dans sa langue, exprime librement sa pensée, les mots pour exprimer ses idées viennent facilement. Cet aspect se fait sentir dans les déclarations publiques à la radio, à la télévision ou dans les cérémonies officielles voire dans les émissions et les interviews, nous constatons que les apprenants s'expriment avec une aisance très remarquable. Mais il demeure encore des complexes chez certains enseignants voire parents d'élèves et partenaires pour le projet d'intégration de cette langue à l'école parce qu'ils estiment que le

sango ne favorise pas une ouverture linguistique avec le reste du monde or c'est une langue transfrontalière parlée presque dans les pays limitrophes de la République centrafricaine.

Aussi, nous estimons que des recherches continuent à être menées, pour que des documents en sango soient publiés. En somme, le projet pour l'enseignement du sango pourrait être réalisable.

I.4.2 Étude des approches linguistiques du sango aux usages mixtes quotidiens

Le sango, au même titre que les langues régionales et ethniques de la République centrafricaine, est une langue oubanguienne, parlée par un petit groupe de la population riveraine. Cette langue a pris une importance considérable parce que ses locuteurs à l'époque étaient les premiers à entrer en contact avec les voyageurs, les explorateurs, et les missionnaires. C'est dans cette optique que Poutignat (1979 :185) déclare :

Avec la pénétration européenne, la langue sango est d'abord une langue de traitre puis celle du contact et entre la population et l'administration et surtout les gardes des indigènes et se diffuse graduellement sous une forme très fortement pidginisée comportant de nombreux emprunts français et africains.

L'enseignement du sango dans le système éducatif centrafricain, pose encore problème suite au manque des spécialistes et de matériels didactiques. Toutefois, c'est seulement au niveau de l'enseignement supérieur précisément au département de Lettres-Modernes et de l'Institut de Linguistique Appliquée voire le département des sciences de l'information et de communication de l'Université de Bangui que des études se font pour la promotion scientifique de cette langue.

Au niveau de l'éducation non formelle (l'alphabétisation et la Jeunesse Pionnière Nationale), le sango est la seule langue d'enseignement et de formation. Elle peut s'écrire et peut être enseignée dans les écoles.

Nous signalons que l'orthographe officielle du sango a du mal à être acceptée par la majorité des centrafricains qui exploitent des signes et des formes différentes. Nous constatons qu'il y a une résistance entre les linguistes, les journalistes et les religieux sur ce problème. Pour exemple, nous pouvons remarquer que l'orthographe du mot 'sango' n'est pas stabilisée, on trouve différentes graphies pour cet item telles que : *sango*, *sango* et *sängö*. Ce phénomène controversé amène le scripteur à faire son libre choix. Pour notre étude, nous avons choisi la forme orthographique *sango*. Il faut constater en ce qui concerne la langue française, il n'y a

pas cette liberté pour la simple raison que l'orthographe des mots est fixée par l'Académie française.

La langue sango a pris un essor considérable en milieu religieux à travers la traduction de la Bible.

Nous remarquons aussi que dans le domaine de la santé, les grandes maisons de commerce, les sociétés de télécommunication de la téléphonie mobile, les grandes institutions de la République, les textes officiels tels que la constitution, les textes juridiques, les banderoles et écriteaux sont écrits ou traduits en langue sango. Mais cette langue n'est jusque-là pas vulgarisée dans les activités pédagogiques et pourtant elle devrait servir d'outil pour l'apprentissage et la compréhension d'une discipline.

L'une des raisons qui nous a poussé à mener cette étude est que nous nous sommes aperçus qu'il est possible d'étudier les formes verbales du sango dans les écriteaux en exploitant les données des affiches, les banderoles voire les panneaux publicitaires pour montrer que le sango commence déjà à s'écrire et à être valorisé dans les affichages publics.

L'objectif de cette étude consiste donc à décrire les approches linguistiques du sango et les particularités lexicales du français dans un discours mixte.

1.4.2.1 Description des approches linguistiques du sango

Toutes les langues au monde peuvent faire l'objet d'une description morphosyntaxique. Le parler sango regroupe des parties du discours. Il contient des phrases verbales, des phrases nominales, des marques temporelles, des circonstants. Pour étayer cet argument, nous préférons décrire les structures suivantes :

1.4.2.1.1 Le verbe et son sujet

En langue sango, le verbe ne s'accorde jamais avec son sujet. Celui-ci reste invariable quel que soit son usage.

Exemple1 :

Lo yéké tè kobè.

La phrase est composée d'un sujet et d'un verbe.

Lo/ yéké tè/ kobè

Il/ est en train de / manger

Sujet : **lo (il)**

Verbe : **yéké té kobé** (est en train de manger).

Exemple2 :

- I- tè karako

Nous/mangeons/arachides

= Nous mangeons les arachides

Dans l'énoncé : Déborah/ a gwè/ na/ Bossémbélé

Traduction : Déborah/ va / à / Bossémbélé

Nous remarquons que cette traduction présente la même structure qu'en français en ce sens qu'il y a un sujet (Déborah) + le verbe (**a gwè** : va) + la préposition (**na** : à) + le locatif (Bossémbélé).

En langue sango dans certains cas, pour employer un verbe, on fait la juxtaposition de mots pour désigner un seul item en français. Exemple : **sara mbéti** qui veut dire *écrire* ou *a gue* qui signifie *aller* ou *partir*. En sango, on ne parle pas de différences de modes et de temps, les verbes sont tous soumis à un même régime c'est-à-dire qu'ils restent toujours invariables. Les verbes ne sont pas conjugués comme en français. Mais on fait usage de marqueurs temporels pour indiquer le temps employé.

I.4.2.1.2 Fonctionnement des marques temporelles du sango

L'objet de la présente étude, vise à décrire les marques temporelles du sango, la localisation dans le temps (passé, présent, futur). En sango pour exprimer l'antériorité, on utilise des adverbes de temps comme : **mbéni là** (autrefois), **Na ndémbé so** (maintenant ; en ce moment), **kékéréké** (demain), indépendant de la forme verbale. Celle-ci distingue cependant trois modes (le réel, le virtuel, et l'injonctif) et trois aspects (l'absolu, l'accompli et l'inaccompli) que nous essayons de décrire.

Au réel absolu, le verbe ne porte aucune marque particulière. Sa valeur sémantique est souvent bien rendue en français par le présent générique. Exemple : Mbi **manda** sãngo (J'apprends le sango), mais parfois aussi par le passé composé. Exemple : *J'ai appris* le sango. L'aspect accompli est indiqué par **awe**, forme figée du verbe **we** « être fini », placé en fin de proposition. Exemple : Mbi **manda** sãngo **awe** (j'ai déjà appris le sango). Le réel accompli est souvent traduit en français par la passé composé (exprimant l'accompli du présent. Exemple : ça y est, j'ai appris).

L'inaccompli est signalé par l'auxiliaire *yeke* « être » placé avant le verbe, indiquant que l'évènement est en cours ou n'a pas encore commencé. Exemple : Mbi *yeke* manda sãngo (je suis en train d'apprendre le sango).

L'injonctif se distingue du réel uniquement par l'optionnalité du pronom sujet de la deuxième personne du singulier, *mo*. Exemple : (Mo) manda sango ! (Apprends le sango).

Au virtuel absolu (Mbi manda sãngo) l'évènement est présenté comme une possibilité qui peut se concrétiser à tout moment, sous condition.

Au virtuel accompli : exemple : Mbi manda gbaya *awe*. L'évènement est une possibilité qui aurait déjà dû se concrétiser si les conditions avaient été réunies.

En effet, il nous paraît également intéressant de présenter le mécanisme de fonctionnement des auxiliaires « être » (mbi *yéké* ...) et « avoir » (« mbi *yéke na* ... ») et de certains verbes en sango au présent de l'indicatif et aux trois formes.

I.4.2.1.3 L'auxiliaire « être »

a) Mbi *yéké*'

« Mbi *yéké*... » qui signifie « je suis » en français, vient de l'infinitif sango « yeke » (« être »). Il est conjugué au présent de l'indicatif et se présente de la manière suivante :

b) Forme affirmative

Sango :	Français :
Mbi <i>yéké</i>	Je suis
Mo <i>yéké</i>	Tu es
Lo / A <i>yéké</i>	Il est
E <i>yéké</i>	Nous sommes
I <i>Yéké</i>	Vous êtes
Ala <i>yéké</i>	Ils /Elles sont

N.B : En langue sango, *ala* peut désigner vous, ils, eux selon le contexte d'emploi

Règle :

Conjugué avec des pronoms personnels sujets, « *yéké* » reste invariable à toutes les personnes du singulier ou du pluriel. Cette règle vaut d'ailleurs pour tous les verbes sango, conjugués dans les mêmes conditions de temps et de personnes. Partant de cette démonstration, on peut dire que : *mbi, mo, lo, é, i, ala*, peuvent aussi jouer le rôle de pronoms personnels sujets.

c) Forme négative

Pronoms personnels sujets	Formes verbales
Mbi	yéké ... pèpè
Mo	yéké ... pèpè
Lo /A	yéké ... pèpè
E	yéké ... pèpè
Ala /I (vous/ nous)	yéké ... pèpè
Ala	yéké ... pèpè

Figure 28. Tableau de forme négative en sango

Règle : En sango, la marque de la négation *pèpè* ou *apè* se met toujours en fin de phrase et cela, quel que soit le verbe conjugué, dans l'ordre suivant : sujet+verbe+ complément + négation.

d) Forme interrogative

Pronoms personnels	Formes verbales
Mbi	yéké ?
Mo	yéké ?
Lo /A	yéké ?
E	yéké ?
/I	yéké ?
Ala	yéké ?

Figure 29. Tableau de forme interrogative en sango

Règle : À la forme interrogative, le verbe prend un ton accentué, notamment le ton haut. Il n'y a pas d'inversion du verbe et du sujet, comme en français

I.4.2.1.4 L'auxiliaire « avoir »

« **Mbi yéké na ...** » « j'ai » vient de l'infinitif sango « yéké **na ...** » (« avoir »). Il est lui aussi, conjugué au présent de l'indicatif. La conjugaison se présente comme suit :

a) Forme affirmative

Pronoms personnels	Formes verbales
Mbi	Yéké na ... (j'ai)

Mo	Yéké na ... (tu as)
Lo /A	Yéké na... (Il /elle /on a)
E	Yéké na ... (nous avons)
Ala /I	Yéké na ... (vous avez)
Ala	Yéké na ... (ils /elles ont)

Figure 30. Tableau forme affirmative du verbe ‘avoir’ en sango

Règles : Conjugué avec des pronoms personnels sujets, « yéké na » reste invariable à toutes les personnes du singulier ou du pluriel.

c) Forme négative

Pronoms personnels	Formes verbales
Mbi	Yéké na ... pèpè
Mo	Yéké na ... pèpè
Lo /A	Yéké na ... pèpè
E	Yéké na ... pèpè
Ala /I	Yéké na ... pèpè
Ala	Yéké na ... pèpè

Figure 31. Tableau de forme négative du verbe ‘avoir’

Règle : La marque de la négation *pèpè* ou *apè* toujours en fin de phrase, selon l’ordre de construction suivante : **sujet + yéké na + complément d’objet direct + la négation.**

d) Forme interrogative

Pronoms personnels	Formes verbales
Mbi	Yéké na ?
Mo	Yéké na ?
Lo /A	Yéké na ?
E	Yéké na ?
Ala /I	Yéké na ?
Ala	Yéké na ?

Figure 32. Tableau de forme interrogative du verbe ‘avoir’

Règle : À la forme interrogative, seul le dernier mot de la phrase, quelle que soit sa classe grammaticale, prend un ton accentué, notamment le ton haut.

I.4.2.1.5 Accord dans le groupe verbal

a) verbe au présent simple ou au passé

Essayons de voir le mécanisme de conjugaison d'un verbe en sango au présent simple, ou au passé (l'emploi varie selon le contexte), en prenant comme exemple le verbe « bata » qui signifie en français (garder, conserver, protéger)

Mbi	bata	je garde
Mo	bata	tu gardes
Lo /A	bata	il /elle garde
I	bata	nous gardons
Ala	bata	vous gardez
Ala	bata	ils/elles gardent

Conjugué à l'aide des **pronoms personnels sujets** au présent simple ou au passé (il suffit de préciser le contexte par des adverbes ou de circonstanciels de temps), le verbe reste invariable à toutes les personnes du singulier et du pluriel.

En revanche, il prend la particule « a » considérée comme un morphème pluralisateur, à la 3ème personne du singulier ou du pluriel, lorsque le sujet est un nom propre, un nom commun ou un nom composé, au singulier ou au pluriel.

Exemples :

-Emmanuel / **a bata** /yé / ti /a / kotara : Emmanuel conserve la tradition de ses ancêtres.

Emmanuel /garde /chose /pour /des/ ancêtres.

- Molengue/ so/ **a yéké** /pendèrè.

Cet enfant est beau.

Enfant / cet / est / beau

- A /ndeke / **a yé** / le /ti / bondo/ mingui/. Les oiseaux adorent beaucoup le mil

Les /oiseaux /aiment / graines /pour / mil / beaucoup.

NB : Ici, **a yé** est un verbe plein à ne pas confondre avec un auxiliaire de conjugaison.

b) Action en cours d'accomplissement ou futur

Que l'action soit en cours d'accomplissement, au moment où l'on parle, ou qu'elle doive s'accomplir dans un futur proche ou lointain, on emploie après le sujet, le verbe « yéké » (« être ») suivi du verbe principal à conjuguer : Prenons le cas du verbe *manger* : « 'tè ».

Mbi Yéké tè yé (je suis en train de manger / je vais manger / je mangerai)

Mo Yéké tè yé (tu es en train de manger / tu vas manger / tu mangeras)

Lo / A Yéké tè yé (il/elle/on est en train de manger / elle va manger / elle mangera)

E Yéké tè yé (nous sommes en train de manger / nous allons manger / nous mangerons)

Ala / I Yéké tè yé (vous êtes en train de manger / vous allez manger / vous mangerez)

Ala Yéké tè yé (ils/elles sont en train de manger / ils/elles vont manger / mangeront)

Les deux verbes conjugués restent invariables à toutes les personnes du singulier et du pluriel, parce que les sujets sont des pronoms personnels.

Si toutefois le sujet devait être un nom propre, un nom commun ou un nom composé, au singulier comme au pluriel, seul le premier verbe de la série, notamment « yéké », prendra la particule « a » à la troisième personne du singulier ou du pluriel.

Exemple : Gabrielle **a** yeke yon popoto = Gabriella boit de la bouillie (ou mange de la bouillie).

I.4.2.1.6 Le changement phonétique des formes verbales par rapport au type du sujet

Comme nous l'avons souligné dans les phrases précédentes quand le sujet du verbe en sango est un pronom personnel tels que : mbi, mo, lo (je, tu, il) il n'y a pas de modification phonétique du verbe, encore plus, il n'y a aucune différence entre la forme non conjuguée (l'infinitif) et le verbe actif de la phrase. Exemple : le verbe à l'infinitif *ga* signifie venir. Lorsqu'il est employé avec un pronom personnel, il n'y a aucune modification. Exemple : *Mbéni biri lo ga na kwa* = Avant-hier, il est venu au travail. Bien qu'on ait inséré l'adverbe *Mbéni biri* (Avant-hier), les marques temporelles restent les mêmes.

I.4.2.1.7 Les locatifs en sango

Les compléments circonstanciels fournissent des indications sur le temps et le lieu. En sango, ces compléments sont introduits par le morphème ou la particule *na* qui en français veut dire : à, en, au et il peut aussi présenter d'autres sens.

Exemple :

a) – Mbi/ gué/ *na* /Nantes = Je vais à Nantes

Je / vais / à / Nantes

b) - Mbi / lango/ na /Rennes= Je réside à Rennes

Je /dors / à / Rennes

Le verbe « lango » peut avoir un ou plusieurs sens : *dormir, résider, loger*. Il trouve son sens selon son contexte d'emploi.

1.4.2.1.8 Le complément circonstanciel de temps

Le morphème **na** est aussi employé pour exprimer l'idée de temps.

Exemple : Déborah a gué / na lakoro / na ngbonga omana/ na ndambo

Déborah part / à l'école / à heures six / et demie.

= Déborah part à l'école à 6h 30 minutes.

On peut dire que cette phrase comporte deux types de complément : le circonstanciel de temps (Elle part à 6h 30m) et de lieu (à l'école).

1.4.2.2 Morphosyntaxe du sango aux usages mixtes quotidiens

Depuis l'époque coloniale le sango apparaît comme une langue majoritaire, privilégiée de communication en République centrafricaine. Pratiqué dans le commerce, dans la vie quotidienne, le sango devient de plus en plus utilitaire. Le sango a connu une célébrité linguistique presque dans tous les domaines de la vie sociale mais il reste une langue non enseignée malgré l'initiative prise par les chercheurs, et d'autres linguistes centrafricains, qui ont tenté d'intégrer cette langue pour apporter des innovations dans le processus de l'éducation.

L'avenir du sango peut aussi s'expliquer par son enrichissement grâce à son contact aux langues ethniques et aux autres langues véhiculaires en présence. Le sango permet alors de communiquer directement avec la population sans passer par les interprètes. Il est également admis que les cours pratiques des adultes qui n'ont guère le moyen de suivre un bon apprentissage du français langue étrangère, peuvent se réaliser dans les langues locales.

La connaissance de la langue du pays, plus particulièrement le sango, est un avantage considérable pour tous les locuteurs et expatriés appelés à se mettre en contact direct avec la collectivité centrafricaine. Dans les établissements d'enseignement secondaires, techniques et supérieurs, le sango gagne du terrain et dans les bureaux rares sont désormais ceux qui parlent le français.

En revanche, dans certaines écoles privées à Bangui, il est formellement interdit aux élèves de parler le sango que ce soit dans la cour de l'école ou en salle de classe. Il est même écrit sur un écriteau dans l'enceinte de cette école : « interdit/ de parler/ sango » = A tènè sango pè (ou pèpè).

Cette attitude consiste à lutter, à combattre ou à réduire le sango ou les langues locales au banc de la société. Or, nous constatons que le sango commence déjà à gagner du terrain dans les écriteaux et nous savons que le génie d'un peuple peut se trouver dans sa propre langue. Cette situation nous amène à chercher à comprendre pourquoi dans certains pays subsahariens les langues locales sont utilisées dans les actes publics et dans l'éducation.

Dans tous les pays au monde, chaque langue a sa grammaire même si elle n'est pas enseignée. Cette grammaire peut se pratiquer de manière tacite à travers la communication. Ainsi, pour le sango, nous souhaitons de décrire ses approches morphosyntaxiques dans le volet qui suit :

En sango, nous remarquons qu'il existe des types de phrases en sango.

1.4.2.2.1 Les phrases nominales en sango

En Centrafrique, on peut remarquer que le sango est visible sur les écriteaux publics depuis l'aéroport Bangui-Mpoko, dans la capitale et dans les provinces. Lors des cérémonies, on lit sur les pancartes, les banderoles ou les plaques publicitaires les fragments des phrases en langue sango écrits en gros ou petit caractères.

En vue de confirmer ce propos, nous envisageons appuyer ce constat par quelques illustrations :

En milieu religieux surtout chez les protestants, sur un écriteau on peut lire les types des phrases suivantes :

a- DA TI MBETI TI NZAPA NA BE AFRICA= SOCIETE BIBLIQUE EN CENTRAFRIQUE.

Si nous essayons de traduire mot à mot cette expression, nous avons la forme suivante :

DA / TI /MBETI /TI/ NZAPA/ NA/ BE /AFRICA

Maison/pour/ livre /de / Dieu / en /centre/ Afrique.

b- KOUNDOU TI MACEDOINE = CELLULE DE MACEDOINE

Traduction :

KOUNDOU / TI / MACEDOINE

Cellule / de / Macédoine

Le mot *kundu* désigne une cellule de prières ou un groupe de prières.

Par ailleurs, dans le domaine de la téléphonie mobile, sur les panneaux publicitaires, nous ne remarquons que le phénomène du bilinguisme. La quasi-totalité des entreprises de la téléphonie mobile en Centrafrique (TELECEL, ORANGE, MOOV) utilise le *sango* et le français dans les actes publicitaires.

À titre d'exemple, nous avons la phrase :

- BI TI MBI NA ORANGE = MA NUIT AVEC ORANGE

Dans cette phrase nominale, si nous essayons de faire la traduction mot à mot, on a la structure suivante :

BI / TI / MBI / NA / ORANGE

Nuit / moi / avec/ orange

En norme fonctionnelle on a : Ma nuit avec orange.

I.4.2.2.2 Les phrases verbales

Dans le domaine de la santé sur les pancartes on peut lire les phrases verbales suivantes :

Évitons le choléra :

- en lavant les mains avec du savon ;
- en utilisant les latrines
- en utilisant de l'eau propre, bouillie désinfectée.

Traduction en sango

E-kpè kobéla ti Choléra na légué ti :

Soukoula ngo maboko na savon

Na salango zéndé kirikiri pèpè, mè gui na

Dou ti cabini.

Na légué ti niongo ngou so a kporo pè koni awè, wala so

a zia yoro na ya ni.

Dans les phrases ci-dessus, en sango, on peut remarquer la présence des verbes tels que :

E- kpè = (kpé = verbe éviter ; évitons)

Soukoula = verbe laver ; en lavant (soukoula maboko na savon = se laver les mains avec du savon).

Dans la première phrase, le verbe est conjugué à l'impératif présent, pas pour donner un ordre mais un conseil ou une exhortation : E- kpè (le phonème E- est un phonème pluralisateur qui désigne le pronom personnel « nous » en français. On peut aussi dire **kpè** qui signifie « fuis »).

Dans la seconde phrase : Soukoula maboko (na savon) = se laver les mains (avec du savon).

Soukoula signifie le verbe *laver* en français.

En ce qui concerne la troisième phrase : Na salango zéndé kirikiri pèpè, mè gui na dou ti cabini. Ce fragment de phrase, est une phrase négative parce que nous avons la négation *pèpè* placée après le mot kirikiri (il ne faut pas déposer les ordures n'importe où). Le verbe dans cette phrase est *na salango* c'est-à-dire *en déposant (des ordures...)*.

Au sujet du quatrième énoncé : *Na légué ti niongo ngou so a kporo pè koni awè*. Cette phrase exprime une action accomplie par le trigame *awè* (en buvant de l'eau déjà bouillie). On peut dire que c'est une phrase participiale.

À propos de la dernière phrase : *wala so a zia yoro na ya ni*. (ou de l'eau qu'on a mis le médicament c'est-à-dire de l'eau purifiée). Le mot *na ya ni* en français veut dire *dedans*. Cette phrase exprime l'idée du passé composé.

a zia signifie *qu'on a mis*.

Dans le cas de la phrase :

Sango : ALA / TUKU/ ZENDE /NAYATI / A / DU / NGA/ NA/ LEGUE/ PEPE

Traduction : Vous/ versez/ ordures/ dans/ les / caniveaux/ ni/ dans/ routes/ ne...pas

Norme fonctionnelle en français : NE DEVERSEZ VOS ORDURES NI DANS LES CANIVEAUX NI SUR LES VOIES !

La phrase écrite en sango est une phrase verbale, présente une forme négative. Elle comporte un verbe qui est :

TUKU= DEVERSER.

Le pronom personnel *ALA*, deuxième personne du pluriel joue aussi le rôle de la troisième personne du pluriel. La phrase peut présenter un double caractère c'est-à-dire il y a l'idée d'une injonction ou d'un conseil.

En français, pour identifier un verbe conjugué dans une phrase on peut utiliser le modèle de la transformation c'est-à-dire en encadrant le verbe avec « ne...pas ». Mais en sango c'est différent, la négation vient après la phrase.

À travers cette présentation, nous remarquons que le sango écrit commence à s'imposer progressivement dans le domaine public. C'est une langue de communication, de cohésion sociale, d'unification, de transmission de message à travers les panneaux publicitaires.

Les formes verbales du sango ne sont pas complexes comme en français. Nous avons le morphème *a-* qui est une particule désignant l'idée du pluriel. Le temps et l'aspect sont exprimés dans un contexte précis. L'action achevée s'emploie par l'adjonction de *awè*, placé à la fin de la phrase. L'action qui est en train de se dérouler s'exprime par *ayéké= en train de...*

I.4.3 Analyse des particularités lexicales du français dans un discours mixte : français-sango

À travers ce volet, nous essayons de décrire le phénomène de la dérivation (préfixale et suffixale) et de la troncation initiale et finale des mots en sango. Notons que toutes ces techniques contribuent énormément à la formation des mots. Elles sont très productives dans les particularités lexicales du français.

La dérivation est définie selon J. Dubois (1973 :141) : « la dérivation consiste en agglutination d'éléments lexicaux, dont un au moins n'est pas susceptible d'emploi indépendant, en une unité continue, un radical d'une part, un élément adjoint ou affixé d'autre part, appelé suffixe s'il est placé après le radical, préfixe s'il est placé devant le radical ».

I.4.3.1 Le discours mixte

De nos jours, le monde est en perpétuel mouvement ; nous pensons qu'il en est de même pour la langue. C'est pourquoi nous constatons dans le discours sango plein de mots français. Dans la langue sango, on trouve toujours des mots français. C'est ce que nous appelons le discours mixte ou l'alternance codique. Ainsi nous donnons comme exemple de l'évolution linguistique le fran-sango afin de permettre l'intercompréhension. L'enrichissement lexical est dû à l'évolution scientifique et technologique : emprunt, néologisme ou création lexicale, composition, etc.

Exemple 1 : koli /so /lo /**prévenir**/ gango /ti / lo /pèpè

Monsieur/ce/il/ **prévenir**/ arrivé/pour/lui/ne pas.

Dans ce contexte le mot français prévenir a le sens d'annoncer, il est complètement intégré à la syntaxe de la langue sango.

Par ailleurs, nous avons les énoncés suivants :

Exemple 2 : Mbi /gué / na/ hôpital

Je /vais/ à / hôpital = Je vais à l'hôpital

Exemple 3 Lo / ka /yé/ na/ pharmacie

Elle/vend/chose/à/pharmacie = Elle vend à la pharmacie

En Centrafrique, c'est difficile de voir un locuteur du sango parler sans avoir recours à un mot français. La langue sango est truffée des mots français. Ce phénomène peut également favoriser son enrichissement par des emprunts et le sango s'approvisionne des nouvelles valeurs linguistiques.

1.4.3.2 Le phénomène de construction des nouvelles unités lexicales

Nous avons remarqué qu'en langue sango, des mots nouveaux peuvent se créer à partir des mots existants dans la langue française. On remarque souvent une aphérèse. Nous avons par exemple :

- Cident vient du mot accident
- Jouter= ajouter

Cident [sidã] : n.m ; c'est un évènement fortuit pouvant provoquant la mort de quelqu'un. La forme aphérique -cident vient du mot accident. C'est la syllabe initiale /ac/ qui a été supprimé.

Exemple : Tago, oto a sara cident na legue ti Bouar biri.

/Tago/auto/a/faire/accident/en route/pour/Bouar/hier.

- Jouter [ʒoute] : v.t ; augmenter ; accroître.

À partir du verbe ajouter, le sango a conservé jouter par la disparition du [a] à l'initiale.

Exemple : « jouté na ti mbi maâ »

/Ajouter/pour/moi/insistance/.

= Ajoute pour moi aussi.

Lancé [lãse] : adj ; personne mince et svelte. Cette forme aphérique s'obtient à partir de l'adjectif élancé. Le sens du mot au départ est controversé.

Exemple : « mbi ba deux courteaux na deux lancés ».

/moi/voir/deux/courts/et/deux/élancés/.

= J'ai vu deux hommes courts et deux autres élancés.

Suyer[suje] = cette nouvelle unité lexicale est fabriquée à partir du verbe **essuyer** en français.

Exemple : Mbi/ suyer/ yanga/ ti /mbi / na/ serviette

Moi/essuyer/bouche/de/moi/avec/ serviette ➡ j'essuie ma bouche avec une serviette

Séter[sete] = est le dérivé du verbe *acheter* ; **les locuteurs du sango utilisent le mot seter dans la communication.**

Exemple : Koli /so /a /seté / da / na/ quartier/ Benz-vie.

Homme/ce/a/acheté/maison/au/quartier/ Benz-vie. ➡ Cet homme a acheté une maison au quartier Benz-vie.

Nous remarquons qu'à partir des emprunts calqués sur le français, naissent des nouvelles unités lexicales qui connaissent une aphérèse et approvisionnent et enrichissent le sango.

1.4.3.3 Les voyelles nasales

Nous constatons que les nasales posent beaucoup de problème en sango. Nous les remarquons dans les communications quotidiennes surtout pour les populations de la région du sud de la République centrafricaine parce qu'ils sont influencés par les dialectes.

Les voyelles nasales sont souvent difficiles à prononcer pour les non-natifs d'une langue donnée. Ces difficultés proviennent de la différenciation entre les voyelles nasales et orales. Dans certaines langues, comme le français, il existe des paires minimales des mots qui se distinguent uniquement par la présence d'une consonne nasale. Par exemple : 'un et 'en' ou 'bon' et 'bain'. La principale difficulté réside dans la distinction de ces sons et les capacités à les produire de manière distincte.

En situation de communication, le locuteur, pour prononcer le son 'en' dans *engager*, prononce *ongager*. Nous remarquons également que certains locuteurs ont de la peine à prononcer le son 'en' par exemple, un locuteur du sango préfère dire rapidement *ngager* pour *engager* parce que ce *en* lui est difficile à prononcer.

-Ngager[gaʒe] ; v.t ; commencer une bagarre, se battre.

Le caractère aphérique crée également un autre sens au mot de départ à partir du mot bagarre.

Exemple : mbi ngager bagarre.

Moi/engager/bagarre/.

Aussi, les nasales posent toujours problème dans le mot *attention* : on peut avoir *enttention*, *onttention* et *tasio*.

- Tasion [tasjo] n.f ; une mise en garde ; faire attention à quelqu'un ou quelque chose. Pour créer ce mot, on a procédé à l'amputation de la voyelle initiale /a/et à la dénasalisation de /tã/. On dit toujours « tasio » pour exprimer une mise en garde.

Exemple : « tasion so mbi ke tenè na mo tasion sô, tongana mbi tene na mo de sors, donc mo ma nî awè ».

/attention/ce/avoir/à/toi/ce, ça/attention/si/moi/dire/à/toi/desors/donc/toi/écouter/ça/déjà.

= Il faut prêter ton attention (à ce que je dis).

En revanche, les difficultés de prononciation peuvent provenir de plusieurs facteurs. La prononciation des voyelles nasales implique une résonance dans la cavité nasale, ce qui signifie que l'air doit passer à la fois par la bouche et par le nez. Cela peut être difficile pour certains locuteurs qui ne sont pas habitués à cette sensation ou qui n'ont pas développé les muscles nécessaires pour le faire correctement.

Nous pouvons également parler de la position de la langue comme organe car pour prononcer correctement les voyelles nasales, la langue doit être positionnée de manière spécifique dans la bouche. Par exemple, pour prononcer le son [ã] comme dans "en", la pointe de la langue doit toucher légèrement l'arrière des dents inférieures.

1.4.3.4 La dérivation suffixale

La dérivation existe également en langue sango. La suffixation est un affixe qui suit le radical auquel il est étroitement lié. Les suffixes dérivationnels qui servent à former de nouveaux termes à partir des radicaux. Ce suffixe change la catégorie grammaticale du discours et il est toujours placé après le radical.

a) - Le suffixe -ment

En s'adjoignant à une base lexicale, le suffixe –'ment' change la catégorie grammaticale de l'unité, voire son contenu sémantique dans certains cas. Le suffixe **-ment** définit la classe adverbe. En sango, il peut être adjoind à un adjectif ou un infinitif, et donne lieu à un substantif.

- Louer + **ment** [lwemã]= louement : nom masculin ; ce suffixe –'ment' est adjoind à l'infinitif « louer » pour former « louement », qui désigne la location.

Exemple : Tékoué/ a/ gué /na /louement/ ti /lo /na/ quartier Gobongo

Tékoué/est/parti/au/louement/pour/lui/au/quartier Gobongo

Louement dans sa particularité lexicale désigne la location.

-Manger (infinitif) + **ment** = « mangement »

Le verbe manger à l'infinitif est adjoind au suffixe –'ment', donne lieu à un substantif « mangement ».

Exemple : A /zo/ so /a /ga /na/ Tekoue/ la/ so/ ake/ gui/ mangement.

Les/personnes/ce/venir/chez/Tekoue/aujourd'hui/sont/seulement/des/mangement.

= Ceux qui sont venu chez Tekoue aujourd'hui, sont des gastronomes.

Donc « mangement » désigne ceux qui mangent beaucoup.

- Botter [bote] : infinitif du verbe botter, s'adjoind au suffixe-**ment**, pour donner le substantif « bottement ».

Exemple : « La /so / Miché /Ngbangba /a /pika /mbi /gui / bottement »

Aujourd'hui/Monsieur /Ngbangba/avoir/tapé/moi/avec/bottement.

= Aujourd'hui, Monsieur Ngbangba m'a tapé avec ses bottes.

chauffer+ **ment** = **chauffement**

- Chauffement [ʃofma] : n.m ; c'est échauffer le corps avant un exercice physique..

Exemple : « mbi sara chauffement kuê si mbi corché goo ti lo ».

/moi/faire/échauffement/tout/pour/que/moi/étrangler/gorge/pour/lui/.

= Je m'échauffe d'abord avant de l'étrangler

Exemple : mbi/ sara/ chauffement

Moi/faire/

Dans ces exemples, tous les suffixes ont une base française, c'est-à-dire construit à partir des mots français pour permettre de construire une nouvelle unité lexicale qui n'existe pas dans la langue française tels que *louement*, *mangement*, du coup on voit apparaitre le phénomène du

fran-sango et de la nouvelle construction lexicale. Ces constructions sont régulières, réelles, existent dans le parler courant des locuteurs du sango en Centrafrique.

b) - Le suffixe – ‘er’

Le suffixe – ‘er’ est une marque spécifique du verbe du premier groupe. À travers notre analyse, nous allons constater que ce suffixe est adjoint en sango à un verbe ou à un nom pour lui donner une autre forme verbale.

- Réponser [repõse] : c’est le nom du verbe répondre « la réponse ». Ce substantif, en recevant le -er à la finale devient un infinitif « réponser », marque du verbe sur d’autre base.

Exemple : Za lo Gaston, mbi ki réponsé lo.

= Laisser lui Gaston, je vais lui répondre.

-Buver [byve] : ce verbe est fabriqué à partir du verbe *boire* et devient *buver* une marque spécifique du verbe du premier groupe. De là, nous assistons à une nouvelle construction lexicale. La morphologie de ce mot *buver* n’existe pas en français mais utilisé en sango par les comédiens centrafricains qui a fini d’intégrer le lexique. La particularité de ce verbe se détermine sur le plan graphique (et si on ajoute un suffixe-*ment* on peut avoir *buvement*)

Nous avons fait usage de ces exemples parce que nous les trouvons d’extraordinaire et n’existent pas dans la langue française, qui normalement devrait figurer dans la liste des verbes en français. L’usage est devenu presque courant par les locuteurs du sango. Cette illustration montre que les constructions morphologiques de la langue française sont acquises et intégrées dans la langue. Le locuteur du sango est capable de fabriquer du lexique mais à partir de la langue française.

c) - Le suffixe – ‘ngo’

Le morphème –‘ngo’ est un translatif (passage d’un mot d’une catégorie grammaticale à une autre) car il intervient dans la catégorie de certaines situations pour changer la catégorie grammaticale de toute l’unité marquée » T. Touba (1984 :42). Ainsi, en sango, il peut transformer la catégorie substantivale (*tamboula*) en catégorie verbale (*tamboula-ngo*) et ce phonème est très productif en sango. Dans le cas précis de notre description, le morphème **ngo** perçu comme un suffixe. Il intervient pour marquer une forme infinitive, selon le modèle sango à certains verbes français.

Il convient de noter aussi que cette adjonction du morphème-**ngo** comme suffixe à des verbes français, ne change pas de catégorie grammaticale de ceux-ci, mais il est indispensable de leur attribuer d'autres sens.

Pika = pikango [pikango] ; donner un coup de poing à quelqu'un.

L'usage du suffixe **ngo** est fréquent en sango et par l'emploi des mots français pour donner lieu à une nouvelle construction lexicale qui enrichit la langue. Nous avons par exemple

Exemple : « Mo pika lo gui pikango ».

Toi/donner/à/lui/seulement/donner.

Pika = pikango

-Donner un coup ou il faut le frapper.

Le verbe donner ici, ne change pas la catégorie grammaticale du mot.

-Donner + **ngo** = Donner-**ngo**

-Jouer + ngo= jouer-**ngo**

-Voyager + **ngo** = voyager-**ngo**

-Jouer + **ngo** = jouer-**ngo**

-Ecrire + ngo= écrire-**ngo**

-Poser+ **ngo** = poser-**ngo**

Posengo [pozengo] : v.tr ; poser une question ; interroger. Le morphème sango-**ngo** ici s'adjoit au verbe /pose/ pour lui conférer un caractère verbal du sango. Notons que la combinaison d'un verbe français à un morphème sango entraîne ce que nous appelons le « sango-français ».

Par conséquent, beaucoup de verbe monosyllabique se distinguent uniquement par leurs tons modulés d'autres verbes à tons ponctuels ayant la même consonne et la même voyelle.

Par exemple :

Ton modulé	Sens	Ton ponctuel	Sens
bâa	voir	ba	courber
fâa	couper	fa	montrer
tôo	cuisiner	to	envoyer

Le participe en sango est un mot construit à partir du verbe pour en désigner la façon ou le fait de l'action du verbe. Le participe est formé par l'adjonction du suffixe **ngo** au verbe et la réduction de tous les tons du radical du verbe au seul ton moyen. Exemples :

Tambûla > **tambulango** ; sâra > **sarango** fa > **fango**

Courber > **courbengo**

Montrer > **montrengo**

Envoyer > **envoyengo**

À partir du lexème sango, on peut fabriquer d'autres lexèmes. Ce qui revient à dire que la dérivation existe en langue sango et il est possible de construire des nouveaux lexèmes à partir du français et du sango. Les résultats donnent du fran-sango.

1.4.3.5 La composition

La composition est « le procédé par lequel on forme une nouvelle unité lexicale en unissant deux mots existants » M. Grevisse (1986 :254). J. Dubois (1973 :108) « la composition désigne la formation d'une unité sémantique à partir d'éléments lexicaux susceptibles d'avoir eux-mêmes une autonomie dans la langue ».

La composition se fait essentiellement par juxtaposition des éléments appartenant à la même catégorie grammaticale.

a) - Nom + Nom

Deux noms entrant en composition donnent lieu à une unité lexicale.

1- Bouche-parole - Bouche-parole [buʃparɔl] : n.f ; parfaite entente entre deux personnes.

Exemple : « i na lo, ndo so i tamboula da, bouche-parole ti é na lo kué ayeke gui legue oko, ndo so kwe mbi gue, ye so kue mbit tè, a ti na yanga ti lo ».

/nous/et/lui/place/ce/tout/moi/parti/chose/et/tout/moi/manger/arriver/à/bouche/de/lui/.

= Partout où je vais, c'est toujours avec lui et nous nous entendons parfaitement. Dans sa particularité, bouche-parole : veut dire point de vue.

2 - Bouche-maison = Une porte

Exemple : Tu m'as déjà vu un jour devant la bouche de ta maison ?

Ceci est un français endogène, construit sur la base de la traduction du sango en langue française ou de l'influence de la langue première sur la langue seconde. Cette expression signifie en français : tu m'as déjà vu un jour devant ta porte ?

1- Mère-tam-tam = une femme enceinte, une expression utilisée dans un contexte centrafricain.

Exemple : La mère de tam-tam a traversé la route = La femme enceinte a traversé la route.

Par contre, Le mot *ngo* en sango est un substantif qui a un double sens. Il renvoie au mot *tam-tam* et *grossesse* selon son sens d'emploi.

Dans l'exemple :

2- Mère-café= une vendeuse de café

Ici, nous voyons une nouvelle construction lexicale relevant des deux noms français pour donner un nouveau mot avec un autre sens, c'est-à-dire *femme commerçante de café*.

b) Verbe + Verbe

Quand un verbe et un autre verbe entrent en composition, les résultats donnent un seul substantif. Ainsi, nous avons l'exemple suivant :

3- Cache + cache [kaf kaf] : n.m, qui a le sens de franc-parler.

Exemple : « mbi tènè na lo gui cache-cache awè ».

= Je lui ai parlé franchement.

En effet, le mot *cash* est un mot anglais utilisé en sango pour parler du front parler. Le mot n'est pas la base verbale du français mais orthographier en français et utiliser en langue sango. Sa graphie en français n'a pas de sens. Ce phénomène donne lieu à une réduplication. Ce procédé amène à dire que le sango est une langue vivante qui construit du nouveau vocabulaire pour approvisionner ou enrichir la langue.

c) Nom + Adjectif

Un nom et un adjectif entrent en composition pour donner un seul nom.

Exemple : « mbi tene na mo â molenguê sô kûê mo ke ba âla na palassi tî mbî sô, âla kûê gî fou-rien et â vérité-nulle ».

/moi/dire/à/toi/les/enfants/ceux/tous/toi/avoir/eux/chez/place/de/moi/ils/tous/seulement/des/va
urien/et/vérité/nulle/.

Syntaxiquement, cet exemple acquiert un déterminisme (â), et cette translation s'explique aussi par la présence de l'adjectif nul/nulle qui entre en composition avec un substantif vérité. En français, nous avons la phrase suivante : « Les enfants qui se trouvent chez moi ne valent rien ».

1.4.3.6 *Les emprunts*

Il y a emprunt linguistique quand un parler (A) utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler (B) et que (A) ne possédait pas ; l'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes appelés emprunts. J. Dubois (1973 :138).

Notons aussi que l'emprunt est le phénomène sociolinguistique le plus important dans les contacts des langues, c'est-à-dire d'une manière générale toutes les fois qu'il existe un individu à se servir totalement ou partiellement de deux parlars différents.

Dans le contexte de notre travail, le discours mixte : renvoie au parler A et puisque dans nos analyses nous aurons des emprunts provenant de plusieurs sources telles que français, arabe et autres. Celles-ci constituent l'ensemble des parlars B.

Ainsi, il existe deux types d'emprunts en fonction du degré d'intégration.

a) L'emprunt spontané

Il existe des mots pour lesquels les bilingues ont conscience de l'origine, même s'ils sont intégrés dans le sango par les illettrés. Ces mots peuvent donc recevoir une prononciation sango lorsqu'ils sont employés par quelqu'un qui ne connaît pas le français ou même par un illettré lorsqu'il s'adresse à un francophone. Leur prononciation normative en français sera utilisée si l'interlocuteur dispose d'une bonne compétence en français. De même un terme qui a changé de sens en passant dans le sango pourra garder son sens d'origine. Tel est le cas de « dimasi » qui veut dire « dimanche ». Ce mot signifie aussi semaine (durée). Nous dirons par exemple :

« lo sara dimasi ôko »

/lui/faire/dimanche/un.

= Il a passé une semaine.

Selon L. Guilbert (1976 : 71) :

L'appropriation est du domaine de la langue et tout emprunt établi doit figurer dans un dictionnaire. L'emprunt spontané est du domaine de la parole. De ce point de vue, il rejoint l'alternance codique qui est aussi du côté de la parole et traduit à un degré plus élevé le mélange des codes. Ainsi, il existe deux catégories d'emprunts :

Les emprunts dénotatifs proviennent le plus souvent de la langue d'un pays dominant économiquement et scientifiquement. Les emprunts connotatifs [...] résultent d'une certaine adaptation à la conception de la société et au mode de vie.

Dans le cas de la Centrafrique, nous remarquons que les emprunts sont plutôt connotatifs que dénotatifs parce qu'ils expriment beaucoup plus les réalités internes du pays.

b) L'intégration morphologique des emprunts

Le contact de deux ou plusieurs systèmes linguistiques différents amène pour des raisons socio-culturelles, le passage d'un terme d'un système dans l'autre. Le terme est ainsi intégré dans le système propre de la langue qui emprunte. Cette intégration s'opère sur le triple plan phonétique, morphosyntaxique et sémantique. Il faut considérer tous ces plans et toutes les langues avec lesquelles le sango a été en contact. Cependant, nous envisageons-nous focaliser sur l'intégration morphologique.

Selon THOUBA, T. Les emprunts aux langues du groupe ngbandi se sont surtout opérés sur le plan phonologique, la catégorisation des classes nominales étant sensiblement la même dans la langue en question.

Les emprunts aux langues de structure totalement différente, langues étrangères notamment (français, anglais, portugais, arabe, hébreu, etc.) sont plus significatifs. L'emprunt de séries entières est pratiquement inexistant, comme celles des mots en **-ment (français)** et **- man (anglais)**.

Voici des exemples :

Fotô (français) = photo

Mamiwata (anglais) = génie des eaux

Potô (portugais) = Europe

Walaî (arabe) = c'est vrai

Yawé (hébreu) = Dieu

Alléluia = Louer Dieu

Munzû = Européen, blanc

Mokonzi = Chef

Voici des emprunts de syntagmes entiers qui deviennent des segments uniques en sango.

Lékole (français) = L'école ou école

Labatani (français) = L'hôpital ou hôpital

Lamandi (français) = L'amende ou amende

Lamûlu (français) = L'amour ou amour

Létoile (français) = L'étoile ou étoile.

Ce phénomène s'explique par la méconnaissance du français par certains locuteurs centrafricains surtout les personnes de troisième âge qui n'ont pas été scolarisées. Nous avons remarqué que le discours mixte est en train de gagner du terrain en Centrafrique.

En plus nous précisons que ces constructions amènent à fabriquer des nouvelles unités lexicales à partir des mots français ou d'autres langues étrangères

À l'issue de cette description, nous pouvons dire qu'une langue reste toujours un outil de communication et répond au besoin réel de la société malgré ses particularités et déterminismes. Elle apparaît comme un support culturel d'un peuple et l'homme ne peut que s'affirmer dans son environnement linguistique. L'objet de cette étude consiste à décrire la morphosyntaxe du sango, les codes langagiers sango-français de Centrafrique et les variations liées à l'interférence codique.

I.4.4 Bilan

La partie qui vient de s'achever essaie de poser les jalons de notre travail à travers la définition des cadres théoriques pour faciliter l'analyse des métadonnées suivie des moyens qui seront utilisés pour la collecte des données d'études. Une réflexion est menée sur les situations sociolinguistiques pour découvrir les différentes langues parlées et les points de vue des locuteurs sur l'importance et l'enjeu des langues dans le processus de l'éducation. La partie se termine par une étude sur la morphosyntaxe du sango aux usages mixtes quotidiens en décrivant sa spécificité pour comprendre que le sango peut s'écrire et que l'enseignement de cette langue est possible parce que des études continuent à être menées pour son intégration dans le système éducatif centrafricain.

I.4.5 Conclusion de la première partie

La partie précédente a fait l'objet d'une analyse sur les particularités de la langue sango pour confirmer l'hypothèse selon laquelle la dérivation existe dans cette langue.

Toujours dans le cadre de la réflexion sur le sango, une enquête est menée auprès des enseignants pour comprendre les images qu'ils se sont faits sur l'intégration ou l'usage du sango dans les pratiques de classes comme moyen d'accompagnement à l'apprentissage du français langue étrangère. Bien qu'il y ait divergence dans les opinions mais le sango demeure un facteur de cohésion sociale en milieu scolaire et compte tenu de son importance, il favorise l'identité culturelle et reste un meilleur moyen de communication entre les différentes couches sociales.

Nous précisons que les points débattus dans ce chapitre demeurent une exploration qui va nous ouvrir la voie à l'étude de la description des difficultés d'apprentissage et des pratiques d'enseignement des formes verbales en première année de Collège parce que compte tenu du contexte d'apprentissage par le phénomène de l'hétérogénéité des classes, regroupant les élèves des différentes régions issus de diverses cultures, cette étude se donne l'intérêt de découvrir les compétences, les difficultés d'apprentissage et les pratiques enseignantes en France et en République centrafricaine.

II. DEUXIEME PARTIE : PRODUCTIONS ECRITES ET POSTURES DES ENSEIGNANTS

II.1 CHAPITRE 1 : CORPUS ET ANALYSE DES PRODUCTIONS DU COLLEGE ANNE DE BRETAGNE

Afin de construire un corpus représentatif des élèves, en France, la direction de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) nous a mis en contact avec le Collège Anne de Bretagne de Rennes pour une observation de classe. En République centrafricaine, par le biais de la direction de l'École Normale Supérieure, nous avons eu accès au Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure de Bangui (LAENS).

Accueilli par les Responsables administratifs, nous avons eu la possibilité d'assister à des séances d'enseignements du cours de français en classe de sixième, puis de collecter les productions d'écrits des apprenants voire des informations pédagogiques pour nous permettre de mener notre analyse et porter un regard extérieur.

Pour notre étude, le matériel exploité s'est constitué en plusieurs étapes. Tout d'abord, les copies des élèves ont été récupérées en manuscrit puis retranscrites sur le logiciel de traitement de texte Microsoft Word. Ensuite, nous avons procédé à l'anonymat des textes en les codifiant et en catégorisant chaque copie. Les paramètres du codage sont les suivants :

a) L'identification des établissements :

Lycée d'Application de l'École Normale Supérieur de Bangui : codage LAENSB

Collège Anne de Bretagne de Rennes : codage CAB

b) Le niveau d'enseignement : Sixième

c) Nombre de copies 100

d) Numéro d'élèves : 1 à 25

e) Le type de texte : Rédaction (R), Dictée (D)

Nous avons choisi de les mettre l'ensemble du codage sous cette forme : LAENSB-CAB- 6^e ; R-R1-R2 ; D1-D2-D3

ETABLISSEMENTS	NIVEAU	N° ELEVE	TYPES DE TEXTES
LAENSB	6 ^{ème}	1 - 25	Dictée /Rédaction
CAB	6 ^{ème}	1 - 25	Dictée /Rédaction

Figure 33. Tableau de répartition des apprenants

Notre échantillonnage est divisé en strates à savoir les apprenants et les professeurs. Les élèves de la 6^{ème}, qui sont les acteurs et cibles principaux de cette recherche, sont au nombre de 50 élèves. Soit 25 au LAENS et 25 au CAB. L'effectif global des apprenants dont nous avons analysé les copies pour les deux lycées s'élève à 50 apprenants. Certaines personnes penseraient que le nombre retenu pour la recherche n'est pas représentatif, ce qui serait sans fondement. Pour appuyer ce propos, Rejean Huot (1991 : 127) déclare : « Une seule bouchée de viande ou de pomme de terre suffit à nous dire si l'ensemble du plat est bon ou mauvais ».

Intitulés	Types de textes	Codes
Collège Anne de Bretagne	-Dictées -Rédaction	-D1 ; D2 ; D3 -R
Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure de Bangui	-Dictée -Rédaction	-D -R1 ; R2 ; R3
Apprenants	-	A-Z
Lignes et numéros	-	L1-L10

Figure 34. Tableau de codification

Concernant les copies de la rédaction des apprenants du CAB, nous avons récupéré 16 copies sur les 25 soit 32%. Les noms des élèves sont codifiés chacun par les chiffres allant de 1 à 8 pour le premier et deuxième trimestre.

Niveau des apprenants : Sixième

Date de l'évaluation : 10 Janvier 2020 en Collège Anne de Bretagne

Épreuve n° 1 : Rédaction : les élèves avaient une production écrite à faire à partir d'une fable.

Sujet : « Imaginez une fable d'une dizaine de lignes ou plus, en vers libres ou en prose, à partir de la morale : il faut s'entraider, c'est la loi de la nature. Deux animaux associeront leurs qualités pour triompher du danger ».

Date de l'évaluation : Lundi 12 avril 2021 en Lycée d'Application de l'Ecole Normale Supérieure de Bangui.

Sujet : « Aimez-vous la musique ? Laquelle ? Pourquoi ? »

La présentation de ces épreuves nous conduit à procéder à l'identification, la description et à l'analyse des erreurs dans les productions d'écrits des apprenants du Collège Anne de Bretagne de Rennes.

II.1.1 Erreurs d'orthographe dans les copies des élèves au Collège Anne de Bretagne

L'apprentissage de l'orthographe est une question fondamentale au Collège. Si l'orthographe se pose d'emblée comme un apprentissage long et complexe pour les élèves sans difficultés, il l'est encore pour d'autres apprenants.

Jusqu'au XVIIème siècle, l'orthographe est une notion encore très vague puisque la langue ne cesse de fluctuer. Ce n'est qu'en 1634, sous l'impulsion de Louis XIII, que l'on peut réellement parler de « naissance » de l'orthographe, avec la création de l'académie française. L'écriture commence alors à s'homogénéiser : notamment par la publication de la grammaire de Port-Royal et les dictionnaires, qui fixe la norme.

Deux siècles plus tard, la dictée voit le jour dans les salons de Napoléon III : la reine Eugénie demande à l'écrivain Prosper Mérimée de lui écrire un texte original afin de distraire sa cour. Napoléon III aurait commis soixante-quinze erreurs, l'Impératrice Eugénie, quant à elle, soixante-deux : mythe ou réalité ? (Référence : Y. Portebois : 2006. Citée par PELLAT, J.C dans l'ouvrage *l'orthographe française*, p.148)

À partir de 1882, avec la loi Jules Ferry, la dictée devient l'épreuve reine du certificat d'études primaires, supprimée en 1989 pour laisser place au brevet des collèges. La dictée reste un repère pour toutes les générations.

Dans la circulaire parue au Bulletin Officiel Spécial du Ministère de l'Éducation Nationale n°3 du 26 avril 2018 le ministre de l'Éducation Nationale Jean Michel Blanquer rappelle l'importance que revêt la dictée quotidienne, en tant qu'elle « offre aux élèves l'occasion de se

concentrer exclusivement sur la réflexion logique et la vigilance orthographique que nécessite la transcription d'un texte qui leur est lu ».

L'analyse que nous nous proposons de mener dans cette partie consiste à identifier, décrire et expliquer les erreurs dans les épreuves d'orthographe des apprenants de la classe de sixième en Collège Anne de Bretagne à Rennes, en France.

Dans l'impossibilité d'analyser toutes les épreuves, nous nous sommes centré sur les erreurs faisant partie des objectifs assignés à cette recherche c'est-à-dire les erreurs liées à l'apprentissage du français chez les apprenants de la classe de sixième.

Ainsi, nous essayons de décrire ces difficultés à travers l'identification des différents types d'erreurs figurant dans la métadonnée collectée à cet effet.

II.1.1.1 Erreurs des radicaux et des désinences

En ce qui concerne les radicaux et les suffixes du verbe, nous remarquons que les apprenants de la classe de sixième adoptent une autre forme loin des normes conventionnelles. Ainsi dans les énoncés :

D1BL-2 La cigale, **mourrant** de faim, leur demanda la nourriture

D1BL-3- Pourquoi en été n'as-tu pas **ammasser** de quoi manger.

D2BL5- Cette vie ne lui **parrut** plus tenable.

D2DDL-4 Renart s'avance, trainant la patte et l'autre

D2FL-4 l'autre s'**imm**agine qu'il peut l'attraper

Dans les exemples ci-dessous tirés du corpus, nous remarquons que ce sont les marques orthographiques de la personne qui posent problème, les marques de temps sont bien respectées par les apprenants. Nous avons par exemple :

D1BL-5- *[...] si en été tu chant**ait**

D3EL-1- *Le père de Martine compr**ent**

D2RL-4- *les parents grond**aire** chaque fois qu'elle dis**ais** autre chose

D3DL3- *Les parents oblig**air**ent Martine

D2JL4- *Le renard s'imagin**e** qu'il **peux** l'attraper

D2NL-2- *Comme il était strop**iens** et parvi**ens** ainsi au milieu du chemin

D2JL-4- *Le renard s'avance, **traînent** la patte

D1GL-4- *Mais il chant**ais** mélodieusement

D1GGL-4- *Mais je chant**ait**

D1CL-2 La cigale mourant de faim leur demand**as** de la nourriture

D1EL-2- la cigale mourant de faim leur demand**at** de la nourriture

Dans ces énoncés, il est à remarquer que les apprenants ont des difficultés à bien accorder le verbe à son sujet. Presque tous les verbes contenus dans ces phrases sont erronés. Les apprenants ont de la peine à faire un bon usage des désinences. À l'oral, il n'est pas facile de reconnaître ces erreurs mais à l'écrit nous identifions des faiblesses ou des zones de fragilité orthographique.

Dans D1BL-5- [...] si en été tu chant**ait**, nous avons deux morphèmes : **chant-ai-(t)**. Dans cet énoncé, il y a un problème de morphologie flexionnelle sachant que le pronom personnel est à la deuxième personne du singulier, le verbe conjugué à l'imparfait est accordé à la troisième personne du singulier et cela entraîne une confusion. Or dans la forme :

chant	-ai	-(t)
Base	-marque du temps	marque graphique exclusivement personne 3

II.1.1.2 Erreurs de segmentation et agglutination

Dans le corpus soumis à notre étude, il est à mentionner que les apprenants écrivent sans se soucier des séparations des mots ou de l'espace qui les sépare c'est-à-dire les blancs à gauche et à droite afin de donner une bonne lecture. Nous avons identifié dans les copies les énoncés suivants :

D1XL-6* Cette fable montre qu'il ne faut **pasetrenegligeant** si l'on**veus** éviter le chagrin

D1GL4* Mais il chant**ais**melodieusement

D1UL-3* Pourquoi en ete n'as-tu pas**ammasser**de quoi manger ?

Dans ces trois énoncés, il y a absence des blancs et d'espace entre certains mots, ce qui rend la lecture difficile. Ces erreurs sont dues peut-être à la fatigue ou à un manque de concentration. C'est pourquoi, il est souvent envisageable pour les enseignants de contrôler le cahier des apprenants et leur montrer l'importance dans l'écriture des blancs graphiques qui portent une information capitale pour le lecteur.

II.1.1.3 Erreurs des logogrammes grammaticaux

Dans les collèges, il est à signaler que l'apprentissage du cours n'est pas épargné par des difficultés. Les apprenants confondent les homophones et accordent de l'importance au son. C'est pourquoi dans leurs grilles d'évaluation nous avons ciblé les phrases suivantes :

D1DL-6 Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligeant si l'**ont** veut éviter le chagrin et le danger.

D3AL-1 Le père de Martine comprend que sa fille **à** un don extraordinaire.

Ces énoncés nous ont permis de cibler les difficultés des élèves sur l'homophonie. Nous avons pu remarquer que certains élèves ont des difficultés à distinguer les homophones *on* (*pronom personnel*) et *ont* (*verbe avoir*) alors que d'autres les maîtrisent. Toujours dans le cadre de ces illustrations, nous remarquons aussi la confusion des homophones grammaticaux entre *a* (*verbe avoir*) et *à* (*préposition*).

II.1.1.4 Les difficultés de mise en orthographe et phonétique

Dans le corpus soumis à notre étude, nous avons constaté que seule la phonétique est respectée mais c'est la mise en orthographe standard qui fait défaut. Dans les productions d'écrits des apprenants de la classe de sixième, nous avons recueilli les exemples suivants :

D3LLL-2 Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, elle cracheunepetite**pairle**

D3AL-4 Les parents **grondaire** chaque fois

D1AL-3- Pourquoi en été n'a-tu pas **amaçé** de quoi manger ?

D3GL-1- Le père de Martine comprend que sa fille a un **dont** extraordinaire

Dans ces énoncés, les erreurs sont récurrentes. Les apprenants ne tiennent pas compte de la bonne orthographe et ces faiblesses sont répandues. Parce qu'elles reviennent fréquemment. Les apprenants ont toujours tendance à écrire en fonction du son qu'ils écoutent. Ces erreurs peuvent s'expliquer par le manque de lecture. Ainsi, nous pensons que l'enseignant a intérêt à mettre l'accent sur l'expression orale et l'expression écrite afin d'appuyer ses activités pédagogiques. Par contre dans les deux énoncés suivants, nous remarquons une même erreur phonétique à savoir :

- Cette fable montre qu'il ne faut pas être neglig**igeon** si l'on veut éviter le chagrin.
- Gare au jambon ! Renart s'avance, **traînant** la patte.

Les erreurs phonologiques sont dues souvent à la substitution des phonèmes par un autre et cela peut entraîner une déperdition de sens. Nous remarquons dans les copies ces types d'erreurs pour la simple raison que la classe est hétérogène. On y trouve des apprenants des milieux socio-culturels différents. Certains subissent l'influence de leurs langues premières sur la langue de l'apprentissage. En parcourant les copies nous découvrons les énoncés suivants :

D1NL-5 Les fourmis se **mitent** a rire.

D2WL-2-Comme s'il était **extropié**

À travers ces deux énoncés, il y a confusion des phonèmes : en D1NL-*Les fourmis se **mitent** a rire. Dans l'exemple D2WL-Comme s'il était **extropié**. Il y a confusion entre [s] à [x] et cela peut s'expliquer par un problème de lexique au départ.

II.1.1.5 Erreurs des logogrammes et confusions lexicales

Concernant les difficultés d'apprentissage des logogrammes, les apprenants ne tiennent souvent pas compte du contexte de l'emploi d'un mot. Ils écrivent selon les sons sans savoir la catégorie grammaticale. Dans une copie, nous avons identifié ce qui suit :

D2FL-1 Renard **ce** mait en route

Les homophones représentent quelques difficultés dans l'apprentissage du français au collègue Anne de Bretagne. Nous avons relevé la confusion entre les homophones : ce ; c'est ; s'est ou entre ci et si. Il y a encore d'autres dans ; mait ; mets ; mes ; mais, pour désigner par exemple le verbe mettre à la troisième personne du singulier au présent de l'indicatif : Exemple : * Renard **ce mait** en route ; * Renart se mait en route. Sur le plan sémantique à l'écrit cet énoncé n'a aucun sens.

Dans les écrits des apprenants de la classe de sixième, les erreurs lexicales sont nombreuses, nous en retrouvons de toutes sortes. Nous avons relevé quelques-unes telles que :

D2FLL-4 Renart s'avance, trainant la **pate**

L'apprentissage de l'orthographe lexicale met toujours en valeur le vocabulaire. Mais faute de lecture les apprenants peuvent avoir une bande lexicale moins riche. Ce qui revient à dire que la visualisation ou l'observation des mots en lecture contribue à l'acquisition et à la maîtrise de l'orthographe lexicale.

II.1.1.6 Résultats et discussion

Numéro	Types d'erreurs	Nombre d'erreurs	Nombre d'élèves	Pourcentage
1-	Marques de la personne	23	50	16,42
3-	Segmentation	12	50	8,57
4-	Agglutination	09	50	6,42
5-	Homophones	32	50	22,85
6-	Phonétiques	08	50	5,71
7-	Lexicales	05	50	3,57
8-	Orthographiques	35	50	25
Total		140		99,96

Figure 35. Tableau des types d'erreurs d'orthographe

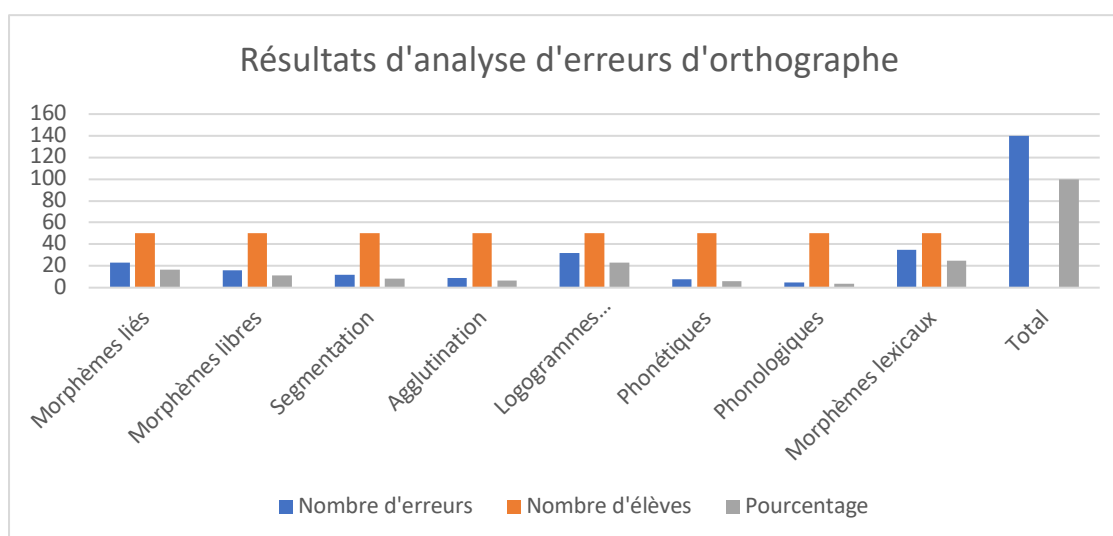


Figure 36. Histogramme des résultats d'analyse

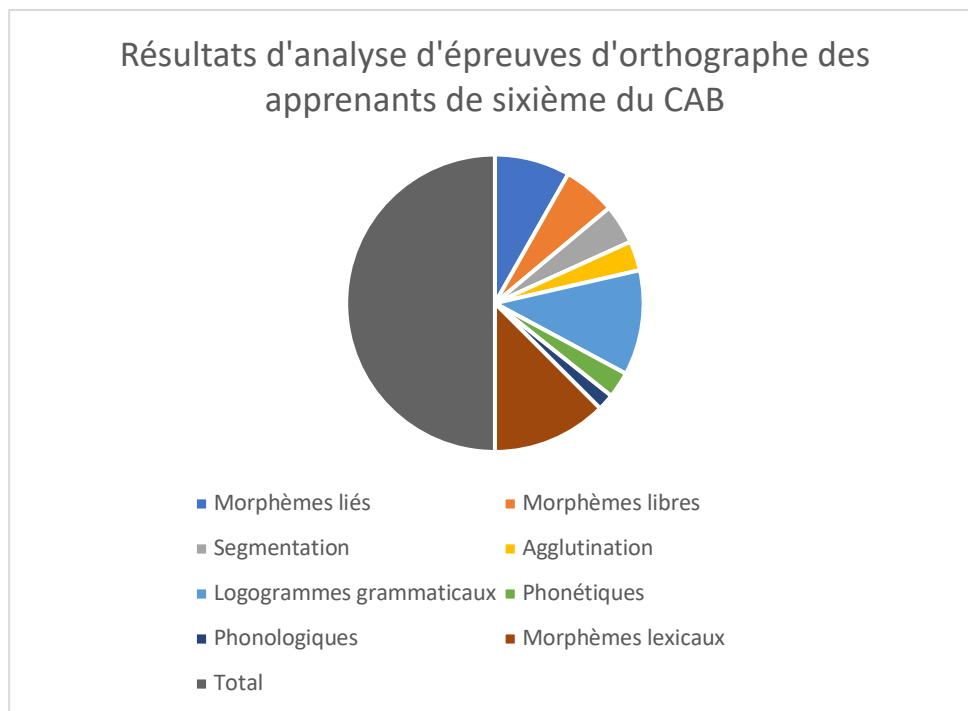


Figure 37. Diagramme des résultats d'analyse des épreuves d'orthographe

Interprétation des données statistiques

À la lecture de ce tableau, nous constatons que les erreurs sont multiples et varient d'une catégorie à une autre. En ce qui concerne les morphèmes liés ou les erreurs de désinences, les apprenants de la classe de sixième omettent souvent de bien accorder le verbe conjugué au temps simple avec la personne indiquée.

Rappelons que le verbe est le mot qui, dans le discours, connaît les plus nombreuses variations. Sa forme change selon le mode d'aspect, le temps que l'on veut exprimer et sa forme change également sous l'influence des mots auxquels sa fonction le rattache. Le sujet détermine la forme verbale.

L'accord du verbe avec son sujet est source de beaucoup d'erreurs dans la production écrite des élèves de la classe de sixième.

Dans notre corpus nous avons relevé les erreurs de terminaisons.

Ces problèmes d'accord perturbent l'apprentissage du français langue maternelle et langue étrangère chez les apprenants de la classe de sixième. Nous remarquons des hésitations et des ratures dans les productions écrites nous constatons toujours que c'est seulement la marque de la personne qui fait défaut et non celle du temps.

Ainsi comme indiqué sur le tableau nous avons identifié 23 erreurs des morphèmes liés dans les grilles d'évaluation soit 16,42%.

Les deux schémas nous amènent à dire que les élèves éprouvent des difficultés quand ils veulent accorder un ou les verbes, ou quand ils veulent conjuguer un ou des verbes.

Nous remarquons que la principale difficulté de ces élèves réside sur le mauvais accord du verbe avec le sujet. En guise d'illustration, avec les soixante-quinze copies que nous avons analysées, nous ne pouvons retrouver une copie sans qu'il y ait des erreurs touchant le verbe. Il ressort de souligner que les élèves ont des difficultés de s'accommoder des matériaux c'est-à-dire des règles mises à leur disposition et des mécanismes dont ils peuvent se servir pour orthographier. Nous remarquons aussi que des difficultés gênent la conscience de nos apprenants lorsqu'ils préparent par écrit ce qu'ils veulent dire et omettent ce qu'ils ont plus ou moins heureusement préparé.

L'analyse menée nous amène à réfléchir puis à soulever les interrogations suivantes :

- Pourquoi certains apprenants de la classe de sixième du Collège Anne de Bretagne ont-ils des difficultés en ce qui concerne l'accord du verbe avec le sujet ?
- Et pourquoi ces difficultés ? Alors que la durée du cours est raisonnable. Ces questionnements pourraient interpeller la vigilance de l'enseignante.

En effet, la dictée est un exercice traditionnel d'apprentissage de l'orthographe (qui est un savoir opératoire : savoir écrire sans erreur), cet exercice prend aujourd'hui de nombreuses formes. Il s'agit d'une activité d'apprentissage qui pousse à apprendre. Elle permet l'apprentissage mais aussi la remédiation. Pourtant, les chercheurs ne sont pas tous d'accord à propos du but de cet exercice. Pour J.P Jaffré dans son livre *Didactique de l'orthographe*, la dictée incarne la pédagogie de l'orthographe malgré les nombreux débats sur la notion de crise de l'orthographe. Il affirme être contre l'usage indifférencié de la dictée, il prend l'exemple de B. Coppey et de R. Félix : « *la dictée ne doit pas être un rite quotidien* ».

« Le but de la dictée est l'exploitation de la richesse et de la beauté d'un texte ». Parmi ceux qui se montrent plus nettement critique à l'égard de la dictée, on en trouve certains qui consentent malgré tout à lui reconnaître une fonction de contrôle. D'autres chercheurs se montrent plus intransigeants : F. Ters pense que « la dictée fournit un contrôle de niveau 'fallacieux' ». Dans ce cas, on ne sait pas quelles questions se pose l'élève la seule trace de sa réflexion se trouve sur son cahier avec les modifications qu'il a pu faire.

En plus de la dictée, il est également important de se rendre compte des savoirs en jeu. D'après J.P. Sautot (2009), « une stratégie est un ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvre en vue d'atteindre un but précis ». C'est une définition qu'on peut appliquer aussi bien au professeur qu'à l'élève. En effet, l'enseignant met en place une activité et pense cette tâche de façon à déclencher chez l'élève des comportements adéquats. Dans la dictée, la tâche de l'élève est bien de mobiliser ses connaissances mais aussi de faire face au doute orthographique.

À travers notre analyse, nous avons constaté que la dictée joue un rôle majeur dans l'apprentissage de la langue pour tous les élèves, mais est parfois difficile à adapter aux besoins de chacun. Nous remarquons aussi que la dictée fait de la langue un objet d'étude et de réflexion. Elle constitue alors un outil qui aide les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue. Nous avons également constaté que le nombre d'erreurs commises par les apprenants de la classe de sixième est moindre car il est à noter qu'ils sont encore en phase d'apprentissage.

Les différentes analyses menées montrent que ces erreurs peuvent se répartir en deux grands types et subdivisées en sous catégories : les erreurs de performances et les erreurs de compétences. Ces erreurs peuvent être réparties de la manière suivante :

- Les erreurs portant sur les marques de la personne entraînant un mauvais accord de la terminaison du verbe ;
- Les erreurs de segmentation et d'agglutination qui se caractérisent par l'absence des blancs graphique et la mauvaise séparation des mots et qui rendent difficile la lecture et la compréhension du texte parce que les mots sont agglutinés ;
- Les erreurs des homophones devenues ordinaires chez les apprenants de la classe de sixième ;
- Les difficultés de mise en orthographe du verbe suivies de quelques problèmes phonétiques ;
- Enfin, les confusions lexicales ne sont pas épargnées dans cette analyse.

Nous remarquons que certaines erreurs relèvent de l'inattention, à la fatigue ou de la rapidité due au manque de concentration de l'apprenant. Et d'autre part, il y a aussi la méconnaissance des règles, de leur mauvaise application ou d'une mauvaise interprétation. Tous ces facteurs entraînent une réelle confusion dans la pratique de l'orthographe.

L'analyse des erreurs d'orthographe dans l'apprentissage du cours de langue, nous amène à décrire les grilles d'expression écrite c'est à-dire les épreuves d'écriture des apprenants de la classe de sixième du Collège Anne de Bretagne.

II.1.2 Analyse des épreuves d'écriture des élèves du Collège Anne de Bretagne de Rennes

Au sujet de l'analyse linguistique, nous choisissons les épreuves d'écriture des apprenants de la classe de sixième pour nous permettre de mener une analyse discursive. L'objet de cette description consiste à faire une étude contrastive, syntaxique, phonétique voire phonologique des productions écrites des apprenants du Collège Anne de Bretagne, pour nous permettre de découvrir leur style d'écriture, de voir comment ils construisent les phrases, écrivent les mots et la façon dont ces mots sont construits. Pour mener bien cette étude, le sujet qui leur a été soumis relève de la composition du second trimestre 2020-2021 et se présente comme suit :

Sujet : Imaginez une fable d'une dizaine de lignes ou plus, en vers libre ou en prose, à partir de la morale il faut s'entre aider, c'est la loi de la nature. Comme dans la version de Gudule, deux animaux associeront leurs qualités pour triompher du danger.

II.1.2.1 Présentation des énoncés

Les énoncés ci-dessous sont tirés du corpus constitué à partir des devoirs de classe des apprenants de la classe de sixième au Collège Anne de Bretagne. Ces copies nous ont été remises par l'enseignante après l'avis des responsables administratifs et pédagogiques du dit établissement.

Extrait de corpus :

ECL-1-*Il était une fois un marécage tranquille... mais maintenant il ne l'ai plus.

ECL-2- *Maintenant que le crocodile à mangé au dans Aran tu pouvais ni vagabondé maintenant

ECL-3-*tu ne peut plus. Je vais lui parlé ...Bonjour crocodile. Tu aité eueu.

EDL4-Mais *maintenant tu ne l'est plus. Que t'arrive-t-il ? j'ai mal au dans...est pour me soulagé je n'ai qu'à vous mangé.

EDL-5-*Mais quand tu nous aurra tousse mangé comment fera -tu ?

ECL-6-*Tu aurra toujours mal au den, pour toujours, et moi plus de famille pus de copain,

ECL-7-*et aucun oiseau « Tu me ve quoi ? » « Je veu te faire un accord.

EEL-8-*Ci tu me l'aisse vous ta bouche, je pourrai te voire a ce que tu à et t'aidé à ne plus avoir mal.

EEL- 9-*Et en échange tu veux quoi ? Et puis je peut pas te croire. Mais çi mais l'aisse moi vouarre.

EEL-10-*D'accord. Mais ne me fait pas male.

EFL-11-*Il suffit que je vienne régulièrement enlevé la viande que tu as entre les dans.

EFL-12-*L'oiseau lui enleva le bout de viande qui était entre c'est dans.

EFL-13- *Le crocodile plain de soulagement et remplit de laise s'endormie et ne mangea plus jamais d'oiseaux.

II.1.2.2 Analyse du texte

Pour l'analyse de ce texte, nous essayons de nous inspirer de la théorie de Corder et Py (1980). Elle s'est développée sous l'impulsion d'importantes recherches dans le but d'analyser les erreurs dans les productions écrites des apprenants. L'analyse des erreurs nous sert d'instrument pour analyser l'épreuve d'écriture produite par un élève de la classe de sixième au Collège Anne de Bretagne de Rennes. Elle est traditionnellement un moyen utilisé par les chercheurs pour expliquer les processus d'acquisition de la langue cible et tenter de comprendre la manière dont les apprenants acquièrent le français langue étrangère. Nous l'avons choisie parce que la classe que nous avons observée est hétérogène. Les élèves sont issus des milieux socio-culturels différents. L'analyse des erreurs complète la tâche de l'analyse contrastive. Ceci étant, nous allons essayer d'appliquer les démarches en cherchant à identifier l'erreur, à décrire l'erreur et à expliquer l'erreur.

II.1.2.3 Étude de la morphologie flexionnelle

Dans les énoncés ci-dessous, l'objet consiste à analyser la systématique de la morphologie flexionnelle dans les productions d'écrits des apprenants pour voir s'ils ont une maîtrise ou une compétence dans l'étude de la morphologie flexionnelle à travers les énoncés ci-après.

EDL-5*Mais quand tu nous **aurra** tousse mangé comment **fera** -tu ?

EEL- 9-Et en échange tu veux quoi ? *Et puis je peut pas te croire. Mais çi mais l'aisse moi vouarre.

Dans l'énoncé L-5-Mais quand tu nous *aurra *tousse mangé comment *fera -tu ? Le verbe avoir conjugué au futur simple de l'indicatif à l'oral ne pose pas problème mais à l'écrit la forme est erronée parce qu'il y a doublement de consonne. Les autres erreurs portent sur les mots *tousse mangé relevant d'une erreur phonétique.

Enfin dans le dernier énoncé, nous remarquons une erreur de conjugaison avec un style de l'oralité* je peut, nous remarquons une mauvaise flexion verbale * Mais çi mais l'aisse moi vouarre.

La lecture de ces énoncés témoigne que ces apprenants ont des difficultés en orthographe.

II.1.2.4 Analyse syntaxique

Le rôle de cette analyse consiste à identifier les compétences des apprenants de la classe de sixième en vue de voir comment ils construisent les phrases conformément à la norme fonctionnelle. Dans la phrase :

L-12-L'oiseau lui enleva le bout de viande qui était entre c'est dans.

Dans cette phrase, nous avons deux verbes conjugués : le premier dans la proposition principale et le second dans la proposition subordonnée.

- **proposition principale** : L'oiseau lui enleva ;
- **proposition subordonnée** (relative) : *le bout de viande **qui** était entre c'est dans.

À propos du texte CAB1, nous avons la phrase :

EBL-3*Sur le retour, Max le renard **tomba** dans un trou **qui** **étais** un terrier

Dans cette phrase, nous avons deux verbes conjugués encadrés en couleur jaune. La première est une proposition principale et la seconde est une proposition subordonnée. Nous remarquons que l'apprenant a utilisé un relatif (**qui**) pour relier les deux propositions :

- **Proposition principale** : le renard *tomba* dans un trou
- **Proposition subordonnée relative** : * qui étais un terrier, introduite par le pronom relatif *qui*, complément de l'antécédant.

Vu la structure de la phrase, on peut dire que l'apprenant a une compétence dans l'apprentissage de la proposition subordonnée relative parce que la structure phrastique semble être correcte.

II.1.2.5 Analyse sémantique des formes verbales

Dans tout acte de communication ou d'écriture, la notion de sens paraît fondamentale parce qu'elle favorise la compréhension. La sémantique n'est rien d'autre qu'une théorie qui étudie la signification des mots. Dans le cadre de l'analyse des productions écrites des apprenants, nous nous intéressons à l'aspect sémantique lexicale et sémantique grammaticale.

Dans la phrase : *le crocodile mangeait ou le crocodile mangea*. Les valeurs temporelles de ces deux verbes conjugués n'expriment pas la même réalité. Le passé simple exprime des faits ou des actions liées à un récit et donc, il a une valeur narrative. Tandis que l'imparfait est beaucoup utilisé dans la description d'un fait mais les deux temps peuvent jouer un rôle intermédiaire ou complémentaire.

Nous remarquons que dans le texte CA/B2, l'apprenant a fait usage d'une alternance de temps : l'imparfait ; le passé composé ; le présent et le futur antérieur, ce sont des temps de narration par excellence. Nous n'avons constaté que l'apprenant à une compétence dans le domaine de la rédaction d'un récit. Dans l'énoncé : ECL-1-Il était une *foie un marécage tranquille, nous remarquons que l'imparfait est employé pour raconter une histoire fictive ou réelle. Il a aussi employé des déictiques même si à l'écrit il a des difficultés pour bien orthographier, mais à l'oral la phrase est sémantiquement acceptable. L'énoncé : « * mais maintenant il ne l'ai plus » est utilisé pour désigner la simultanéité à travers l'emploi de *maintenant en faisant le lien avec « en ce moment » et pour montrer que ce marécage n'existe plus. Il a aussi employé une idée d'opposition exprimée par la conjonction de coordination « mais » et de l'interrogation partielle qui exclut la réponse oui ou non : *Mais quand tu nous aurra tousse mangé comment fera-tu ? La lecture de cet énoncé montre que l'élève a utilisé un style pour passer son message au lecteur et nous remarquons dans cet énoncé, l'inversion du sujet montre une compétence experte.

Selon le sens de l'énoncé : ECL-2- *Maintenant que le crocodil à male au dans Aran tu pouvai ni vagabondé maintenant. Nous constatons que l'emploi de l'imparfait est ici erroné et ne permet pas de donner un sens à la phrase.

Dans la phrase :

EEL-8-*Ci tu me l'aisse vous ta bouche, je pourrai te voire a ce que tu à et t'aidé à ne plus avoir mal.

Bien qu'il y ait un décalage sémantique lié au solécisme, nous remarquons que l'élève a utilisé le conditionnel présent. À l'oral l'énoncé peut avoir un sens par l'emploi de [si] et le verbe conjugué [puʁε].

Enfin pour le dernier énoncé : EFL-13- *Le crocodil plain de soulagement et remplit de laise s'endormie et ne mangea plus jamais d'oiseaux. Dans cet énoncé nous relevons une erreur de sémantique lexicale et grammaticale. Nous identifions les erreurs des morphèmes lexicaux à savoir : *crocodil, plain, laise* et morphèmes grammaticaux portant sur le verbe : *remplit*,

s'endormie et nous constatons qu'il a aussi des difficultés à propos de la pratique du système verbo-temporel.

Par conséquent, l'analyse sémantique des formes verbales dans les productions d'écrits des apprenants de la classe de sixième permet de mieux comprendre les compétences des élèves en matière de grammaire et de leur capacité à utiliser les formes verbales pour transmettre leur message efficacement.

II.1.2.6 Résultats et discussion

Nous présentons les résultats sous trois graphiques distincts.

Classification des types d'erreurs

Numéro	Types d'erreurs	Nombre d'erreurs	Nombre d'élèves	Pourcentage
1-	Déterminant	16	25	10,52
2-	Lexicales	57	25	37,5
3-	Phonétiques	23	25	15,13
4-	Formes verbales	49	25	32,23
5-	Phonologique	07	25	4,60
Total		152	25	99,98

Figure 38. Tableau de classification des types des erreurs dans les épreuves d'écriture Centrafricaine

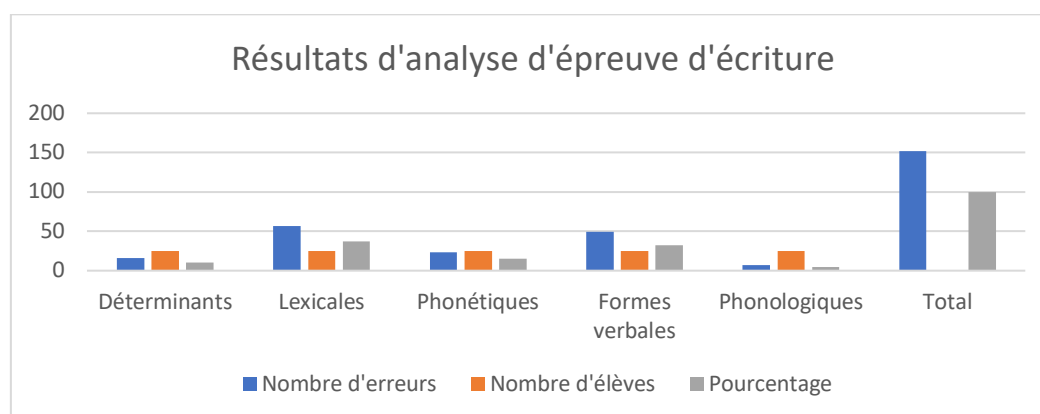


Figure 39. Histogramme d'analyse d'épreuve d'écriture

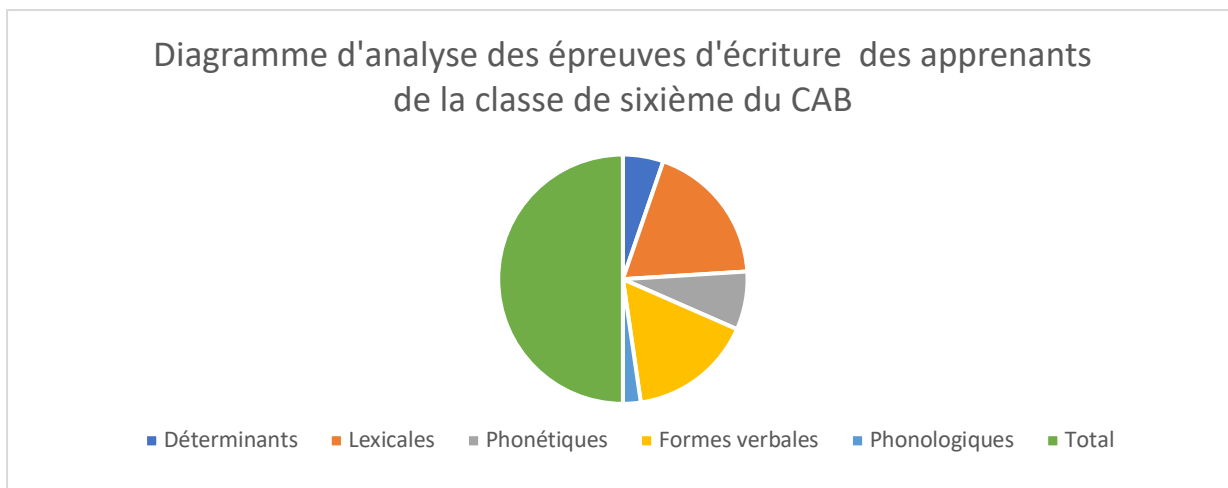


Figure 40. Diagramme d'analyse des épreuves d'écriture

Interprétation

À travers l'analyse menée, nous avons relevé les erreurs des morphogrammes lexicaux dont le taux dépasse toutes les autres avec un nombre de 57 soit 37,5%. Concernant les erreurs phonétiques, certains apprenants de la classe de sixième écrivent comme ils l'entendent et se laissent guider par les sons avec un taux d'erreurs de 15,13%.

Partant de toutes ces analyses, il est aisé de comprendre que les erreurs identifiées dans les productions d'écrits sont presque les mêmes. Mais les sources ne sont pas identiques et varient d'une catégorie grammaticale à une autre. Nous avons par exemple les erreurs dues à la non maîtrise de la règle d'orthographe, les difficultés à bien maîtriser les sons, la méconnaissance de la forme de l'infinitif, les interférences phonétiques et phonologiques à faible degré, la mauvaise discrimination des phonèmes et les erreurs de conjugaison.

Nous osons croire que l'exercice d'écriture est fondamental dans l'apprentissage du français en classe de sixième. Cette activité permet aux apprenants d'exprimer leurs idées et de mesurer leurs compétences linguistiques. À travers le corpus nous avons aussi remarqué que les apprenants formulent les phrases et leurs écrits favorisent la compréhension excepté quelques productions asémantiques.

Entre autres, les productions des apprenants ont fait l'objet d'une alternance des marques temporelles et de la concordance des temps. Ce phénomène s'explique par l'emploi du passé par les apprenants pour désigner l'antériorité, le présent renvoie à la simultanéité et le futur à la postériorité. Nous constatons surtout l'emploi du passé simple dans les récits.

Concernant l'épreuve d'écriture, nous avons analysé la pertinence des marques temporelles utilisées par les apprenants de la classe de sixième du Collège Anne de Bretagne en situation d'apprentissage.

Ces marques temporelles se déterminent par l'emploi du présent, de l'imparfait, du passé simple, du passé composé.

À l'issue de cette analyse nous avons constaté que les apprenants ont beaucoup fait usage du temps passé dans leurs rédactions mais ont des difficultés à bien écrire l'orthographe du verbe identifié dans le texte. Nous avons relevé des emplois erronés car les apprenants emploient le présent à la place du passé.

En effet, le tableau ci-dessous présente la proportion d'emploi des paradigmes verbaux pour un niveau de scolarité. Dans ces énoncés, 103 formes verbales erronées sont relevées. Ces verbes sont identifiés en fonction des temps employés. Quatre paradigmes verbaux couvrent des occurrences temporelles : présent, passé simple, imparfait de l'indicatif et l'infinitif. Il convient de noter ici que c'est le passé simple, le temps de narration qui domine le travail de ces apprenants suivi de l'imparfait de l'indicatif. Le présent de l'indicatif vient en troisième position.

N°	Les temps	Nombre d'erreurs	Nombre d'élèves	Pourcentage
1	Présent de l'indicatif	30	25	29,41
2	L'imparfait de l'indicatif	27	25	26,47
3	Le passé simple de l'indicatif	42	25	41,17
4	L'infinitif	3	25	2,94
5	Sous-total 1	102	25	100
6	Le passé composé	12	25	41
7	Le plus-que parfait	9	25	31
8	Sous-total 2	29	25	100
9	Le présent de subjonctif	2	25	7,40
10	Le participe présent	4	25	14,81
11	Le futur simple	12	25	44,44
12	Le futur antérieur	9	25	33,33
13	Sous-total 3	27	25	100
14	Total général	158	-	-

Figure 41. Tableau d'erreurs des temps les plus fréquentes

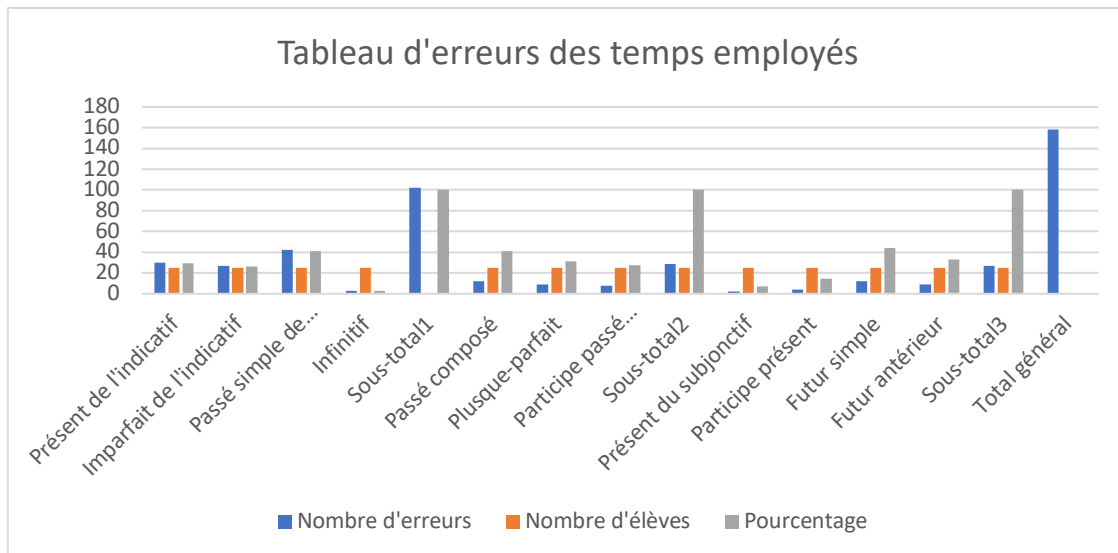


Figure 42. Histogramme d'erreurs des temps

À la lecture de ce schéma il est à constater que les apprenants de la classe de sixième du Collège Anne de Bretagne, dans leurs productions d'écrits, ont beaucoup fait usage du passé simple, temps du récit par excellence. On peut donc souligner cette compétence au discours académique. Comme nous l'avons susmentionné, en classe de sixième, l'enseignement de la littérature est basé sur les récits, l'histoire des dieux et ce temps a un impact dans l'apprentissage du français chez les jeunes apprenants de 11 à 12 ans.

Cependant, ils ont des difficultés à bien accorder les verbes selon la personne. Dans le sous-total 1, le taux d'erreurs est évalué à 41,17%. Cela veut dire que les apprenants ne maîtrisent pas bien l'emploi, la valeur voire la transcription graphique du passé simple. L'enseignant doit en effet, s'investir dans l'enseignement du verbe à travers le tableau de la conjugaison en vue d'amener les apprenants à identifier les différents paradigmes verbaux.

D'autres difficultés s'affichent à travers l'emploi du présent de l'indicatif dont le taux d'erreurs est de 29,41% et l'imparfait de l'indicatif estimé à 26,47%.

Concernant le sous-total 2, nous voyons une alternance des temps erronés à savoir : le passé composé (41%), le plus-que-parfait (31%) et le participe employé comme adjectif (27,58%).

En ce qui concerne le sous-total3, les apprenants ont aussi des difficultés dans l'apprentissage du futur simple de l'indicatif. Dans le corpus faisant l'objet de notre étude, sur les 25 copies, nous avons relevé 12 cas d'erreurs soit 44,44% y compris le mauvais emploi du futur antérieur (33,33%) et le participe présent (14,81%) avant d'aboutir au présent du subjonctif (7,40%).

Au vu de ces résultats, nous remarquons finalement que les difficultés d'apprentissage du français existent en classe de sixième au Collège Anne de Bretagne. Les responsables pédagogiques ont intérêt à prendre à bras le corps cette situation pour améliorer le niveau de l'enseignement et contextualiser surtout l'aspect didactique dans l'intention d'équilibrer les activités d'apprentissage.

II.1.3 Bilan

Pour conclure, ce chapitre nous a permis d'analyser les différents types d'erreurs d'orthographe commises dans les productions écrites des apprenants de la classe de sixième du Collège Anne de Bretagne à Rennes en France. À l'issue de cette exploration nous avons identifié les erreurs relevant de la morphologie flexionnelle portant sur les mots variables : les noms, adjectifs, verbes et pronoms. Nous avons remarqué que les jeunes apprenants ont commis les erreurs de désinences des mots variables et des marques grammaticales du pluriel. Les marques du pluriel et du nom sont souvent omises voire confondues.

En résumé, il convient de mentionner que dans les productions d'écrits des apprenants de la classe de sixième les formes verbales constituent une difficulté majeure de l'apprentissage du français. Les problèmes de conjugaison mettent en jeu l'orthographe du verbe. Dans ces productions écrites, nous avons aussi relevé les erreurs du verbe dans les différents temps employés par les apprenants.

L'analyse des compétences linguistiques des apprenants de la classe de sixième, va nous conduire à la description des grilles d'analyse du corpus des apprenants du Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure de Bangui pour nous permettre de mesurer leurs compétences et comprendre les raisons des difficultés d'apprentissage du français langue étrangère en Centrafrique.

II.2 CHAPITRE 2 : ANALYSE DES PRODUCTIONS D'ECRITS DU LAENS

La description du chapitre précédent nous permet de réfléchir maintenant sur les difficultés d'apprentissage du français langue étrangère en République centrafricaine. L'objet consiste à décrire les erreurs liées à l'influence du sango dans les productions d'écrits des élèves de la classe de sixième du Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure de Bangui. Les élèves centrafricains sont issus des milieux socioculturels différents. Les langues parlées dans les différentes régions peuvent impacter sur l'apprentissage et méritent d'être explicitées sous

plusieurs dimensions [voir annexe IV, P.126]. Les résultats de cette description sont susceptibles d'une réflexion didactique et des recommandations.

II.2.1 Présentation d'épreuve d'orthographe

Dans le volet qui suit, il est question d'identifier les erreurs commises dans les grilles d'évaluations par les apprenants de la classe de sixième en Centrafrique à propos de la pratique de la dictée.

Nous essayons de recenser les difficultés dans une rubrique, les catégoriser pour nous permettre de faire le lien avec les analyses précédentes.

La lecture de l'épreuve d'orthographe que nous allons exploiter montre que le texte de la dictée est contextualisé parce qu'il parle de la saison sèche que les apprenants connaissent et le contexte répond au climat centrafricain, avec des mots presque simples. Ce genre de texte est souvent étudié à l'école primaire dans les livres de lecture et parfois les enseignants demandent aux apprenants de décrire la saison sèche à travers les exercices d'écriture.

Texte : La saison sèche.

Partout à Damara, la savane jaunissait. C'est une époque favorable à la chasse et à la pêche. L'époque souvent choisie par les marchands de bétails arabes aux jambes grêles. Ils venaient du Tchad et se rendaient à Bangui. Sur leur passage, une poussière rouge recouvrait l'herbe rare déjà écrasée sous le poids des bœufs. Les charognards suivaient inlassablement les caravanes. Ils cherchaient à dévorer les restes de la première bête tuée et livrée aux villageois à faible prix. Parfois c'était troqué contre du miel, du maïs, du riz, du manioc ou du gombo.

Albert IPEKO-ETOMANE

Pour notre description, nous savons que diverses typologies d'analyses épilinguistiques sont disponibles selon les écoles mais nous pensons qu'il est nécessaire de nous servir de modèle élaboré par Nina Catach (1980), pour sa description du « plurisystème graphique du français ». Très complète, cette grille est au cœur de cette typologie (phonogrammes, morphogrammes, logogrammes), qui comporte aussi d'autres types d'erreurs. Selon J.C. Pellat (2023 :117) : « Ces typologies constituent pour l'enseignant un outil d'évaluation, qui lui permet de situer les erreurs de ses élèves, voire de dresser des profils suivant les types d'erreurs de chacun, et aussi d'observer leurs progrès d'une évaluation à l'autre ».

Les enseignants peuvent se servir de cette grille pour comprendre et découvrir les difficultés des apprenants dans l'apprentissage du français. L'objectif est d'aider les élèves à élargir à améliorer leurs compétences en matière de l'orthographe française et d'en faire un bon usage.

Mais nous constatons que l'enseignement apprentissage du vocabulaire se confronte à des difficultés de diverses natures. Apprendre le vocabulaire pour les apprenants de Collège paraît étrange et difficile soit parce que l'accent n'y avait pas été mis au fondamental 1 jusqu'au fondamental 2 soit par oubli des règles suite à des négligences dans l'apprentissage. Mais pourquoi les apprenants ne maîtrisent-ils pas l'orthographe des mots ? Est-ce un problème de lecture ? Ou l'enseignement n'est-il pas bien dosé ? Les causes de ces difficultés sont multiples et les responsabilités sont partagées. Partant de ces questionnements, nous allons essayer d'analyser les productions écrites des apprenants de la classe de sixième du Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure de Bangui pour voir comment ils écrivent le français langue étrangère.

Ainsi, à travers notre étude, nous comptons analyser les erreurs orthographiques, phonologiques, des voyelles nasales, d'inversion graphique, les confusions des phonèmes, les difficultés de segmentation et d'agglutination ; ensuite nous allons nous intéresser aux difficultés des marques de personne, des formes verbales et enfin nous allons également nous intéresser aux acquis des apprenants sur l'usage des connecteurs.

II.2.1.1 Erreurs orthographiques

Dans l'analyse du corpus nous remarquons que les apprenants ont des difficultés orthographiques. Ils commettent des erreurs sur les graphies des mots.

Pour notre étude, nous voulons décrire la pratique de l'orthographe du verbe dans les productions d'écrits des apprenants.

Ainsi, dans le corpus constitué à travers l'épreuve de la dictée, nous pouvons constater que les phrases écrites par les apprenants comportent une série d'erreurs orthographique dues à la mauvaise transcription des lexèmes.

Notre analyse vise à vérifier des compétences dans le domaine de l'orthographe pour voir comment les élèves écrivent les mots ou une phrase. Ainsi, nous avons identifié des zones de fragilité et des déviances orthographiques que nous essayons de décrire.

Dans l'énoncé : DB-L1 *Par tou a Damara, la savane *jonissai.

Dans ce fragment de phrase, nous constatons que du point de vue phonétique, il n'y a aucun problème mais la transcription ne répond pas à la bonne orthographe.

Les graphèmes qui ont attiré notre attention sont les suivants : DO L-1 *Lépoke souvan *joizi* par les* marchan de **betaye* arabe.

Dans cet énoncé nous avons identifié des erreurs orthographiques : *Lépoke ; *souvan, *marchan et *betaye mais la transcription phonétique de ces lexèmes est presque la même ; Dans *joizi nous remarquons la substitution du phonème [ʃ] à [ʒ].

Dans les énoncés :

DE5 L-8 Parfois *c'est un troques contre du miel, du maïs, du riz, du manioc ou du *gombeau.

DG L-2 C'était une *épauc favorable à la chasse et à la pêche.

Pour le premier énoncé, l'apprenant a commis une erreur de son concernant les mots « Parfois *c'est un troques » au lieu de 'c'était troqué'.

DG L-2 C'était une *épauc favorable à la chasse et à la pêche. Nous constatons la même sonorité entre le son [o] au digramme [au] ; puis [c] à [que]. Tous ces phonèmes présentent une même écriture phonétique.

Dans le même texte, nous avons identifié des mots comme : *bétaye ; *gembe graïeles (DB-L-4) ; *une poussieur ; * l'airbrebe (DB-L4) ; * charoyare ; * exlassablement (DA-L7) ; * c'était un trôque ; * du maïse ; * ou du *gobo (DA-L7). Tous ces mots présentent presque une analogie de sons mais à l'écrit il y a décalage orthographique c'est-à-dire qu'à l'écrit il y a absence d'analogie avec l'oral. Les apprenants notent bien la prononciation mais ne respectent pas l'orthographe. L'écriture est une forme de représentation de la parole. D'après Ferdinand de Saussure (1996 :45) : « Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts ; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier ». Les apprenants de la classe de sixième peinent à bien écrire l'orthographe des mots. Nous avons aussi remarqué la confusion dans l'écriture de *c'était marqué par l'absence de l'apostrophe. L'apprenant a procédé à un choix lexical douteux. Dans cette production écrite, il figure également des graphies phonétisantes telles que la substitution du phonème ou de la valeur phonique altérée comme *gobo pour gombo. Parmi ces graphies erronées, au plan phonétique nous remarquons une analogie de sons.

Il est facile de dire que ces erreurs ne se font pas remarquer à l'oral et la transcription phonétique ne pose pas problème mais ces mots ne répondent pas à la norme fonctionnelle.

II.2.1.2 Erreurs phonologiques

De manière générale, en Centrafrique, dans certaines régions, on reconnaît les habitants par leur manière de parler ou de prononcer un mot. Ce phénomène se détermine par l'habitude que le locuteur a dans le parler de sa langue vernaculaire. Les apprenants issus des parents qui sont originaires de la région de l'est par exemple et qui ont grandi au village garde l'accent de leurs patois et, dans leur manière de parler, nous constatons une insistance sur le phonème **-r** qui peuvent attirer l'attention.

Au sud chez les tribus *mbatis*, les locuteurs ont de la peine à prononcer le **-r** toujours substituer par le phonème **-l**. Le mot verre est toujours prononcé *vèlé*. *Biélé* pour *bière*. Chez les peuples sud de la frontière riveraine de la République centrafricaine, le son **u** est remplacé par **-i** par exemple, *voitire* pour *voiture*.

Tous ces phénomènes linguistiques peuvent avoir des répercussions sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école si les apprenants centrafricains sont issus de ces milieux. La République centrafricaine est un pays à forte hétérogénéité linguistique. Elle a des langues minoritaires, des dialectes, des patois. Ces langues sont des langues régionales et non officielles. Le sango appartient à la famille Adamawa-Oubanguienne, branche oubanguienne qui comporte trois sous branches : à l'ouest (gbaya), au centre (banda), au sud (zandé). La République centrafricaine compte 120 parlars.



Figure 43. Extrait d'une carte ethnique de la RCA

Source : www.mapnall.comcarte-geographie.

Pour appuyer la présente idée, nous essayons de vérifier à travers notre étude, les différences linguistiques et régionales des élèves car les apprenants appartenant à ces régions présentent souvent des difficultés à bien prononcer certains phonèmes et nous les remarquons dans leurs productions écrites. Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle ces apprenants appartiendraient aux régions dont les locuteurs présentent des difficultés de prononciation de certains phonèmes ou ils sont issus des parents qui sont peut-être ressortissants de ces régions parce que chaque région a sa spécificité linguistique et l'émission des sons peut avoir des incidences sur l'apprentissage.

En effet, l'étude qui va être menée dans le présent travail porte sur les aspects phonologiques. Elle s'intéresse à la réalisation des sons aux unités distinctives abstraites, pour établir leur liste et celle de leurs traits pertinents puis étudier leur fonctionnement.

Dans les productions écrites des apprenants de la classe de sixième, nous avons remarqué des difficultés de distinction de sons. Nous avons aussi relevé quelques déviations de prononciation et des zones de fragilité orthographique relative à une mauvaise transcription relevant d'une discrimination auditive. En parcourant les copies de ces apprenants, nous avons identifié des mauvaises transparences phonologiques car les mots écrits ne reflètent pas la bonne prononciation.

Illustrations :

Dans les énoncés : DC L-6 : L'apprenant écrit les *charopiar au lieu de charognards [ʃaʁopɪaʁ] ≠ [ʃaʁoŋaʁ]. La distinction est entre le phonème [p] et [ŋ].

A11 L-1 Partout à Damara, la savane chanissait : [ʃanise] ≠ [ʒonise]. Il y a mauvaise discrimination entre [ʃ] et [ʒ].

Concernant : DL L-6 : Il *chacher [ʃaʃe] ≠ [ʃεʁʃe] ; [a] ≠ [ε]

Mais dans les énoncés :

DHL4 : Chalognar,

DHL-4 Les chaloyar suibè inlasablement les carabanes il cherchet a déboré le reste de la première baite.

Dans ces deux énoncés, nous avons constaté la substitution du phonème *-r* à *-l*. Nous avons remarqué l'emploi d'un rétroflexe le son *l*.

Aussi, dans l'exemple suivant, nous avons identifié la substitution du *i* à *o* dans *manouque

Pour les énoncés ci-après, les confusions des phonèmes sont visibles. Nous avons par exemple :

DE L-5 Sur leur passage, une poussier rouge regrouvrais l'airbre rare déjas écrassées sous le bois des bœuf.

DE L-6 Les charoyards *souvais inlassablement les caravane.

II.2.1.3 Confusion des phonèmes

[p] et [ɲ] : consonnes [p] est bilabial ; [ɲ] est palatal

[ʃ] et [ʒ] : consonnes : les deux ont un même lieu d'articulation c'est-à-dire palatal

Partant de ces phonèmes, nous constatons que les apprenants ont des difficultés à faire la différence entre [p] et [ɲ] ; [ʃ] et [ʒ] ; [a] et [ɛ]. Les apprenants du sango ont aussi du mal à faire le *c* au lieu *gr* ; *ui* au lieu de *ou* ; le *gn* au lieu de *p* ; *r* au lieu *l* ; *ch* au lieu de *se*. Ainsi, l'hypothèse émise au départ se confirme à travers cette analyse parce que la majorité de ces erreurs proviennent de l'influence de la langue sango sur la langue d'apprentissage qu'est le français langue étrangère ou de l'impact des langues régionales sur le français étant donné que parmi ces apprenants, d'autres viennent des zones régionales et détiennent encore les habitudes linguistiques de leurs parlers.

À partir de cette descriptions, d'autres études pourront se faire pour démontrer que les régions des apprenants sont distinctes c'est pourquoi ils ont de la peine à bien prononcer les phonèmes et ont des problèmes phonétiques et phonologiques à partir des langues premières.

Bien que notre recherche ne s'oriente pas dans ce domaine mais nous avons mis au jour ces difficultés. Nous savons que de notre expérience professionnelle selon les régions les difficultés phonétiques ne sont pas les mêmes et une étude serait envisageable sur ce point précis.

II.2.1.4 Erreurs des voyelles nasales

En parcourant notre corpus, nous avons relevé des confusions des phonèmes. Cette particularité est fréquente dans le parler et les écrits des élèves. Ils confondent les sons [õ] et [ã]. Ce cas de figure existe dans des productions écrites collectées à cet effet. Nous supposons que le problème relève probablement d'une confusion des voyelles nasales.

Prenons les énoncés suivants :

R1B5L-3 Nous asseyons de *repandre à Ces interogation dans les lignes qui suivants.

R1B3 L9- Sa fait beaucoup de diferece entre la musique d'aujourd'hui comme *auparavont

R1B3 L7- Par notre* comportemont de faire et de changer notre manieré.

R1B9 : Oui j aimerais la musique par ce que les musiques M'aider a comprend des choses

DP L-1 Les *charoyonre suive inlasablement les caravanes.

DL L-3 L'épauque chiasua par les marchont

Dans le premier exemple : L-3 Nous asseyons de *repandre à Ces interogation dans les lignes qui suivent.

Nous remarquons dans cet énoncé qu'il y a une confusion entre le son *on* et *an* c'est-à-dire entre répondre (à une question) et faire répandre (quelque chose). Ce sont deux digrammes différents [õ] ≠ [ã]. Dans le second et dernier exemple, l'élève a répété la même erreur de son avec le mot « *auparavont » au lieu de « auparavant » et *comportemont au lieu de comportement. Ceci apparaît comme une erreur phonologique liée au son.

II.2.1.5 Inversion graphique

L'inversion graphique est une erreur courante que l'on peut observer chez les apprenants de la classe de sixième en République centrafricaine, lorsque les élèves produisent ou recopient un texte. Dans le corpus, nous constatons que les lettres, les mots sont écrits à l'envers par rapport à la forme correcte. Nous pouvons dire qu'il existe plusieurs raisons pour lesquelles ces élèves en difficultés commettent des erreurs d'inversion graphique. On peut dire que cela peut être dû à une mauvaise connaissance des formes des lettres.

Aussi, les erreurs d'inversion peuvent également être liées au surpeuplement de la classe, les apprenants peuvent avoir du mal à contrôler leur mouvement lorsqu'ils écrivent, ce qui pourrait entraîner des inversions accidentelles.

Dans cet énoncé, nous constatons que l'apprenant à inversé une lettre dans :

Advature [advovæ] ≠ [devovæ] ; [a] ≠ [d] advauré au lieu de dévoré. Pour le second, l'apprenant a inversé le phonème -r à -o dans *torqué* au lieu de *troqué* ;

Exemple : DQ L-6 Parfois c'est *torqué* contre du miel

Eu égard à ces maladresses d'écriture, il important d'encourager les élèves à prendre leur temps et à se concentrer sur la forme correcte de lettres ou des mots.

Les erreurs d'inversion graphique chez les élèves de la classe de sixième relevées dans les copies sont courantes, mais peuvent être corrigées avec des activités et des conseils appropriés.

Il est important de fournir aux apprenants des opportunités de pratiques, de renforcement et de concentration afin de les aider à améliorer leurs compétences en écriture.

II.2.1.6 Erreurs de segmentation et d'agglutination

Les erreurs de segmentation figurent dans les métadonnées de notre étude. La segmentation est la base de l'écriture française. Chaque mot doit être séparé par un blanc graphique. Dans les copies soumises à notre étude, les erreurs de segmentation sont nombreuses. Nous les avons identifiées y compris celles d'agglutination. Ce phénomène devient courant que l'on retrouve souvent dans les copies des élèves de la classe de sixième du Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure de Bangui en Centrafrique. Les blancs graphiques sont essentiels dans l'écriture.

Illustrations :

- DC L-3 *Lépoque souvent choisire par les marchers de petelles arabe au jambresgrelle.

A2-L7 Parfois *c'était un trôque contre du mielles, du maïse, du riz, du manioc ou du gobo.

Dans le premier énoncé, nous remarquons que l'apprenant n'a pas séparé les mots mais la construction phonétique est juste et les deux mots vont ensemble c'est-à-dire le déterminant et le nom. Il en est de même pour les mots *jambresgrelle, en forme de nom plus l'adjectif.

Concernant l'énoncé DCL-3, nous identifions deux cas liés aux erreurs de segmentation parce que l'apprenant par ignorance ou inattention a oublié de séparer les mots : *Lépoque ; jambresgrelle.

Pour l'énoncé :

DO16 L-1 les charoyare surveï *un la sablement les caravane

Nous remarquons une mauvaise segmentation le mot devrait s'écrire à une seule graphie et laissant des blancs à gauche et à droite.

Dans le corpus, les cas identifiés sont variés. Nous avons entre autres les agglutinations de ce genre :

DHLA L-5 Les charenchands *souvaientinlasablement*.ils cherchai a devorer les rest dé la premièrebête tuée et livrer à faibleprix.

Les énoncés ci-dessous sont tirés des épreuves de l'expression écrites pour nous permettre de faire le lien avec les erreurs d'agglutination.

R2EL-3- Je va *atribune* que j'ai vu les élèves du chaque école

R2D-L-7-Je vi des metresses qui est *entrain innational*

R2KL-2-Je vi le ministre de *lédicassion*

R2KL-9-J'ai vus assiste à la *defilédespersone* les journaliste a latélé

R2OL-1je raconte e *quelquigne ceque* vu je regardé

Dans une phrase si les mots ne sont pas bien segmentés, cela peut entraîner le phénomène d'agglutination.

De plus, ces erreurs sont dues à une mauvaise compréhension de la structure grammaticale des mots et des phrases dans la langue d'enseignement. Dans certaines langues, les mots sont construits en combinant plusieurs morphèmes, qui sont les unités significatives les plus petites d'un mot. Les élèves peuvent avoir du mal à distinguer ces morphèmes et à les séparer correctement lorsqu'ils les écrivent.

Les erreurs de segmentation et d'agglutination sont récurrentes dans les productions d'écrits des apprenants de la classe de sixième en Centrafrique. Ces erreurs sont dues à des lacunes dans l'apprentissage et la maîtrise de la grammaire et des règles orthographiques.

En somme, nous rappelons que l'agglutination est l'acte de fusionner plusieurs mots en un seul.

Les élèves commettent souvent des erreurs de segmentation en séparant incorrectement les mots, ce qui rend la lecture et la compréhension difficile :

Les blancs graphiques permettent d'identifier les éléments distincts c'est-à-dire les unités lexicales. On ne rajoute pas des éléments complémentaires, on doit garder la bonne unité. Du point de vue graphique, il est difficile de distinguer les deux éléments de l'unité.

En outre, nous avons également identifié dans l'énoncé :

DD-L-3 cette forme de graphie : *le lépoque souvan choisi par le marchants de Bétagne Arabe.

Dans cet énoncé, nous remarquons un ajout de déterminant qui n'a pas sa raison d'être. Cet emploi caractérise la situation des apprenants centrafricains.

II.2.1.7 Erreurs des marques de personne

Pour notre analyse concernant les erreurs à dominante morphogrammique, nous recensons une série de phrases produites par les apprenants de la classe de sixième pour mener notre étude. Nous remarquons que ces productions comportent des phrases verbales, des variétés d'accords et présentent aussi d'autres zones de difficultés. Cette analyse vise à vérifier l'état d'apprentissage ou les compétences des apprenants dans le domaine des formes verbales et nous amène à proposer des pistes didactiques pour l'enseignement de l'orthographe grammaticale, qui occupe une place fondamentale dans l'enseignement du français au collège. Les erreurs ne sont pas homogènes. Elles sont de plusieurs types, mais nous mettons un accent sur la morphologie flexionnelle.

L'orthographe ne résulte en effet pas seulement d'une correspondance entre l'oral et l'écrit, ni d'une correspondance entre graphèmes et phonèmes. Selon leur catégorie grammaticale, les mots portent des marques phonologiques différentes. Le pluriel d'un verbe s'écrira généralement **-nt** alors que celui d'un nom sera le plus fréquemment **-s**. Cette particularité de la langue française constitue un obstacle important dans la maîtrise de l'orthographe grammaticale.

Dans l'énoncé DA L-1 *Partout a Damara la savane jaunissaient. Nous voyons que le sujet *la savane* est au singulier mais l'accord est au pluriel. L'apprenant a peut-être pensé que la savane désigne un milieu varié comportant des herbes et des arbustes c'est pourquoi l'élève a eu l'idée du pluriel. On retrouve la même erreur dans l'énoncé ci-dessous :

DA-L-5 Sur leur passage, une poussière rouge* recouvraient l'herbe rare déjà *ecrasé sous le poids de bœuf.

En ce qui concerne le mauvais accord du pluriel, nous rappelons que ce phénomène est au centre de l'inquiétude chez les apprenants de la classe de sixième. Dans les énoncés, nous constatons que lorsque le sujet du verbe est à la troisième personne du pluriel mais l'accord se fait au singulier. Il arrive des fois que les apprenants accordent le verbe à la troisième personne du singulier ou à la deuxième personne du singulier. Ces cas figurent dans les énoncés suivants :

DA-L-4 * Ils venait du Tchad et se rendaient à Bangui.

DC L-7 *Il cherche à dévorée les restes de la première bates tuér et livre aux villagiois à faible pri.

DE L-4 *Ils venais du Tchad et se rendais à Bangui.

DG L-1 *Il cherchait à dévorer les restés de la premièr bête tué et livres aux villageois à faible prix.

Dans ces énoncés, nous remarquons que les apprenants oublient la marque du pluriel et confondent même le singulier avec le pluriel et inversement.

Exemple : DE L-4 Ils *venais du Tchad et se rendais à Bangui. Ces apprenants utilisent la terminaison -s pour la troisième personne du pluriel.

II.2.2 Les difficultés d'apprentissage des formes verbales

Les difficultés d'apprentissage des formes verbales s'expliquent par la complexité du verbe. Au collège, certains apprenants de la classe de sixième ont de la peine à bien conjuguer le verbe venir comme il se doit. À l'imparfait ils écrivent les formes suivantes :

DB L-3 Illes *vène du Tchad et se rendai à Bangui.

DC L-4 Il *venain du Tchad et ces rendaient à Bangui.

Nous voyons que le verbe venir présente d'abord quelques complexités dans sa base. Au présent nous avons par exemple la modification du radical dans : je vien-*s*, tu vien-*s*, il vien-*t*, nous ven-*ons*, vous ven-*ez*, ils vien-*n-ent*. Tandis qu'à l'imparfait, les trois personnes du singulier et la troisième personne du pluriel présentent à l'oral une même prononciation voire un même son sur le plan phonétique et une même transcription phonétique [vənɛ]. Cependant, nous avons identifié des cas où l'apprenant a écrit : DB L-3 Illes *vène du Tchad et se rendai à Bangui et un autre a inséré le trigame *ain* après le radical qui donne [vənɛ̃].

Par ailleurs, nous retrouvons d'autres formes d'erreurs dans les énoncés ci-après :

DB-L4 Sur leurs passages, une poussieur rouge *rencouvre l'airbrebe rare déjà écrasés sous le poids des bœufs.

DD L-7 Il cherchait à *dévaure les restes de la premier bête tulle et livrée aux villageois à faible prit.

DE L-5 Sur leur passage, une poussieur rouge regrouvrais l'airbre rare déjas écrassées sous le bois des bœuf.

DE L-6 Les charoyards *souvais inlassablement les caravane.

DG L-3 L'épauc souvent choisit par les marchands de bétayé arabe aux jambres gralles.

DG L-5 *Sur lair passagé, une poussiere rouge regouvrier l'airbe rare déjà écraser sous le poie des bœuf.

DG L-6 Les charogniarent suivant inlassablement les caravané.

DJ L-3 L'époque *souvaient choisir par les marchant de bétai arabe.

DJ L-6 Les charroyannre *suivaient un la sablément les caravanne

Dans tous ces énoncés, nous avons remarqué que les erreurs des formes verbales sont nombreuses. Ces apprenants ne maîtrisent pas l'orthographe des différentes catégories verbales. Ils écrivent des formes erronées, qui donnent des complications graphiques entraînant les difficultés à la syntaxe du verbe et pose un problème morphosémantique.

Exemple :

A5 L-7 : Il *cherch/**ai/en/s/** à dévorer les rest/e de la première bête tu/**é** et livr/**er** aux villageois a faible

II.2.2.1 Les graphies de temps

Dans les exemples ci-dessous, tirés du corpus, nous avons les formes suivantes :

DE L-7 : Il *cherch/**aiens/** à dévorer les rest/e de la première bête tu/**é** et livr/**er** aux villageois a faible pris

DE L-4 *Ils ven/**ais/** du Tchad et se rend/**ais/** à Bangui.

DC-L-7- *Il /cherch/e à dévorée les restes de la premièr baites tuér et livre aux *villagiois à faible pri.

Dans ces énoncés les erreurs des formes verbales sont récurrentes. Pour le premier cas, le sujet est au singulier mais le verbe est au pluriel. Pour le second exemple DC L-7, nous identifions deux erreurs des formes verbales. Le sujet (*il*) devrait se mettre au pluriel parce qu'il désigne les chasseurs et donc le verbe aussi devrait être à la troisième personne du pluriel. Enfin, pour le dernier exemple, l'apprenant a des difficultés d'accord du sujet avec le verbe, et l'application de la règle fondamentale c'est-à-dire devant *à ; de ; pour*, le verbe doit se mettre systématiquement à l'infinitif.

Eu égard à cette analyse, nous pouvons dire que la complexité des formes verbales s'explique par le décalage entre l'oral et l'écrit. Certaines marques de variabilité n'existent qu'à l'écrit. Les erreurs sur les marques grammaticales du pluriel que les apprenants ont commises sont considérables. Les marques du pluriel des verbes sont souvent omises. Ainsi il va sans dire que le verbe constitue une difficulté majeure dans l'apprentissage du français. Il y a des faiblesses sur la pratique de la conjugaison, les verbes du (1^{er}, 2^{ème} voire 3^{ème} groupe) subissent des modifications qui ne répondent pas à la norme. Nous identifions la confusion des formes à l'imparfait comme ils *vene et les formes verbales homophones sont souvent confondues.

Suite à cette analyse, il convient de souligner qu'en didactique, l'erreur constitue un élément moteur de l'apprentissage et permet de progresser par sa rectification. Selon D. Ducard et al (1995 : 215) « En orthographe, toute erreur, est une erreur par défaut ou par excès de formalisation-conceptualisation ». Les apprenants du FLE écrivent parfois des éléments inconnus, ils créent des formes verbales qui ne sont pas conformes à la norme.

II.2.2.2 Analyse contrastive des épreuves d'expression écrite

II.2.2.2.1 Les erreurs liées à la langue sango

La présente analyse a pour objet de décrire les phénomènes linguistiques dans les productions d'écrits des apprenants de la classe de sixième. Nous sommes entrés en possession de ces copies lors de l'observation de classe à Bangui au Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure. Cette épreuve relève d'un exercice d'expression écrite proposé pendant les examens du second semestre 2021 [voir annexe IV, p. 143]

Nous disons que l'analyse linguistique a connu sa célébrité dans les années 1985-1990 et se pratique dans le domaine des activités de l'écriture c'est-à-dire des textes produits en situation d'apprentissage. Dans le cadre de notre étude, nous envisageons mener une analyse contrastive, identifier et décrire les marques de l'oralité dans les productions des apprenants en nous appuyant sur des outils linguistiques à savoir : la construction des phrases, les interférences linguistiques, la syntaxe, la morphologie verbale, les marques de l'énonciation, les ruptures de la chaîne parlée, les répétitions, la cohérence sémantique, le choix des connecteurs, la cohérence syntaxique voire la concordance des temps et des modes par le biais des épreuves d'écriture des apprenants de la classe de sixième.

En effet, toutes les langues au monde ont un modèle syntaxique qui leur sont propres mais nous remarquons que le sango n'a pas la même structure linguistique que le français. L'analyse contrastive est un mécanisme qui aide à interpréter les erreurs faites en français langue étrangère

pour savoir en quoi l'apprentissage du français pose problème dans les pays subsahariens et plus particulièrement la Centrafrique. Utilisée beaucoup plus dans le domaine de l'acquisition des langues, l'analyse contrastive sert de méthode à expliquer pourquoi certaines caractéristiques d'une langue semblent plus difficiles à acquérir que d'autres. Par conséquent, les difficultés à maîtriser certaines structures d'une langue seconde dépendent de la différence entre la langue maternelle des apprenants et la langue qu'ils essaient d'apprendre.

Voici un extrait de texte relevant de l'épreuve d'écriture.

Copie CB1 :

R1B1 L-1- J'ai/ aimez /la musique/ par-ce-que/ la musique/ est/ très bien/ pour /écouter/.

En sango, nous avons le style ci-après :

Mbi/ yé / miziki/ngbanga ti so/miziki/ayéké/nzoni mingui /ti / ma

Moi/aime/musique/parce que/musique/est/bonne/beaucoup/à/écouté.

La phrase R1B1 L-1 écrit par cet apprenant présente la même structure en sango. Ce qui revient à dire que l'élève a réfléchi en langue sango pour procéder à une traduction littérale. Cette influence est psychologique et relève de son environnement socioculturel voire linguistique. Mais dans le cadre du français, l'énoncé R1B1 L-1 souffre d'un problème de la marque de la personne, la graphie temps est respectée peu importe sa terminaison.

À travers cet exemple, nous remarquons l'impact de la langue première sur la langue seconde. Sur le plan de l'apprentissage l'apprenant a des difficultés à bien écrire le français ou à bien conjuguer le verbe, pour la simple raison que dans cette phrase, le verbe *aimer* est mal orthographié. Cet apprenant ne maîtrise pas l'orthographe de ce verbe au passé composé. À l'oral, on ne sent pas les difficultés parce qu'il présente un même son phonétique et la transcription est la même : [eme]. Sur le plan sémantique, il se pose un problème de sens vu le temps employé. Ce qui prouve que l'apprenant ne maîtrise pas la notion de concordance de temps.

En plus nous remarquons un problème de répétition, l'apprenant ne sait pas utiliser des anaphores : J'ai/ aimez /la musique/ par-ce-que/ la musique/ est/ très bien/ pour /écouter/. Le mot musique apparaît deux fois dans cette phrase. À propos de la norme fonctionnelle l'apprenant voudrait écrire : « J'aime la musique parce qu'elle est bonne à écouter ».

À propos de la phrase : R1B1 L-3 Quand/ je /pense/ quelque chose/ j'ai /écouter/ la musique/ pour/ dégager/ la réflexion/.

Cet exemple présente presque les mêmes caractéristiques et les mêmes observations que la première. Nous revenons sur la pensée qui consiste à dire que si l'enseignant ne comprend pas l'environnement linguistique et socio-culturel de ses élèves, il risque de les sanctionner sévèrement parce que nous constatons des normes endogènes dans les écrits des apprenants dont le français n'est pas la langue première. Si nous essayons de traduire cette phrase en sango et la retraduire en français, nous pouvons avoir la structure suivante :

-Si/ tongana mbéni yé/ a hon gbou ngo / li/ ti/ mbi, / mbi/ ma/ gui/ mozoko, / ti tonga na/ mbi wara siriri.

Si/quelquechose /a/dépassé/la/tête/moi/moi/écouté/seulement/musique/pour/trouver/ paix

Nous pensons que l'apprenant voulait écrire : « Quand je suis embarrassé, j'écoute seulement de la musique pour retrouver la paix ».

Au sujet de la phrase : R1B1 L-4- La musique/ sa/ peut /édera/ la personne/ qui/ tombe/ malade/.

En sango nous avons cette structure :

Mozoko/ ayéké/ aidé/ zo/ so/ a /ti/ kobéla.

Musique/peut/aider/personne/qui/tombe/malade.

Nous remarquons que l'apprenant a inventé une forme verbale /édera/.

En effet, l'apprenant voulait dire : la musique, ça peut aider la personne qui tombe malade

II.2.2.2 Erreurs de ponctuation et solécisme

a) Signes de ponctuation

La présente étude nous amène à décrire les complications graphiques et des signes de ponctuations figurant dans notre corpus. En effet la ponctuation joue un rôle fondamental dans l'organisation d'un texte. Elle favorise la compréhension parce qu'elle donne du sens. Pour vérifier si ces indications sont respectées par les apprenants de la classe de sixième, nous avons choisi une épreuve de rédaction codifiée sous cette forme : R2 pour nous permettre de mener notre analyse.

À titre de rappel, les signes graphiques relèvent des lettres majuscules et minuscules. Le point indique la fin d'une phrase déclarative, le point d'interrogation marque la fin d'une phrase

interrogative et le point d'exclamation marque la fin d'une phrase exclamative. Les phrases impératives ou injonctives peuvent avoir des points et des points d'exclamation.

Les signes qui marquent des pauses dans les phrases sont : la virgule, le point-virgule et les deux points. Les points de suspension signalent l'interruption d'une phrase et les parenthèses apportent une précision.

Illustration :

R1B2 L-1 : Moi j'aime la musique Religieux par ce que sa parle de Dieux et Jesus christ son fils unique la musique Religieux nous ammen à connaître aussi la parole de Dieux même avant de commencer la prière nous devant de commencer en adoration pour être en contacte avec Dieux avant de commencer la prièreVoilà pourquoi J'ai la musique Religieux, sa m'aide à me sentire bien et à chassez des mauvais exprit

Dans ce texte, l'apprenant commence par un style de l'oralité : *Moi j'aime la musique Religieux par ce que sa parle de Dieux et Jesus christ*. Le début de la phrase commence par une lettre majuscule mais l'élève n'emploi presque pas des signes de ponctuation. On remarque l'emploi fréquent des majuscules en pleine phrase : *la musique *Religieux ; la prière*Voilà pourquoi *J'ai la musique *Religieux*. Il y a absence presque totale des signes de ponctuation sauf dans l'avant dernière phrase que l'élève a mis une petite virgule : **J'ai la musique Religieux, sa m'aide à me sentire bien* et la phrase se termine sans signe de ponctuation : *et à chassez des mauvais exprit*

Les marques de l'oralité sont fréquentes dans cet écrit. Nous admettons que ces marques influent sur la pensée de l'apprenant et sont à l'origine de ses difficultés mais quelque part à l'oral, nous avons les intonations qui peuvent aussi marquer la virgule ou la pause.

Lors de la mise en grille du corpus, nous nous sommes rendu compte que les connecteurs remplissent bien des fonctions dans une phrase mais nous remarquons aussi que les apprenants de notre site de recherche n'en font pas un bon usage et nous jugeons nécessaire de connaître la cause de cette situation.

b) Le solécisme

Les solécismes sont des erreurs de syntaxe qui relèvent de la non maîtrise des règles de la langue lorsqu'un apprenant utilise incorrectement une construction grammaticale. Dans la production d'écrits des apprenants de la classe de sixième du Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure de Bangui, nous avons relevé plusieurs cas. Les raisons de ces mauvaises constructions sont variées. Nous disons que les apprenants ont un manque de connaissance et de compréhension des règles grammaticales. Les solécismes peuvent aussi être causés par des

interférences linguistiques liées à l'état de l'interlangue des apprenants. En République centrafricaine, les apprenants sont au carrefour de plusieurs langues locales, en plus du français qui est la langue d'enseignement et d'apprentissage. Toutes ces langues n'ont pas une construction grammaticale identique et cela peut impacter dans la production écrite des apprenants.

Les erreurs de solécisme peuvent être identifiées par un emploi incorrect des genres, la faute de conjugaison, la confusion entre les pronoms personnels et autres.

L'autre raison s'explique par le manque de pratique de l'écriture. Les élèves doivent être initiés régulièrement à des exercices d'écriture avec une rétroaction constructive de la part de leurs enseignants.

Dans les écrits des apprenants de la classe de sixième, nous avons identifié les cas suivants :

R2D-L-2-*Les enfants fait le défilé sur l'avenue des martyrs*

R2D-L-3-*Les maitres et maitresses aussi a défilé sur l'avenue*

R1B1 L-3 *Quand je pense quelque chose j'ai écouter la musique pour dégager la reflèction.*

R1B1-L-4 *La musique sa peut édera la personne qui tombe malade.*

Dans les énoncés :

R2D-L2-*Les enfants fait le défilé sur l'avenue des martyrs,*

R2D-L3-*Les maitres et maitresses aussi a défilé sur l'avenue.*

Ces deux énoncés présentent une même structure. Nous remarquons que le sujet est au pluriel mais l'accord du verbe est singulier.

R1B1-L-3 *Quand je pense quelque chose j'ai écouter la musique pour dégager la reflèction.*

R1B1-L-4 *La musique sa peut édera la personne qui tombe malade.*

Dans l'énoncé R1B1-L3, l'apprenant ne maîtrise pas la désinence du verbe au passé composé et pose problème. Pour le R1B1-L4, la construction est fragilisée et nécessite une remédiation. Enfin, pour l'énoncé :

R1B7-L5 **pour que nous conaiyre chanter est une chose très agréable.* Nous avons extrait cet exemple dans la copie d'un apprenant. Bien qu'il soit erroné et asémantique, nous remarquons que l'élève a voulu faire usage du subjonctif avec le verbe connaître (on suppose) avec

l'énoncé : pour que nous *conaiyre chanter est une chose très agréable. Cette phrase rend difficile la compréhension pour un enseignant qui ne maîtrise pas l'environnement sociolinguistique de l'apprenant.

Les erreurs qui sont relevées et décrites nécessite une remédiation. L'enseignant doit renforcer les connaissances grammaticales de l'apprenant, en prenant en considération les différences linguistiques des élèves. Ces lacunes pourront être comblées par la pratique régulière de l'écriture dans le but de réduire les erreurs grammaticales et d'améliorer l'expression écrite des apprenants.

II.2.2.3 Les acquis des apprenants dans l'usage des connecteurs

Les connecteurs en général sont des termes de liaison et de structuration du discours et marquent des relations entre les propositions. En français, la conjonction de coordination « **et** » est un terme copulatif. Elle coordonne des propositions qui expriment des relations variables comme : l'addition, la succession et l'opposition. Nous rappelons que les conjonctions existent également dans la langue sango mais sous plusieurs formes.

Nous avons par exemple : « **na** » qui signifie « **et** » qui sert à coordonner les noms. Cette conjonction peut avoir une valeur énumérative.

Exemple1 : A wa poroso **na** a wa tumba a yé da ti pika patara.

Les/chefs/politiques/ **et**/ les/chefs/rebelles/ont/accepté/pour/discuter

La forme « nga na » veut dire « aussi bien que » en français.

Exemple2 : : A wa poroso nga na a wa tumba a yé da ti pika patara.

Les/chefs/politiques/ aussi bien que / les/chefs/rebelles/ont/accepté/de /négocier.

En langue sango, souvent les locuteurs font aussi usage des connecteurs en français pour exprimer leurs idées et cela entraîne un mélange de discours d'où la créolisation de la langue sango.

Nous essayons de voir dans quelle mesure cela peut impacter dans les écrits des apprenants. Les exemples ci-dessous peuvent nous servir d'éléments d'analyse.

R1B1-L-5 J'ai aimez la musique par-ce que la musique fait partie de courage **et** santimatale, **et** sa dégage la reflection.

R1B2-L1- Moi j'aime la musique Religieux par ce que sa parle de Dieux

et Jesus christ son fils unique

R1B3(a) L5- Les anciens artistes comme Thierr-yezo, matalaky, et extérieure comme koffi, papa wemba, dans leur musique nous aident à comprendre la vie.

R1B3(b) L7- Par notre comportement de faire et de changer notre manière. J'aime beaucoup la musique de Losseba et Kerozen J'aime ce musique beaucoup il ya de cougins sur mon avenir et con je écoute sa chanson de losseba et kerozen J'aime ce deux chanteur con il chante sa chanson change ma vie de losseba musique.

Dans ces illustrations, l'apprenant a utilisé beaucoup des connecteurs. Nous remarquons également la conjonction de coordination qui relie les syntagmes nominaux avec une idée d'énumération. L'usage de ces conjonctions structure la pensée de l'apprenant bien qu'elle soit lacunaire. À voir la cohérence du texte, on peut dire que l'apprenant sait faire usage de la conjonction. La lecture de ces énoncés montre que l'élève réfléchit toujours dans sa langue vernaculaire, et maîtrise l'utilisation de la conjonction de coordination « et ».

II.2.2.4 Analyse des modes de production orale dans les productions écrites des apprenants de la classe de sixième selon la théorie de Claire-Blanche Benveniste

La méthode d'analyse de Claire Blanche –Benveniste s'inscrit dans la lignée de la linguistique de l'oral, qui vise à étudier les caractéristiques spécifiques du langage parlé et à développer des outils d'analyse adaptés à ce mode de communication. Claire Blanche Benveniste a apporté une contribution significative à ce domaine en mettant l'accent sur plusieurs aspects, tels que, la cohérence discursive, la référence et la pragmatique. L'un des aspects centraux de l'analyse est la prosodie, basée sur l'étude des variations de ton, de rythme et d'intonation, la marque des émotions, des attitudes et des intentions dans le discours oral. Ainsi, notre analyse sur les marques de production orale dans les productions écrites des apprenants de la classe de sixième s'intéresse à l'identification des caractéristiques prosodiques c'est-à-dire les répétitions, les anaphores, les ruptures et la reprise de la chaîne parlée dans les épreuves d'écriture, afin de mieux comprendre la dimension expressive du langage chez les apprenants de la classe de sixième dans l'apprentissage du français langue étrangère. L'analyse de l'énoncé ci-dessous nous amène dans cette dimension.

R1B7

La musique sa nous donne les conseils de revenir à l'école ;

la musique sa nous permettons d'écouter le conseil dans la musique...

La musique était bonne dommain dans la vie

J'aime beaucoup... la musique de Losseba et Kerozen

J'aime ce musique beaucoup il ya de cougin sur mon avenir

et con je ecoute se chanson de losseba et kerozen

J'aime ce deux chanteur con il chante ce chanson change ma vie de losseba musique.

Laquelle la musique de losseba tu voix.... mement tout a change ho a Bangué ha il ya la et con je ecoute ce chanteur ce tre bien ce une chanson spiritule

Dans ce texte, il y a plusieurs aspects qu'on peut analyser. Mais notre objectif consiste à décrire le fonctionnement de l'axe paradigmatique qui est l'axe de substitution ou de remplacement des éléments de même catégorie grammaticale et l'axe syntagmatique qui est l'axe de la chaîne parlée.

L'apprenant a débuté sa rédaction par l'unité nominale *musique* avec une construction phrastique erronée suivie d'une conjonction de coordination et reprend avec le mot musique pour le déroulement de la chaîne parlée et à chaque fois il y a rupture, et revient sur l'axe paradigmatique avec le même mot et de la même classe grammaticale « la musique » pour reconstruire une nouvelle phrase.

Le second élément porte sur la répétition des mots : musique, j'aime... Nous constatons que l'apprenant a des difficultés pour faire usage des pronoms personnels ou des anaphores.

Ajouter à cela les marques d'hésitation et le style de l'oralité qui se caractérisent par l'emploi du mot *sa* : La musique *sa nous donne les conseils de revenir à l'école ; *la musique sa nous permettons d'écouter le conseil.

Et dans la dernière phrase, nous remarquons la totale influence de l'interférence de la langue sango (L1) sur la langue seconde (L2) : « Laquelle la musique de losseba tu voix.... mement tout a change *ho a Bangué ha il ya la et con je ecoute ce chanteur ce tre bien ce une chanson spiritule ».

Bien que l'énoncé soit fragilisé, nous constatons la structure du sango. Enfin l'apprenant s'est basé beaucoup plus sur les sons pour écrire son texte et s'efforce pour écrire sa rédaction en dépit de cette barrière linguistique.

II.2.3 Résultats et discussions

Suite à notre analyse, nous remarquons que les apprenants sont influencés par des difficultés orthographiques parce qu'ils tiennent compte du son pour écrire les mots sans se soucier de leur orthographe. Cela témoignerait de la faible capacité des élèves à l'écriture. En plus il y a des problèmes phonologiques : les apprenants écrivent les mots en fonction de l'influence de leurs langues premières sur la langue seconde qu'est le français. Nous constatons la substitution de phonème [ʃ] à [ʒ]. En dépit des erreurs phonogrammiques, nous remarquons que les élèves du Lycée d'Application de l'École Normale de Bangui ne maîtrisent pas également les règles de la chaîne des accords du verbe. À cela s'ajoute des difficultés des formes verbales car les apprenants de la classe de sixième ne savent pas bien faire usage des morphèmes libres et morphèmes liés. C'est pourquoi la plupart de ces erreurs sont basées sur la morphologie flexionnelle. Ensuite, nous avons les erreurs de segmentation, l'absence des blancs et d'espace qui conduisent à une agglutination des mots et rend difficile la compréhension.

Les textes analysés contiennent bien entendu des zones de fragilité. Toutes ces erreurs ne sont pas homogènes, elles se classent en plusieurs catégories, réparties de manière suivante :

Numéro	Types d'erreurs	Nombre d'erreurs	Nombre d'élèves	Pourcentage
1-	Orthographiques	28	50	12,61
2-	Phonologiques	23	50	10,36
3-	Confusion des phonèmes	17	50	7,65
4-	Voyelles nasales	09	50	4,05
5-	Inversion graphique	02	50	0,90
6-	Segmentation	27	50	12,16
7-	Agglutination	18	50	8,10
8-	Marques de personne	42	50	18,91
9-	Formes verbales	32	50	14,41
10-	Graphie de temps	24	50	10,81
Total		222		99,96

Figure 44. Tableau des types d'erreurs d'orthographe

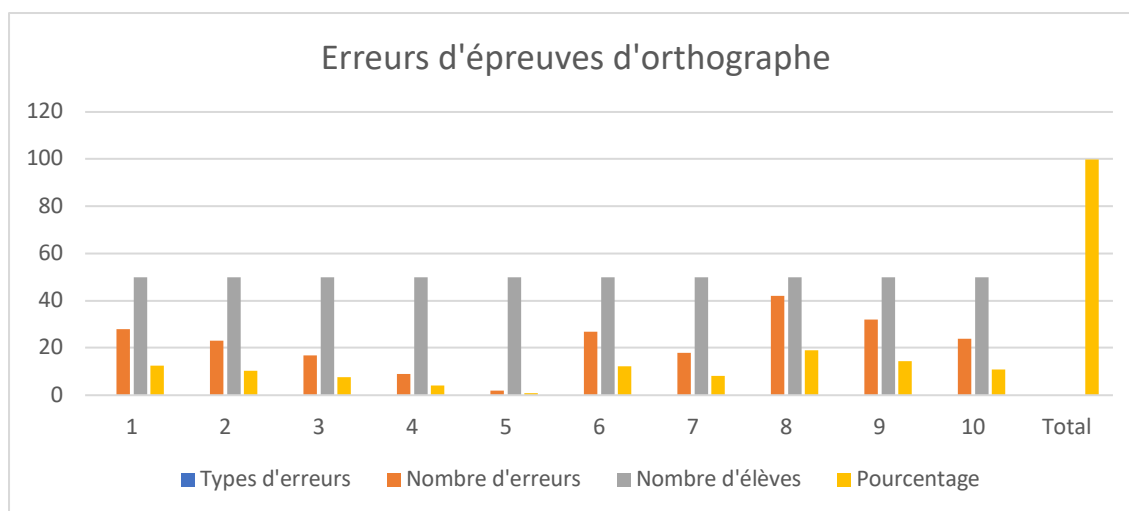


Figure 45. Histogramme tableau erreurs d'orthographe

Interprétation des données

À propos de notre analyse, nous signalons que plusieurs types d'erreurs sont identifiés dans les productions d'écrits des apprenants de la classe de sixième du Lycée d'Application de l'Ecole Normale Supérieure de Bangui. Ces difficultés peuvent être répertoriées de plusieurs manières. Les erreurs de types orthographique, les apprenants ne respectent pas l'orthographe du verbe ils commettent des erreurs sur la graphie verbale. Ces erreurs sont d'actualité et interpellent les réflexions. Pour attester ce propos Nous avons par exemple dans les énoncés :

*DB-L5 : *Les charoyare suivre exclassablement les caravanes.*

*DC-L7 : *Il cherche à dévorée les restes de la première baite tuér et livre aux villagiois à faible pri.*

DF-L3 : Lépauque souvant choisie par les marchants de bétaiyes arabes aux jambes grailles.

DB-L6 Ils cherchaient à dévoér les restes les restes de la première bête tue et livre aux villaajoie a faible crie.

Dans ces quatre énoncés choisis en guise d'illustration, il est à remarquer que les trois apprenants écrivent comme ils l'entendent. Les sons prennent le dessus de la bonne orthographe. Nous remarquons que les mots : *les charoyare ; *baite ; pri ; bétaiyes ; jambes grailles, villaajoie. À l'oral, tous ces sons sont corrects mais à l'écrit, ils souffrent d'un problème lexical. C'est pourquoi dans le tableau récapitulatif, les erreurs orthographiques sont estimées à 12,61 % ; elles ne sont pas survenues par hasard, elles ont des causes cachées et peuvent s'expliquer de différentes manières : nous avons par exemple les difficultés qui ne favorisent pas la différenciation des éléments linguistiques pour éviter les confusions et les difficultés à

distinguer les sons à l'écrit. Nous cherchons à comprendre pourquoi en classe de sixième, les apprenants continuent-ils à écrire sans faire attention à la distinction entre les digrammes et les trigames ? Ces problèmes relèvent-ils d'un manque de lecture ? Les enseignements du cours de l'orthographe sont beaucoup plus théoriques que pratique ? En dehors des problèmes orthographiques, nous avons les problèmes phonologiques liés à la confusion des phonèmes qui parfois entraînent une confusion orthographique voire sémantique.

Nous constatons que certains apprenants de la classe de sixième, ceux issus des milieux socio-culturels régionaux détiennent la manière de parler de leur environnement linguistique et cela impacte parfois sur les écrits. À la lecture du schéma nous remarquons que les erreurs phonologiques ont un taux de 10,36% ; les apprenants confondent les phonèmes. Ces cas sont récurrents dans les productions écrites que nous avons collectées. Dans les énoncés ci-dessous nous identifions les formes suivantes :

*DB-L4 Sur leurs passages, *une poussieur rouge rencouvre l'airbrebe [...] poids des bœufs.*

*DC-L6 Les *charopiar suivaient inlassablement les caravanes.*

*DE-L5 Sur leur passage, une *poussieur rouge *regrouvais *l'airbre rare déjas *écrassées sous le bois des bœuf.*

À propos du premier énoncé, il y a confusion dans les mots suivants : poussieur ; rencouvre ; l'airbrebe.

Dans le deuxième et troisième énoncés nous remarquons la confusion des phonèmes entre charopiar et charognard ; en DE-L5 nous avons : poussieur ; regroupvais ; l'airbre [...] écrassées. Toutes ces confusions attestent que ces apprenants subissent l'influence de leurs langues premières sur la langue d'apprentissage qu'est le français langue étrangère.

En ce qui concerne les erreurs de la segmentation, il est à noter que les apprenants de la classe de sixième du Lycée d'Application de l'Ecole Normale Supérieure ont parfois du mal à bien écrire les mots voire les phrases sur l'axe syntagmatique. Les mots sont agglutinés, il y a absence des blancs à gauche et à droite. La lecture de ces phrases est difficile. Ces cas sont nombreux et ce phénomène représente 12,16% dans les écrits des apprenants de la classe de sixième de notre site de recherche.

Parmi toutes ces erreurs, celles des morphogrammes grammaticaux dépassent toutes les autres. À travers les grilles d'évaluation on peut dire que les apprenants ne maîtrisent pas les formes verbales. Ils ont des problèmes concernant la formation des différents verbes à savoir les radicaux, les suffixes, les désinences voire la conjugaison. Les apprenants ont aussi des

difficultés à bien conjuguer les verbes irréguliers, les verbes dont les radicaux changent. Cette situation les amène à être embarrassés devant une épreuve d'orthographe ou un exercice de dictée.

À la lecture de l'histogramme, les erreurs sur les marques de la personne dépassent toutes les autres suivies de celles des formes verbales.

Au vu de toutes ces analyses, nous essayons de prendre recul pour comprendre pourquoi les apprenants ne maîtrisent pas l'accord du verbe avec le sujet ? Comment peut-on expliquer un tel phénomène ? Pourquoi ils ont des difficultés sur l'apprentissage du français langue étrangère et les formes verbales en particulier ?

Il revient aussi à mentionner que certains enseignants, au cours de leur formation ne maîtrisent ni l'apprentissage du verbe ni la conjugaison. La formation ne sied pas à la réalité des classes. Les enseignements sont trop académiques et ne reflètent au contexte du terrain ; d'où question de revoir les Instructions Officielles, les curricula ou les programmes d'enseignement destinés à la formation des futurs-enseignants. Un sujet qui ne cesse d'être d'actualité. La transcription de l'oral à l'écrit a toujours été source de problème chez les apprenants de la classe de sixième : on y trouve des erreurs des morphologies, des marques d'accord en nombre, en genre, et en personne ; les marques de conjugaison en temps et en mode ; les inversions graphiques, les marques de dérivation portant sur le préfixe, le suffixe et le radical.

En revanche, l'enseignant dans son rôle ou sa tâche doit tenir compte de l'enseignement du lexique à tous les niveaux du programme établis par l'autorité compétente et doit inclure dans son *savoir enseigné* l'étude du champ sémantique, lexical, de la notion de registre de la langue, l'homonymie, la paronymie, la synonymie, l'antonymie, etc...Ceci à travers les activités pédagogiques appuyées par un apprentissage en autonomie. Les erreurs qui entravent l'apprentissage du français langue étrangère sont multiples et variées : les apprenants sont influencés par des interférences phonétiques, phonologiques. Nous rappelons toujours qu'ils confondent les sons, les phonèmes, écrivent comme ils l'entendent et subissent l'influence de leurs langues premières sur la langue d'apprentissage, langue seconde qu'est le français.

En ce qui concerne les erreurs linguistiques liées à la langue sango, nous essayons de les catégoriser dans le tableau ci-après :

Numéro	Types d'erreurs	Nombre d'erreurs	Nombre d'élèves	Pourcentage
1	Interférences linguistiques	43	50	57
2	Ponctuation	18	50	24
3	Solécisme	14	50	18
Total		75		99

Figure 46. Tableau des erreurs linguistiques

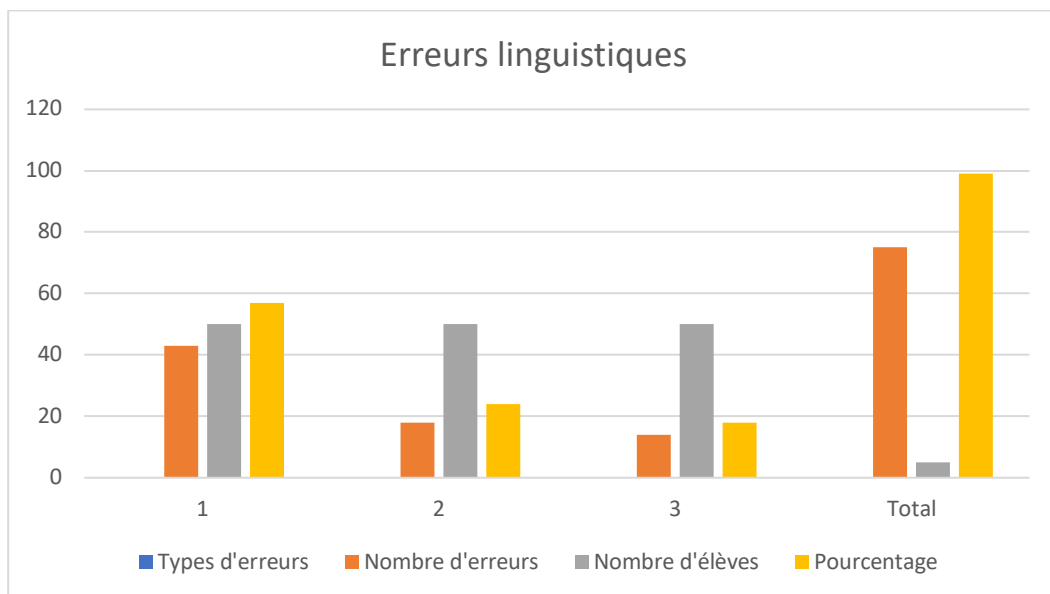


Figure 47. Histogramme analyse linguistique

Commentaire

Eu égard à cette catégorisation, nous disons que dans les productions écrites des apprenants de la classe de sixième du Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure de Bangui, les difficultés d'apprentissage du français langue étrangère sont visibles. Les élèves ne sont pas à l'abri des interférences phonétiques et phonologiques. Ces erreurs sont presque les mêmes et reviennent toujours dans des circonstances d'apprentissage.

Les erreurs d'interférence linguistiques sont évaluées à 57%. À cela s'ajoute le problème de la ponctuation. Les copies souffrent de l'absence des signes de ponctuations. Ces signes donnent un sens à la phrase et au texte mais ce qui n'est pas le cas chez ces jeunes apprenants. Les

textes que ces élèves produisent sont lacunaires. Ils commettent des erreurs de désinences car ils confondent parfois les terminaisons du verbe et nous les remarquons dans le corpus.

Les apprenants ont aussi une méconnaissance de la règle d'accord du verbe à l'imparfait à la troisième personne du singulier.

II.2.4 Les points de convergence et de divergence de l'analyse

À l'issue de notre analyse, nous avons remarqué qu'en France les apprenants de la classe de sixième ont des difficultés à bien écrire les différentes terminaisons verbales. Ils commettent des fautes orthographiques et se sont exclusivement les marques de la personne qui posent problème. Les marques de temps sont respectées. Il est aussi à noter que certains élèves ont de la peine à appliquer les règles de la conjugaison dans des différents contextes. D'autres erreurs sont similaires à celles des apprenants de la République centrafricaine étant donné que la pratique de l'orthographe du verbe reste encore un défi à relever.

Par conséquent, les apprenants du Collège Anne de Bretagne ont des acquis concernant la structuration du texte à travers les épreuves d'écriture malgré que certains ont peu de compétence dans le domaine des formes verbales, ils respectent néanmoins la marque de temps.

Tandis qu'en Centrafrique, les apprenants ont un réel problème en voyelles nasales. Ils confondent parfois les sons et les phonèmes. Les apprenants sont influencés par leur langue première sur la langue seconde c'est-à-dire la langue d'enseignement qu'est le français. En plus, ils ne respectent pas la règle de la segmentation des mots. Ils créent à volonté des découpages des lexèmes qui ne favorisent ni la lecture ni la compréhension. Aussi, dans leurs productions écrites, les mots sont souvent agglutinés alors que l'écriture constitue la base de l'apprentissage du français.

Les apprenants de la classe de sixième de Centrafrique doivent s'appliquer quand ils écrivent. Ils ont intérêt à bien former les phonèmes et les lexèmes pour leur permettre de construire une phrase. Le problème d'inversion graphique reste mineur mais dans les discours écrits, les cas de solécisme sont fréquents. Un enseignant qui ne maîtrise pas le contexte linguistique centrafricain risque de sanctionner sévèrement les élèves.

Pour pallier ces problèmes, les enseignants doivent d'abord être bien formés pour enseigner le français en contexte centrafricain. Ils doivent fournir aux élèves des exercices pratiques et variés, les encourager à faire de lecture, à lire des ouvrages et écrire régulièrement. Ils doivent apprendre à réécrire un texte avec des mots et des phrases personnelles. L'enseignant doit aussi

aider les apprenants à comprendre le fonctionnement des formes verbales à travers les règles de conjugaison et d'orthographe.

Pour finir, nous proposons à l'enseignant de prendre en compte les besoins des élèves à partir de leurs productions écrites et des erreurs commises lors des évaluations afin d'orienter les enseignements en fonction de leurs capacités et de leurs intérêts.

II.2.5 Bilan

Dans le deuxième chapitre de notre travail, nous avons présenté une analyse discursive des productions d'écrits des apprenants de la classe de sixième en République centrafricaine sur les erreurs des formes verbales. Nous avons également constaté que les apprenants de la classe de sixième commettent tous les types d'erreurs grammaticales à savoir : les mauvais accords dans le groupe nominal, ignorance de l'infinitif et les concordances de temps ne sont pas respectées.

Les résultats confirment qu'une partie des apprenants de la classe de sixième n'arrivent pas à distinguer les sons aussi, ils ont des difficultés à écrire correctement le verbe. Ces particularités constituent des obstacles à l'apprentissage et à la compréhension du français langue étrangère. Ces lacunes nous amènent de nous pencher sur la perception des enseignants que nous allons décrire dans le chapitre suivant pour comprendre le pourquoi de ces difficultés.

II.3 CHAPITRE 3 : REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS EN FRANCE ET EN RCA

Dans le cadre de notre étude, il convient de souligner que cet entretien constitue une approche exploratoire pour nous permettre d'identifier les limites méthodologiques des pratiques d'enseignement des formes verbales dans les deux sites de recherche. Pour mener cette étude, nous avons créé plusieurs questions qui s'enchaînent les unes après les autres et avons émis des hypothèses selon lesquelles l'analyse des représentations des enseignants de français de la classe de sixième permettrait de comprendre les raisons qui enfreignent l'apprentissage des formes verbales en particulier le cas des apprenants centrafricains. Les solutions aux difficultés de cet apprentissage relèveraient de l'identification du problème. Par conséquent, l'étude des formes verbales devrait se pratiquer à travers l'enseignement de la conjugaison au lieu d'utiliser des textes littéraires. La comparaison de cette pratique d'enseignement entre P1 et P2 pourrait apporter une lumière sur les différences pédagogiques et didactiques sur la manière d'enseigner [voir annexe V, p.148]

II.3.1 Description des questions des grilles d'entretiens semi-directifs

II.3.1.1 Grilles d'entretiens semi-directifs du Collège Anne de Bretagne

Interview P1 [voir annexe V, p. 154]

Q1-Pouvez-vous nous expliquer la méthode que vous utilisez pour l'enseignement de la grammaire ?
Q2 : Comment réalisez-vous votre cours de conjugaison ?
Q3 : Comment enseignez-vous la formation des temps verbaux ?
Q4 : Que pensez-vous du programme d'enseignement de la classe de sixième qui recommande de construire le corpus à partir des phrases ?
Q5 : Quelles sont les principales erreurs que vous identifiez dans les écrits de vos élèves ?
Q6 : Comment expliquez-vous les causes de ces erreurs ?
Q7 : Comment envisagez-vous aider les apprenants qui sont en difficultés dans votre classe ?
Q8 : Comment évaluez-vous les apprentissages de vos élèves.
Q9 : Que pensez-vous des résultats de votre enseignement sur les acquisitions des élèves ?

Figure 48. Grilles d'entretiens semi-directifs du Collège Anne de Bretagne

II.3.1.2 Grilles d'entretiens semi-directifs du LAENS de Bangui

Interview P2 [voir annexe V, p. 156]

Q1-Pouvez-vous nous expliquer la méthode que vous utilisez pour l'enseignement de la grammaire ?
Q2 : c'est quoi la méthode active ?
Q3 : Comment réalisez-vous votre cours de conjugaison ?
Q4 : Comment enseignez-vous la formation des temps verbaux ?
Q5 : Quelles différences faites-vous entre une base et un radical ?
Q6 : Pourriez-vous nous donner un exemple ?
Q7 : Par exemple le verbe grandir conjugué au présent de l'indicatif à la première personne du pluriel, comment ça se dit ?
Q8 : Pourriez-vous nous montrer la base et le radical ?
Q9 : la terminaison c'est- issons ?
Q10 : Que pensez-vous du programme d'enseignement de la classe de sixième qui recommande de construire le corpus à partir des phrases ?
Q11 : Quelles sont les principales erreurs que vous identifiez dans les écrits de vos élèves ?
Q12 : Comment expliquez-vous les causes de ces erreurs ?
Q13 : Comment envisagez-vous aider les apprenants qui sont en difficultés dans votre classe ?
Q14: Ressentiriez-vous le besoin de suivre des modules de formation initiale et /ou continue en matière d'enseignement de la conjugaison ?
Q15: Sur quel module par exemple ?
Q16 : Comment évaluez-vous les apprentissages de vos élèves.
Q17 : Que pensez-vous des résultats de votre enseignement sur les acquisitions des élèves ?

Figure 49. Grilles d'entretiens semi-directifs du LAENS

II.3.1.3 Identification et codification des interviewers

Cette partie consiste à analyser les points de vue des enseignants sur la question d'efficacité d'enseignement des formes verbales au Collège. L'entretien a permis de recueillir les réponses qui feront l'objet d'un traitement.

Pour collecter les données, une attestation de recherche nous a été établie par la direction de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) devenue aujourd'hui l'Institut Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) et de l'École Normale Supérieure (ENS) de Bangui pour faciliter notre démarche sur le terrain.

Ainsi, nous avons été mis en contact avec une enseignante au Collège Anne de Bretagne de Rennes et un enseignant au niveau du Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure de Bangui dont les profils sont mentionnés dans le tableau ci-après :

	Enseignante1	Enseignant 2
Age	-	-
Sexe	Féminin	Masculin
Statut	Enseignante certifiée de Lettres ; DEA Histoire-Géographie ; Certifiée de théâtre.	Enseignant certifié de Lettres- Modernes.
Formation	Lycée professionnel ; ESPE	École Normale Supérieure
Années d'expériences dans l'enseignement	23 ans	6 ans
Établissement	Collège Anne de Bretagne	Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure de Bangui

Figure 50. Tableau d'identification des enquêtés

Cet entretien est mené dans le contexte d'une visite de classes. L'objet consiste à recueillir les points de vue des enseignants du cours de français afin de nous expliquer comment ils mènent des séquences d'enseignement sur la variabilité du verbe et les difficultés d'apprentissage de la micro grammaire du verbe en classe de sixième. Dans un second temps, il s'agit pour nous d'analyser la grille en utilisant la théorie de la représentation didactique en portant un accent particulier sur l'enseignement des formes verbales.

Nous avons interviewé deux enseignants de nationalité française et centrafricaine. Le premier entretien a duré 30 minutes avec une enseignante dans une salle de classe au Collège Anne de Bretagne et la seconde a duré 16mn 55 s au Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure (LAENS) de Bangui.

La première enseignante a suivi une formation initiale en Histoire-Géographie au Lycée professionnel (DEA), certifiée de Lettres, et de théâtre. Elle a vingt-trois ans d'expériences professionnelles. Le deuxième enseignant a suivi une formation à l'École Normale Supérieure de Bangui, titulaire d'un Certificat d'Aptitude des Professeurs du Premier Cycle (CAPPC) et a totalisé six ans d'expériences professionnelles dans le métier de l'enseignant.

Ces entretiens ont eu lieu pendant les heures de pause. Muni du protocole d'interview, nous avons pris la peine de nous présenter d'abord puis expliquer le bien-fondé de l'entretien et son intérêt. Nous avons prévenu au départ que l'entretien devra être enregistré et que la règle de confidentialité est respectée et l'échange se fait dans l'anonymat.

Le tableau ci-dessous présente la codification des questions des entretiens :

Établissements	Niveau	Nombre de questions	Codes questions	Codes enseignants
Collège Anne de Bretagne	6ème	09	Q1-Q9	P1
Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure de Bangui	6ème	17	Q1-Q17	P2
Total		26		

Figure 51. Tableau de codification

La lecture de ce tableau montre que Q1-Q9 représentent le code des questions posée à l'enseignante du collège Anne de Bretagne et Q1-Q17 pour les questions adressées à l'enseignant du Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure de Bangui. De plus, P1 désigne l'enseignante du Collège Anne de Bretagne et P2 est le code attribué à l'enseignant centrafricain.

Au total, nous avons posé vingt-six questions : neuf pour le collège Anne de Bretagne et dix-sept pour la Centrafrique. Cette disproportion s'explique par les questions de relance que nous avons posées au second enseignant pour nous aider à comprendre les compétences acquises dans le domaine et comment il les met en pratique dans l'enseignement des formes verbales.

II.3.1.4 La place du verbe dans le programme d'enseignement en classe de sixième

À partir des différents travaux de recherche réalisés en didactique du français, nous pensons que malgré la place qu'occupe le verbe dans les programmes d'enseignement et dans la communication quotidienne de chacun des élèves, il existe réellement des obstacles cognitifs, méthodologiques, et des confusions dans les systèmes d'apprentissage. Les travaux de P. Gourdet et M.- N. Roubaud (2016 :169) sur l'enseignement du verbe à l'école, soulignent le problème de tension entre enseignants et élèves et il a été déclaré dans certains rapports d'activité de classes que l'enseignement de la grammaire continue à faire polémique dans les Collèges. C'est dans ce contexte que cette étude est initiée en vue d'appréhender le problème.

Les entretiens semi-directifs qui sont du domaine de la recherche qualitative, nous ont permis, d'identifier, d'analyser, d'expliquer et de mieux interpréter les attitudes et les opinions des interviewers sur la question de l'efficacité des pratiques d'enseignement de la micro grammaire du verbe au Collège.

Pour constituer notre corpus, nous avons utilisé la technique de l'enregistrement à l'aide d'un dictaphone pour nous permettre de rendre compte des activités de classes. Les entretiens semi-directifs ont été effectués auprès des professeurs de français à partir d'une série de questions préparées à l'avance, consignées dans un guide d'entretien, nous avons pu interviewer chacun d'eux.

Ces enseignants ont rapporté comment ils planifient leur enseignement dans des classes de sixième (respectivement 23 et 35 élèves), puis ont décrit leur mode de faire avec des exemples concrets tirés de leur expérience.

Nous avons été reçu par ces enseignants dans leurs établissements respectifs pendant des heures de pause. Muni du protocole d'interview et guide d'entretien, nous avons pris la peine de nous présenter d'abord puis d'expliquer le bien-fondé de l'entretien et son intérêt. Nous avons prévenu au départ que l'entretien devra être enregistré.

II.3.2 Analyse des questions

Notre analyse des données relève de la transcription de l'entretien avec le personnel enseignant. Nous avons ordonné les questions en fonction des objets fixés dans l'intention de confronter les résultats.

Dans le cadre de cette étude, nous essaierons d'analyser tour à tour les méthodes utilisées par nos interviewers pour l'enseignement des formes verbales.

II.3.2.1 La représentation des enseignants

L'analyse de la représentation des enseignants nous semble évidente parce qu'elle se situe dans une approche de comparaison de la pratique enseignante. Elle va nous aider à comprendre le modèle pédagogique, le modèle didactique et le modèle d'enseignement entre deux pays à savoir la France et la République centrafricaine.

- À la question (Q1) : *Pouvez-vous nous expliquer la méthode que vous utilisez pour l'enseignement de la grammaire ?*

P1 parle de l'interactivité, ce qui prouve qu'elle pratique un jeu de coopération. À travers ses activités de classe, on découvre une interaction, ou une action conjointe entre elle et ses élèves afin de rendre le cours vivant. C'est pourquoi dans cet extrait, P1 stipule :

P1 : L'interactivité...d'accord ...la prochaine...ça va changer. Je sais ce que je veux faire ...L'approche réflexive euh...le but c'est de rendre les élèves actifs, les placer en situation de découverte, il ne faut pas que le cours soit magistral et tout ce qu'on va mettre en place vienne d'eux, on les met en position de recherche, de stratégies pour maîtriser des notions de grammaire. Il faudrait que toutes ces réponses viennent d'eux et non du professeur ; euh...dans ce cas, ce sont les élèves qui décrivent, manipulent, ils doivent manipuler les phrases. Il faut que les élèves s'approprient les démarches et en trouvant les notions eux-mêmes...

Eu égard à cette réponse, nous mentionnons que la pratique de l'interaction action dans l'enseignement des formes verbales présente un enjeu majeur pour P1. Nous remarquons qu'à travers cette représentation, l'interaction permet aux élèves de s'investir dans leur apprentissage par le processus d'un feed-back entre l'enseignante et les enseignés en favorisant les échanges, le partage de communication et le débat autour des formes verbales. À travers cette méthode, les élèves peuvent avoir l'occasion de poser des questions, d'exprimer leurs idées et de confronter les connaissances. Cette stratégie peut les amener à mieux comprendre.

P2 souligne qu'il utilise la méthode active, une démarche basée sur la compétence de l'apprenant. Dans ses propos, il explique ce qui suit :

P2 : Euh...beaucoup plus la méthode que j'adopte pour dispenser mes cours...c'est la méthode active...La méthode active, c'est quand j'interviens...je pose, je pose la question à mes élèves, ils répondent et puis on évolue au fur et à mesure.

Selon P2, nous pouvons dire qu'il a choisi cette méthode parce qu'elle permet également d'aider les élèves à s'intéresser et à assimiler le cours. Disons que chaque enseignant a une approche pédagogique.

Ainsi, dans le cadre de cette question sur le choix des méthodes, nous pouvons retenir que la pratique de l'interaction et de la méthode active dans l'enseignement des formes verbales en classe de sixième peut avoir un impact dans le processus d'apprentissage. Elles peuvent être source de stimulation parce qu'elles sont centrées sur l'élève. Ces méthodes peuvent favoriser les apprenants à développer leurs compétences grammaticales dans le domaine des formes verbales.

À la question (Q2) : *Comment réalisez-vous votre cours de conjugaison ?*

En ce qui concerne l'enseignement de la conjugaison, P1 s'inspire des Bulletins officiels pour mener ses enseignements, elle regarde ce que l'État lui demande de faire, à partir de là, elle s'applique sur les choses les plus importantes. Elle fait de la grammaire en lien avec les objectifs définis concernant l'oral et la conjugaison. Elle évite la juxtaposition des notions parce que son objectif principal est la délimitation des groupes constituants dans la phrase. Selon elle, il faut également s'assurer des acquis des élèves c'est-à-dire le « déjà-là ».

En plus P1 stipule qu'il faut montrer aux élèves comment on fait pour trouver le verbe conjugué dans la phrase, montrer les cas les plus difficiles... progressivement, elle va aborder la question du verbe principal avec des délimitations qui constituent le groupe dans la phrase, afin de trouver des groupes sujets et des groupes compléments dans la phrase ». Puis elle ajoute : « *Les élèves tout autour de l'année auront une série de manipulations à faire, elles sont les mêmes jusqu'à la fin d'année ; ils vont chercher le verbe conjugué dans la phrase jusqu'au verbe principal ; ensuite, ils vont encadrer ou encercler en couleur le verbe.* Cette stratégie est mise en place et les élèves ont intérêt à respecter jusqu'à la fin de l'année. Cette méthode est valable pour chaque séance. Cette réponse amène à dire que la conjugaison ou les formes verbales peuvent être enseignées de plusieurs manières.

Quant à P2, il dit qu'à l'aide d'une phrase écrite au tableau, il demande à ses élèves de faire ressortir les composantes de la phrase. » P2 préconise que partant d'une phrase, il demande aux apprenants de lui préciser le verbe parmi ces différents mots et quand ils arrivent à donner...de

déterminer le verbe, la forme du verbe ou sa composition ; et il pose la question aux élèves de lui montrer à quelle catégorie appartient le verbe. Ils essaient de ressortir les composantes c'est-à-dire, le radical et la terminaison. Dans sa progression, il s'intéresse à l'infinitif du verbe, au participe passé, au participe présent du verbe ; et demande aux élèves de faire la différence entre un verbe du premier groupe, un verbe du deuxième groupe et un verbe du troisième groupe.

Partant de ces entretiens, il convient de mentionner que P1 et P2 ont une démarche différente de l'enseignement des formes verbales du présent ou de l'imparfait. Dans les Instructions officielles en France, il est recommandé aux enseignants l'utilisation des démarches suivantes : l'observation, la transformation, le remplacement et l'insertion, pour permettre aux apprenants d'identifier les verbes conjugués à l'intérieur d'une phrase. En effet les programmes définissent, pour chaque cycle, les connaissances essentielles qui doivent être acquises au cours du cycle ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées. Ils constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements et prennent en compte les rythmes d'apprentissages de chaque élève ; c'est le texte officiel qui sert de référence nationale.

À propos de la question (Q3) : *Comment enseignez-vous la formation des temps verbaux ?*

Nous remarquons que P1 enseigne la formation des temps verbaux à travers les valeurs des temps pour amener les apprenants à comprendre la différence dans l'emploi des temps simples ou des temps composés. Ce qui revient à dire qu'à l'issue des enseignements, les apprenants doivent être capables de conjuguer un verbe au passé simple ou à un autre temps sans confusion. C'est dans cet ordre d'idée qu'elle dit :

Quand on aura à étudier la valeur des temps, on saura que si on fait une même phrase au passé simple, on n'aura pas le même sens qui sera fait à l'imparfait, ça permet de synthétiser et de comprendre tout de suite ce que c'est qu'une phrase. Et je fais des rituels du matin qui permet déjà de comprendre la grammaire...

Quant à P2, nous constatons que sa pratique d'enseignement des temps verbaux se réalise par l'utilisation de plusieurs techniques c'est-à-dire à travers une phrase écrite au tableau, il va demander aux élèves d'identifier d'abord le verbe dans la phrase, il pose des questions sur sa morphologie et son groupe ; ensuite il revient sur les temps par exemple les temps et leurs terminaisons pour faire comprendre aux élèves que la terminaison change selon la personne. C'est pourquoi il déclare :

Partant d'une phrase, je leur demande de me préciser le verbe parmi ces différents mots et quand ils arrivent à donner...de déterminer le verbe euh...la forme du verbe et son emploi

et comment est donc composé le verbe...le verbe appartient à quel groupe...ils essaient de ressortir la composante...la composition du verbe, le radical et la terminaison et je leur demande le groupe, je leur demande l'infinitif, le participe passé, le participe présent du verbe. Je leur demande de me faire la différence entre un verbe du premier groupe, un verbe du deuxième groupe et un verbe du troisième groupe.

Ensuite, il ajoute :

J'arrive à leur montrer les différents temps auxquels, il faut conjuguer, on peut conjuguer un verbe et les différents modes aussi...la terminaison du verbe pour leur faire comprendre la différence par exemple le temps présent, comment se termine donc le verbe conjugué et ce même verbe au futur, leurs différentes terminaisons et maintenant les modes, le mode indicatif, le mode subjonctif ou bien le mode conditionnel...la terminaison du verbe, je prends par exemple le verbe chanter, au présent, la terminaison c'est -e- à la première personne du singulier et si c'est à l'imparfait c'est je chantais, la terminaison se termine par -ais- voilà à peu près cette nuance que je les amène à comprendre ».

Partant de ces deux déclarations, nous constatons que P1 et P2 poursuivent le même objectif parce que nous constatons une similarité dans les arguments.

En ce qui concerne la question (Q4) : *Que pensez-vous du programme d'enseignement de la classe de sixième qui recommande de construire le corpus à partir des phrases ?*

Pour cette question P1 stipule elle n'a rien à faire que de consulter et de respecter les instructions des Bulletins Officiels qui fournissent les orientations pédagogiques. C'est dans ce sens qu'elle dit : « *Je fais ce que les BO me recommandent de faire...* ».

P2 parle toujours du corpus, ce qui sous-entend qu'il consulte les documents officiels et cela se ressent dans ses propos : « *Ce que je pense de ce mécanisme c'est... on ne peut pas aller directement ; peut-être donner...mais il faut partir d'un corpus comme je l'ai dit tout à l'heure* ».

À la question(Q5) : *Quelles sont les principales erreurs que vous identifiez dans les écrits de vos élèves ?*

P1 parle des erreurs de répétitions des groupes nominaux, ensuite des fautes d'orthographe, genre et nombre, ensuite des phrases longues ; enfin, le passage du temps, du présent au passé pose problème. Les erreurs sont fréquentes.

Selon P2 : « les élèves maîtrisent mal les temps et n'arrivent pas à bien maîtriser la terminaison, même des temps. » Face à ce manque, P2 mentionne que dans les classes antérieures ces apprenants n'ont peut-être pas appris correctement les modules sur le verbe. P2 stipule que les causes de ces erreurs relèvent d'une baisse de niveau.

Q6 : Comment expliquez-vous les causes de ces erreurs ?

Selon P1, les causes des erreurs commises par les apprenants de sa classe peuvent s'expliquer de plusieurs manières. Les élèves n'ont pas bien assimilé les modules d'apprentissage et n'ont pas fait la grammaire sanction dans les classes antérieures, ils ont peu de compétences et se retrouvent en classe supérieure, c'est pour cette raison qu'ils ont des difficultés. Aussi, comme c'est une classe hétérogène, les jeunes apprenants qui sont issus de langue étrangère, selon elle, la grammaire n'est pas la même. Certains élèves n'ont pas l'habitude de rédiger une phrase parce qu'ils ne maîtrisent peut-être pas l'exercice de la réécriture. Donc, les sources de ces erreurs sont multidimensionnelles, c'est pourquoi, elle dit :

Eh... bien ! Parce qu'ils n'ont pas appris correctement les valeurs de ces temps, tel qu'à quoi sert le présent ; à quoi sert le passé ? Ils ont pas suffisamment fait de la grammaire sanction...Malheureusement, ils n'ont pas l'habitude de rédiger une phrase, de faire de rédaction, ce n'est pas forcément de leurs fautes ; puis les gamins qui sont issus de langue étrangère, la grammaire n'est pas même ; ils doivent beaucoup travailler la grammaire qui n'est pas la leur ... ce n'est pas simple !

Ensuite, elle ajoute :

L'État français demande de travailler beaucoup sur l'oral. J'enseigne le verbe, l'enjeu de savoir placer dans le temps et de savoir écrire une phrase. En sixième, on travaille sur le premier mode qui est l'indicatif, comment on utilise les temps composés.

Dans ces énoncés, nous remarquons que P1 insiste beaucoup sur l'apprentissage des valeurs des marques temporelles telles que le présent et les autres temps du passé. Cela sous-entend qu'en classe de sixième l'enseignant doit enseigner les différentes valeurs de temps présent à savoir : le présent de vérité générale, le présent d'énonciation et le présent de narration. Pour les valeurs du temps passé, nous avons par exemple : le passé composé, l'imparfait, le passé simple, le passé simple parce que la maîtrise de ces temps verbaux en français est essentielle, elle favorise une bonne communication et une bonne compréhension de la langue.

En réponse à cette question P2 parle aussi des causes lointaines parce que les erreurs ont leurs sources depuis la base et ces causes sont partagées entre les parents et les élèves pour raison de suivi. Ainsi P2 dit :

Les erreurs ont leurs sources depuis la base c'est que au niveau du fondamental 1 donc c'est partant de là qu'ils n'ont pas bien maîtrisé la composition du verbe à travers les temps et les différentes personnes et il se pose aussi un problème manuel. Ces causes sont partagées, les parents ne suivent pas les élèves et les élèves ne se donnent pas tellement aux études.

En effet, selon les propos de P1 et P2, le phénomène de la baisse de niveau lié aux erreurs dans le processus d'apprentissage, les sources ne sont pas immédiates. Les élèves peuvent également avoir également le problème de compréhension, si le sujet ou l'exercice est mal compris. Nous avons également le manque de préparation car certains élèves ne lisent pas leurs cours.

À propos de la question (Q7) : Comment envisagez-vous d'aider les apprenants qui sont en difficultés dans votre classe ?

Selon P1, quand elle constate que les apprenants ont des difficultés, la première des choses consiste à se poser des questions pour comprendre les causes de ces lacunes ou elle change de méthode ou de technique d'enseignement pour aider les élèves à comprendre le cours. Ensuite, elle ajoute :

Quand les enfants ont du mal à comprendre, elle a intérêt à changer sa pratique, en utilisant des méthodes d'enseignement toute simple et adaptée.

P2 déclare que si les apprenants ne parviennent pas à comprendre les enseignements donnés en classe, il serait envisageable pour que les responsables pédagogiques lui fournissent des ouvrages ainsi qu'aux apprenants afin de les aider dans la pratique de classe. C'est dans cette optique qu'il dit :

Ce que j'envisage faire par rapport à ces lacunes, je souhaite que le ministère ou bien les différents établissements mettent à la disposition des élèves ou des enseignants des manuels adéquats pour permettre aux enseignants ou bien des élèves de maîtriser ce qu'on leur enseigne.

Cette réponse amène à comprendre que P2 souffre de ressources documentaires car il n'a pas assez de documents pédagogiques pour lui permettre de mener ses enseignements. Alors que le rôle de l'enseignant consiste à bien préparer son cours, de s'outiller pour réussir ses enseignements et afin de pouvoir accompagner les élèves dans le processus de l'apprentissage,

les aider à réfléchir, à manipuler le verbe à travers les textes ou des phrases. P1 doit atteindre son objectif si et seulement si l'élève comprend et applique le savoir appris de manière adéquate.

Les réponses fournies par P1 et P2 sont relatives. Pour aider les élèves de la classe de sixième en difficulté d'apprentissage des formes verbales par exemple, P1 et P2 peuvent mettre en place des différentes méthodes ou stratégies pédagogiques dans le but de renforcer l'apprentissage en leur proposant de exercices ou d'utiliser des méthodes variées ; ensuite ils peuvent organiser des exercices de groupe pour faciliter l'apprentissage en autonomie si possible offrir un accompagnement particulier aux élèves en difficulté.

Q8 : Comment évaluez-vous les apprentissages de vos élèves ?

En réponse à cette question, nous remarquons que P1 utilise plusieurs possibilités pour faire évaluer ses apprenants. L'enseignante peut faire des petits devoirs de grammaire ou des exercices rituels sous forme d'évaluation en demandant aux élèves d'identifier dans une phrase les natures et fonctions des mots soulignés soit elle demande aux élèves de rédiger un texte à partir d'un texte lu en classe soit elle pratique des dictées classiques ou fautives. C'est dans cette optique qu'elle dit :

Alors mes élèves, comment je les évalue soit je fais des petits devoirs de grammaire soit je donne des rituels, je leur demande de faire des COD, le CCL...je fais aussi des rituels sur le verbe qui doivent être des automatismes comme la table de multiplication...ils peuvent appliquer dans une écriture soit le présent...on travaille à travers un texte qu'ils doivent écrire...je fais des dictées classiques, soit je change de dictée soit c'est une dictée fautive soit c'est une dictée toute simple. Je dicte ensemble à l'oral et je dis quelle est la règle de ce mot et ils recorrigent eux-mêmes et je ramasse ».

P2 évalue ses apprenants à partir des exercices, des travaux pratiques et raconte en ces termes : « j'évalue mes élèves en partant des exercices, des TD, des travaux pratiques... une fois terminée la leçon je leur donne des exercices pratiques et des évaluations à la fin ».

Nous remarquons que la méthode utilisée par P1 est encourageante parce qu'elle a plusieurs techniques d'évaluations par rapport à P2.

Q9 : Que pensez-vous des résultats de votre enseignement sur les acquisitions des élèves ?

À propos des résultats des enseignements et ses impacts sur l'apprentissage, P1 estime que les résultats ne sont pas tellement meilleurs parce les niveaux des apprenants ne sont pas les mêmes.

Ce qui revient à dire qu'il y a des élèves qui ont des compétences et certains sont en difficulté peut-être pour plusieurs facteurs.

En réponse à la question posée, elle affirme : « *Les résultats ne sont pas tellement excellents...les niveaux sont très différents* »

Mais selon P1, il stipule que ses élèves ont une bonne maîtrise nous le constatons dans le propos qui suit : « *je sens en mes élèves une bonne maîtrise de la leçon en dépit de ces manquements dans le domaine beaucoup plus des manuels.* »

Mais nous remarquons que les résultats d'analyse des productions écrites des élèves de sa classe sont peu satisfaisants par rapports aux apprenants de la classe de P1.

À la question Q14 : *Ressentiriez-vous le besoin de suivre des modules de formation initiale et /ou continue en matière d'enseignement de la conjugaison ?*

En réponse à cette question, P2 a accepté en disant : « *oui, bien sûr !* » et souhaite que cela soit beaucoup plus en conjugaison, sur les temps passés et le subjonctif parce que la formation de la conjugaison au mode subjonctif est différente des autres formations dans les différents et dans les différents modes.

Cette réponse amène que P2 souhaite suivre une formation ou un séminaire de recyclage dans le domaine des formes verbales pour lui permettre de bien mener ses enseignements tout en évitant des difficultés dans la progression de plan didactique car ne dit-on pas que : « *ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément* ».

II.3.2.2 Résultats et discussions

Dans l'étude menée, il nous paraît évident de souligner qu'en France, l'enseignement des formes verbales en classe de sixième se fait généralement dans le cadre de l'apprentissage de la grammaire et de la conjugaison. Les élèves apprennent à conjuguer les verbes réguliers et irréguliers au présent, au passé composé et à l'imparfait et savoir comment identifier et utiliser les différentes formes verbales.

En République centrafricaine, nous constatons qu'il y a des faiblesses dans l'enseignement des formes verbales en classe de sixième.

Par conséquent, dans les deux pays, les enseignants utilisent également des ressources pédagogiques telles que des manuels scolaires, des fiches d'exercices, des activités en groupe.

En France, nous voyons que les enseignants utilisent le numérique pour renforcer les activités pédagogiques.

En République centrafricaine, l'enseignement est trop livresque. Mais l'objectif principal est de permettre aux élèves de manipuler les verbes de manière autonome et de les utiliser correctement dans des contextes variés.

Ces descriptions générales peuvent varier d'un établissement scolaire à l'autre et les enseignants ont également leur propre approche pédagogique et didactique. L'essentiel est d'offrir aux apprenants des opportunités d'apprentissage variées et adaptées à leurs besoins, tout en favorisant l'interaction, la pratique et l'autonomie dans l'utilisation des formes verbales.

En fin de compte, les entretiens indiquent que les deux enseignants interviewés fondent leurs pratiques sur deux principes presque différents.

Les résultats révèlent que les formes verbales ne s'enseignent pas de la même manière par P1 et P2. Au Collège Anne de Bretagne l'enseignante pratique l'interactivité et la méthode réflexive. Ces méthodes varient en fonction des objectifs et le cours de grammaire s'enseigne de manière rituelle, il n'y a pas un enseignement spécifique alors qu'au Lycée d'Application, P2 utilise la méthode active et la grammaire textuelle.

Aussi, l'analyse a montré que certains enseignants dans les établissements scolaires respectent difficilement les recommandations élaborées dans les Instructions Officielles. Notre analyse relève des séances d'enseignement et des démarches intégrées dans les Bulletins officiels de 2015. Le site *eduscol* est le portail du système éducatif français, propose des informations et ressources pour les professionnels de l'Éducation.

Au Collège Anne de Bretagne, l'enseignante pratique des rituels. La grammaire et la conjugaison sont enseignées à travers les textes. Or, les Bulletins officiels prévoient toutes les méthodes. Les formes verbales ne s'enseignent que par l'utilisation des méthodes pour l'identification des verbes conjugués à l'intérieur d'une phrase. À savoir : l'observation, la transformation, le remplacement et l'insertion. Par contre, en République centrafricaine, l'enseignant utilise un corpus mais les objectifs ne sont pas souvent bien définis et la séance ou les séances sont trop magistrales et nous constatons un problème de méthode de transmission du savoir enseigné.

La question des marques de temps est particulièrement difficile et on doit y accorder tout le temps nécessaire, planifier tout au long de la scolarité pour qu'à la fin les élèves répondent aux exigences notamment en orthographe et en rédaction.

Dans le présent travail, nous avons tenté d'analyser quelques facteurs responsables de difficultés d'enseignement de la conjugaison : l'impact des formes verbales, de groupe et temps verbaux, mode et personnes. Face à ces problèmes, nous avons dit qu'il y a des causes qui se traduisent par les comportements de certains responsables. En effet, il faut signaler que ces manquements proviennent d'un problème méthodologique.

Dans le souci d'atteindre les objectifs assignés à l'enseignement de la conjugaison, il serait souhaitable d'aborder des contenus lors de la formation des élèves-professeurs portant sur la manière d'enseigner les formes verbales, sur comment amener la morphologie verbale en classe de FLE. Par exemple, connaître une manière « plus simple » d'enseigner ce module afin de rendre un enseignement « ludique et attractif ». Il semble essentiel d'encourager les futurs professeurs de Français Langue Étrangère (FLE) à réfléchir sur l'enseignement du cours de langue.

En plus, il serait important de revoir le volume horaire et les documents destinés pour l'enseignement de la conjugaison. C'est pourquoi, la politique éducative doit être centrée sur le suivi pédagogique afin de déceler certaines difficultés pédagogiques voire didactiques et d'apporter des innovations nouvelles.

II.3.3 Bilan

Le chapitre qui vient de s'achever porte sur l'analyse des entretiens semi-directifs des enseignants de français au Collège Anne de Bretagne et du Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure de Bangui. Le mobile consiste à comprendre les différentes méthodes utilisées pour l'enseignement des formes verbales dans les deux établissements. Ainsi, nous avons remarqué que chaque enseignant utilise sa méthode mais l'objectif assigné par les deux enseignants est d'amener les élèves à comprendre les mécanismes de fonctionnement du verbe à l'intérieur d'une phrase.

II.3.4 Conclusion de la deuxième partie

Dans le premier chapitre de cette partie, il a été question d'analyser les productions d'écrits des apprenants de la classe de sixième du Collège Anne de Bretagne de Rennes et du Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure de Bangui. L'étude a montré que les difficultés

d'apprentissage du français sont présentes dans les Collèges. En France, les apprenants commettent des fautes orthographiques sur les désinences des verbes mais ont des acquis sur la structuration de leurs idées dans les épreuves d'écriture.

Par conséquent qu'en Centrafrique l'analyse menée met en relief les différents types d'erreurs dont les plus marquants portent sur les défaillances phonologiques liées à l'influence du sango ou des langues régionales parlées par les apprenants. Cependant, peu d'entre eux possèdent des acquis dans l'utilisation des connecteurs.

Pour finir, une analyse est réalisée sur les entretiens semi-directifs des enseignants en vue de comprendre les méthodes et les techniques d'enseignement voire les difficultés pédagogiques rencontrées à propos de l'enseignement des formes verbales. Les résultats ont montré que les méthodes et les difficultés sont relatives parce qu'elles varient d'un enseignant à un autre et d'un établissement ou d'une classe à un autre.

Nous sommes parvenus au résultat selon lequel les formes verbales ne s'enseignent pas de la même manière par P1 et P2. Au Collège Anne de Bretagne l'enseignante pratique l'interaction et la méthode réflexive afin d'amener l'apprenant à réfléchir et proposer ou découvrir lui-même les réponses à un exercice. Ces méthodes varient en fonction des objectifs et le cours de grammaire s'enseigne de manière rituelle, il n'y a pas un enseignement spécifique alors qu'au Lycée d'Application, P2 utilise la méthode active et la grammaire textuelle.

Cependant, dans la dernière partie de notre étude que nous allons aborder, il est question de présenter les difficultés des pratiques enseignantes surtout dans le cadre de l'enseignement du français aux apprenants de la classe de sixième parce qu'il est à remarquer que cet apprentissage pose problème. Les apprenants ont des lacunes et commettent des erreurs de fond et de formes. Cette situation interpelle nos réflexions c'est pourquoi nous envisageons en décrire. Ensuite, nous présentons les résultats d'enquête sur les conséquences de la crise sanitaire liée à la pandémie covid-19, une étude menée auprès des parents pour recueillir les points de vue à propos de l'enseignement distanciel, considéré comme une difficulté supplémentaire suite à la fermeture temporaire des établissements scolaires en République centrafricaine.

Enfin, la partie va se terminer sur les propositions, les contributions didactiques et des recommandations à l'égard des autorités politiques et administratives de l'Education nationale centrafricaine.

III. PARTIE III : DIFFICULTES ET PERSPECTIVES D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

III.1 CHAPITRE 1 : LES DIFFICULTES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Pour ce chapitre, il est question de décrire les difficultés d'enseignement et d'apprentissage du français dans les deux sites de recherche à savoir le Collège Anne de Bretagne et le Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure de Bangui en Centrafrique. Ces difficultés peuvent être détectées sur plusieurs plans. Mais par rapport à l'objectif que nous nous sommes fixé, nous allons nous focaliser sur l'aspect pédagogique et didactique.

En effet, pour pouvoir bien parler et écrire une langue, il faut maîtriser sa structure phonétique, phonologique et syntaxique. Nous avons identifié des difficultés dans les pratiques de la langue française, des erreurs dans les épreuves d'orthographe et d'écriture des apprenants. Dans la partie qui suit, nous essayons de les décrire pour nous permettre d'envisager des remédiations.

III.1.1 Difficultés pédagogiques au Collège Anne de Bretagne

Les classes que nous avons observées au Collège Anne de Bretagne sont des classes hétérogènes. On y trouve des apprenants issus de milieux culturels différents. Certains disposent des langues premières ou familiales. À l'école, ces élèves parlent français mais certains d'entre-eux réfléchissent quelque fois dans leur langue maternelle.

Par conséquent, leur langue première peut aussi influencer sur la langue d'apprentissage. D'autres, utilisent le français dans toutes les circonstances de la vie quotidienne parce que c'est la langue native. Les apprenants de la classe de sixième connaissent aussi des difficultés d'orthographe liées aux phénomènes de non-accords qui deviennent récurrents dans les copies des élèves. Tous ces facteurs favorisent l'émergence de l'erreur que nous essayons de décrire.

III.1.1.1 L'hétérogénéité de la classe

Lors de notre visite en septembre 2019 au Collège Anne de Bretagne à Rennes, nous remarquons que la classe est hétérogène. Il y a des apprenants de différentes nationalités dont les habitudes, les mœurs et l'environnement socioculturel ne sont pas les mêmes. Ces apprenants ont un cursus scolaire différent. Cette hétérogénéité va entraîner des difficultés dans la pratique d'enseignement du cours de français. Partant des faits observés, nous relevons les difficultés suivantes :

Les apprenants ont des niveaux de compétences différents en français. Certains ont des lacunes importantes tandis que d'autres ont un bon niveau et sont avancés. L'enseignante s'efforce de trouver un équilibre entre les deux catégories d'apprenants. Elle essaie de fournir un soutien adéquat aux apprenants en difficulté tout en stimulant les apprenants plus avancés.

Nous avons aussi remarqué les difficultés de différenciation pédagogiques étant donné qu'avec des niveaux de compétence variés, il n'est pas aisé de différencier les activités et les supports pédagogiques pour répondre à chaque apprenant. Ainsi, il est important de trouver des moyens de différencier les tâches et les ressources afin que chaque apprenant puisse progresser à son rythme.

D'autres difficultés peuvent s'expliquer par le manque de motivation en ce sens que les apprenants de la classe de sixième présentent des niveaux de motivation différents. Certains apprenants sont très motivés et engagés, ils posent des questions, font le compte rendu des ouvrages lus à la maison et donnent leurs avis, tandis que d'autres manquent d'intérêts pour le cours de français et cela se confirme par les annotations de l'enseignante. Il est nécessaire de trouver des moyens de maintenir la motivation de tous les apprenants en rendant le cours de français intéressant, interactif et pertinent.

Au sujet de la gestion de classe, l'enseignante essaie de mobiliser tous ses efforts pour maintenir l'attention de tous les apprenants et gérer les comportements difficiles. La gestion de classe est un peu complexe parce qu'elle ne cesse de réprimander avec douceur les élèves perturbateurs.

Il y a aussi manque de ressources adaptées, l'enseignante se propose parfois de demander aux parents des élèves étrangers de lui fournir des textes qui traitent les aspects culturels par exemple de leurs pays pour lui permettre de varier les activités et amener chaque apprenant à se retrouver dans son contexte socioculturel. Ce qui revient à dire que l'enseignante doit tenir compte des besoins individuels des apprenants en sélectionnant des ressources adaptées à l'apprentissage du cours de français. Cette stratégie permet également aux autres apprenants de découvrir d'autres cultures à travers des textes littéraires contextualisés.

Aussi, comme l'a souligné Gauthier (1997 : 258), cité par Claude germain (2023 : 103), tout enseignant doit faire face à un flot continu d'évènements :

Répondre ou non, s'attarder auprès d'un élève en difficulté ou l'encourager, choisir de voir ou de ne pas voir, de sanctionner une conduite déviante, suivre ou ne pas suivre une piste suggérée par un ou une élève, poursuivre une discussion agitée ou y mettre fin, donner la parole à tel ou telle, accepter ou non

une proposition, dramatiser ou banaliser un appel au calme...autant de décisions prises dans l'instant sans longue réflexion ou sans réflexion du tout.

Tous ces facteurs relèvent d'une question de diversité de compétences et de comportement. Quant à Puren (2013 :1), il souligne :

Les élèves sont tous différents les uns des autres de sorte que, là encore, il existe une grande diversité sur ce plan. Il en va de même des attentes individuelles puisque dans un même moment, certains veulent faire de la grammaire et d'autres la conversation ; [...] certains se sentent mieux lorsqu'ils participent oralement, d'autres préfèrent écrire ; certains n'ont pas compris et voudraient revenir sur des explications, d'autres ont tout compris et voudraient avancer ; etc. ».

Les comportements des apprenants varient grandement selon l'environnement socioculturel de chaque apprenant. De plus, dans le cas de notre recherche, nous constatons que les classes de langues comportent des élèves issus de milieux socio-culturels différents et les élèves ne parlent pas les mêmes langues maternelles, ce qui va donc créer la diversité et la complexité des activités.

En fin de compte, ces difficultés sont multiples. Cependant, avec une planification minutieuse, une différenciation pédagogique et une gestion de classe efficace, il est possible de surmonter ces difficultés et de créer un environnement d'apprentissage positif et inclusif pour tous les apprenants.

III.1.1.2 Les difficultés d'orthographe

Les difficultés d'orthographe sont fréquentes dans les productions écrites. Les apprenants commettent des erreurs presque de tout genre : lexical, grammatical, phonétique et logogrammiques. Les causes de ces erreurs sont complexes et méritent d'être développées sous plusieurs angles. Il se pourrait que certains enseignants ne dispensent pas régulièrement des cours spécifiques d'orthographe ou de grammaire voire de conjugaison.

Ces matières sont enseignées de manière rituelle c'est-à-dire avant le déroulement des activités de classe, les enseignants ébauchent un fragment de phrase au tableau et demandent aux élèves de donner la nature et la fonction de chaque mot. Après une correction rapide, l'enseignant explique les difficultés et passe à la leçon du jour basée beaucoup plus sur l'argumentation.

En revanche, à travers un échange un enseignant déclare que prendre son temps pour faire un cours de grammaire ou de conjugaison pendant une heure de temps devient la routine, cette pratique amène à faire endormir la classe.

Concernant *les éléments diacritiques* c'est-à-dire les accents, cédilles, trémas, trait d'union, il est souvent remarqué que dans les écrits, les apprenants omettent ces signes ou ils sont mal placés. L'accent aigu peut être confondu à l'accent grave ou inversement. Nous remarquons que cette situation est peu sanctionnée par les enseignants. Les accents ont leurs importances dans les écrits. Ils favorisent la prononciation, l'intonation, les sons et la compréhension. Certains apprenants ne savent où mettre les accents circonflexes ou placer la cédille, les trémas ou les traits d'union.

Afin de comprendre les difficultés que rencontrent enseignants et élèves dans la maîtrise des formes verbales ou de *l'orthographe grammaticale*, il est nécessaire de s'interroger sur les savoirs en jeu dans la réalisation des accords. Les élèves omettent les marques du pluriel. Ils font des mauvais accords du verbe et ont de la peine à maîtriser ou mémoriser les différentes désinences du verbe ou la difficulté d'appliquer les règles de conjugaison dans des contextes différents. En plus la pratique de l'orthographe du verbe reste toujours un défi à relever.

Quant à la pratique de la morphologie flexionnelle, concernant les pluriels nominaux, morphologie verbale ou la variation des désinences des mots variables (noms, verbes, déterminants, adjectifs, pronoms) suivant les règles d'accord, nous constatons que les apprenants ne maîtrisent pas bien les morphèmes libres et les morphèmes liés. Sa complexité a entraîné un fort décalage dans les productions d'écrits. Le verbe constitue une difficulté majeure de la langue française et beaucoup des problèmes de sa conjugaison mettent en jeu l'orthographe.

Enfin, les signes de ponctuation sont employés de manière irrégulière et ils peuvent être facilement omis, rendant quelque fois la phrase incompréhensible.

Toutes les erreurs précitées peuvent être à l'origine des difficultés sémantiques, rendant la lecture compliquée.

Ces faiblesses de l'apprentissage peuvent déjà servir à l'enseignant comme un outil lui permettant à définir des objectifs et de contextualiser ces enseignements.

Suite à nos analyses, il convient de mentionner que l'apprentissage du français langue étrangère révèle d'une importance capitale. Mais plusieurs difficultés empêchent les élèves de bien assimiler les cours.

III.1.1.3 Le rôle de l'erreur dans l'apprentissage

Dans tous les domaines, l'erreur fait partie de l'apprentissage, dans lequel, elle joue un rôle dynamique, dans le mouvement des essais et des erreurs. Selon J. C. Pellat (2023 :113), en orthographe, « toute erreur est une erreur par défaut ou par excès de formalisation-conceptualisation ». Le défaut de formalisation se manifeste quand les apprenants essaient d'écrire des éléments inconnus. Ils inventent alors une forme, qui n'est généralement pas la forme normée. Par exemple dans les productions d'écrits des apprenants du Collège Anne de Bretagne, un élève de sixième ignorant l'orthographe du mot cigale a écrit dans l'énoncé qui suit :

D1CL : la *cygale et les fourmis

D1FL-1 Pendant l'hiver, leur blé étamp humide, les fourmis le fesaient sécher.

D1EL-2 La cygale, mouront de faim, leur demmanda de la nourriture.

III.1.2 Faiblesses d'enseignement du français au Collège en RCA

Malgré les diverses réformes engagées, le système éducatif centrafricain est encore en proie à de nombreuses difficultés. Parents d'élèves et acteurs du secteur éducatif déplorent de nombreux dysfonctionnements qui minent le développement de ce secteur. Chaque année, des voix s'élèvent pour exiger plus de rigueur dans la mise en œuvre du plan national de développement du secteur éducatif. Manque d'enseignants qualifiés, de tables-bancs, insuffisance des salles de classe, manque de suivi pédagogique rigoureux de la part des instances supérieures, mouvement d'enseignants critiqué à cause des irrégularités qui l'entachent. La liste est longue. De nombreux centrafricains pointent du doigt les autorités éducatives. Tous ces facteurs entraînent la fragilisation de la machine éducative. Nous remarquons également le dysfonctionnement de l'enseignement du cours de français langue étrangère dans les établissements scolaires.

Certains enseignants ne prennent pas assez de temps pour la préparation de leur classe, les fiches sont conçues sur des papiers format A4 avec des contenus qui ne sont pas parfois consistants. Les manuels utilisés sont parfois caducs parce qu'ils n'ont pas été révisés et hors programme contenant de vieilles méthodes et techniques d'enseignement ; de fois la leçon est improvisée faute de préparation préalable.

Lors des observations de classes, nous remarquons que certains enseignants ne maîtrisent pas les méthodes d'enseignement d'une matière, le plan d'action didactique laisse à désirer.

L'interaction est presque inexistante, l'enseignant monopolise la parole. Les apprenants deviennent de plus en plus passifs.

Concernant la pratique d'enseignement des formes verbales, nous remarquons que les principales difficultés proviennent de la complexité du système verbal français. Ces difficultés relèvent de la compréhension du système verbal et dans sa transmission à des apprenants. Il y a énormément d'exceptions dans la complexité des verbes irréguliers.

Ensuite, se pose le problème de la formation professionnelle car il se pourrait que les élèves-professeurs n'aient pas bien appris la conjugaison en tant que matière permettant de rehausser leur niveau. Ils n'ont pas appris aussi dans la pédagogie appliquée, la démarche méthodologique d'enseignement de la conjugaison et les séances de la simulation n'ont pas été faites.

De manière générale, l'enseignement de la conjugaison en français langue étrangère a deux visées principales : la découverte des formes verbales à l'écrit et la consolidation des usages selon des normes prescriptives.

À propos des difficultés d'apprentissage du verbe, précisons que les apprenants abordent la langue cible au travers du prisme de leur langue première, il faut constater que l'adolescent ou l'adulte perçoit toujours, à quelque degré, la langue étrangère à partir des habitudes perceptives acquises avec la langue maternelle et des représentations qu'il se fait de celles-ci, qu'elles soient linguistiques ou culturelles. Face à l'apprentissage de la conjugaison, l'apprenant de français langue étrangère est confronté à plusieurs difficultés. M.-N. Roubaud & J. Acarédi ont travaillé sur les pratiques d'enseignement/apprentissage du verbe en français langue maternelle et en français langue seconde. Certaines remarques nous semblent alors pertinentes pour traiter du FLE. D'après ces auteurs, le français n'est pas la langue de référence des apprenants étrangers, autrement dit, ils ne peuvent pas s'appuyer sur leurs intuitions pour reconnaître ou produire une forme verbale correcte.

De ce fait, ils sont obligés de s'appuyer sur les connaissances du professeur. Les apprenants étrangers doutent tout autant que les apprenant natifs sur la formation de certaines formes verbales. Par ailleurs, une scolarisation trop courte de certains apprenants ne permet pas d'aborder les formes conjuguées dans de meilleures conditions.

Les difficultés majeures que nous avons constatées de la part de nos enquêtés dans les deux sites sont d'ordre formel, temporel, morphologique, orthographique. Il convient de souligner que les élèves ont de difficultés à classer les verbes dans leur groupe (1^{er}, 2^e et 3^e groupe). Ils

n'arrivent également pas à maîtriser le tableau de la conjugaison. Nous pouvons ainsi supposer que l'éloignement linguistique et culturel de ses élèves est un facteur explicatif des difficultés qu'ils rencontrent dans l'apprentissage du verbe français.

De plus, les cultures éducatives des apprenants n'accordent pas toutes la même place ou la même visée à l'apprentissage grammatical, cela pouvant influencer l'attitude plutôt familière ou résistante des apprenants dans cet apprentissage. Suite à l'entretien direct avec certains élèves du Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure de Bangui, il a été signalé que l'une de leurs difficultés découle de la posture enseignante suite à une mauvaise préparation de cours suivi des absences fréquentes et non justifiées de certains enseignants.

Compte tenu de tout ce qui précède, nous envisageons de décrire le problème du manque d'encouragement et de motivation, les obstacles linguistiques et politiques du sango, les obstacles psychologiques, les obstacles pédagogiques en milieu périphérique et les difficultés contrariées.

III.1.2.1 Absence d'encouragement et de motivation

En didactique, l'encouragement et la motivation sont considérés comme des facteurs de réussite dans le processus d'apprentissage. Un bon enseignant est celui qui sait encourager ses élèves quel que soit leur niveau car les encouragements et la manière d'apprécier peuvent créer un climat de confiance et développer un sens d'efforts et du progrès chez l'apprenant. On ne doit jamais décourager l'enfant ni lui montrer qu'il est incapable de parvenir à un bon résultat. Au contraire, les élèves en difficultés doivent être la cible de l'enseignant, il doit les responsabiliser tout en leur donnant des tâches à accomplir, les amener à intégrer les groupes de travail, en leur donnant la parole même s'ils se trompent, on doit les corriger et leur montrer qu'ils sont aussi capables d'y parvenir. L'enseignant doit valoriser les efforts de ses élèves, faire la promotion de l'autonomie, procéder à l'émulation positive, utiliser des punitions, l'utilisation des félicitations et montrer aux apprenants comment changer leur comportement dans l'apprentissage d'une matière. Il doit aussi utiliser des stratégies prometteuses pour leur réussite surtout mettre les apprenants en action.

Mais force est pourtant de constater que certains enseignants ne savent pas encourager leurs élèves. Sur des copies on lit des appréciations qui ne peuvent encourager l'apprenant. Nous remarquons qu'avec le phénomène de l'effectif pléthorique, les enseignants sont presque dans l'impossibilité de bien corriger les copies parfois il n'y a aucune annotation seulement un grand trait rouge pour dire que le travail est nul. Nous constatons aussi lors de la restitution des copies

d'évaluation que certains élèves sont frustrés par le commentaire de l'enseignant et deviennent un sujet de moquerie de la part de leurs camarades et cela peut entraîner un découragement ou l'abandon des cours par certains parce qu'ils trouvent que leur place n'est pas à l'école.

En revanche, l'encouragement et la motivation joue un rôle fondamental dans la réussite des élèves et une salle de classe n'est pas homogène. Les enseignants ne doivent pas s'intéresser uniquement aux élèves qui font beaucoup d'efforts et qui aiment apprendre leurs leçons au détriment des plus faibles.

III.1.2.2 Obstacles linguistiques et politiques du sango

Les obstacles linguistiques peuvent s'expliquer par l'influence de la langue française sur le sango et des langues ethniques. Il n'est pas inutile de souligner que l'école est un instrument fondamental pour imposer la primauté du français. L'apprentissage de cette nouvelle langue va donc constituer un frein à l'émergence du sango pour la simple raison que c'est la langue de l'Occident qui est enseignée dans les centres formels. En Afrique centrale, dès le début de la colonisation, le principe d'exclusivité ou de la primauté du français sera constamment rappelé.

Le début de l'enseignement élémentaire est la diffusion parmi les indigènes du français parlé. La langue française est seule en usage dans les écoles et il est parfois interdit aux enseignants de se servir avec leurs élèves des idiomes du pays. La même prescription frappant les parlers locaux. Ainsi, les usages institutionnalisés c'est-à-dire les lois et règlements sont diffusés en français, les jugements des tribunaux sont rendus dans cette langue. L'indigène n'est admis à présenter ses requêtes qu'en français. Une ferme instruction a été donnée aux formateurs coloniaux pour faire répandre en surface le français parlé, même dans les villages les plus éloignés quelques indigènes doivent comprendre et s'exprimer en français sans prétention académique. L'acquisition du français reste l'objectif prioritaire et vise à former commis et auxiliaires utiles à l'administration et non les langues ethniques ou le sango. Tous ces facteurs constituent une barrière à la promotion ou à l'émancipation du sango ; et d'autres obstacles résident sur le plan politique, psychologique, économique et didactique que nous essaierons de décrire.

L'un des obstacles s'explique sur le plan politique. Lorsqu'on parle des obstacles qui empêchent le sango de jouer pleinement son rôle de langue officielle à côté du français, l'on doit se rappeler les trois grandes étapes qui sont : la politique linguistique, la planification linguistique et l'aménagement linguistique. Les deux premières étapes appartiennent au domaine des décideurs politiques. En effet, il convient de rappeler que la politique linguistique d'un pays,

consiste à la prise de décisions à travers des textes officiels par les autorités politiques pour donner des statuts à certaines langues choisies. Quant à la planification linguistique, il s'agit du choix de certaines langues par les décideurs politiques pour être outillées. Une fois ces langues choisies, l'État donne aux spécialistes de la langue, une subvention aux fins d'aménager celles-ci.

Un regard rétrospectif sur cette approche nous permet de dire qu'au niveau de la politique linguistique de la République centrafricaine, il ne se pose aucun problème. Mais au niveau de la planification linguistique, il apparaît une difficulté : le manque de volonté de l'État centrafricain à subventionner l'aménagement des langues centrafricaine en général et celle du sango en particulier. Certes, l'orthographe du sango est fixée ainsi que sa grammaire élaborée. Mais la majorité de ces travaux sont réalisées grâce aux financements des organismes étrangers. C'est là où se situe ce que nous appelons obstacles à la configuration du sango.

Par ailleurs, il faut aussi noter que l'attitude de certaines autorités politiques et administrative constitue également un frein pour l'émancipation du sango. Si nous essayons de nous rappeler les premières tendances de la première description des langues ethniques et du sango en milieu religieux, il est nécessaire de dire que les missionnaires ont davantage accordé une grande importance aux langues locales ou indigènes parce qu'elles représentent les moyens les plus sûrs de communication. Les objectifs étaient d'évangéliser le plus grand nombre des indigènes, il n'y a que ces langues qui puissent constituer les vecteurs d'efficacité de leur mission.

En effet, si le sango était scientifiquement écrit et enseigné comme le français, le centrafricain aurait déjà atteint un haut niveau d'instruction et de développement. À l'heure actuelle, une prise de conscience académique commence déjà par se faire sentir étant donné que le sango évolue en parallèle avec la vie moderne. On s'en sert pour l'alphabétisation des adultes.

III.1.2.3 Obstacles psychologiques

Les obstacles psychologiques ont leur siège dans l'esprit et dans la mentalité du locuteur, c'est-à-dire les populations centrafricaines de toutes catégories confondues qui, sous la pression sociale, affiche un complexe d'infériorité. Ils ont honte de parler leurs langues qu'ils considèrent comme des "dialectes" pauvres et sans prestige.

Même fonctionnelle, l'alphabétisation des masses rurales, celles que la scolarisation n'a pas atteinte, ne fait que rendre la conscience du problème plus aiguë encore tant que cette

alphabétisation est faite en sango, toujours senti par la majorité des gens comme des langues à moindre prestige par rapport à la langue française.

III.1.2.4 Problèmes d'enseignement du français en milieu périphérique en Centrafrique

Dans les villes périphériques surtout les zones à conflit, les rapports des Inspecteurs d'académies n'ont cessé de décrier l'absence presque totale des enseignants dans leurs zones de juridiction. Cette situation déplorable amène à parler d'une crise de l'éducation dans les provinces. Toutes les infrastructures sont vandalisées. Les table-bancs sont utilisés comme bois de chauffe par les bandes armées. Les enseignants se sont évaporés dans la nature au risque de perdre leur vie. Après une accalmie surtout avec le concours de la Minusca (Mission des Nations Unies en Centrafrique), les activités se sont progressivement reprises mais les habitants restent avec la peur au ventre.

Dans d'autres villes, il n'existe pas de professeurs de français, les Inspecteurs d'Académie sont obligés de recruter les maîtres-parents, les agents de la mairie, les gens qui travaillent dans des projets humanitaires qui n'ont aucune teinture ou coloration pédagogique pour venir enseigner dans des écoles, Collèges ou Lycées. Ces amateurs pratiquent du pilotage à vue, ils enseignent sans fiche pédagogique car ils n'ont suivi aucune formation dans la matière. C'est pourquoi certains fonctionnaires de la localité préfèrent inscrire leurs enfants à Bangui surtout dans des établissements privés.

III.1.2.4.1 De l'enseignement du français

L'enseignement du français est fragilisé, le programme n'est nullement respecté, le volume horaire alloué à ces matières reste insignifiant. Les méthodes et les techniques d'enseignement ne sont pas maîtrisées. Les cours de grammaire ou de conjugaison sont difficilement enseignés et avec la complexité des formes verbales qu'est-ce que les enfants vont apprendre ? Sont-ils en mesure de bien conjuguer un verbe dans leurs productions écrites ou orales ? Ces encadreurs ou vacataires s'absentent à leur guise au profit d'une autre activité.

Face à cette situation, il est difficile de parler de suivi pédagogique. Tous ces facteurs demeurent la principale cause du phénomène de la baisse de niveau chez les élèves. Or nul n'ignore que la langue française en République centrafricaine est un outil d'enseignement, de communication pédagogique, toutes les disciplines dans les écoles sont enseignées dans cette langue mais malheureusement, le français n'est pas bien maîtrisé par certains élèves de nos provinces et les répercussions se font sentir au milieu universitaire voire dans les écoles de formation professionnelle et pourquoi pas dans les administrations ?

Les résultats de notre recherche ont montré que l'enseignement-apprentissage de la conjugaison au Collège reste problématique et les enseignants n'arrivent pas à atteindre les objectifs assignés. À l'École Normale Supérieure de Bangui, nous constatons que d'autres élèves-professeurs ne maîtrisent pas la morphologie flexionnelle. Étant sur le terrain, ils évitent d'enseigner ces matières. Les élèves n'arrivent pas à maîtriser les règles des verbes et éprouvent d'énormes difficultés d'apprentissage les amenant à présenter des écrits agrammaticaux dus aux problèmes de la morphosyntaxe du verbe.

Profitant de notre recherche, nous avons recensé quelques causes de ces difficultés que nous souhaiterions bien mettre en exergue.

III.1.2.4.2 Des difficultés contrariées

Toujours dans le cadre des difficultés, nous pouvons les catégoriser en trois types : la structure, les manuels et matériels didactiques, les problèmes de la didactique du français et l'aspect pédagogique comme mentionné dans les pages précédentes.

Comme nous pouvons le constater, la plupart de nos établissements se confrontent à des problèmes d'infrastructures et des salles de classe ; à cela s'ajoute la question des manuels et matériels didactiques : la totalité des établissements du premier cycle de nos écoles se confrontent à un problème de manuels didactiques adéquats qui rend l'enseignement difficile.

Ces difficultés d'enseignement s'expliquent par le manque criard des manuels de français dans les différents niveaux ensuite l'usage des manuels qui ne sont plus au programme et caractérisés par leur caducité, l'absence des outils de nouvelles technologies d'informations et communications tels que l'ordinateur, le didacticiel, les appareils projecteurs, de sons... ; le non-respect du programme scolaire, le recrutement du personnel non qualifié, constituent de graves problèmes à l'action didactique.

Hormis les difficultés liées aux manuels, s'ajoutent les problèmes de la didactique du français qui sont entre autres la non maîtrise des méthodes, techniques et styles d'enseignement ; la gestion scandaleuse du milieu didactique dans lequel l'enseignant doit faire inter agir ses élèves ; le contrat didactique en classe de langue qui est le projet commun d'appropriation entre l'enseignant et les enseignés est inexistant. Or Guy Brousseau, 2006/2009, développe le contrat en classe de langue en trois types :

- Le contrat d'utiliser la langue étrangère (qui incite les élèves à parler la langue vivante)
- Le contrat de répétition (qui caractérise l'habitude prise par les élèves à répéter.)

- Le contrat de production d'énoncés complets (qui est la trace d'une attente professorale de production des phrases sans erreurs). Toutes ces étapes sont sacrifiées par les enseignants de la langue.

En outre les jeux didactiques qui définissent le rôle que joue chaque joueur sont substitués à un simple exposé du professeur. Toutes ces méconnaissances ou négligences entravent énormément l'enseignement du français dans nos écoles et Lycées.

Les difficultés susmentionnées empêchent réellement les enseignants du français de mener à bon escient leur tâche et ne permettent pas aux élèves de s'approprier les outils linguistiques pour produire des phrases orales ou écrites correctes et cohérentes. L'enseignant peut de différentes manières, influencer négativement l'apprentissage scolaire chez l'élève en cas de non-respect du programme national de formation, de l'utilisation de la mauvaise méthode d'enseignement, du non usage de matériel didactique et autres.

III.1.2.4.3 Du programme d'enseignement

Il y a un rapport direct entre les capacités des élèves et le programme d'enseignement. Si le professeur exploite un programme de formation qui n'est pas du niveau de l'apprenant, on va assister à un manque d'attention, à un désintéressement de tout ce que l'enseignant dispense. C'est dans ce contexte que les Instructions Officielles de 1923 en France stipulent : « pour bien enseigner aux enfants ce qu'il n'est pas permis d'ignorer, il faut savoir choisir et doser, selon leur âge, les connaissances qu'ils auront à assimiler...Mieux vaut laisser l'enfant dans l'ignorance que de lui imposer un enseignement prématuré ».

Les programmes du français, calqués sur ceux de la France, n'ont jamais été appliqués de manière rigoureuse.

Chaque leçon nécessite une méthode appropriée. La méthode utilisée par l'enseignant pour transmettre ses leçons peut décourager l'élève dans son effort d'apprendre. La mauvaise méthode est celle qui ne tient pas compte de la leçon. C'est dans ce contexte que G. Nzapali (2020) a écrit :

L'Afrique francophone soit devenue le théâtre d'expérimentation de différentes méthodologie et méthodes d'enseignements. Il y a eu succession des chronologies de méthodologies, mais aussi des chevauchements, des enchevêtrements, des retours en arrière, des adaptations des méthodologies importées. Cet état de choses constitue une problématique qu'il faut relever avant toutes actions futures. Les conséquences de cette expérience pédagogique sont la baisse de niveau due à l'inadaptation du contenu des cours qui traduit souvent un malaise méthodologique. G. Nzapali (2020)

Pour reprendre les expressions d'A. Queffelec (1995, p. 189) :

Le système éducatif est incapable de fixer ses objectifs sur la question de la nature et de la qualité du français à enseigner : Les méthodologies naissent les unes, se confondent après les autres, se contredisent et se ressemblent. Ces différentes techniques d'enseignements, pour la plupart importées, sont inadaptées aux contextes linguistiques et culturels centrafricains. Il est à noter que, depuis l'introduction du français en Centrafrique, on n'a jamais pensé à s'arrêter un instant, faire le point sur ces différentes méthodes, afin de tirer des conclusions. A. Queffelec (1995, p. 189)

Alors qu'en France dans le Bulletin Officiel de l'Éducation nationale n°1 du 14 février 2002, il a été précisé que :

L'observation réfléchie de la langue française doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage, et non une série d'exercice répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe. Le programme de grammaire au cycle 3 est conçu comme un exercice de réflexion sur le fonctionnement, et en particulier en liaison avec la production de textes dont il convient de renforcer la maîtrise devant les difficultés rédactionnelles des collégiens. Le postulat est d'appréhender l'élève comme un être doué de réflexion, non pas seulement un « réceptacle » de règles grammaticales. L'enfant doit se construire progressivement ses savoirs. Il est maître de son apprentissage.

Dans le cadre de la méthode inductive, l'élève est au centre de son apprentissage, il construit ses connaissances par une action autonome. C'est une approche réflexive de l'enseignement de langue qui peut susciter l'intérêt des élèves dans le cadre de l'enseignement de la grammaire. Le but, c'est de les rendre actifs, les placer en situation de découverte, il ne faut pas que le cours soit magistral et tout ce que l'enseignant va mettre en place doit venir d'eux. Ainsi, à travers la situation didactique, l'enseignant doit amener les apprenants à décrire, manipuler les phrases. Les élèves doivent s'approprier des démarches et en trouvant les notions eux-mêmes.

L'enseignement abstrait, qui ne permet pas à l'enfant de voir ou de toucher ce dont on lui parle, rend difficile l'apprentissage scolaire. L'enseignant qui prononce un mot (le cas d'un verbe conjugué) et ne l'écrit pas au tableau telle que la comparaison entre le présent et l'imparfait, crée des conditions d'incompréhension de l'élève à ses leçons. La qualité des enseignants est un aspect très important dans la formation des élèves. En République centrafricaine, il a été constaté que les futurs maîtres sortent de la classe de troisième, et que leurs aînés, pourtant titulaires du baccalauréat, ont dans la plupart des cas, des difficultés d'expression orales et écrites. Cette faiblesse dans la formation des enseignants du primaire s'est aggravée lorsqu'il s'agit d'une formation seulement de 9 mois.

Un enseignant incompetent constitue un problème pour les apprenants. Il place ses élèves dans une position de rejet de son cours. Aussi, l'indiscipline peut-elle s'installer dans la classe de façon à influencer négativement les performances scolaires de l'enfant.

III.1.2.4.4 De l'effectif pléthorique

Les effectifs découragent la volonté de l'enseignant de s'occuper individuellement de tous les élèves. Il y aura des cas qui ne seront pas traités. Au Lycée des martyrs tout comme les autres établissements de la capitale, les salles de classes sont surchargées, Il y a un nombre écrasant d'apprenants, les élèves s'asseyent à trois ou quatre et parfois, s'arrêtent pour prendre des cours dans certains établissements faute de bancs. Malgré cela, les élèves continuent d'affluer dans ces établissements. Certains élèves sont assis à même le sol.

Lors du suivi et évaluation des élèves-professeurs de l'École Normale Supérieure de Bangui, nous avons remarqué une saturation dans les salles de classes, une salle peut contenir deux cent-cinquante élèves pour un enseignant. Les apprenants sont assis au nombre de quatre ou cinq sur un table banc. Il est difficile pour l'enseignant de circuler dans les rangées et voir comment les élèves écrivent.

En République centrafricaine, la loi du plus grand nombre, continue à s'imposer comme une fatalité dans les classes. La situation de l'école et de l'enseignement du français n'a pas du tout évolué de manière positive ces dernières décennies, la croissance des populations scolarisables constitue un casse-tête pour les responsables éducatifs centrafricains, qui font face à des difficultés de plus en plus insurmontables. La première conséquence de cette surpopulation scolaire est évidemment le faible rendement interne.

Avec la pandémie du Coronavirus, il y a évidemment risque de contamination. C'est pourquoi, les écoles étaient fermées pendant cette période.

Pour une bonne réussite pédagogique, les effectifs doivent être raisonnables, pour permettre à l'enseignant de maîtriser les élèves par leurs prénoms, de sillonner dans les rangées, de contrôler les cahiers et voir comment les apprenants écrivent.

III.1.3 Des facteurs supplémentaires

Au sujet de l'évaluation, souvent l'enseignant organise un seul devoir pour le trimestre ou il propose des activités de groupe pour lui permettre d'avoir un nombre limité des copies à corriger. Tous ces facteurs ne contribuent nullement au bon fonctionnement de la pratique enseignante.

En effet, l'enseignement dans une langue étrangère, pose souvent problème du fait que les langues maternelles dominent les foyers. Ainsi, l'incompréhension gagna enseignant/enseigné et l'enfant ne peut comprendre le contenu de ses leçons. Par conséquent, il ne pourra répondre aux questions qui lui sont posées, ce qui amènera l'État à revoir sa politique linguistique en matière d'éducation.

La question des normes constitue un problème réel. Il y a un perpétuel conflit entre la norme exogène et la norme endogène. En effet la cohabitation entre le français et la langue sango a créé les conditions d'un parler local. Cela provient du fait que « le français surtout oral, est tellement mêlé aux parlés autochtones qu'on a parfois de la peine à déterminer si on a affaire à une langue locale bigarrée de vocabulaire français ou de français bigarré de vocable. (Manessy, 1978 : 26)

Le pays ne dispose pas encore d'une politique éducative bilingue, reposant sur des fondements pédagogiques et didactiques d'enseignement-apprentissage du sango dans tous les niveaux de formation (maternel, primaire, secondaire général, ou technique et universitaire).

Par ailleurs, il est vrai que l'Institut de Linguistique Appliquée et le Département des Lettres Modernes de l'Université de Bangui tentent, à la limite de leurs possibilités, de promouvoir le sango à travers les enseignements et les recherches, mais il faut avoir le courage de reconnaître que beaucoup reste à faire.

III.1.4 Bilan

L'objet du chapitre précédent consiste à décrire les difficultés pédagogiques dans le processus enseignement-apprentissage du français au Collège Anne de Bretagne et au Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure de Bangui. Nous avons constaté que l'enseignante se trouve confronté à un problème d'hétérogénéité de la salle car les apprenants sont issus des milieux socioculturels différents.

Sur le plan grammatical, certains élèves ne maîtrisent pas bien la morphologie flexionnelle. Ils ont des difficultés à bien accorder les adjectifs, les pronoms et le verbe. On retrouve également ces faiblesses sur le plan morphogrammique et lexical.

Tandis qu'en Centrafrique, les difficultés sont multiples et peuvent se déterminer sur le plan pédagogique, didactique, linguistique et structurel.

Par conséquent d'autres difficultés d'apprentissage relèvent de la fermeture temporaire des classes en Centrafrique suite à la crise sanitaire covid-19 mettant en péril les activités pédagogiques que nous essayons d'analyser dans le chapitre suivant.

III.2 CHAPITRE 2 : L'IMPACT DE LA CRISE SANITAIRE COVID-19 SUR LE FONCTIONNEMENT DU SYSTEME EDUCATIF EN REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

III.2.1 Enquête sur les conséquences de la crise sanitaire COVID-19 en Centrafrique

Notre étude s'inscrit dans le cadre d'une enquête dans les établissements scolaires et les arrondissements de la ville de Bangui en Centrafrique suite à la pandémie du covid-19. L'étude menée permet de recueillir les opinions des parents d'élèves sur la fermeture des écoles et les répercussions sur l'apprentissage des élèves ; cela nous amène à présenter le contexte de cette activité avant de procéder à l'analyse des données.

III.2.1.1 Questionnaire

Par ce volet, nous présentons le questionnaire sur les conséquences de la crise sanitaire covid-19 sur l'enseignement en République centrafricaine dans le but de recueillir les opinions des parents d'élèves de Centrafrique sur la fermeture temporaire de l'école par rapport à la pandémie qui avait touché plusieurs pays de la planète. Cette crise a amené le gouvernement centrafricain à prendre des mesures pour initier un enseignement distanciel par voie de la radio. C'est dans cette optique que nous trouvons intéressant de nous approcher auprès de cette population recenser des points de vue à travers ce questionnaire [voir annexe VI, p. 158-187]

Identification

Age :

Sexe :

Statut :

Quartier :

Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covid-19

Veuillez cochez l'une des réponses ci-dessous

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sûr	Aucunement pas	Pas du tout
----------	----------------	-------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Bien sûr	Aucunement pas	Pas du tout
----------	----------------	-------------

3-Quelle réaction avez-vous eu quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture de l'école ?

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant à suivre les cours à la maison ?

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Éducation par rapport à l'enseignement par la radio ?

6-Quels sont vos moyens de communication à la maison ?

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement à la radio ?

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Bien sûr	Aucunement pas	Pas du tout
----------	----------------	-------------

10- Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

11- Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

12- Quelles solutions proposeriez-vous aux autorités éducatives ?

Figure 52. Enquête COVID-19 – Enseignants – RCA-Bangui

III.2.1.2 Identification et caractéristiques des enquêtés

Sur les quarante-trois (43) enquêtés, la tranche d'âge varie de 26 à 53 ans. À la lecture du schéma ci-dessous, nous avons constaté que la population majoritaire est celle de 32 à 42 ans, du fait que l'histogramme est d'ordre croissant. Parmi ces enquêtés, il y a aussi des populations de moins de 30ans dont l'âge varie de 26 à 28 ans, ce qui atteste que le groupe est homogène.

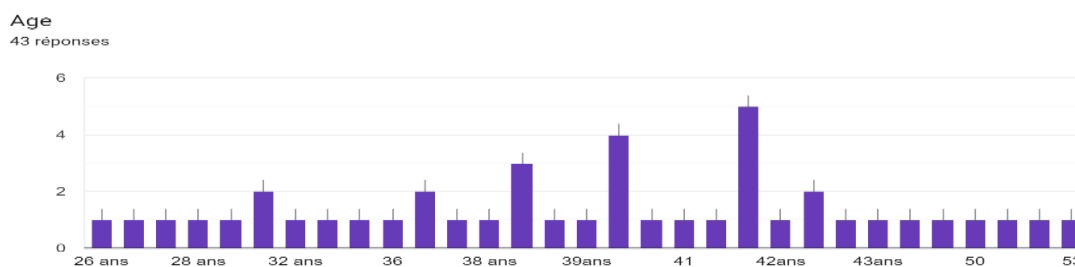


Figure 53. Histogramme des caractéristiques personnelles

La population cible est composée des femmes et des hommes. Cette mixité nous a permis de voir les différentes réactions et de concilier les images que chaque enquêté s'est faite de la crise. Mais le schéma nous montre que le nombre des hommes dépasse celui des femmes.

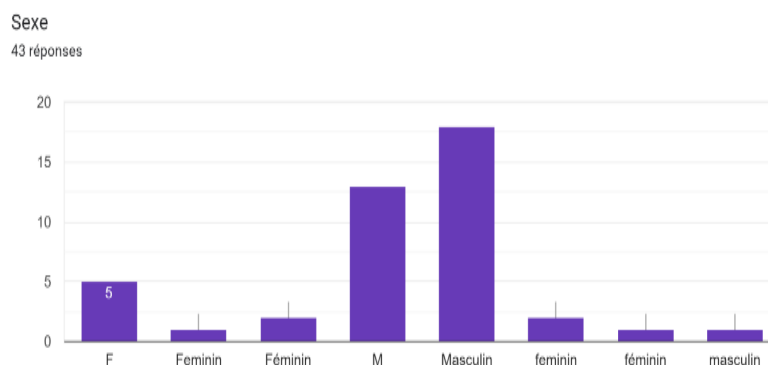


Figure 54. Histogramme genre

Il convient également de rappeler que lors du dépouillement, nous avons identifié différentes catégories socio-professionnelles : on y trouve des artisans, commerçants, éleveurs, enseignants, fonctionnaires, ingénieurs de bâtiment, menuisier. Parmi eux, il est à remarquer que les enseignants et les fonctionnaires sont nombreux. Les autres couches sociales viennent compléter la liste.

Statut

40 réponses

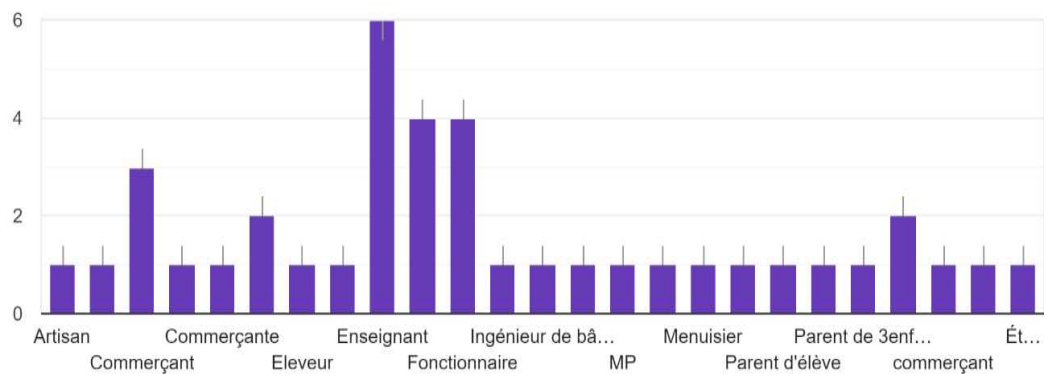


Figure 55. Histogramme statut des enquêtés

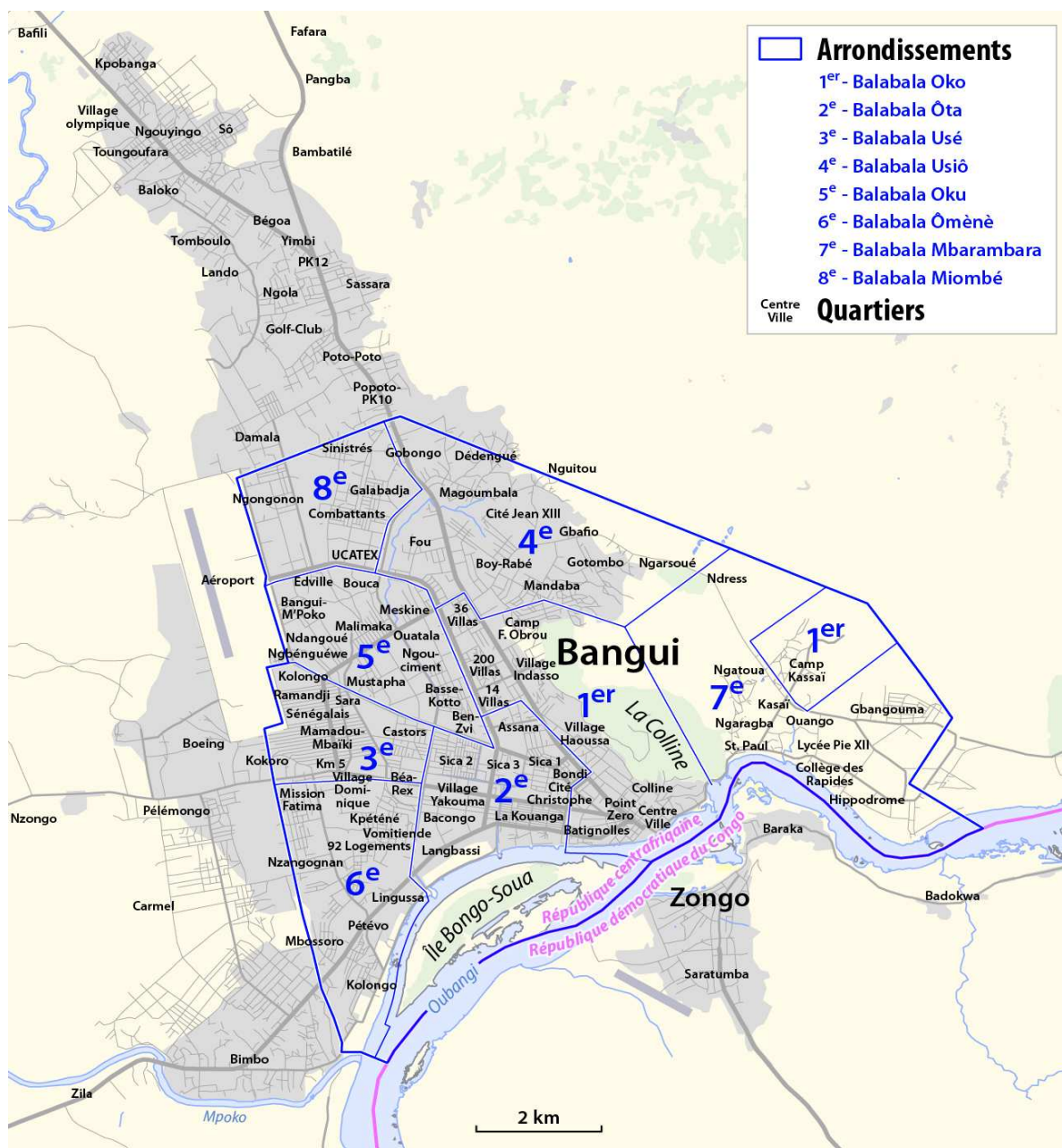


Figure 56. Schéma de la carte de Bangui

Source : www.mapnall.comcarte-geographie.

Nos agents d'enquête ont distribué des questionnaires aux parents d'élèves des différents quartiers de la capitale à savoir : guerengou, benz-vie, boeing, bégoua, combattant, gbaloko, mpoko-bac, bimbo, ngola 1, pk10 et sôh. Mais les parents habitant le quartier ngola représentent le nombre le plus élevé sur les quarante-deux enquêtés. L'enquête est faite du nord au sud et de l'est à ouest (de la capitale Bangui).

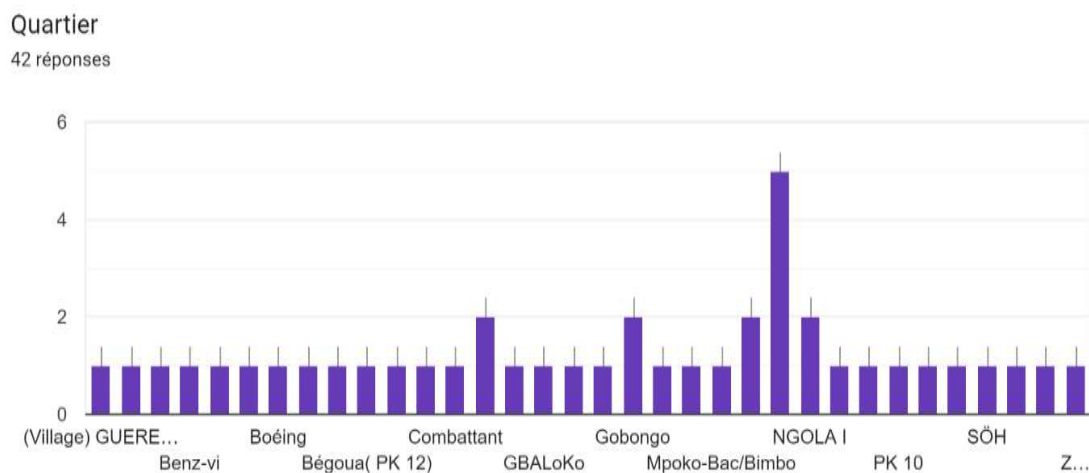


Figure 57. Histogramme du quartier des enquêtés

III.2.2 Recueil des données

Pour constituer notre corpus, nous avons utilisé des questionnaires. Ainsi, nous avons travaillé sur la base d'un questionnaire préétabli, avons recueilli des réponses par écrit de la part des témoins.

Le questionnaire est constitué des questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre selon sa conviction. L'autre partie est constituée des questions fermées dont les réponses sont prédéterminées et entre lesquelles, pour une question, l'informateur n'a qu'un choix limité.

L'entretien semi-directif a été effectué auprès des parents d'élèves des quartiers de Bangui, à partir d'une série de questions préparées à l'avance, consignées dans un guide d'entretien. Ces enquêtés ont rapporté comment ils ont apprécié la publication de l'arrêté portant la fermeture des écoles, puis ont décrit leurs opinions sur les réalités sociales et les problèmes d'équipements. La codification a permis de relever les termes récurrents de cette crise.

Nous avons donc procédé à la retranscription par le logiciel google drive pour nous permettre d'avoir des données statistiques sur Excell ; pour des raisons d'éthique, l'anonymat des parents est respecté.

À propos des conditions de l'entretien semi-directif, sur les cinquante questionnaires envoyés, nous n'avons pas eu la totalité des réponses et cela avait traîné, certains enquêtés trouvent les moyens de contourner notre sollicitation pour des raisons de convenance personnelles, alors que d'autres acceptent volontiers. L'enquête a eu lieu en différé, s'est déroulée d'une part dans

les arrondissements de la capitale et d'autre part dans les salles de réunions des parents d'élèves de l'école fondamentale de Bimbo à Bangui, ce qui fait que certaines réponses sont identiques (République centrafricaine).

III.2.2.1 Analyse des données

Notre analyse des données relève de la transcription de l'entretien avec les parents d'élèves puis nous avons catégorisé les grilles par thème et sous thème dans l'intention de confronter les opinions. Chaque item correspond à l'origine de la crise sanitaire, les représentations des parents sur l'enseignement par la radio et les conséquences de cette solution alternative.

Dans le cadre de la crise sanitaire covid-19, survenue en mars dernier, l'Unicef a financé un projet intitulé : *apprentissage par la radio*, destiné pour les enfants qui, à l'époque n'avaient pas d'opportunité d'aller à l'école. Ce projet est géré conjointement par l'École Normale Supérieure de Bangui et l'Institut National de Recherche et d'Animation Pédagogique (INRAP). Le lancement avait eu lieu à Boali, petite ville située à 95 km de la ville de Bangui, sortie nord. Pour mener à bien le projet, les deux institutions citées ci-haut avaient recruté des enseignants du premier et second cycle et les animateurs pédagogiques pour leur apprendre des techniques d'enseignements par la radio.

La publication de l'arrêté du Ministre de l'Éducation nationale portant sur la fermeture temporaire de l'école a eu un impact dans les différentes couches sociales. Les parents d'élèves ont exprimé leur volonté pour apprécier cette initiative considérée comme une solution de l'heure. Nos informateurs ont parcouru les différents quartiers de la capitale pour échanger avec les parents d'élèves et autres mais les points de vue ne font pas l'unanimité. Certains disent que c'est une bonne chose parce qu'en écoutant les informations sur les ondes nationales et étrangères, en lisant les journaux et dans les rues, le problème de covid-19 est devenu l'affaire de tout le monde, ils sont surpris de constater que la pandémie du covid-19 a bouleversé le monde, ce qui revient à dire que la proposition du Ministère de l'Éducation est la bienvenue. Toujours dans le même ordre d'idées, ils soulignent qu'en Centrafrique, les salles de classes sont surchargées voire archicomblées si par exemple un élève est contaminé, c'est facile pour que toute la salle soit affectée.

À propos de l'enseignement par la radio, les parents peuvent croire qu'à la maison, les enfants sont sécurisés, il n'y a pas d'affluence et ils peuvent observer la distanciation. Un parent a vu le côté positif de l'enseignement par la radio et appuie sa pensée en disant :

L'enseignement à la radio est une bonne initiative, ça permet aux enfants qui n'ont pas bien suivi les cours en classe de se rattraper à la maison en suivant la radio

Un autre pense que c'est une innovation qui va servir d'appui à l'éducation et n'a pas hésité de dire :

*oui nous sommes d'accord parce que l'enseignement par la radio améliore la qualité de l'enseignement

Eu égard aux différentes réponses recueillies, les parents d'élèves estiment que le gouvernement a eu raison de développer ce partenariat dans l'intention de lutter contre la rupture totale des enseignements et vaincre l'échec scolaire.

Cependant sur les quarante-trois questionnaires, nous avons remarqué un faible taux de ceux qui ont apprécié positivement. Les réponses comportent les mots « *oui... mais...* » Pour la simple raison que selon eux c'est une utopie parce qu'il se pose un problème d'équipements. De surcroît ce ne sont pas tous les élèves qui ont l'habitude d'écouter ou de suivre les émissions à la radio. Certains préfèrent aller jouer avec leurs camarades ou encore cette période apparaît comme une occasion pour certains apprenants d'aller faire leurs petits commerces.

Par ailleurs d'autres ménages ont réellement des difficultés et ce ne sont pas tous les parents qui possèdent des moyens de communication même si certains ont un poste récepteur mais ils n'ont pas la possibilité de s'acheter régulièrement les piles transistors. À cela s'ajoute, le problème de coupure d'électricité pour les familles moyennes qui ne parviennent pas souvent à faire usage de leurs appareils électroménagers.

En Centrafrique la distribution d'électricité varie selon les jours et les arrondissements. Les habitants de la ville de Bangui bénéficient de six heures d'électricité par jour ou moins et les heures varient de 13 heures à 19 h et de 21h à 5 heures du matin.

Face à cette situation, la quasi-totalité des parents sont pessimistes à faire face à cette proposition. C'est pourquoi, un parent du quartier Ngola déclare :

Je pense que cette proposition n'aboutira pas à un résultat escompté pour la simple raison que l'enseignement des Mathématiques, de la Science de la vie et de la terre est beaucoup plus pratique car il nécessite des démonstrations, des expériences ou des explications en présentiel c'est-à-dire dans les salles de classes.

En effet, les points de vue sont multiples et variés et méritent d'être débattu sous plusieurs dimensions. Certaines déclarations sont unanimes, un groupe des parents disent : « *C'est très*

insuffisant car la radio ne couvre pas l'entendu du territoire de la RCA et cela nécessite les piles ou le courant ».

Il est plus important de savoir que la radio ne couvre pas la totalité du territoire de la République centrafricaine et de surcroît, elle émet à des ondes courtes. Au-delà de 17h les zones périphériques n'y ont plus accès. C'est la raison pour laquelle un parent d'élèves de la zone du quartier Bimbo souligne :

*Ce n'est pas tout le monde qui suit la radio Jusqu'au fin fond du pay; et n'écoute même pas les émissions aux heures indiquées

À travers les représentations que les parents se sont faites, il est aisément facile de comprendre que la plupart d'eux ne sont pas prêts à adhérer à cette pratique, et cette réaction est appuyée par celui du troisième arrondissement qui dit :

La proposition du Ministère de l'Éducation est bonne mais, beaucoup n'ont pas la possibilité d'avoir et écouter la radio

En effet, la pandémie de la Covid-19 a bouleversé les esprits et les systèmes éducatifs du monde entier, affectant les possibilités d'éducation. Pour de nombreux parents, la pandémie a entraîné la perte de connaissances voire de compétences.

En outre, de nombreux élèves se sont désengagés de l'école et, en RCA, le taux d'abandon ou de déperdition scolaire a augmenté. Ces effets sont particulièrement prononcés chez les élèves défavorisés, ce qui a entraîné une augmentation des inégalités en matière d'éducation au sein de la population urbaine et dans les zones périphériques.

À la question « *Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant à suivre les cours à la maison ?* ».

Les réponses à cette question montrent que la plupart des parents d'élèves se trouvent confrontés à des problèmes sociaux. Le niveau de vie reste très bas et certaines familles pourraient vivre à moins d'un *euro* par jour, d'autres sont semi-analphabètes. Mais avoir la possibilité de suivre les enfants à la maison constitue un problème supplémentaire. Pour y arriver, il faut que les parents aient le temps et la volonté. Cela n'est pas permis à tout le monde ; c'est pourquoi en parcourant les réponses fournies les trois-quarts des parents ont ouvertement exprimé leur volonté en disant qu'ils n'ont aucune possibilité d'assister leurs propres enfants même pour leur trouver un répétiteur à la maison pour question de revenu. Les conséquences de la fermeture des écoles sont énormes sur le plan familial. Un parent affirme :

Je n'ai aucune possibilité d'accompagner mon enfant à suivre les cours à la maison. Les moyens dont je dispose ne permettent d'accompagner mes enfants à suivre les cours à la maison.

Une femme ménagère quant à elle stipule :

Vu la crise économique, les conditions de vie à la maison, nous n'avons pas la possibilité d'accompagner nos enfants à suivre les cours à la maison.

En dehors des écoles, la pandémie a eu des répercussions sur la santé physique et mentale de certains élèves, des familles et des parents proches des personnes infectées. Elle a été économiquement dévastatrice pour des centrafricains, ralentissant l'activité de l'économie nationale, augmentant le chômage et entraînant la fermeture d'entreprises et la réduction de la demande de biens et de services pendant les confinements totaux ou partiels pour contenir la propagation du virus.

Les mesures limitant les réunions publiques et les déplacements ont nui au fonctionnement de diverses institutions et au bien-être humain. En outre, l'impact économique de la pandémie a eu des retombées sur le secteur de l'éducation sur toute l'étendue du territoire. Cela a eu une incidence négative sur des élèves et des enseignants. Dans le cadre des mesures de distanciation sociale adoptées pour freiner la propagation du virus, les autorités éducatives ont suspendu l'enseignement présentiel. Dans une grande partie, les écoles ont été parmi les premières institutions à fermer leurs portes, ce qui a gravement perturbé les possibilités d'apprentissage. En République centrafricaine, la durée moyenne de la fermeture des écoles a été de presque 70 jours. Les fermetures d'établissements scolaires ont été plus longues. Dans ces contextes, les enseignants et les gestionnaires de l'éducation ont été contraints d'innover pour continuer à enseigner au milieu des perturbations causées par la pandémie et pour récupérer la perte d'apprentissage. Mais la possibilité d'enseignement distanciel est une première en République centrafricaine. Les élèves n'y sont pas habitués. Cette proposition a été battue en brèche par certains parents d'élèves.

Par contre pour les familles moyennes, certains approuvent leur volonté d'accompagner eux-mêmes ou avoir recours à un répétiteur pour encadrer leurs enfants à la maison mais le taux est très faible. Sur les réponses collectées nous avons au moins sept parents qui ont répondu favorablement. Parmi eux, du quartier Gobongo affirme : « Oui, je l'ai suivi en lui donnant des exercices qui sont dans son livre ».

III.2.2.2 Interprétation des résultats

Les résultats du terrain ont montré que sur les cinquante questionnaires distribués, nous avons recueilli quarante-trois réponses soit 86% des réponses recueillies mais certains cas positifs sont identifiés, évalués à 16% et d'autres écoles privées ont exigé aux élèves d'aller faire le test de PCR avant d'être admis en classes. Cette décision avait fait des remous et a suscité la réaction des parents d'élèves. Les Responsables pédagogiques de cette école ont déclaré à la radio que certains élèves de leurs établissements ont effectivement été contaminés par leurs parents et les cas sont décelés. Pour garantir la santé des apprenants non affectés, il est impérativement recommandé aux autres de se faire dépister et vacciner. L'information a même été diffusée sur les ondes de la radio ndéké-luka FM.108 à Bangui.

Ce qui est important dans cette crise sanitaire, c'est que les Responsables de l'éducation ont développé une variété d'innovations pour soutenir les possibilités d'éducation pendant la période de confinement. Cet effort reste à encourager malgré les aléas.

Au niveau du Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure de Bangui, l'Institution a été fermée, il n'y a ni enseignants ni apprenants. Il a été constaté une absence totale des acteurs de l'éducation. Les autorités administratives ont recommandé aux enseignants d'envoyer les cours dans les boîtes électroniques des élèves- professeurs pour leur permettre de télécharger les enseignements afin de garder la progression du programme initié au départ avec les objectifs évalués en termes de savoir- savoir-faire et savoir-être.

Mais force est pourtant de constater que certains enseignants ne maîtrisent pas les outils informatiques, ils n'ont pas de bonne qualité de téléphone pour leur permettre de faire des recherches. On retrouve le même problème chez certains parents d'élèves.

Au regard de ces inadéquations pédagogiques, tous ces facteurs vont contribuer efficacement au phénomène de la baisse de niveau comme le précise un enquêté : « **Les enfants on rencontrée par rapport à la crize la baise de niveau* ». Un autre précise : « *Tellement que les enfants ne vont pas à l'école pour une longue durée, nous constatons que ya un déséquilibre de leur niveau d'étude* ». La crise sanitaire a mis en exergue et a provoqué un refroidissement d'interaction entre l'enseignant et l'élève et entre parents d'élèves et enseignants. Partant de l'étude menée, il a été remarqué que tous les parents n'ont pas l'habitude d'échanger avec les enseignants. ; Souvent ceux-ci attendent seulement les résultats de fin d'année pour voir si l'enfant est admis ou pas. Sur quarante-trois questionnaires nous avons un pourcentage de 30,2%.

9. Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école?
43 réponses

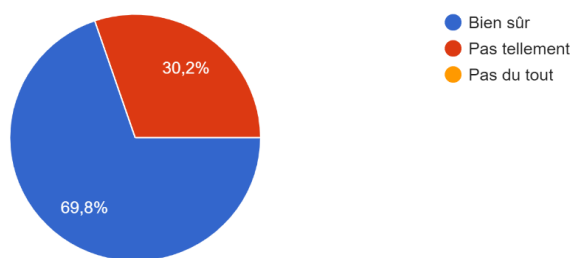


Figure 58. Diagramme pourcentage d'interaction entre parents d'élèves et enseignants

Dès le début de la crise, plusieurs conséquences majeures étaient déjà visibles : exacerbation des inégalités sociales et éducatives, accès insuffisant aux technologies, stress sur les familles, etc. Les impacts de la covid-19 ressentis par les élèves peuvent se mesurer selon les dimensions ci-après :

-l'inquiétude en lien avec la covid-19 : par exemple le fait d'être isolé des autres, ou la santé des membres de la famille ou d'autres proches.

- le niveau d'anxiété et de dépression : cette dimension se traduit par des difficultés d'adaptation intériorisées, c'est-à-dire des comportements peu manifestes et inhibés qui sont plus difficiles à percevoir de l'extérieur que d'autres troubles de comportement.

Au regard de ces conséquences, il est à remarquer que beaucoup des parents d'élèves se trouvent dans une inquiétude qui les amène à accuser un sentiment de regret voire de désolation. Les points de vue de la plupart des parents portent sur le problème d'équipement c'est dans ce sens qu'un parent déclare :

Mon impression est qu'on nous distribue des postes radio, des télévisions, des ordinateurs pour aider nos enfants à suivre les cours ».

Avant la crise les élèves avaient des difficultés d'apprentissage, le phénomène de redoublement des classes était fréquent. Certains enseignants n'arrivent pas souvent à terminer leurs programmes en période normale et parfois l'année académique n'arrive pas à son terme à cause de la grève des enseignants, des crises socio-politiques à répétition... La fermeture temporaire des écoles a présenté un effet néfaste. Un commerçant a répondu : « **Nos enfants ont perdu leur élan d'apprentissage, du coup leur nouveau d'études est un peu baissé* ». Effectivement,

pendant cette période certains élèves se trouvent sur le marché pour faire leurs petits commerces.

Un autre parent regrette cette situation et exprime sa pensée en ce terme :

*Ils ont eu un retard dans le programme scolaire ; ça va jouer aussi sur leur savoir, leur attitude et leur aptitude- je le répète encore que les conséquences sont vraiment très néfastes. D'ailleurs le grand garçon de la Terminale A4 a abandonné les études inutilement.

La majorité des réponses de ces parents se caractérisent par les expressions : Baisse de niveau, redoublement, abandon, déperdition, difficultés, échec scolaire, démotivation, amusements, l'esprit de découragement et autres, considérés comme les mots clés de cette étude.

III.2.3 Bilan

Dans ce chapitre nous avons présenté les entretiens réalisés auprès des parents d'élèves du Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure de Bangui à propos de la décision prise par le gouvernement centrafricain sur la crise sanitaire covid-19 afin de mieux comprendre leurs perceptions. Les entretiens ont mis en lumière une variété de réponses.

Cependant, les résultats ont révélé que les parents sont sceptiques aux stratégies mises en place pour un enseignement distanciel car certains estiment que ce n'est pas toute la population qui écoute la radio et que d'autres n'en possèdent pas. Ajouter à cela le problème de coupure intempestive d'électricité qui ne favorise pas un bon climat d'apprentissage.

Les entretiens ont également révélé que la fermeture temporaire va accentuer le phénomène de la baisse de niveau. Par contre certains parents ont souligné que l'enseignement par la radio est un moyen qui peut compenser provisoirement la fermeture temporaire des classes et les parents doivent aussi bien veiller au suivi et à l'éducation de leurs enfants.

Ainsi, dans le chapitre suivant, il est question de proposer des orientations didactiques pour attirer les regards des autorités éducatives et politiques afin de penser à reformer le système pédagogique dans les établissements qui ont fait l'objet de notre étude et de donner la chance à tous les apprenants de développer leurs compétences dans l'apprentissage du cours de français langue maternelle et français langue étrangère.

III.3 CHAPITRE 3 : PERSPECTIVES DIDACTIQUES

Une recherche effectuée fait l'objet d'une contribution, considérée comme une remédiation au problème soulevé. Dans ce chapitre, il est question de faire des propositions didactiques

relevant des difficultés constatées dans les productions écrites des apprenants car il est évident de savoir que l'enseignement de l'orthographe nécessite des activités de lecture pour permettre aux apprenants de se familiariser à la graphie française, aux lettres et aux mots et aux sons. Nous proposons la pratique de la dictoglose pour encourager les apprenants à la réécriture d'un texte. Ils doivent savoir l'intérêt du cours d'orthographe et de la grammaire. C'est pourquoi il est important d'initier l'apprentissage en autonomie pour amener les élèves à apprendre seul.

Par conséquent, pour remédier à ces difficultés, nous proposons aux enseignants de fournir aux élèves des exercices pratiques et variés, de les encourager à lire et à écrire régulièrement, et de les aider à comprendre les règles de conjugaison et d'orthographe par des explications claires et des exemples concrets. L'utilisation des supports visuels, tels que des tableaux de conjugaison, peut également être bénéfique. Nous nous proposons de souligner qu'il est important de prendre en compte les besoins des élèves et d'adapter les activités d'apprentissage en fonction de leurs capacités et de leurs intérêts.

III.3.1 Contributions didactiques pour l'enseignement de l'orthographe

III.3.1.1 Pratiques orthographiques

L'orthographe qui est une dimension de l'écriture, joue un rôle fondamental dans les disciplines scolaires et ne peut se dissocier de l'écriture, les deux sont intimement liées comme le recto et le verso d'une feuille. L'écriture est une activité linguistique, dans des situations variées, elle met en jeu la syntaxe, la sémantique, l'orthographe, mais aussi la dimension cognitive et grapho-motrice. Dans le parcours de l'apprenant surtout au cycle 2, il est intéressant que l'enseignant mène des activités spécifiques d'apprentissage de l'orthographe pour inculquer à l'élève des savoirs nécessaires.

III.3.1.2 Savoirs orthographiques et les savoir-faire

Les savoirs déclaratifs et les savoirs procéduraux ne sont toujours pas les mêmes. Il a toujours été constaté que les élèves peuvent réciter les règles orthographiques mais pour les appliquer, ce n'est toujours pas facile. Dans leurs productions écrites, on retrouve des erreurs de fond et des erreurs de formes. Ainsi, il est aisé de leur montrer des règles suffisantes (par *exemple lui montrer que le verbe s'accorde à son sujet*), qui correspondent à son niveau pour lui permettre de mieux retenir en évitant de le mettre dans une situation de surcharge cognitive. L'apprentissage doit être progressif.

III.3.1.3 La lecture

Suite à notre analyse sur les difficultés d'apprentissage du français langue étrangère et français langue maternelle, nous envisageons proposer le module de la lecture et de la réécriture comme solution aux problèmes d'orthographe rencontrés par les apprenants. D'une part, la lecture permet aux élèves d'aiguiser leurs connaissances, d'enrichir leurs vocabulaires par la découverte des nouveaux mots aussi bien par l'acquisition des styles que par l'amélioration du parler. Un élève qui lit beaucoup possède de l'esprit critique et a des idées bien construites. Ce choix n'est pas le fruit du hasard pour la simple raison que lors de notre stage au collège Anne de Bretagne à Rennes, nous avons remarqué que l'enseignante encourage beaucoup les élèves à la lecture. On leur donne des romans qui traitent des récits, ils exploitent à la maison pendant un moment et viennent faire la restitution en classe avec leurs camarades. En plus, ils expliquent le contenu, donnent leurs points de vue sur les personnages. L'enseignante est là, les observe, les guide et les oriente. Toute la classe est attentive voire enthousiasmée surtout que si le récit est captivant.

III.3.2 Enjeux de la dictoglose dans l'apprentissage du français au Collège Anne de Bretagne

Suite aux résultats d'analyse des productions écrites des apprenants de la classe de sixième concernant le sujet de la réécriture, nous proposons une activité pédagogique sur la dictoglose. Elle consiste à amener les apprenants à développer leur imagination ou à réécrire un texte de manière personnelle en restant dans le bain de la pensée de l'auteur. Pour y parvenir, nous demandons à l'enseignant de choisir un texte sur un récit, une narration, facile à comprendre et qui correspond surtout au niveau des apprenants. Il définit en amont les attentes et répartit les élèves en petits groupes. Avant de commencer l'exercice, il donne des consignes et capte l'attention de la salle. L'enseignant lit attentivement le texte, les élèves écoutent et prennent notes c'est-à-dire les idées essentielles pour leur permettre de réécrire le texte. Ils ne doivent pas être animés par l'esprit de tout prendre de peur de manquer l'essentiel.

Ensuite, les apprenants doivent relire les notes prises et réécrire un nouveau texte à partir de l'idée de l'auteur. Cet exercice permet de développer les compétences de l'apprenant en matière d'écriture et de voir s'il est capable d'interpréter un texte. Les objectifs peuvent aussi porter sur la leçon de grammaire à propos des marques temporelles, les temps employés, la formation de l'orthographe du verbe et autres.

III.3.2.1 La dictoglose

La pratique de la dictoglose donne l'occasion aux apprenants d'avoir la plume facile. C'est un exercice de réécriture, après avoir écouté le texte lu par l'enseignant(e), ils retiennent les idées essentielles du texte et les réécrivent avec leurs propres mots tout en restant dans le bain du texte. Cet exercice peut se faire en petits groupes au cas où l'effectif de la classe est peu considérable.

La dictoglose, qui est un exercice d'écriture, nous l'avons apprise lors de notre formation des formateurs à Rennes 2 au Cirefe pendant le cours d'été dernier. Le but de cette activité est de trouver une piste didactique au problème de la dictée.

La « dictoglose », empruntée aux didacticiens d'anglais langue seconde et basée sur l'exercice de la dictée, est une activité innovante, originale et performante pour travailler la langue en classe.

Les objectifs consistent à :

- Développer les compétences grammaticales dans un contexte communicatif ;
- Recevoir et reconstituer de l'information.

Dans le tableau qui suit, nous rappelons les consignes et les démarches vis-à-vis des enseignants et de bien rappeler aux élèves comment se réalise les activités d'apprentissage à propos de la dictoglose.

Phase	Durée	Activités de l'enseignant	Activités des élèves	Procédés
Étape 1 : mise en train LPD (plan d'action didactique)	15 mn	-spécifier les consignes ; -organiser les élèves en groupes ; -construire les attentes ;	Les élèves écoutent	-oral -oral -oral
Étape 2 : dictée du texte	30mn	-lecture du texte.	Les élèves prennent des notes	-oral

Étape 3 : réécriture du texte	50mn	-initier les élèves à apprendre en situation d'écriture ; -encourager l'autocorrection	-Réécriture du texte à partir des notes prises. -mise en commun des éléments du texte ; -désignation d'un scribe. -apprendre à construire des phrases courtes et des paragraphes.	-oral -oral
Étape 4 : correction et analyse	25mn	-amener les apprenants à centrer leurs réflexions sur les points grammaticaux.		-tableau noir - texte original (distribué en photocopie)

Figure 59. Tableau récapitulatif d'une fiche pédagogique

La dictoglose représente une pratique que les enseignants de FLE peuvent aussi introduire dans leurs classes.

Dérivée de la dictée traditionnelle, la dictoglose en diffère cependant dans ses objectifs et dans son déroulement. Dans les deux cas le professeur dicte un texte. Mais alors que la dictée vise avant tout l'orthographe, le but de la dictoglose est de faire réfléchir sur les aspects formels de la langue en s'appuyant sur la signification du texte. De plus l'exercice traditionnel tend à reproduire le texte mot pour mot, alors que la dictoglose mène les apprenants à la création d'un nouveau texte, parallèle à l'original.

Pour exploiter cette activité, les enseignants peuvent appliquer les démarches suivantes :

a) - La sélection du texte

Lors du choix du texte l'enseignant doit prendre en compte les critères suivants :

- La longueur du texte devra varier selon le niveau des élèves ;
- Le type de texte doit avoir une cohérence discursive qui, permet de travailler la forme au niveau de la phrase aussi bien qu'à celui du discours.
- Le texte doit être centré autour d'un ou deux points grammaticaux ou fonctionnels en adéquation avec les objectifs linguistiques du cours. Ces points auront été présentés préalablement aux apprenants et seront pratiqués dans et par l'activité de dictoglose.

Le texte choisi peut avoir par exemple pour but le travail des temps du passé et de la forme passive. L'enseignant pourra créer son propre texte pour répondre aux besoins linguistiques de ses apprenants.

b) Déroulement des activités pédagogiques

L'activité se déroule en quatre temps :

Étape 1 : mise en train

Le but de cette phase est d'amener l'enseignant à préparer les apprenants à s'impliquer dans l'activité. À ce stade préparatoire, nous proposons à l'enseignant de :

- Spécifier les consignes que les apprenants devront suivre pendant la tâche ;
- Organiser les élèves en groupe pour qu'ils puissent travailler à deux ou trois dans l'étape 3 de l'activité ;
- Introduire le sujet abordé dans le texte afin de construire des attentes et de faciliter la compréhension du texte ;
- Toujours pour faciliter la compréhension du texte, on peut introduire du vocabulaire, on explique par exemple les mots qui appartiennent à un champ lexical.

Étape 2 : dictée du texte

La tâche de l'enseignant consiste à lire le texte deux fois. La première fois, les élèves écoutent, la deuxième fois, ils prennent des notes.

Contrairement à la dictée traditionnelle dont la lecture est lente, le texte doit se dire à une vitesse normale pour que les élèves ne retranscrivent pas l'intégralité du texte. De plus le professeur s'efforcera de bien articuler le texte et de respecter la prosodie. Puisque la segmentation du texte en unités de sens facilite la compréhension, il est en particulier important de bien marquer les pauses. Il faut inciter les élèves à prendre en notes les mots à fort contenu sémantique (par exemple les verbes qui décrivent un évènement dans le texte) plutôt que les mots grammaticaux, tels que les déterminants ou les pronoms.

La tâche de réécriture (étape 3) en sera rendue plus facile. Vu que la prise de notes est en elle-même un exercice à pratiquer, on peut envisager une phase de correction dans laquelle, le professeur présente une liste des mots aux apprenants. Ceux-ci s'en serviront pour ajouter ou enlever des mots dans leurs notes.

Étape 3 : Réécriture du texte

Après la dictée, les élèves réécrivent en groupe un texte à partir de leurs notes. Ils mettent en commun les éléments du texte que chaque élève a compris lors de la dictée.

Le groupe peut désigner un scribe qui écrira le texte en se basant sur les discussions du groupe. Pendant ce travail, le professeur circule dans la classe et répond aux questions (surtout à celles qui concernent des points de grammaire non abordés dans la phase de préparation et qui ne le seront pas non plus dans celle de correction).

L'enseignant est amené enfin à initier les élèves à apprendre en situation d'écriture, leur demandant d'écrire un conte ou une fable à partir d'une histoire lue en classe. Il proposera par exemple aux élèves d'écrire un journal de bord c'est-à-dire une écriture libre chaque semaine, les amener à écrire, réécrire, et travailler au brouillon. Il doit encourager l'autocorrection en utilisant des couleurs. Cet exercice permet de rendre compte de ses erreurs. Les élèves doivent apprendre à faire des phrases courtes, à faire des paragraphes.

Il est nécessaire d'apprendre aux élèves à travailler en autonomie. Grâce à une organisation rigoureuse et des activités adaptées, il est possible de construire rapidement des habitudes de travail facilitant l'autonomie de chaque élève c'est-à-dire sa capacité à se mettre au travail seul, à rester concentrer, à mener ce travail à son terme et à s'auto –corriger.

Les modalités de mise en œuvre, de suivi et de validation du travail ainsi que les aides méthodologiques sont prévues et explicitées pour chaque type d'activité. L'enseignant doit préparer le matériel à l'avance. Les apprenants doivent être installés dans une posture d'écoute et d'attention.

L'enseignant doit rendre explicite les activités. Pour que tous les élèves apprennent, rien ne doit faire obstacle à la réussite des tâches proposées. Ils doivent donc savoir précisément ce qu'ils apprennent, ce qu'ils ont à faire, pourquoi et comment ils doivent le faire. L'enseignant doit expliquer dans un langage clair et accessible les objectifs de la séance et toutes les compétences à mobiliser. Il faudrait également demander aux élèves de repérer les mots qui leur paraissent difficiles à lire et les aider à les déchiffrer.

Par ailleurs, lorsqu'un élève ne réussit pas : méconnaissance du lexique ou du contexte, problème de compréhension, confusion de lettres, de sons, l'enseignant peut apporter une aide individuelle à l'apprenant pour l'aider à comprendre. Il est donc nécessaire de repérer l'élève, observer ses stratégies et identifier les raisons de ses erreurs pour lever les obstacles.

Selon les cas, l'accompagner en expliquant le texte, déchiffrer avec lui certains mots, lui rappeler les règles d'orthographe et de grammaire. Ensuite, en vue de favoriser un bon apprentissage, l'enseignant doit aussi avoir une fiche de suivi et pour l'expression écrite et pour la dictée.

Par rapport à cette étape, après une trentaine de minutes, le professeur demande à chaque groupe de relire sa version du texte avant de passer à l'étape suivante.

Étape 4 : Correction et analyse

Il s'agit de la phase de correction métalinguistique qui se fait en partant des productions des élèves. L'analyse et la correction des erreurs repérées dans les textes permettent de mener cette réflexion qui se centre sur les points grammaticaux visés par l'activité. Cette étape s'appuie sur l'analyse des erreurs, mais aussi sur la comparaison entre les versions des apprenants et le texte original. Différentes démarches sont possibles :

- le texte original est présenté à l'aide du rétroprojecteur ou distribué en photocopies ; chaque groupe corrige son texte en le comparant à l'original
- chaque groupe écrit sa version du texte au tableau. Le texte original est projeté pendant que la classe, guidée par le professeur qui pose des questions sur les points de grammaire abordés dans l'activité, corrige les textes.

Cet exercice d'inspiration traditionnelle peut être renouvelé de multiples façons.

Partant de ces démarches, nous conseillons à l'enseignant aussi de pratiquer les ateliers de négociation graphique, considérée comme une activité d'écriture. L'enseignant demande aux apprenants d'exploiter un texte sur le plan lexical, grammatical, les formes verbales, les temps, les modes, et certains emplois difficiles. Les apprenants font cet exercice entre eux et recense les zones de difficultés qu'ils vont présenter à l'enseignant pour un meilleur éclaircissement.

Ce système est assimilé à un travail en autonomie, laissant la possibilité aux apprenants de construire eux-mêmes leurs savoirs. Le maître joue seulement le rôle de guide, il canalise et oriente les activités des élèves.

Cependant cette pratique peut présenter des faiblesses si l'enseignant n'est pas attentif. Certains élèves perturbateurs peuvent saisir l'occasion pour faire autres choses et faisant le semblant de travailler. C'est pourquoi, il est important d'avoir la maîtrise de la salle et savoir comment faire asseoir son autorité pour la réussite d'une telle activité.

Le but de cet exercice consiste à amener les apprenants à se confronter les idées où chaque groupe explique aux autres ses choix, ses divergences et ses doutes. A la fin, on fait la synthèse de « ce qu'on sait, ce qu'on ne sait pas, ce sur quoi on hésite ». L'enseignant accompagne la réflexion des élèves, sans chercher constamment la bonne réponse (C. Brissaud et D. Cogis, 2011 : 63-64).

En revanche, nous rappelons aux enseignants que la dictoglose ne doit pas être utilisée comme unique méthode d'enseignement. Elle doit être combinée à d'autres activités pédagogiques variées pour garantir un apprentissage équilibré et complet de la langue française. De plus, les enseignants doivent veiller à adapter la difficulté des textes dictés en fonction du niveau des élèves pour garantir la réussite de l'activité.

En résumé, la pratique de la dictoglose dans l'apprentissage du cours de français en classe de sixième en France présente plusieurs enjeux importants, notamment le développement des compétences d'écoute, l'amélioration de l'orthographe et de la grammaire, le renforcement de la compétence de production écrite et l'apprentissage du vocabulaire ainsi que la promotion de l'autonomie et de la collaboration.

III.3.2.2 Processus de contextualisation de l'apprentissage en Collège Anne de Bretagne

Pour que l'enseignant obtienne un meilleur résultat, il peut appliquer différentes stratégies à chaque situation particulière, en choisissant la mieux adaptée :

Enseigner une langue étrangère comme le français, c'est prendre conscience que les apprenants, quel soit leur âge, ne sont pas des coquilles vides, c'est prendre en compte toutes leurs compétences générales individuelles, l'erreur fondamentale à éviter étant de vouloir faire table rase de leur vécu, y compris de leurs tabous et de leurs préjugés. (Robert, Rosen , Reinhardt, 2022 : 22)

Lors d'un échange pédagogique avec notre référent au Collège Anne de Bretagne, elle nous explique que pour une classe hétérogène, l'enseignant (e) peut avoir recours aux différents textes choisis en fonction de l'aspect socio-culturel des apprenants.

Par exemple, un texte qui parle des réalités africaines (les saisons en Afrique, la pédagogie traditionnelle, les rites, l'éducation traditionnelle, la gestion de la cité traditionnelle, la royauté, les sultanats, les chefs traditionnels, les griots, les civilisations africaines, les coutumes, le mariage, la chasse, les faunes etc...), mahoraises, russes, asiatiques, l'enseignant peut exploiter les différentes composantes de la culture des apprenants à travers les textes qui traitent des mœurs et des valeurs sociales, pour amener l'apprenant à se retrouver dans son contexte c'est-à-dire son environnement sociologique et permettre aux autres élèves de voyager en esprit et

partager les mêmes réalités socio-culturelles. Comme le fait remarquer Ishikawa (2018 :19) dans son ouvrage sur l'enseignement du français au Japon, « chaque milieu nécessite une didactique spécifique et spécialisée » en fonction de la culture éducative de l'enseignant, des profils langagiers des apprenants et du type d'environnement.

Ensuite il ajoute :

Le cours de français planifié sur une méthode ne peut pas se dérouler de la même façon que celui dans lequel un autre manuel est employé ; la classe composée par des apprenants ayant une même et unique nationalité ne peut pas revêtir les mêmes caractéristiques que celle qui rassemble des étudiants de diverses nationalités ; le cours donné par un francophone natif ne peut pas être identique à un cours dispensé par un enseignant non natif ; une classe installée en France ne peut pas être la même qu'un cours donné dans un milieu social non francophone, comme le Japon. Chaque classe montre des configurations non complexes à la croisée des éléments constitutifs. (Ishikawa, 2018 : 36-37)

Par conséquent, l'enseignant peut demander aux parents de lui fournir des textes avec la traduction en fonction des réalités de leurs pays. Cela peut paraître comme une astuce d'apprentissage adaptée. La production de ces textes littéraires peut servir aussi à l'apprentissage du cours de langue tels que : l'étude de la grammaire, la syntaxe, la morphologie, la conjugaison, les formes verbales, les chaînes d'accords, le vocabulaire, l'orthographe, en un mot, elle peut favoriser l'étude des parties du discours. La littérature fournit à la grammaire des textes littéraires et la maîtrise de la grammaire permet aux écrivains de bien écrire une œuvre littéraire. Les deux activités sont complémentaires.

Il est bien vrai que les Bulletins Officiels donnent des instructions à suivre mais parfois ces orientations ne cadrent pas aux réalités des classes. Cela étant, l'enseignant a intérêt à jouer sa carte pour lui permettre de réussir ses activités pédagogiques voire atteindre son objectif. L'hétérogénéité de la classe est un phénomène très complexe, l'enseignant se trouve dans deux situations différentes à savoir : l'apprentissage du FLE et du FLM.

III.3.2.3 Les rituels

Pendant notre observation de classe au collège Anne de Bretagne de Rennes, nous avons vu comment l'enseignante mène ses activités pédagogiques dans le domaine de l'enseignement de l'orthographe française. Elle s'investit dans les rituels et nous voyons que c'est intéressant et voulons faire une transposition au lycée d'Application de l'École Normale Supérieure de Bangui en Centrafrique pour une application.

Cela étant, l'enseignant peut pratiquer dans ses activités quotidiennes les rituels. La phrase dictée du jour devient une habitude. Il dicte une phrase à sa classe, chaque élève l'écrit et il recopie au tableau la phrase d'un élève, puis il demande aux autres élèves s'ils ont écrit autrement la phrase. Il note au tableau les différentes graphies proposées et demande aux élèves de discuter ces graphies en argumentant. Pour finir, on élimine les graphies erronées et les élèves copient la phrase correcte dans leur cahier. Cette pratique peut aider les élèves à apprendre tous les jours l'orthographe.

III.3.3 Réflexions pédagogiques

À travers ce chapitre, nous nous proposons d'envisager des pistes pédagogiques en vue de contribuer à l'enseignement-apprentissage du français en collège. Les raisons de cette réflexion relèvent des faiblesses d'apprentissage du cours de français, par les élèves des classes de sixième dans nos sites de recherche. Face à cette situation, il est donc souhaitable que l'enseignant se lance dans un apprentissage progressif en tenant compte du niveau des élèves et de leurs limites.

Ainsi, il est nécessaire d'initier l'exercice de dictée sans erreurs laquelle dictée, l'enseignant explique au fur et à mesure les règles d'accord pouvant permettre aux apprenants de se rappeler de leurs cours en vue d'éviter les erreurs d'orthographe et de grammaire. Il peut également insérer dans ses activités de classes une initiation à la réécriture, amener les élèves à modifier un texte ou à le reformuler selon les consignes de l'exercice.

Vu les difficultés identifiées l'enseignant doit faire travailler les élèves en pratiquant les entretiens méta graphiques, l'apprenant doit écrire et justifier ce qu'il a produit en se basant sur des règles normées.

En revanche, l'apprentissage du français doit être contextualisé dans l'intention d'amener les apprenants à se familiariser avec leur environnement ; d'où la question d'avoir recours à la pédagogie convergente et à la didactique intégrée pour accompagner l'apprentissage du français dans les collèges.

III.3.3.1 Apprentissage progressif

Il est souvent difficile de tout montrer et de tout apprendre à la fois. Un bon enseignement doit toujours être progressif. Il est conseillé d'enseigner à l'enfant ce qui correspond à son âge. C'est la raison pour laquelle, les Instructions officielles insistent sur la progressivité des apprentissages et donnent des directives précises pour les cours de langue depuis le primaire

jusqu'à la fin du secondaire. Une liste des notions est donnée chaque année par des responsables pédagogiques pour les pratiques de classes, tenant compte à la fois de leur nécessité et de leur difficulté. Toujours dans le même ordre d'idée, une même notion comme l'accord du verbe avec le sujet, peut être segmentée, programmée sur plusieurs années successives qui va du simple au plus complexe.

Eu égard à l'analyse menée, nous remarquons que les apprenants ont des difficultés d'apprentissage de la grammaire. Certes cette matière est inscrite dans le programme d'enseignement voire enseignée en classe mais ces apprenants continuent toujours à commettre des erreurs de plusieurs types pour la simple raison que souvent les enseignants enseignent la grammaire explicite basée sur l'apprentissage des règles poussant les élèves à faire le par cœur qui ne va vraiment pas leur être utile parce qu'il se pose un problème d'applicabilité. Les élèves apprennent, récitent et ils oublient facilement.

En revanche, d'autres apprenants à l'oral, s'expriment bien, utilisent des structures syntaxiques appréciables, respectent les règles de fonctionnement de la langue mais à l'écrit c'est bien le contraire tout simplement parce qu'ils pratiquent implicitement la grammaire et s'ils parlent bien c'est par rapport à leur environnement linguistique car ne dit-on pas que l'eau prend toujours la forme du récipient qui la contient.

Vu cette complexité, l'enseignant à intérêt à intégrer dans ses enseignements la grammaire explicite accompagnée de la grammaire implicite, les deux sont complémentaires permettant à l'apprenant de renforcer ses compétences linguistiques dans le domaine grammatical.

La grammaire édicte des règles voire des normes, elle permet aux apprenants de bien écrire et de bien s'exprimer.

III.3.3.2 Tâches de l'apprenant

Dans le cadre de la pratique d'une rédaction ou d'une épreuve d'orthographe, l'enseignant peut demander à l'apprenant de justifier les chaînes d'accords figurant dans le texte qu'il a lui-même écrits. C'est cette circonstance qui va lui permettre de mesurer les compétences linguistiques de l'élève en fonction de la réponse qu'il va fournir. C'est une forme d'entretien qui est centrée sur l'orthographe. L'élève doit commenter lui-même certains graphèmes qu'il a produits et dire pourquoi il a fait usage de tel ou tel matériel linguistique. Cette pratique révèle l'état de connaissances de l'élève et de sa logique grammaticale. Cet exercice peut amener parfois l'élève à tenir un raisonnement erroné c'est-à-dire fournir des réponses qui ne sont pas

conformes à la règle orthographique. Des fois l'élève peut bien écrire le mot et bien accorder le verbe mais il a les difficultés pour justifier ses usages ou encore le hasard peut le conduire à bien accorder un verbe. En effet, l'apprentissage de l'orthographe grammaticale doit s'appuyer sur des règles, sachant que des exceptions ou des nuances sont fréquentes, surtout qu'on doit tenir compte de la variabilité du verbe dans toutes ses dimensions.

III.3.3.3 Intégration de la pédagogie convergente et de la didactique intégrée

Toute discipline nécessite une méthode, un procédé ou une technique de transmission du savoir. Nul n'ignore qu'on ne peut pas enseigner la physique comme on enseigne le cours d'anglais, et il est difficile d'enseigner le français en Centrafrique de la même manière qu'on enseigne en France. Aussi, est-il évident de souligner que les enseignants de français en RCA ne sont pas natifs de la langue de Molière. Face à cette situation, il est préférable d'envisager l'intégration de la Pédagogie convergente et de la didactique intégrée dans les pratiques d'enseignement dans l'intention de favoriser l'apprentissage du français langue étrangère chez les apprenants centrafricains.

Ainsi, il convient de préciser que chaque structure éducative doit appliquer une pédagogie en fonction de ses réalités linguistiques et socio-culturelles car on ne peut pas transposer textuellement la méthodologie d'enseignement du français en France en République centrafricaine parce que les contextes pédagogiques, didactiques, sociolinguistiques voire numériques ne sont pas les mêmes. En France presque tous les apprenants parlent français, c'est même la langue maternelle de certains élèves ; ils ont un niveau très avancé en outils numériques. Les enseignants de langues s'adaptent presque à toutes les méthodes. Par contre en Centrafrique, le français est une langue étrangère, bien que les enseignants tentent de mettre en application les méthodes apprises à l'ENS pendant leur formation mais les difficultés demeurent pour la simple raison que les approches pédagogiques et didactiques ne sont pas contextualisées.

Les diverses réflexions menées au cours de cette recherche, nous amènent à dire que l'enseignement ou la pratique de la pédagogie convergente et de la didactique intégrée dans la formation des élèves- professeurs à l'École Normale Supérieure de Bangui seraient un atout. C'est pourquoi, nous envisageons que le sango soit un facteur complémentaire pour l'enseignement-apprentissage du français. Cette langue mérite d'être insérée dans les curricula d'enseignement pour qu'il y ait adéquation avec le contexte linguistique et didactique centrafricain.

La méthode de didactique intégrée, de mieux en mieux documentée, permet d'intégrer des compétences (immersion, enseignement bilingue) dans l'enseignement des langues, notamment, entre L1 et L2. La didactique intégrée permet de prendre en compte le L1 (sango dans le cas de Centrafrique) comme système linguistique source et également le français (L2) comme langue cible. La didactique intégrée qui est la pratique de plusieurs méthodes permettrait « ...de concevoir une démarche didactique souple qui consiste à accompagner les raisonnements grammaticaux transitoires des apprenants lorsqu'ils se manifestent ponctuellement dans les interactions en classes de langues » (Maurer, 2007 :162). La grande équation à résoudre dans cette approche est de savoir construire les apprentissages linguistiques et savoir articuler L1 et L2 et construire des compétences de communication : lecture-écriture.

Aussi, les enseignants s'investiront dans la préparation des habiletés métalinguistiques afin de mieux construire la conscience linguistique propre au plurilinguisme, et comme le souligne avec raison Fabienne Lallement (2005 :136) « la préparation des habiletés métalinguistiques permettant la construction d'une conscience linguistique spécifique au multilinguisme devrait devenir la première préoccupation des enseignants ». Dans le cas de Centrafrique, l'enseignement du sango ne sera pas envisagé de manière cloisonnée, notamment au Fondamental1. À ce niveau, il sera question de « développer un répertoire langagier dans lequel un ensemble de capacités linguistiques trouvent leur place » (Mohamed Miled, 2005 :41). On s'assurera à donner à l'enseignant, au formateur, un minimum de compétences bilingues (sango-français).

Dans le cursus de formation en classe de CM2, on fera de l'enseignement du sango et de la culture centrafricaine une matière obligatoire à valider en vue de l'obtention du Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE). Il serait souhaitable de veiller à ce que la matière soit obligatoire dans le cursus de formation dans les lycées et collèges et dans les écoles de formation à l'École Normale des Instituteurs (ENI) et à l'École Normale Supérieure (ENS). La création des nouveaux Master de langue sango devrait être retenue comme une des priorités politique et didactique. Il ne sera pas ici question de faire un passage en force. Bien au contraire à travers les campagnes de sensibilisation si tout le monde (élèves, enseignants et partenaires du système éducatif) adhère au projet de réforme. De peur de tomber dans l'échec de la langue malgache, il est évident d'éviter ainsi la précipitation afin de mettre de notre côté toutes les chances de réussite à ce vaste projet.

III.3.3.4 Impacts

La langue, vecteur de toute culture est un outil incontournable et très puissant pour le développement d'un pays. Le sango, langue première d'une grande majorité des centrafricains, est une langue de prestige, porteur des valeurs culturelles centrafricaines qui perpétue la tradition ancestrale. Il se trouve malheureusement que pendant longtemps, le sango, du fait soit du manque de volonté des décideurs, soit de l'absence d'une vision claire pour le système éducatif, peine à devenir la langue d'enseignement, alors qu'elle aurait pu beaucoup apporter pour le relèvement du pays, à cause de son génie linguistique. Convaincu de ce que ces manquements proviendraient d'une politique linguistique éducative mal pensée, nous nous sommes résolus à y apporter une contribution dans la perspective de son introduction dans le système éducatif centrafricain.

Cette situation nous interpelle à initier une voie ouverte pour l'introduction officielle du sango dans les programmes d'enseignement. Cette réforme pourrait susciter une réticence de la population et particulièrement les parents d'élèves comme le cas du Projet des Écoles de Promotion Collective en 1980 mais nous sommes convaincus des avantages d'une telle mesure. Le sango pourrait être un instrument de développement s'il est utilisé à côté du français à l'école par le biais d'une pédagogie convergente et de la didactique intégrée.

En République centrafricaine, la langue sango est jugée plus utile bien que l'on reconnaisse ses limites dans certains types de communication. Il sied de souligner que ce n'est pas une langue utilisée actuellement dans le domaine de la lecture et de l'écriture, mais elle est un facteur de cohésion sociale. La domination du sango apparaît aussi bien dans les foyers issus du mariage endogamique que ceux issus du mariage exogamique. Le sango évolue dans un espace plurilingue dans la mesure où il coexiste avec les autres langues centrafricaines. Cette langue nationale établit un lien le plus puissant entre les locuteurs d'une même collectivité instaurant entre eux une communication tout autant affective qu'intellectuelle.

Pendant les campagnes électorales, on apprécie souvent le candidat qui sait exposer avec clarté, convaincre, émailler son discours de sentiments et de maxime en sango. Cette langue sert d'outil à l'ensemble d'autres acquisitions mais elle constitue par elle-même le principal moyen de communication. Dans les établissements scolaires, nous constatons un attachement sentimental et nationaliste des centrafricains à la langue nationale, aussi leur conscience à la communication interne du pays. Pour son enseignement, nous souhaiterions nous inspirer de la démarche de Bruno Maurer dans le cadre des expériences menées au Mali.

III.3.3.5 Proposition d'un programme d'enseignement de la langue sango à l'École Normale Supérieure de Bangui

L'objectif assigné à cette étude consistera d'amener les enseignants à préparer les élèves-professeurs à l'intégration du sango dans le système éducatif centrafricain ou son usage en classe comme moyen d'accompagnement de l'apprentissage du français langue étrangère. Le programme d'enseignement de la langue sango pour les futurs enseignants en formation à l'École Normale Supérieure de Bangui est conçu pour préparer les élèves-professeurs à enseigner le sango en tant que matière à part entière dans les écoles primaires et secondaires de la République centrafricaine.

Ainsi, nous proposons aux spécialistes de l'éducation d'inclure dans le programme :

- L'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire pour que les futurs enseignants doivent acquérir une connaissance approfondie dans ces domaines. Cela va être basé sur l'étude des règles de la langue, de la conjugaison, de la syntaxe et de l'utilisation correcte des mots.
- Les futur-enseignants doivent être également formés à développer leurs compétences orales en sango d'où la nécessité d'inclure des exercices de conversation, des jeux de rôles, des activités de groupe et des pratiques de prononciation pour améliorer leur fluidité et leur compréhension orale en sango.
- Les futurs enseignants doivent aussi être formés à enseigner la lecture et l'écriture en sango, amener les apprenants à maîtriser les compétences de base en lecture comme la reconnaissance des phonèmes et des mots, ainsi que les compétences en écriture comme l'orthographe et la construction des phrases.
- Les futurs-enseignants doivent apprendre ou être initiés aux méthodes et aux stratégies d'enseignement efficaces pour l'enseignement de la langue sango. Cela nécessite des techniques d'enseignement interactives, des activités de groupe, l'utilisation des ressources pédagogiques appropriées et la création de matériel didactique adapté.
- Approche culturelle : Comme le sango est étroitement lié à la culture centrafricaine, il est important d'intégrer une dimension culturelle dans le programme d'enseignement. En ce sens que les élèves-professeurs doivent être sensibilisés aux pratiques culturelles liées à la langue sango et à leur impact sur l'enseignement et l'apprentissage.

Ces modules peuvent être enseignés à tous les niveaux de la formation. La réalisation de ce projet pourra se faire à travers l'élaboration d'un curricula qui fixe les compétences en matière de savoir, savoir-faire et savoir être.

Concernant les différents niveaux de formations, nous proposons la grille suivante :

Filière Licence : 1^{er} semestre

Niveau	Matières	Volume horaire
1 ^{ère} année	Grammaire Étude des règles de la langue ; Conjugaison	2 heures
2 ^{ème} année	Phonétique	2 heures
3 ^{ème} année	Syntaxe Vocabulaire	2 heures

Figure 60. Tableau emploi du temps du premier semestre

2^{ème} semestre

Niveau	Matières	Volume horaire
1 ^{ère} année	Phonologie	2 heures
2 ^{ème} année	Lecture Alphabet du sango et Orthographe Méthodologie	2 heures
3 ^{ème} année	Conversation Projet de réécriture	2 heures

Figure 61. Tableau emploi du temps du second semestre

Filière Master : 1^{er} semestre

Niveau	Matières	Volume horaire
1 ^{ère} année	Syntaxe	2 heures
2 ^{ème} année	Vocabulaire Méthodologie et techniques d'enseignement du sango	2 heures

Figure 62. Tableau emploi du temps Master1 premier semestre

2^{ème} semestre

Niveau	Matières	Volume horaire
1 ^{ère} année	Production orale	2 heures
2 ^{ème} année	Production écrite Travaux pratiques	2 heures

Figure 63. Tableaux de proposition d'un programme d'enseignement du sango

L'enseignement du sango, nécessite des paramètres pour passer de la PC à une véritable didactique intégrée. Le curriculum doit fournir des indications aux enseignants. Il faudrait envisager des modules sur la phonétique, la phonologie, l'orthographe, l'alphabet du sango.

Une deuxième phase consiste à mettre l'accent sur la morphologie, la syntaxe, les déterminants, l'aspect, les modes, le vocabulaire et le lexique. La proposition pour une didactique intégrée en matière de compétences grammaticales doit tenir compte de la L1 et de la L2, de leur mode de fonctionnement, des compétences acquises en L1 que les élèves vont mettre en place dans l'apprentissage de la L2, des stratégies qu'ils pourront mobiliser pour cet apprentissage ; prévoir les effets en retour des acquisitions de la L2 sur la L1 et les didactiser. Concernant ensuite l'apprentissage de la lecture, c'est mieux de tenir compte des compétences acquises en lecture en L1 et programmer l'apprentissage de celles qui sont nécessaires pour lire en L2 ; poursuivre la réflexion en dépassant le niveau technique par l'aspect culturel car lire un écrit en L1 puis en L2 mobilise des éléments parfois différents. La didactique intégrée touche là des dimensions interculturelles.

Concernant la production d'écrit en langue nationale, les objectifs consisteront à :

- proposer des activités de copie de mots, de phrases dans le cadre d'une compétence générale ;
- exprimer par écrit sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie quotidienne.
- amener les apprenants à écrire des voyelles brèves et des voyelles longues, composer des mots, des phrases.
- lier les apprentissages dans les deux langues et en mettant au premier plan les dimensions culturelles de l'acte d'écriture.

Par ailleurs, pour une didactique intégrée de la lecture, de nouvelles questions se posent et méritent d'être prises en compte dans une didactique intégrée.

III.3.3.6 Problèmes liés à une mise en œuvre différente du même principe alphabétique

D'une langue à l'autre, les codes alphabétiques fonctionnent différemment. Les séances de lecture, pourraient présenter des difficultés supplémentaires dans le cas du passage d'une langue africaine au français. En effet, les langues africaines ont été pour la plupart transcrites récemment et les linguistes qui ont travaillé dans les commissions de transcription ont eu la sagesse de ne pas reproduire les complexités des codes graphiques des « vieilles » langues européennes. Les règles de transcription respectent autant que possible le principe de bi-univocité du signe : un son - un graphème ; un graphème - un son... Simple et de quoi donner à l'enfant qui découvre l'écrit dans une langue africaine une grande confiance dans la simplicité du système graphique. Le problème est que, passant au français, il lui faut de toute urgence lui faire intégrer des nouvelles règles.

Pour une didactique intégrée en matière de production d'écrit, il faudrait tenir compte des fonctions de l'écrit dans l'environnement de l'enfant et des besoins de communication en L1 et en L2 pour finaliser les apprentissages ; prendre en compte les transferts de compétence possibles au point de vue de la maîtrise des processus d'écriture dans les deux langues. Compétences linguistiques (grammaire de phrase...), lecture, production d'écrit : tels sont les trois domaines sur lesquels B. Maurer a illustré sa démarche.

Concernant la pratique pédagogique de la lecture et de l'écriture, l'objet consiste à faire une proposition concernant la dimension culturelle des textes à exploiter en classe tant en littérature qu'en grammaire, en appliquant des outils nécessaires pour une bonne réussite pédagogique. Ces textes doivent porter sur des récits populaires, des contes, pour permettre aux apprenants de maîtriser le schéma narratif. Cet apprentissage doit trouver sa place dans les programmes d'enseignement.

La prise en compte des réalités sociolinguistiques est fondamentale, elle ne doit pas être perdue de vue. Si par manque des textes adéquats, l'enseignant peut se servir des écrits des affiches publicitaires, des écriteaux, écrits dans les deux langues : sango-français afin de mener l'apprentissage à partir des documents écrits en langue nationale et en français.

En revanche, les didacticiens et les linguiste-chercheur doivent produire des textes à destination des apprenants tels que : les contes, les proverbes, les devinettes et d'autres textes attestés en

langue nationale. Cette initiative présente des avantages parce que les élèves auront à leur disposition un environnement écrit et contextualisé. Les animateurs de l'Institut National de Recherche Pédagogique, les conseillers pédagogiques, l'Inspection générale des lettres peuvent produire une banque des données de textes en langue nationale et en français pour faciliter l'apprentissage dans les écoles.

Au sujet des supports pédagogiques, les enseignants devront être dotés en manuels pédagogiques dans le domaine de la lecture. Le gouvernement centrafricain a intérêt à investir suffisamment dans la confection des ouvrages didactiques. Et comme le soutient B. Maurer (2007 : 198) « c'est le coût à payer pour avoir des enseignants formés, pour que les élèves disposent des manuels dans les classes ».

À côté de cette stratégie, on instruira les centres pédagogiques, l'Institut de Linguistique Appliquée et le Laboratoire de Sociolinguistique et d'Enseignement Plurilingues (LASEP) à traduire des textes variés (contes...) en sango, adaptés au contexte centrafricain en prenant en compte les compétences plurilingues et pluriculturelles.

Afin d'atteindre nos objectifs, nous voudrions demander à l'ILA de mettre en valeur ses productions, surtout travailler en synergie avec l'ENS, pour assurer la formation des enseignants, d'animateurs, des promoteurs des programmes d'enseignement du sango dans les établissements scolaires de la République centrafricaine. Les spécialistes doivent également réfléchir sur la méthodologie d'enseignement de cette discipline tout en s'inspirant des expériences maliennes. Concernant le projet d'intégration de la Pédagogie Convergente et de la Didactique intégrée dans le système éducatif centrafricain, il faudrait aussi penser à réunir les conditions théoriques d'implantation d'un système éducatif langues centrafricaines-français et s'assurer du respect de quelques étapes absolument nécessaires :

- traduction des documents dans la langue nationale susceptible de devenir langue d'enseignement ;
- mise à l'essai clinique du niveau 1 ;
- mise à l'essai dans les classes utilisant la pédagogie convergente, du programme pour la 1^{ère} année dans la langue sango ;
- formation des enseignants et des encadreurs ;
- suivi et évaluation par l'unité centrale du ministère ;
- exploitation des résultats de la mise à l'essai ;
- réécriture du curriculum du niveau 1 dans le domaine « langue et communication » ;

- formation des enseignants et des encadreurs pour la mise à l'essai. Le processus conduit à mener de front des opérations d'écriture, de formation, de mise à l'essai, de suivi-évaluation, de réécriture.

Un cahier des charges devra être prévu pour la publication d'un appel d'offres destiné à élaborer de nouveaux manuels, conformes au nouveau curriculum bilingue, conçu selon l'approche par compétences. Ce rapide aperçu permet d'avoir une idée des conditions à réunir pour une introduction réussie.

Dans une opération de ce type, lourde, importante, coûteuse, mobilisant tous les acteurs du système éducatif, il faut surtout respecter les rythmes de la réforme. Éviter de passer en force, se donner le temps de l'élaboration des programmes et de leur stabilisation, le temps de l'implication des acteurs (et pas seulement celui de leur information), le temps de la formation des maîtres, celui de la collecte ou de l'écriture des matériaux didactiques à mettre dans les classes. Sans doute peut-on aller plus vite dans la production des programmes et des outils d'accompagnement : un rythme plus soutenu serait nécessaire pour éviter que les acteurs ne finissent parfois par se décourager en se demandant quand ils verront la traduction réelle de leur engagement. Sans doute la République centrafricaine pourra y parvenir, en tirant les leçons de ce qui a été vécu au Mali. Pour autant, il faut se garder de tomber dans l'excès inverse et de vouloir à marche forcée instaurer de but en blanc un nouveau système, sans s'être assuré que toutes les conditions étaient réunies.

Partant de ces propositions, il serait souhaitable que les spécialistes de l'éducation prennent en considération toutes ces observations, afin de proposer un enseignement de qualité. Cette étude amène à comprendre les raisons de l'échec scolaire de nos élèves.

Cela sous-entend qu'il est toujours intéressant de proposer un programme et un contenu de l'enseignement du français qui prendra en compte les besoins, les opinions, les attitudes et les comportements des élèves qui seront à la base de tout processus didactique du français langue seconde dans nos lycées et collèges. Il faudrait également prendre au sérieux le contexte linguistique des élèves.

III.3.4 Bilan

Le chapitre trois de cette partie essaie de mettre en évidence les propositions pour une contribution didactique à l'enseignement du français comme discipline scolaire en classe de sixième au Collège Anne de Bretagne et au Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure

de Bangui. Nous avons émis l'idée de la pratique de la dictoglose dans l'apprentissage du français en classe de sixième dans l'intention d'initier les apprenants à l'exercice de la réécriture à travers un texte lu par l'enseignant. Nous proposons à ce que les enseignements soient contextualisés pour permettre aux apprenants de se situer dans leur environnement socio-culturel. C'est dans cette optique que le choix est porté sur la pratique de la pédagogie convergente et de la didactique intégrée. Le chapitre se termine par la proposition d'un programme d'enseignement de la langue sango dans la formation des futurs-enseignants.

Dans le chapitre qui suit, il est question de faire des recommandations aux autorités politiques et éducatives de la République centrafricaine en vue de soutenir le secteur éducatif pour l'amélioration du système éducatif et promouvoir l'avenir des jeunes scolarisés en Centrafrique.

III.4 CHAPITRE 4 : RECOMMANDATIONS

Le problème de l'éducation est une affaire qui concerne toute la société et plus particulièrement le pouvoir central c'est-à-dire l'État. À cet effet, il est envisageable que l'État bénéficie de l'appui des partenaires de l'éducation pour renforcer son système de fonctionnement. C'est pourquoi, dans ce chapitre, il est question de présenter des recommandations relatives aux résultats de notre recherche. Le problème de la politique linguistique est fondamental pour la simple raison que le choix de la ou des langues de l'éducation est capital pour la réussite des élèves et des activités pédagogiques. C'est dans cet ordre d'idée que nous émettons le vœu d'une démocratisation de l'éducation par la politique de la décentralisation et de la régionalisation et la prise en compte de la langue sango.

III.4.1 Propositions des nouvelles orientations de la politique de l'éducation en Centrafrique

L'école centrafricaine doit être démocratisée, elle doit subir des réformes si les précédentes n'ont pas donné les résultats escomptés. Une voie de progrès s'ouvre : la décentralisation par régionalisation et l'intégration de la langue sango dans le système éducatif.

III.4.1.1 La décentralisation

La décentralisation de l'éducation est un processus adopté par l'État pour le changement de la politique éducative à partir d'une nouvelle base. Face aux problèmes que rencontre le système éducatif centrafricain, nous proposons à l'État centrafricain de revoir le système de son fonctionnement éducatif, en mettant en place des laboratoires de langue dans les Inspections

académiques et les Centres pédagogiques régionaux pour la formation des futurs enseignants en langues locales. Les Inspections académiques doivent jouir de leur autonomie pour le recrutement et la formation des enseignants de leurs régions, permettant ainsi de mieux recruter les enseignants qui disposent d'une compétence spécifique et d'une meilleure connaissance de la région et des langues véhiculaires de cette région.

La régionalisation, quant à elle, facilite le développement communautaire en matière d'éducation. Les régions travaillent en partenariat avec l'État. Leur rôle consiste à contribuer efficacement au fonctionnement de l'éducation. Les responsables pédagogiques contribuent à l'élaboration des textes en langues locales de leur région et participent à la prise des décisions. Les Conseillers pédagogiques coordonnent, animent la formation. Les régions doivent disposer d'un plan de l'éducation pour son fonctionnement et pour favoriser une nouvelle dynamique de l'enseignement.

L'État doit à cet effet élaborer des lois pour structurer le fonctionnement de l'éducation par région. Il doit aussi penser à mettre en place une nouvelle politique linguistique. Les conditions de recrutement doivent être basées sur des connaissances linguistiques des ou de la langue parlée de la région. Les candidats disposant de deux ou plusieurs langues ou ayant d'autres compétences linguistiques sont les bienvenus car ils pourront partager leurs compétences avec les apprenants d'autres.

À travers cette stratégie, nous voulons valoriser l'intégration du plurilinguisme dans la politique éducative et encourager la culture régionale. Cette organisation doit s'étendre à tous les niveaux : primaire, secondaire et supérieur. Les Inspections académiques doivent rendre compte au Ministère de tutelle.

Pour la réussite d'un tel projet, l'État doit donner des moyens à chaque département et l'Inspection générale de l'éducation doit veiller à la gestion des ressources mises à la disposition de chaque région. L'État assure la souveraineté, le contrôle, il est le gendarme, il tranche les conflits, il est le guide, le régulateur mais avec un système décentralisé.

III.4.1.2 Projet d'enseignement en langue nationale

Nous faisons l'hypothèse que l'enseignement en langue nationale constitue un facteur non négligeable pour le développement d'une nation. Lors d'une observation de classe dans un lycée à Bangui en République centrafricaine, nous avons constaté qu'un enseignant d'Histoire explique son cours en langue nationale, la salle était calme, les apprenants étaient attentifs et

suivaient le déroulement du cours. Nous avons remarqué une interaction entre l'enseignant et ses élèves qui lui posaient librement des questions et sans gêne parce qu'il n'y avait pas de barrière linguistique. Tous parlaient une même langue. Pendant les évaluations, les résultats étaient toujours au rendez-vous. Les élèves de cette classe de terminale obtenaient toujours de meilleurs résultats au baccalauréat et disaient mieux comprendre le cours d'histoire et de géographie inscrit au programme d'enseignement.

La méthodologie adoptée par cet enseignant consiste à expliquer le cours en sango pour faciliter une meilleure compréhension, favoriser un feed-back et le cours devient plus coopératif. Après les explications en langue nationale, le résumé est donné en français (langue étrangère). Ce résumé en français est mieux compris par les élèves qui disposent d'un acquis en sango. Cette méthodologie peut s'étendre à tous les niveaux de l'enseignement : primaire, collège, lycée et université. La Centrafrique a besoin de sa langue pour se développer. Cela va lui permettre d'avoir des cadres, des acteurs de développement, des ingénieurs dans les différents domaines des secteurs d'activité.

L'enseignement bilingue permet aux apprenants d'être plus actifs voire efficaces, ils ne seront pas complexés en classe et n'auront pas peur de poser des questions à l'enseignant. Entre eux, ils communiquent en langue nationale, et nous sentons que la classe est homogène.

Cette pratique doit s'étendre également dans les provinces, dans les zones rurales, dans les zones périphériques et dans les communes. Nous optons pour une cohabitation français/sango dans la classe.

Les enseignants peuvent être formés à enseigner dans leur langue maternelle première pour appuyer l'apprentissage du français langue étrangère. La pratique du bilinguisme favorise la diversité culturelle, la cohésion sociale, elle aide à conserver son identité culturelle et contribue ainsi au développement du système éducatif. Les cours doivent être dispensés en langue nationale pour permettre aux apprenants d'émerger. Les responsables pédagogiques peuvent introduire certaines matières en sango pour en faciliter la compréhension. Les enseignants doivent aussi prendre l'habitude d'expliquer les mots difficiles en sango.

Pourtant, nous remarquons que, dans certaines écoles, il est formellement interdit aux élèves de parler la langue nationale. S'ils la parlent, ils sont sanctionnés. Nous voulons montrer que la langue nationale est une richesse, constitue le génie d'un peuple, qu'elle facilite le rapprochement et favorise la compréhension du cours. Interdire aux élèves de parler leur langue locale, c'est pratiquer une politique de laminage. Nous pouvons dire que cet établissement

scolaire amène les apprenants à perdre une partie de leur identité ou de leur culture car il ne peut exister une société sans langue et une langue sans société.

Pour un meilleur équilibre pédagogique, les acteurs de l'éducation doivent utiliser les deux langues de manière équitable parce que savoir lire et écrire en français est indispensable. C'est encourageant de maîtriser et de comprendre le français qui a toujours été langue de l'enseignement, langue de l'administration et langue officielle utilisée dans le service de l'État.

Le but de cette recommandation consiste à montrer aux dirigeants politiques et aux responsables de l'éducation que la langue nationale peut servir d'appui à la langue officielle. À partir du moment où l'apprenant ne comprend pas le cours l'enseignant peut utiliser le sango pour amener l'élève à mieux comprendre.

En effet, l'enseignement du sango, langue nationale de la République doit s'imposer à tous les niveaux : la maternelle, le fondamental 1, le fondamental 2, le secondaire général et technique et l'Enseignement supérieur. Cette mise en application dans le système éducatif peut être considérée comme une situation à laquelle on amène l'apprenant à maîtriser un savoir déclaratif et un savoir procédural qui vont lui permettre de mieux apprendre une langue étrangère ou langue seconde dans son processus d'apprentissage.

Si la République centrafricaine veut embrasser son décollage socioculturel voire économique, l'intégration de la langue sango dans son système éducatif doit faire l'objet d'une priorité. Le développement d'une nation nécessite une bonne politique des langues de l'éducation qui contribue à la formation des cadres et technocrates. L'enseignement des langues locales ou plus précisément du sango, est un facteur non négligeable parce qu'il y a corrélation avec le développement.

L'État centrafricain ne doit pas être linguicide, il doit encourager, protéger, sécuriser et mobiliser des ressources nécessaires pour la promotion de la langue sango. Un enseignement qui soit adapté au contexte socio-économique de chaque région et du pays. Les apprenants centrafricains doivent être enseignés dans leurs langues pour les préparer à affronter les réalités socio-culturelles de la vie sociale.

Dans la plupart des pays africains dits francophones à l'exception du Sénégal et de la République démocratique du Congo (ex-Zaïre) où quelques langues nationales sont utilisées, l'enseignement formel ne se fait qu'en français. Des expériences ont été tentées, mais dans

l'ensemble celles-ci sont restées à l'étape d'expérimentation et rien ne semble indiquer qu'un changement profond se dessine.

La République centrafricaine fait partie des pays africains qui ne pensent pas encore à un usage effectif des langues locales, régionales ou du sango. Ces langues se laissent influencer par le français. Et pourtant, l'écriture est le véhicule le plus universel de la langue. Elle permet de se référer aux faits passés car une expression latine d'Horace stipule : "Verba volant, scripta manent" 'en français : *la parole s'en va mais les écrits restent*. Une maxime qui encourage le peuple à prendre l'habitude de retranscrire les connaissances dans le but de garantir la transmission du savoir. L'écriture permet de se référer aux faits passés, présente une valeur documentaire et constitue un savoir pour les générations futures.

III.4.1.3 Organes politiques

Pour améliorer la qualité de l'éducation, l'État doit s'investir dans la formation des enseignants. La formation professionnelle doit être suffisante pour mieux préparer l'exercice du métier. Les enseignants doivent être qualifiés, avoir eux-mêmes l'expérience et participer efficacement à la vie de l'école.

L'École Normale Supérieure doit jouer un rôle très important dans le perfectionnement des enseignants. Elle doit proposer au gouvernement un plan de progression du niveau d'enseignement, puis il faudra aussi penser au recyclage des enseignants.

Les autorités scolaires doivent réfléchir à :

- limiter l'effectif des élèves conformément à l'effectif prévu par les textes officiels ;
- créer des nouvelles infrastructures pour abriter ces élèves ;
- augmenter l'effectif des élèves professeurs à l'ENS pour que dans un bref délai, le phénomène des enseignants vacataires puisse prendre fin ;
- organiser des recyclages à l'intention des enseignants pour les tenir éveillés, dynamiques et performants ;
- doter tous les établissements de manuels et matériels adéquats pour un enseignement serein ;
- augmenter la masse horaire allouée à la discipline du français et faire respecter le programme de cette discipline à tous les niveaux ;
- ne recruter exclusivement que les enseignants qualifiés pour éviter l'aventure pédagogique des enseignants vacataires sacrifiant ainsi l'avenir des enfants.

Avant toute action visant la sensibilisation et la participation des maîtres, il serait souhaitable de cerner les besoins de ceux-ci à partir d'une enquête préalable. Cette démarche permettra de comprendre la nature de leur besoin en matière d'information à partir des thématiques bien précises et leur permettra d'adhérer pleinement au projet.

Concernant le projet de l'enseignement du sango dans le système éducatif centrafricain, il est impératif de mettre à contribution toutes les couches des organes politiques. Les départements ministériels doivent y être impliqués. Nous souhaiterions que le service de la mairie, le département des transports, le département de la communication, par exemple, y soient sollicités. Toutes les rues des grandes agglomérations et des centres urbains des provinces ne sont pas baptisées. Il serait louable que la mairie de Bangui et autres communes des provinces mettent en place des plaques de rues en sango, marques symboliques d'une adhésion à la réforme.

Le département de la communication devra amener la presse écrite progressivement à publier en sango ; ce qui suppose qu'en amont les journalistes aient été formés dans le domaine de la langue. Cette stratégie de la réforme, orientée sur l'écriture aura une diffusion plus large parce qu'elle permet de mettre constamment sous les yeux la graphie du sango. De la même manière, les ministères du transport et du commerce pourront aussi envisager de changer les panneaux indicateurs, les enseignes des magasins et sociétés de commerces dans le respect de l'esprit de la réforme. Les affiches publicitaires ou sportives en sango aussi, qui témoignent du nationalisme, seraient une contribution effective à la réforme. De même, les associations et les organisations non gouvernementales, les syndicats et les confessions religieuses pourront être mis à contribution chacun dans son domaine de compétence. Le domaine de l'évangélisation et de la traduction de la Bible, des cantiques, des missels et du coran en sango pour les uns et des textes fondamentaux comme les statuts et règlements intérieurs, les comptes rendus, les rapports pour les autres donneront un coup d'accélérateur à la réussite de notre recommandation.

III.4.2 Implications pédagogiques

Pour rendre un enseignement efficace, il est bon d'expliquer les choses complexes de manière simple. Comme le style varie d'un enseignant à un autre, certains enseignants utilisent l'humour dans leurs activités, félicitent les élèves, donnent des consignes claires avec des transitions bien gérées.

Pour que les objectifs soient atteints, les enseignants doivent utiliser des stratégies d'analyse réflexive, ce qui les amène à informer, motiver voire faire interagir les élèves, l'enseignant doit amener les apprenants à :

- Maîtriser les catégories verbales et les verbes irréguliers ;
- Manipuler les différentes constructions verbales et leurs incidences sémantiques ;
- Étudier les mode-temps et leurs valeurs
- Décrire le verbe dans toutes ses dimensions.

Pour la dimension morphologique, le choix est d'étudier le verbe à travers les formes verbales.

Pour une bonne réalisation praxéologique, les enseignants doivent être suffisamment formés pour leur permettre de cerner les besoins réels des élèves en termes de savoirs métalinguistiques. Ces savoirs pourront être construits par les élèves. Par exemple :

- il est plus utile de connaître l'existence de grandes régularités concernant les formes verbales conjuguées du type après « nous », (mais aussi après tu ! un verbe conjugué se termine toujours à l'écrit par la lettre « s ») ; après « ils » ou « elles » (ou un groupe nominal sujet au pluriel), la forme conjuguée se termine toujours à l'écrit par -nt, que de savoir que les verbes français sont classés en trois groupes (plus les verbes irréguliers) et d'être capable de dire à quel groupe appartient un verbe particulier.
- il est plus utile de montrer aux apprenants que l'imparfait est utilisé pour des actions qui durent ou se répètent, ou pour décrire.
- les erreurs identifiées serviront d'outils d'analyse permettant aux enseignants de comprendre les difficultés rencontrées par les élèves.

Étudier la question de l'enseignement du verbe implique de cerner les enjeux de l'enseignement de cette notion-clé aux différents paliers de la scolarité, de mettre en perspective les différentes dimensions du verbe, de proposer des niveaux de formations adaptées à l'âge des élèves et d'instaurer une démarche d'apprentissage active, en veillant à ne pas introduire des notions qui dépasseraient les capacités cognitives des apprenants.

En effet, l'étude du verbe en première année du collège doit s'inscrire dans la démarche d'observation. Les élèves pourront observer des échantillons d'énoncés et recourir à des manipulations syntaxiques, en appliquant des règles de fonctionnement qui seront vérifiées dans d'autres corpus.

III.4.2.1 Les acteurs

III.4.2.1.1 Les enseignants

L'enseignant du français doit faire preuve d'une maîtrise parfaite des méthodes, techniques, procédés et d'enseignement du français. Il doit appliquer soigneusement la théorie didactique de langue avec ses caractéristiques de transposition, du milieu, du contrat, et le caractère de dévolution de la leçon pour répondre aux attentes de ses élèves et de ce qu'il attend d'eux. Il doit s'abstenir d'improviser ses leçons en confectionnant clairement ses fiches de préparation sur un papier bristol. Cette fiche lui permettra d'éviter tout tâtonnement, se défier des défaillances de la mémoire, d'enseigner méthodiquement et sans dispersion afin d'éviter la moindre perte de temps et relâchement du cours ; présenter la leçon et les exercices toujours sous forme intéressante, active, vivante.

L'enseignant doit appliquer les nouvelles méthodes d'enseignement axées sur la confiance et l'interaction mettant ainsi les élèves au centre de leur apprentissage. Au cours de son enseignement, il doit faire interagir les élèves, travailler avec eux en binôme, trinôme ou en petit groupe pour toucher tout le monde et attirer leur attention sur l'activité qu'il mène. Il doit doser les exercices pour favoriser le perfectionnement et l'assimilation des notions à acquérir. Il doit aimer ses élèves, les ménager pour gagner leur confiance afin qu'ils puissent s'impliquer pleinement dans l'activité pédagogique qu'il mène. Il doit enfin respecter strictement et appliquer systématiquement le programme officiel mis à sa disposition. Si toutes ces perspectives sont respectées, l'enseignant aura impacté positivement ses élèves et les amènera à produire des énoncés et des productions grammaticalement correctes et cohérentes.

Pour réussir une activité de classe, il faut enseigner avec professionnalisme, bien préparer le cours, se cultiver davantage, avoir de la passion pour son métier. Un bon enseignant est celui qui maîtrise le contenu de son cours c'est-à-dire le savoir à enseigner, il n'improvise rien. Il doit s'investir dans le meilleur de lui-même en vue de développer ses compétences. Enfin, il a intérêt à faire montre d'une bonne capacité intellectuelle, expliquer les notions complexes de manière simple pouvant aider les élèves à mieux comprendre.

Pour la réussite du projet de l'intégration du sango en classe, la formation des formateurs en Pédagogie Convergente et en Didactique intégrée doit être au centre du débat ; et il serait souhaitable que les linguistes centrafricains travaillent en partenariat avec les organismes et les pays qui ont expérimenté cette pratique. Toute formation dans le domaine de la langue exige au préalable pour le formateur un minimum de connaissances linguistiques formalisées.

Le passage de la langue orale à la langue écrite exige également une connaissance objective de la langue et cette connaissance ne peut s'acquérir que par une prise de conscience du fonctionnement linguistique explicite. L'élaboration de n'importe quel texte écrit demande par ailleurs que soient dominées d'importantes contraintes d'ordre morphologique, syntaxique et orthographique » (1997 :41). Pour ce faire, nous proposons qu'il soit inscrit au programme de formation des enseignants, les fondamentaux de la linguistique générale. Ainsi des cours portant sur l'alphabet phonétique international, la phonétique, la phonologie, la morphosyntaxe permettrait aux formateurs de résoudre le problème d'écarts de langue par rapport à la norme. Un tel programme de cours permettra à l'enseignant d'améliorer sa prononciation (dialectalisée pour certains) et son élocution afin de mieux communiquer.

III.4.2.1.2 Les élèves

Du côté des élèves, ils doivent être ponctuels et assidus en classe ; ils doivent accepter l'esprit de groupe, assumer leur responsabilité en ce qui concerne les jeux didactiques dont ils sont l'un des joueurs. Ils doivent également s'impliquer entièrement dans le processus de leur formation. Ils sont eux-mêmes les artisans de leur formation. En dehors des heures d'enseignement, les élèves peuvent creuser, faire de petites recherches pour enrichir leurs connaissances, élargir leurs compétences. Ils doivent être enfin attentifs, respectueux en classe et s'écarter de suivisme. S'ils mettent en application tous ces conseils, leur épanouissement intellectuel sera développé et radieux.

Dans tout système éducatif, les apprenants sont toujours les premiers inspecteurs. Ils sont capables d'identifier les bons et les mauvais enseignants. Cette capacité ne doit pas amener les élèves à l'inconduite. Ils doivent prendre conscience de leurs études et aussi avoir du respect pour leurs éducateurs que sont les enseignants. Pour réussir, les élèves doivent mettre en place un chronogramme de travail et le respecter.

III.4.2.1.3 Les parents

Les parents doivent assumer leur rôle de premier éducateur en surveillant leurs enfants pendant les heures d'études, leur donner le goût d'apprendre, de contrôler les résultats scolaires pour avoir une idée de leur performance afin d'envisager les possibilités d'accroître leur champ de connaissance. Ils doivent entretenir des relations étroites avec les enseignants, l'administration de l'établissement que fréquentent leurs enfants en vue de maîtriser le rythme normal de la progression des enseignants, la régularité de ceux-ci et les activités des élèves.

III.4.2.2 Proposition d'un projet de séminaire de formation

Le présent projet s'inscrit dans le cadre de la formation des enseignants et des futurs enseignants de l'École Normale Supérieure en didactique des langues. Le séminaire vise à améliorer les compétences linguistiques et pédagogiques des enseignants afin qu'ils puissent dispenser des cours de qualité.

Dans le déroulement de cette activité, les enseignants seront formés sur les principes de l'approche communicative, qui met l'accent sur la communication orale et écrite.

III.4.2.2.1 Objectifs

- Renforcer les capacités des enseignants en didactique des langues au Collège en conformité avec la proposition du curricula afin de rendre efficace la pratique de classe ;
- Renforcer les compétences didactiques ; linguistique et la qualité de l'enseignement ;
- Maîtriser les concepts et les théories de la didactique des langues ;
- Maîtriser les mécanismes de l'approche communicative.

III.4.2.2.2 Résultats attendus

À l'issue de cette formation en didactique des langues, les participants seront capables de :

- Maîtriser l'importance de l'enseignement de la langue sango comme matière au Collège ;
- Maîtriser la théorie de l'interlangue ;
- Appliquer la dictoglose dans l'apprentissage du français langue étrangère ;
- Maîtriser les pratiques d'enseignement des formes verbales au Collège
- Évaluer efficacement leur classe en proposant des remédiations ;

III.4.2.2.3 Participants

Tous les enseignants titulaires du Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure et les élèves-professeurs de l'ENS. Ce site a été choisi parce qu'il est un laboratoire d'expérimentation didactique de l'ENS.

La méthodologie participative seront utilisées, un accent particulier sera mis sur les travaux de groupe suivi de restitution en plénière afin de favoriser le partage d'expérience entre les participants.

III.4.2.2.4 Chronogramme de l'activité

Cette activité sera mise en œuvre au laboratoire de l'École Normale Supérieure de Bangui, après la validation de nos travaux de recherche.

Numéro	Activités	Intervenants
1-	Module1 : L'usage du sango dans les pratiques d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.	A
2-	Module 2 : L'impact de l'intégration du sango dans les disciplines scolaires.	B
3-	Module 3 : Impact de la théorie de l'interlangue dans l'enseignement-apprentissage du FLE	C
4-	Module 4 : Difficultés d'apprentissage du FLE au premier cycle des Lycées en Centrafrique	D
5-	Module 5 : Impact de la pédagogie convergente et de la didactique intégrée dans l'enseignement-apprentissage en Centrafrique.	E
6-	Module 6 : Impact de l'analyse linguistique dans la formation des futurs-enseignants de l'Ecole Normale Supérieure de Bangui.	F
7-	Module 7 : Comment bien enseigner la morphologie flexionnelle aux apprenants de la classe de sixième ?	G
8-	Module 8 : Traitement de l'erreur	H

Figure 64. Tableau de chronogramme de formation

NB : En ce qui concerne le module 8, nous montrerons aux enseignants comment travailler à partir de documents écrits et de productions d'apprenants. Ils travailleront sur différents modes de correction des écrits permettant d'individualiser le traitement de l'erreur. Nous envisagerons également différentes activités axées sur l'écriture collaborative et le passage de l'oral à l'écrit.

Enfin nous proposerons quelques pistes pour la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée en classe de français langue étrangère.

III.4.3 Bilan

Dans le chapitre précédent, des recommandations sont faites aux organes politiques, aux acteurs et partenaires de l'éducation en vue de conjuguer les efforts pour la réussite du système éducatif

centrafricain. Il a été décrit de nouvelles orientations pour le secteur de l'éducation. C'est ainsi que nous avons suggéré l'idée d'une démocratisation de l'enseignement à travers la stratégie de décentralisation par la régionalisation. À cet effet, nous avons réfléchi à un projet d'enseignement en langue nationale qui nécessite la formation de tous les agents de la réforme en amont.

La recommandation est adressée aux organes politiques et aux acteurs concernés.

Pour finir, nous avons initié un projet de séminaire de formation des enseignants de l'École Normale Supérieure de Bangui pour partager et renforcer les compétences acquises.

III.4.4 Conclusion de la troisième partie

Dans la troisième partie de notre travail, nous avons présenté les difficultés pédagogiques et didactiques de l'enseignement du français en classe de sixième en France et en République centrafricaine. La description de ces facteurs amène à comprendre les problèmes qui gangrènent le système éducatif en présence et voir comment contourner ces obstacles.

De plus, la population centrafricaine a été touchée par la crise sanitaire dont les conséquences ont eu un impact négatif dans les établissements scolaires entraînant la fermeture temporaire des écoles. Cette circonstance combien même déplorable a joué sur les activités pédagogiques et sur d'autres secteurs d'activités. Cela a interpellé notre regard c'est pourquoi une enquête a été menée auprès des parents d'élèves.

Enfin, les différents points débattus à travers les deux premiers chapitres de cette partie nous conduisent à faire des suggestions et à proposer aux enseignants des pistes de réflexions didactiques pour l'enseignement du français dans les deux sites de recherche. Ainsi, la partie s'achève par des recommandations et la proposition d'un projet de formation des enseignants du Collège et des futurs-enseignants de l'École Normale Supérieure de Bangui.

CONCLUSION GENERALE

Les résultats de notre étude montrent qu'en France comme en République centrafricaine, les élèves de la classe de sixième connaissent des fragilités orthographiques.

En France, les apprenants de la classe de sixième accusent des décalages orthographiques, en particulier sur les phénomènes d'accords en nombre – les marques du pluriel du nom et du verbe sont souvent omises voire confondues. Parmi ces erreurs, le verbe constitue une difficulté majeure de la langue française.

En Centrafrique, nous avons identifié dans les productions écrites des apprenants de la classe de sixième du Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure de Bangui, plusieurs types d'erreurs : idéogramme, calligraphique, phonétique, phonologique et lexicale. À cela s'ajoute les erreurs de désinences, de la concordance des temps de la conjugaison et de mauvaises constructions phrastiques qui n'encouragent nullement une motivation sémantique.

Dans des milieux périphériques voire urbains, certains enfants ne connaissent pas un seul mot français quand ils arrivent pour la première fois à l'école. Les mots qu'ils découvrent n'évoquent pour eux aucun souvenir. Ils apprennent dans une langue étrangère, imposée pendant la colonisation.

De plus, si l'élève ne parvient pas à s'affirmer pendant les séances de lecture en classe à travers l'apprentissage du lexique, du vocabulaire dans les classes antérieures, il va sans doute accuser un handicap dans ses activités d'apprentissage et cela peut entraîner le phénomène de la baisse de niveau.

Les performances des apprenants centrafricains sont inférieures pour la dictée et pour l'expression écrite. Les élèves écrivent parfois des graphies inconnues, ils inventent des formes d'écriture parce qu'ils suivent la logique naturelle liée à l'influence de la langue première qui n'est pas celle de la langue d'apprentissage.

Le module d'orthographe figure dans le programme d'enseignement du français de la classe de sixième. L'enseignant doit montrer l'intérêt de cet apprentissage aux apprenants partant de la lecture et de l'écriture.

Au sujet de l'analyse contrastive, nous déduisons que les apprenants subissent l'influence de leur langue maternelle sur la langue d'apprentissage, il y a le style de l'oralité dans les copies. Le langage oral est devenu le langage écrit. Les apprenants réfléchissent dans leur langue

première avant de faire le transfert en français. Les interférences phonétique et phonologique déterminent les caractéristiques de la situation d'apprentissage du français en Centrafrique.

Nous mentionnons que les enseignements du cours de français ne sont pas contextualisés or les activités pédagogiques devraient se baser sur des réalités socioculturelles de l'apprenant. Cette pratique doit se faire par des actions que l'élève peut exécuter en introduisant des récits simples, des historiettes contextualisées, faciles à comprendre en classe.

La lecture accompagne la pratique de l'orthographe en classe, elle aide à bien identifier et à construire des phrases, à exprimer ses idées par écrits à travers les épreuves d'écriture. Cette attitude fait appel à l'intelligence, à la réflexion et favorise la compréhension.

L'apprentissage du français langue étrangère dans les Collèges en Centrafrique peut également être appuyé par des méthodes en usage dans les Collèges en France, telles que les rituels mis en place par les enseignants ou encore la méthodologie de la restitution orale et écrite des œuvres au programme.

La recherche que nous avons effectuée sur les pratiques d'enseignement des formes verbales en lien avec des variations des désinences des mots variables chez les apprenants de la classe de sixième en France et en République Centrafricaine a montré que les résultats sont peu satisfaisants. Nous avons collecté des productions d'écrits dans les deux sites et, après traitement et analyse des données, nous remarquons que les proportions ne sont pas les mêmes.

En République centrafricaine de nombreuses réformes ont été engagées pour dynamiser l'enseignement-apprentissage. Ces réformes n'ont pas abouti par manque d'objectifs clairement identifiés, d'actions coordonnées et de volonté politique soutenue. Pour que les actions soient possibles, il est urgent de reconnaître la place centrale de l'éducation comme moyen d'acquisition et d'apprentissage, comme facteur d'intégration sociale. Cette reconnaissance doit passer par une large concertation à l'échelle nationale, entre les acteurs du système éducatif, à l'image de celle qui a eu lieu en France en juillet 2012 et qui a conduit à la refondation de l'école de la République. Cette concertation organisée autour des thématiques préalablement définies permettra à l'école de « se mettre en adéquation avec des tendances sociétales lourdes qui ont modifié notre environnement tandis que la forme scolaire demeurait figée, et mieux remplir la mission qui lui revient d'être le creuset de la cohésion sociale et civique, comme de l'intégration de tous » (Dulot 2012, 3).

La langue représente une institution sociale et les connaissances qui l'entourent ont des impacts sur l'individu. De ce qui est décrit sur les langues françaises et sango, il apparaît clairement que le français domine le sango dans le domaine de l'enseignement, l'officialité du sango reste limitée. Cependant, l'enquête que nous avons menée auprès des enseignants révèle que le sango reste un patrimoine immatériel. C'est ici le lieu de souligner qu'un consensus se dégage autour du sango en ce qui concerne son intégration à l'école primaire en République Centrafricaine. Et donc l'enseignement du français/sango à l'école selon les opinions exprimées, permettra de mieux appréhender les notions de base. Il va sans dire qu'enseigner les savoirs fondamentaux en langue première ou au moins dans une langue que l'enfant connaît déjà suffisamment en entrant à l'école lui permettrait de mieux comprendre ainsi de s'intéresser à l'école.

Ainsi, enseigner et apprendre en sango et en français permettrait d'améliorer l'apprentissage de toutes les disciplines notamment du français.

L'enseignement plurilingue vise la formation de la personne et l'épanouissement de son potentiel individuel. Il s'agit d'encourager les individus au respect et à l'ouverture face à la diversité des langues et des cultures dans une société multilingue, plurilingue et interculturelle.

Pour appuyer cet argument, nous rappelons qu'en France lorsqu'un enfant arrive en classe, il est pourvu d'un vocabulaire français déjà riche. Les mots qu'il lit en classe éveillent davantage son esprit et aiguisent sa pensée. Les images qui sont dans les livres lui rappellent un souvenir et cet apprentissage se transforme en réalités vivantes, parce qu'il encourage des efforts considérables. Ce déjà-là acquis par l'enfant facilite la tâche de l'enseignant et rend la pratique moins difficile.

Pour atteindre les résultats de notre étude, nous avons mobilisé des cadres théoriques pour nous permettre d'infirmer ou de confirmer les hypothèses émises au départ.

L'application de la théorie de Nina Catach à notre étude nous a permis de comprendre l'importance de la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire. En utilisant cette théorie, nous comprenons que l'écriture est étroitement liée au strict respect des conventions orthographiques.

De plus, la théorie de Nina Catach offre une perspective non négligeable pour l'analyse des erreurs des productions écrites des apprenants de la classe de sixième. En tenant compte de ces enjeux, nous assistons à une relation pédagogique entre les enseignants et les apprenants pour

améliorer l'apprentissage de l'orthographe française et favoriser le développement de la compétence des élèves en écriture.

Nous signalons que l'analyse épilinguistique menée dans le cadre des productions écrites des apprenants de la classe de sixième au Collège Anne de Bretagne et au Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure de Bangui ont mis en évidence des phénomènes didactiques. L'un des aspects consiste à comprendre et faire évaluer les élèves pour mesurer le degré du savoir dans l'apprentissage de l'orthographe française.

Ainsi, la théorie de Nina Catach sur laquelle nous sommes appuyé permet d'identifier, les faiblesses ou les lacunes des élèves parce qu'elle aide à repérer les problèmes d'écriture chez les élèves. Nous pouvons également retenir que l'utilisation de ce cadre théorique nous aide à proposer des activités et des exercices appropriés aux enseignants pour une meilleure prise en compte des compétences ortho-graphiques des élèves.

En ce qui concerne la théorie de l'interlangue mobilisée de cette étude, elle nous permet de comprendre les erreurs, leurs schémas récurrents dans les copies des apprenants et d'identifier les systèmes linguistiques utilisés par les apprenants de la classe de sixième.

Il est aussi important de rappeler que cette théorie met en évidence les règles de la langue première ou familiale qui influencent la production linguistique des apprenants.

Toujours dans le cadre de notre étude, nous avons également eu recours à la théorie Claire Blanche-Benveniste. Nous remarquons que sa démarche permet de comprendre et d'avoir un regard inquisiteur sur les marques linguistiques utilisées par les apprenants de la classe de sixième dans leurs discours écrits et leurs acquis. Elle identifie les erreurs liées à la syntaxe, aux modes de productions orales dans les productions écrites des apprenants et à la ponctuation. L'enjeu de cette théorie est, pour nous, de nous permettre d'aider les enseignants à comprendre les réalisations des élèves.

Enfin, la théorie de la représentation sociale utilisée dans le cadre de l'analyse des questionnaires adressés aux enseignants nous paraît fondamentale parce qu'elle permet de comprendre la représentation des enseignants sur un problème didactique, leurs perceptions sur l'enseignement des formes verbales en classe de sixième en France et en République centrafricaine. Cela nous a finalement aidé à explorer leurs visions sur les pratiques de classe surtout leurs méthodes et techniques d'enseignement. L'application de la théorie de la représentation sociale dans notre étude présente un cadre conceptuel pour analyser les

représentations des enseignants sur la pratique des formes verbales et pour comprendre comment ces représentations influencent les pratiques pédagogiques et la construction des connaissances professionnelles.

Finalement, nous remarquons que le choix d'une théorie apporte un éclairage nouveau sur les pratiques d'enseignement, elle permet d'expliquer ou d'étendre la compréhension sur la didactique de l'orthographe française.

Compte tenu de tout ce qui précède et pour pallier les difficultés d'apprentissage des formes verbales, nous proposons que les enseignants conduisent les apprenants de la classe sixième à un apprentissage progressif en évitant les surcharges cognitives pour leur permettre de bien assimiler les enseignements du cours de français langue étrangère. Ainsi, nous proposons aux enseignants de mettre l'accent sur la lecture et l'écriture. Les apprenants doivent maîtriser la graphie française, apprendre l'alphabet.

Eu égard aux résultats de cette recherche, se pose la question de savoir comment amener les autorités éducatives centrafricaine à intégrer dans les curricula une jurisprudence pédagogique et didactique relative aux méthodes d'enseignement et à l'intégration de la langue sango dans les apprentissages fondamentaux. Ce travail sera notre prochain défi.

BIBLIOGRAPHIE GENERALE

- ABOU, S., HADDAD, K. (dir.) 1997. *La diversité linguistique et culturelle et les enjeux du développement*. Beyrouth : Université Saint Joseph, Aupelf-Uref.
- ABRIC, J. C. (dir.) 1994. *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- ADAM, M. 2015. *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Colin.
- AGIER, M. 2015. *Anthropologie de la ville*. Paris : PUF.
- AIF, FIPF, AUF, 2003. *Les états généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne : rapport de synthèse*. Libreville 17-20 mars 2003, Journal de l'Agence intergouvernementale, supplément au n°32.
- AMAYE, M. 1985. *Les missions catholiques et la formation de l'élite administrative et politique de l'Oubangui-Chari de 1920 à 1958 ?* Thèse de doctorat de 3ème cycle en Histoire. Tome 1 et 2, Université de Provence, Aix-Marseille I.
- AMON, E. 2000. *Méthodes et pratiques du français au Lycée*, Paris : Magnard.
- ANGOUIJARD, A. 1996. « Maîtrise des formes verbales : problème d'apprentissage, stratégie d'enseignement du CE1 au CM2 ». *Repères*, 14 : 183-200.
- ANGOUIJARD, A. (dir.) 1994. *Savoir orthographier à l'école primaire*. Paris : ESP.
- ARGOT DUTARD, F. (dir.) 2014. *Le français, une langue pour réussir*. Rennes : PUR.
- ARRIVE, M., GADET, F., GALMICHE, M. 1986. *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion.
- ASTOLFI, J-P. 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : USF Ed.
- BEACCO, J-C. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.
- BEAUD, S., WEBER, F. 1997. *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- BENTOLILA, A. 2001. *Conjugaison*, Paris : Hatier.

- BERTHIER, N. 2023. *Les techniques d'enquête. Méthode et exercice corrigés*. 4e édition. Paris : Armand Colin.
- BESCHERELLE. 2012. *La grammaire pour tous*. Paris : Hatier.
- BESSE, H., PORQUIER, R. 1991. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Didier.
- BEYOM, R., SELEZIO, A., FOUKPIO-VOUKOULET, A. C., MBIOM ONDOUA, A-C. 2014. « La langue française en Centrafrique ». *La langue française dans le monde*, OIF, Paris : Nathan. p. 113-115.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. 2007. « Corpus de Langue Parlée et Description Grammaticale de La Langue ». *Langage et société*, 121–122.3 : 129–141.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. 2010. *Le français : usage de la langue parlée*. Leuven-Paris : Peeters.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., CHERVEL., A. 1969. *L'orthographe*. FeniXX.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., CHERVEL., A. 1978. *L'orthographe*. Paris : François Maspero.
- BLANCHET, Ph. 2012. « De la science des besoins à la science des pratiques : contribution à une épistémologie de l'intervention sociale ». *Revue française des affaires sociales*, (1), 123-139.
- BLANCHET, Ph. (dir.) 2015. *Sociolinguistique et éducation Contribution au repérage du champ avec exemples de diversités linguistiques sur des terrains variés*. In *Cahiers de linguistique*, 41/2, EME Edition.
- BLANCHET, Ph., CHARDENET, P. (dir.) 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. AUF/Éditions des archives contemporaines.
- BLIN, J-F. 1997. *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- BLOOM, B. 1969. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal : Éducation nouvelle.
- BOUQUIAUX, L., 1968. « La créolisation du français par le sango véhiculaire, phénomène réciproque ». Actes du colloque sur les ethnies francophones, 26-30 avril 1968, *Annales de la Faculté de Lettres et Sciences Humaines de Nice*, Fasc. I : 57-70.

- BOUQUIAUX L., DIKI-KIDIRI M., KOBOZO J.-M. 1978, *Dictionnaire sango-français. Bakarî sängä-farânzi*, suivi de : VALLET J. et BEHAG HEL A. *Lexique français-sango / Kêtê bakarî frarânzi-sängö*. Paris : Société d'Études Linguistiques et Anthropologiques de France (SELAF).
- BOUTIN, G. 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BOUTIN, G. 2007. *L'entretien de groupe en recherche de formation*. Montréal : Éditions nouvelles.
- BOYER, H. 2001. *Introduction à la sociolinguistique*. Paris : Dunod.
- BRETON. D., BELLIOU, N., BARBIERI, M., ALBIS, H. 2022. « L'évolution démographique de la France ». *Population*, vol.7, n°4, Ined : 5-83.
- BRISAUD, C. 2014. « Contribution à une réflexion sur l'enseignement de l'orthographe à l'école et au collège, contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4 ». *Conseil supérieur des programmes* : 1-18.
- BRISAUD, C., COGIS, D. 2002. « La morphologie verbale écrite, ou ce qu'ils en savent au CM2 ». *Lidil*, n°25 : 31-42.
- BRISAUD, C. et COGIS, D. (dir.) 2011. *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- BROUDIC, F. 2010. *L'enseignement du et en breton*, Rapport à Monsieur le Recteur de l'Académie de Rennes, Brest : Emgleo Breiz.
- BUELEA, B., ELALOUF, M-F. 2016. « Contenus et démarches de la grammaire rénovée ». In S-G. Chartrand (dir). *Mieux enseigner la grammaire*, Montréal : ERPI : 45-61.
- CAMBRA, G. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris : Didier.
- CANDELIER, M. 2008. « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Les cahiers de l'Acedle*, 5(1) : 65-90.
- CANUT, C. 1996. *Dynamiques linguistiques au Mali*. Agence de la francophonie. Paris, Didier érudition.
- CAPPEAU, P., ROUBAUD, M-N. 2005. *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves*. Paris : Bordas.

- CATACH, N. 1973. « Table ronde sur la structure de l'orthographe française : compte rendu ». *Langue française*, 20 : 6-10.
- CATACH, N. 1980. *Structure de la langue française : introduction à l'analyse linguistique*. Paris : Hachette.
- CATACH, N. 1991. « Mythes et réalités de l'orthographe ». *Mots*, 28 : 6-18.
- CATACH, N. 1995. *L'Orthographe française. Traité théorique et pratique*. Paris : Nathan.
- CERQUIGLINI, B. (dir.) 2003. *Les Langues de France*. Paris : PUF
- CERQUIGLINI, B. 1999. *Les Langues de la France, Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la Ministre de la Culture et de la Communication*, avril 1999.
- CHARLOT, B. 1997. *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- CHARTRAND, S. 2001. *Activités de réflexion grammaticale, Cahier B*. Québec : ERPI.
- CHEVALIER, J.C., BLANCHE-BENVENISTE, C. ARRIVE, M., PEYTARD, M. 1964. *Grammaire Larousse du français contemporain*. Paris : Larousse.
- CHERVEL, A. 1977. *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- CHERVEL, A. 2006. *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe siècle au XXème siècle*. Paris : Retz.
- CHEVALLARD, Y. 1985/1996. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- CHEVALLARD, Y. 1992. « Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique ». *Recherche en didactique des mathématiques*, vol.12, n°1. Grenoble : La pensée sauvage : 73-112.
- CHEVRIER, J. 2009. « La spécification de la problématique ». In Gauthier B., *Recherche sociale. De la problématique à la recherche de données*. Montréal : Presses Universitaires du Québec : 53-88.
- CHISS, J.-L. 2020. *De la pédagogie du français à la didactique des langues : les disciplines, la linguistique et l'histoire*. Paris : L'Harmattan.

- CHISS, J.-L. (dir) 2021. *Le FLE et la francophonie dans le monde*. Paris : Armand Colin.
- CHISS, J.-L. et DAVID, J. 2018. *Didactique du français*. Paris : Armand Colin.
- CHNANE-DAVIN, F. 2021. « Français langue seconde et diversité francophone ici et ailleurs... ». In Chnane-Davin F. et Mendonça Dias C. (dir.), *La francophonie au prisme de la didactique du français. Mise en dialogue avec les travaux de Jean-Pierre Cuq*. Paris : L'Harmattan : 59-86.
- CHNANE-DAVIN, F. 2021. « Le français, les littératures et les cultures en francophonie ». In Chiss J.-L. (dir), *Le FLE et la francophonie dans le monde*. Partie 4. Paris : Armand Colin : 163-196.
- CHNANE-DAVIN, F., MENDONCA DIAS, C. (dir.) 2021. *La francophonie au prisme de la didactique du français. Mise en dialogue avec les travaux de Jean-Pierre Cuq*. Paris : L'Harmattan.
- CHNANE-DAVIN, F., CUQ, J.-P. 2021. *Enseigner la francophonie, principes et usages*. Paris : Hachette.
- CICUREL, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratique de classes*. Paris : Didier.
- COLLOGNAT, A., GEY, M., PRUVOST, J., SCULFORT, M.-F. 1996. *Grammaire expression*. Paris : Nathan.
- COLONNA, R. 2020. « « Les langues de France » : des langues non-Étatiques au pays de l'État-nation ». *Glottopol* [En ligne], 34/2020, le 1er juillet 2020, consulté le 02 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/glottopol/464>; DOI : <https://doi.org/10.4000/glottopol.464>.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier., <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2002. *La Charte Européenne des Langues Régionales ou Minoritaires et la France. Quelle(s) langue(s) pour la République. Le dilemme « diversité/unicité »*. Acte de colloque organisé par le Conseil de l'Europe et l'Université Robert-Schuman de Strasbourg, Strasbourg 11 et 12 avril 2002, Langues régionales ou minoritaires, n°4, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

- CORDER, S. P. 1980. « Que signifient les erreurs des apprenants ? », *Langages*, 57, Paris : Hatier : 9-15.
- COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Étude préparatoire, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- COUVERT, C. 1983. *La langue française en République Centrafricaine*. Paris : IRAF.
- CSECSY, M. 1968. *De la linguistique à la pédagogie : le verbe français*. Paris : Hachette/Larousse.
- CUCHE, D. 1996. *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : Éditions La Découverte.
- CUQ, J.-P. 1991. *Le français langue seconde, Origines d'une notion et implication didactique*. Paris : Hachette.
- CUQ, J.-P. 1995. « Le FLS : un concept en question ». *Tréma*, 7 : 3-11.
- CUQ, J.-P. (dir.). 2003a. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- CUQ, J.-P. (dir.). 2003b. *Enseigner le français dans le monde. Livre blanc de la FIPF*. Gerflint.
- CUQ J.-P., GRUCA I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 2e édition, Grenoble : PUG.
- CUQ J.-P., GRUCA I. 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 4e édition, Grenoble : PUG.
- DABENE, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- DAFF, M. 1989. « Interférences, régionalisme et description du français d'Afrique ». In Actes du Colloque international *État de la langue française en Afrique Centrale*. Université de Bangui : Espace francophone 2.
- DANVERS, C. 2009. *Réformes des IUFM - Vers une nouvelle réforme de la professionnalisation enseignante ?* Paris : L'Harmattan.

- DAUNEY, B., REUTER, Y., THEPAUT, A. 2013. *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- DECHAMPS-WENEZOU, M. 1981. *Le français, le sango et les autres langues centrafricaines : enquête sociolinguistique au quartier Boy-Rabe (Bangui, Centrafrique)*. Bangui : Peeters Publishers.
- DELACOTE, G. 1996. *Savoir apprendre : Les nouvelles méthodes*. Paris : Odile Jacob.
- DELAVEREAU, A. 2001. *Syntaxe : la phrase et la subordination*. Paris : Armand Colin.
- DELAVEREAU, A., KERLEROUX, F. 1985. *Problème et exercices de syntaxe française*. Paris : Armand Colin.
- DE WECK, G., NIEDDERBERGER, N. 1998. « Erreurs orthographiques chez les apprenants de 3P-4P avec et sans difficultés ». *Langage et pratiques*, 22 : 35-50.
- DIKI-KIDIRI, M. 1977. *Le sango s'écrit aussi... Esquisse linguistique du sango, langue nationale de l'empire Centrafricain*. Paris : SELAF.
- DIKI-KIDIRI, M. 1982. *Kua tî ködörö. Le devoir national (mbëti tî hînga na sêndâ lëkëngö-ködörö / introduction à l'instruction civique)*. Paris : SELAF
- DIKI-KIDIRI, M. 1986. « Le sango dans la formation de la nation centrafricaine ». *Politiques africaines*, 23 : 83-89.
- DREYFUS, M. 2006. « Enseignement/apprentissage du français en Afrique : bilan et évolutions en 40 années de recherches ». *Revue française de linguistique appliquée*, 2006/1 (Vol. XI) : 73-84.
- DUBOIS, J. 1969. *Larousse des difficultés grammaticales*. Paris : Larousse.
- DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L. 1994. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- DUCHESNE, S. et HAEGEL, F. 2005. *L'entretien collectif*. Paris : Armand Colin.
- ELALOUF, M-L. 2005. « De la 6ème à la 1ère : Comment mobilisent-ils leurs connaissances sur la langue dans des tâches d'explication ? ». *Pratiques*, 125-126 : 157-178.

- ESHKOL, I. 2005. « La construction du concept de “verbe” ». In Vaguer C. & Leeman D. (dir.), *De la langue au texte. Le verbe dans tous ses états (2)*. Namur : Presses universitaires de Namur, coll. Diptyque n°4 : 17-36.
- FANDY, C. Z., VIGOUROUX, C. B., 2018. « L’initiative ELAN et l’enseignement des langues africaines : une nécessité ou une chimère ? ». In Puren L. et Maurer B. (dir.), *La crise de l’apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes*, Peter Lang, Bruxelles, Belgique : 317-337.
- FAYOL M., JAFFFRE, J.-P. 2016 « L’orthographe : des systèmes aux usages », *Pratiques* [En ligne], 169-170 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 02 mai 2024. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2984>; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.2984>
- FEDRY, J. 1980. « Un précieux instruments de référence : Le dictionnaire sango ». *Journal des africanistes*, tome 50, fascicule 1 : 120-127.
- FEUSSI, V. (2012). *Parles-tu français ? Ça dépend..., Penser, agir, construire son français en contexte plurilingue : le cas de Douala au Cameroun*. Paris : L’Harmattan.
- GALLET, D., BENAYCH, P. 2001. *Conjugaison Junior*. Paris : Nathan-VUEF.
- GAONAC’H, D. 1991. *Théorie d’apprentissage et d’acquisition d’une langue étrangère*. Paris : Hatier /Didier.
- GERMAIN, C., SEGUIN, H. 1998. *Le point sur la grammaire*. Paris : Clé International.
- GERMAIN, C. 2023. *Didactologie et didactique : deux disciplines distinctes*. Louvain-la Neuve : EME.
- GOURDET, P. 2009. *L’enseignement de la grammaire à l’école élémentaire : le cas du verbe en CE2*. Thèse de doctorat, Université de Paris Ouest-Nanterre- La Défense.
- GOURDET, P. 2013. *Les explications linguistiques sur les verbes. Un suivi sur une année scolaire d’une cohorte d’élèves de CE2. Le verbe en friche. Approches linguistiques et didactiques*. Bruxelles : Peter langue.
- GOURDET, P., ROUBAUD, M.-N. 2016. « L’enseignement du verbe à l’école. Des tensions entre enseignants et élèves de CM2 », *Pratiques*, 169-170.

- GREVISSE, M. 1988. *Le bon usage de la grammaire française*. Paris : Duculot.
- GREVISSE, M. 1990. *Précis de grammaire française*. Paris : Duculot.
- GREVISSE, M., GOOSSE, A. 2016. *Le Bon usage*. 16ème édition. Bruxelles : De Boeck.
- GROSJEAN, F. 1984. « Le bilinguisme : vivre avec deux langues ». *Travaux neuchâtelois De Linguistique*, 7 : 15-42.
- GROSJEAN, F. 2015. *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.
- GUILBERT., L. 1976. *La création lexicale*, Paris : Larousse.
- GUIMELLI, CH. 1994. « Introduction ». In Guimelli (dir). *Texte de base en sciences sociales, structures et transformations des représentations sociales*, Paris : Hachette : 11-23.
- HAGEGE, C. 1986. *L'homme de la parole : essai sur la linguistique générale*, Paris : Fayard.
- HAGEGE, C. 2000. *Halte à la mort des langues*. Paris : Odile Jacob.
- HAMELINE, D. 1979. *Les objectifs pédagogiques en formation continue*. Paris : ESF
- HILALI G. J., NADEAU, M., FISHER C. 2019. « L'effet des dictées métacognitives- interactives sur la compétence à orthographier les homophones grammaticaux en rédaction ». *Repères*, 60 : 45-63.
- HOUIS, M. 1958. « Comment écrire les langues africaines ? ». *Présence Africaine*, Nouvelle série n°17, (décembre 1957-janvier 1958), Dakar : Série B : 76-92.
- Instructions Officielles et Curricula du Fondamental 1. 2016, Bangui : Avril 2016. p.4-5.
- ISHIKAWA, F. 2018a. *Enseignement du français au Japon : enjeux et perspectives en contexte*. Paris : L'Harmattan.
- ISHIKAWA, F. 2018b. « Action, verbalisation et répertoire didactique : leur articulation dans la situation de formation de l'enseignant de FLE ». *Revue japonaise de didactique du français*, 13 (1) : 37-63.
- ISHIKAWA, F., ROSEN, E. 2011. « Entre adaptation du CECR et ajustement du contexte ». *Le français dans le monde-Recherches et applications*, 50 : 48-56.
- JAFFRE, J.-P. 1992. *Didactique de l'orthographe*. Paris : Hachette/INRP.
- JUILLARD, C. 2021. « Plurilinguisme ». *Langage et société*. 2021/HS1 : 267-273.

- KALCK, P. 1974. *Histoire de la République Centrafricaine*. Paris : Berger-Levrault.
- KILCHER-HAGEDORN, H. OTHENIN-GIRARD, C., DE WECK, G. 1987. *Le savoir grammatical des élèves : Recherche et réflexions critiques*. Berne : Peter Lang.
- KREMnitz, G. 2013. *Histoire sociale des langues de France*. Rennes : PUR.
- LABOV, W. 1976. *Sociolinguistique*. Paris : Minuit.
- LAURENT, N., DELAUNAY, B. 2016. *Bescherelle. La conjugaison pour tous*. Paris : Hatier.
- LE ROBERT & NATHAN. 2000. *Grammaire et Orthographe*. Paris : Nathan.
- Loi Molac <https://www.vie-publique.fr/loi/278001-loi-sur-les-langues-regionales-loi-molac>.
- Loi n°51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux *Loi Dexonne*. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000886638>
- LOPEZ, S. 2006. *Représentations du français chez les apprenants turcs*. Thèse de doctorat en science du langage, Université de Provence, Aix-Marseille.
- MANESSY, G. 1979. « Réflexions sur la planification linguistique, à propos du Dictionnaire sango de L. Bouquiaux ». *Afrique et langage*, 12 : 52-61.
- MANESSY, G. 1990. « Français d'Afrique : éléments de diagnostic ». In Actes du Colloque international, *État de la langue française en Afrique Centrale*. Bangui : Université de Bangui/n°spécial Espace francophone (2).
- MANESSY, G. 1994. « Pratique du français en Afrique noire francophone ». *Langue française*, 104 : 11-19.
- MAURER, B. 2007. *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée. Langues africaines-langue française*, Paris : L'Harmattan.
- MAURER, B. 2011 : « Rédaction de curriculum en Afrique francophone et aspects linguistiques ». *Le français dans le monde/Recherches et applications*, 49, Paris : CLE International : 91-103.
- MAURER, B. 2016. (dir.) *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme École et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)*. Éditions des Archives contemporaines, OIF.

- MAURER, B. 2017. « De quoi le FLS est-il le nom en 2017 ? Petite histoire d'une captation de concept ». *TDFLE*, 69. https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev_1251
- MBIOM ONDOUA, A-C. 2023. « Les difficultés d'apprentissage des formes verbales au Lycée d'Application de l'École Normale Supérieure de Bangui ». *Annales de l'Université de Bangui*, série A, vol. 1 n° 19.
- MENDO ZE, G. 1990. *Une crise dans les crises : le français en Afrique noire francophone, le cas du Cameroun*. Paris : ABC.
- MILED, M. 2005. « Vers une didactique intégrée. Arabe langue maternelle et français langue seconde ». *Le français dans le monde/ Recherches et Applications*, n° Spécial, Paris, CLE International : 37-46.
- Ministère de l'Éducation Nationale. 1974. *Morale professionnelle et législation scolaire de la République centrafricaine*, Bangui : Institut Pédagogique National, 3ème Edition.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. 2015. Bulletin Officiel n° 30, 26 juillet 2015. *CAFIPEMF-CAFA Synthèse des compétences de candidats*. France.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. 2018. Bulletin Officiel n° 90, 26 juillet 2018. *Cycle 3*. France
- Ministère de l'Éducation Nationale. 2020. *Programme GPE-COVID de la République centrafricaine*. Bangui : INRAP.
- Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire, Technique et d'Alphabétisation (MEPSTA). 2012. *Programme de français et plans de progression*. Bangui : INRAP.
- Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire, Technique et d'Alphabétisation (MEPSTA). 2017/2018. *Annuaire statistique de l'éducation*, Bangui : INRAP.
- MOSCOVICI, S. 2004. *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF.
- NADEAU, M. 1988. *L'évaluation de programme : théorie et pratique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- NOYAU, C., 2016. « Transferts linguistiques et transferts de connaissance à l'école bilingue, recherches de terrain dans quelques pays subsahariens ». In Maurer B. (dir.), *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme École*

- et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)*, Éditions des Archives contemporaines, OIF : 55-82.
- NOYAU, C. et NOUNTA, Z., 2018, « Les reformulations endolingues et interlingues comme ressources langagières et cognitive dans les classes bilingues : pratiques observées, implications pour la formation des enseignants ». In Puren L. et Maurer B. (dir.), *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes*, Peter Lang, Bruxelles, Belgique : 381-415.
- N'ZAPALI-TE-KOMONGO, G. 2014. *Dynamique des langues et politique linguistique en République centrafricaine : vers une intégration du plurilinguisme en République centrafricaine*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Aix-Marseille.
- N'ZAPALI-TE-KOMONGO, G. 2019a. « Situation sociolinguistique et enjeux glottopolitiques en République Centrafricaine ». *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 2019/1 (N° 15) : 121-134.
- N'ZAPALI-TE-KOMONGO, G. 2019b. « Stratégies pour une intégration du sängö dans le système éducatif centrafricain », *TDFLE*, 73. <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-73/83-strategies-pour-une-integration-du-sango-dans-le-systeme-educatif-centrafricaine>
- N'ZAPALI-TE-KOMONGO, G. 2020. *Langue et éducation en Centrafrique*. Paris : L'Harmattan.
- OIF, PIPF, AIF, AUF. 2003. *Les états généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne*, Libreville 17-20 mars 2003 : rapport de synthèse, Journal de l'Agence intergouvernementale de la francophonie, suppl. n°32. Libreville.
- OIF. 2012. *La langue française dans le monde*. Paris : OIF.
- OIF. 2014. *La langue française dans le monde*. Paris : Nathan.
- OIF. 2022. *La langue française dans le monde*. Paris : Gallimard/OIF.
- PELLAT., J-C. 2023. *L'orthographe française, histoire, description, enseignement*. Paris : Ophrys.
- PELLAT., J-C., TESTE, G. 2004 : « Morphographie et production d'écrits au cycle 3 des écoles ». *Lidil* : 87-100. [En ligne], 30 | 2004, mis en ligne le 29 janvier 2008, consulté

le 02 mai 2024. URL : [http:// journals.openedition.org/lidil/783](http://journals.openedition.org/lidil/783) ; DOI : 10.4000/lidil.783.

PERRET, M. 2020. *Introduction à l'histoire de la langue française*. 2e édition. Paris : Armand Colin.

PILLE, J-P., PIERAUT-LE BONNIEC, G. 1987. « Le dire et l'activité métalinguistique : le développement de la notion de verbe ». In Pieraut-Le Bonniec, G. *Connaître et le dire*. Bruxelles : Mardaga.

POIGNANT, B. 1998. *Langues et cultures régionales*, Rapport au Premier Ministre, remis le 1er janvier 1998.

PÖLL, B. 2005. *Le français langue pluricentrique ? Études sur la variation diatopique d'une langue standard*. Frankfurt : Peter Lang.

PORQUIER, R., PY, B., 2004 : *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.

POUTIGNAT, Ph., WALD, P. 1979. « Français et sango à Bouar : fonctions marginales du français dans les stratégies interpersonnelles ». In Wald P. et Manessy G. (dir.), *Plurilinguisme. Normes, situations, stratégies*. Paris : L'Harmattan : 201-229.

PUREN, C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues : les enjeux de la modernité*. Paris : Nathan/CLE International.

PUREN, L., MAURER B. (dir.) 2018. *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes*. Bruxelles, Belgique : Peter Lang.

PUREN, L., MAURER, B., 2018. « Préambule ». In Puren L. et Maurer B. (dir.), *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes*. Bruxelles, Belgique : Peter Lang : 15-27.

PY, B. (dir.) 1984. *Acquisition d'une langue étrangère III*. Actes du Colloque de Neuchâtel, 16-18 septembre 1982, Presses Paris VIII Vincennes et Université de Neuchâtel.

ROBERT, J.-P., ROSEN, E., REINHARDT, C. 2022. *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Hachette.

- ROSEN, E. & REINHARDT, C. 2002. « Conditions contractuelles de l'appropriation en classe de L1 et de L2 ». In Cicurel F. et Véronique D (dir), *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presse universitaire de la Sorbonne Nouvelle : 163-178.
- ROSEN-REINHARDT, E. 2005. « La mort annoncée des « quatre compétences » pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE ». *Glottopol*, 6 : 120-133.
- ROUBAUD, M.-N. 2012 « Claire Blanche-Benveniste et la langue de l'école ». In Druetta R. (dir.) *Claire Blanche-Benveniste. La linguistique à l'école de l'oral*, Krakov, Pologne : Gerflint éditions : 95-108.
- ROUBAUD, M.-N., TOUCHARD, Y. 2004. « Vers la notion de verbe : de l'approche intuitive à la construction du savoir, vers sept ans ». In Vargas C. (dir.) *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Aix en Provence : Presses Universitaires de Provence : 257-267.
- SAUTOT, J-P. 2009. *Apprendre à écrire à l'école primaire : le geste d'écriture*. Paris : France, Retz.
- SELINKER, L. 1972. « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics*, 10, 219-231.
- SENSEVY, G. 2008. « Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique : une activité située ? », *Recherche et formation*, 57/1 : 39-50.
- SENSEVY, G. 2011. *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- SENSEVY, G., MERCIER, A. (dir.) 2007. *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- SIBILLE, J. 2000. *Les langues régionales*. Évreux : Flammarion.
- TISSET, C. 2006. *Observer, manipuler, enseigner la langue au cycle 3*. Paris : Hachette.
- TISSET, C. 2004. *Un jour fut le verbe. Le verbe dans tous ses états*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- QUEFFELEC, A., WENEZOU-DECHAMPS, M., DALOBA, J. 1997. *Le français en Centrafrique, Lexique et société*. Vanves : EDICEF/AUPELF.

- UNESCO. 1990. « Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs de base : documents de travail », *Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous*, Jombtien Thaïlande, 5-9 mars 1990. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086289_fre
- UNICEF. 2020. *Orientations provisoires pour la prévention et le contrôle de la Covid 19 dans les écoles*. © Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF).
- VERONIQUE, G. D. 1983 : *Analyse contrastive, analyse d'erreurs. Une application de la linguistique à la didactique des langues secondes*. Thèse de Doctorat en linguistique, Université d'Aix en Provence.
- VERONIQUE, G. D. 2007. « L'action en classe de langue et les activités de recherche en didactique des langues et des cultures ». *Les cahiers de l'Acedle*, n°4 :121-132.
- VION R. 2000. *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette Université.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. 2007. « Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches ». *Tréma* [En ligne], 28 |2007, mis en ligne le 30 septembre 2010, consulté le 30 avril 2024. URL : <http://journals.openedition.org/trema/246> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.246>
- VYGOTSKY, L-S. 2005. *Psychologie de l'art*. Paris : La dispute.
- WALD, P. 1994. « L'appropriation du français en Afrique noire : une dynamique discursive », *Langue française*, 104 : 115-124.
- WENEZOU-DECHAMPS, M. 1988. « Entre langue coloniale et langue nationale, le franc-sango des étudiants de Bangui ». *Lengas*, 23, Université de Montpellier : 25-35.
- WENEZOU-DECHAMPS, M. 1990. « Le français en République Centrafricaine : Identification et intégration ». In Clas A. et Ouoba B., *Visages du français, variétés lexicales dans l'espace francophone*, Aupel, Paris-Londres : John Libbey Eurotext : 97-100.
- WENEZOU-DECHAMPS. M. 1994. « Que devient le français quand une langue nationale s'impose ? Conditions et formes d'appropriation du français en République centrafricaine ». *Langue française*, 104 : 89-99.

COLLEGE EDUCATION, LANGAGES

DOCTORAL INTERACTIONS, COGNITION

BRETAGNE CLINIQUE, EXPERTISE



LIDILE

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2

ECOLE DOCTORALE N° 646

Education, Langages, Interactions, Cognition, Clinique, Expertise

Spécialité : *Didactique des langues*

Par

Auguste Crépin MBIOM ONDOUA

« Les pratiques d'enseignement des formes verbales en classe de sixième en France et en République centrafricaine »

VOLUME 2 - ANNEXES

Thèse présentée et soutenue en Salle des thèses, Université Rennes 2, le 24 JUN 2024

Unité de recherche : LIDILE

Rapporteurs avant soutenance :

Monsieur Jean-Pierre CUQ Professeur émérite des Universités, Université Côte d'Azur

Monsieur Bernard FRANCO Professeur des Universités, Sorbonne Université

Composition du Jury :

Examineurs : Fatima CHNANE-DAVIN

Jean-Pierre CUQ

Bernard FRANCO

Dir. de thèse :

Elisabeth RICHARD

Co-dir. de thèse :

Christine EVAIN

Professeure des Universités, Aix-Marseille Université

Professeur émérite des Universités, Université Côte d'Azur

Professeur des Universités, Sorbonne Université

Professeure des Universités, Université Rennes 2

Professeure des Universités, Université Rennes 2

COLLEGE EDUCATION, LANGAGES

DOCTORAL INTERACTIONS, COGNITION

BRETAGNE CLINIQUE, EXPERTISE



LIDILE

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2

ECOLE DOCTORALE N° 646

Education, Langages, Interactions, Cognition, Clinique, Expertise

Spécialité : *Didactique des langues*

Par

Auguste Crépin MBIOM ONDOUA

« Les pratiques d'enseignement des formes verbales en classe de sixième en France et en République centrafricaine »

VOLUME 2 - ANNEXES

Thèse présentée et soutenue en Salle des thèses, Université Rennes 2, le 24 JUNI 2024

Unité de recherche : LIDILE

Rapporteurs avant soutenance :

Monsieur Jean-Pierre CUQ Professeur émérite des Universités, Université Côte d'Azur

Monsieur Bernard FRANCO Professeur des Universités, Sorbonne Université

Composition du Jury :

Examineurs : Fatima CHNANE-DAVIN

Jean-Pierre CUQ

Bernard FRANCO

Dir. de thèse :

Elisabeth RICHARD

Co-dir. de thèse :

Christine EVAIN

Professeure des Universités, Aix-Marseille Université

Professeur émérite des Universités, Université Côte d'Azur

Professeur des Universités, Sorbonne Université

Professeure des Universités, Université Rennes 2

Professeure des Universités, Université Rennes 2

SOMMAIRE DES ANNEXES

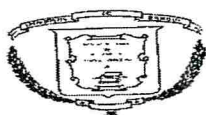
I. Documents officiels et institutionnels.....	7
- Attestation de recherche.....	8
- Bulletins Officiels n° 30 du 23.07.2015.....	9
- Bulletins Officiels n° 90 du 26.07.2018.....	11
- Tableau des séquences-6ème et CM1/CM2 Anne de Bretagne.....	34
- Bilan pédagogique 2017 Anne de Bretagne.....	37
- Bilan pédagogique 2018 Anne de Bretagne.....	48
- Arrêté de fermeture des établissements scolaires.....	56
- Programme d'enseignement par la radio RCA.....	59
- Programmes de français et plans de progression RCA.....	59
- Fiche pédagogique-6 ^{ème} République centrafricaine.....	69
II. Questionnaires sur le sango	78
III. Corpus Élèves Anne de Bretagne-France	97
- D1-Dictée 1 : « La cigale et les fourmis »	98
- D2-Dictée 2 : « Renart se met en Route »	107
- D3-Dictée 3 : « Le père de Martine »	111
- R1- Épreuve d'écriture	121
IV. Corpus Bangui	125
- D1-Dictée : « La saison sèche »	126
- R1-Rédaction 1 des élèves	138
- R2- Rédaction 2 des élèves	143
V. Entretiens pratiques enseignantes Bangui	148
- Grilles des entretiens	149
- E1- Transcription entretien Enseignant 1	154
- E2- Transcription entretien Enseignant 2.....	156
VI- Questionnaire conséquences COVID-19	158
- Analyse Googleforms des questionnaires	159
- Réponses brutes	187

ANNEXE I - DOCUMENTS OFFICIELS

FICHE ATTESTATION DE RECHERCHE

Université de Bangui

UNIVERSITE DE BANGUI



ECOLE NORMALE SUPERIEURE

DIRECTION

DIRECTION DES ETUDES

DEPARTEMENT DES STAGES

SECRETARIAT PRINCIPAL

N° 3621 / UB/ENS/D/DE/DFPC/SP.20

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné **Dr OUMAROU Abbo Sanda**, Directeur de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Bangui, atteste que Monsieur **Auguste Crépin MBIOM-ONDOUA**, enseignant-chercheur à l'Ecole Normale Supérieure de Bangui, Doctorant en deuxième année de thèse à l'Université de Rennes 2, au Laboratoire LIDILE EA3874 en France, est boursier du Gouvernement français.

A ce titre, il est autorisé à mener ses recherches sur: « *Les pratiques d'enseignement des formes verbales en classe de sixième en France et en République Centrafricaine* », du 03 février au 30 avril 2020, au lycée d'Application de l'Ecole Normale Supérieure (LAENS) de Bangui. Cette formation s'inscrit dans le cadre du partenariat entre l'Université de Bretagne Occidentale et l'Ecole Normale Supérieure de Bangui.

En foi de quoi, la présente attestation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Bangui le 05 février 2020



Dr OUMAROU Abbo Sanda

Annexe 2
CAFIPEMF- CAFA - Synthèse des compétences du candidat

TI : très insuffisant
I : insuffisant
S : satisfaisant
TS : très satisfaisant

Domaine de compétence	/ 5
Penser, concevoir, élaborer	
Mettre en œuvre, animer, communiquer	
Accompagner	
Observer, analyser, évaluer	
Total sur 20	/ 20
Intégration du numérique (minoration ou bonification)	Entre -2 et + 2 points

Grille d'évaluation critériée des épreuves d'admission

Critères	TI	I	S	TS
ÉPREUVE DE PRATIQUE PROFESSIONNELLE				
1 - Analyse de pratique				
a) entretien du candidat avec le stagiaire				
Qualité de l'analyse de la séance				
Dialogue constructif				
Remarques hiérarchisées				
Conseils pertinents et opérationnels				
Pertinence des pistes de réflexion et du prolongement possible proposé				
<i>Commentaire</i>				
1 - Analyse de pratique				
b) entretien du candidat avec le jury				
Analyse distanciée de l'entretien avec le stagiaire				
Justification des choix opérés				
Ecoute, sens du dialogue et de la controverse professionnelle				
Reconstruction de l'entretien avec le stagiaire				
<i>Commentaire</i>				

Mettre en œuvre - Animer

- **Introduire et conclure** une séquence de formation.
- **Installer un environnement bienveillant et sécurisant** ; ne pas ignorer les répercussions émotionnelles de la formation chez les personnes en formation..
- **Mettre en œuvre des modalités pédagogiques et des techniques d'animation** fondées sur la mise en action des apprenants : faire comprendre, faire dire, faire faire, faire collaborer.
- **Accompagner les apprenants dans leur apprentissage** : partager les références théoriques, mettre des mots sur les situations et les ressentis, les dilemmes professionnels rencontrés en mobilisant différents langages et une pluralité de modèles explicatifs issus des savoirs de recherche.
- **Gérer les phénomènes de groupe et d'individualité.**
- **Gérer les spécificités** de l'animation et de l'accompagnement à distance.
- **Co-animer** une formation et faire bénéficier les apprenants de la richesse d'une dualité de propositions.

Accompagner l'individu et le collectif

- **Accompagner les individus et les équipes** dans la durée pour développer la confiance et le pouvoir d'agir, en facilitant les échanges en présence et à distance.
- **Donner aux individus et aux équipes des outils pour agir** ; étayer leur analyse par des rétroactions fondées sur des traces prélevées dans leur activité.
- **Suivre avec attention les expérimentations et les innovations** mises en œuvre en s'attachant aux modifications qu'elles induisent.
- **Aider chacun à s'engager** dans un projet d'enseignement, de formation, de recherche-action ; soutenir et valoriser le développement des compétences dans une démarche de formation tout au long de la vie.

Observer-Analyser -Évaluer

- **Observer et analyser** des éléments de pratique professionnelle pour conseiller et aider à réajuster les pratiques.
- **Contribuer à l'évaluation d'un dispositif de formation** ; concevoir des critères et des indicateurs ainsi que des outils de recueil des données, analyser les résultats, ajuster les actions de formation en conséquence.
- **S'efforcer de mesurer le transfert de la formation sur l'enseignement et l'action éducative** en faisant de la qualité des apprentissages des élèves un des critères d'efficacité des actions entreprises.
- **Savoir accepter les remarques** ; prévoir l'évaluation de son action par les apprenants et pratiquer l'auto-évaluation.
- **Réfléchir entre pairs dans un groupe d'analyse de pratiques** : se distancier, modéliser son action, poursuivre son processus de questionnement et de formation.

Cycle 3

Volet 1 : les spécificités du cycle de consolidation (cycle 3)

Le cycle 3 relie les deux dernières années de l'école primaire et la première année du collège, dans un souci renforcé de continuité pédagogique et de cohérence des apprentissages au service de l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ce cycle a une double responsabilité : **consolider l'acquisition des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui)** qui ont été engagés au cycle 2 et qui conditionnent les apprentissages ultérieurs ; **permettre une meilleure transition entre l'école primaire et le collège** en assurant une continuité et une progressivité entre les trois années du cycle.

Le programme fixe les attendus de fin de cycle et précise les compétences et connaissances travaillées. L'enseignement doit être structuré, progressif et explicite. Les modalités d'apprentissages doivent être différenciées selon le rythme d'acquisition des élèves afin de favoriser leur réussite. Pour certains enseignements, le programme fournit des repères de programmation afin de faciliter la répartition des thèmes d'enseignement entre les trois années du cycle, cette répartition pouvant être aménagée en fonction du projet pédagogique du cycle ou de conditions spécifiques (classes à plusieurs niveaux, notamment).

La classe de 6^e occupe une place particulière dans le cycle : elle permet aux élèves de s'adapter au rythme, à l'organisation pédagogique et au cadre de vie du collège tout en se situant dans la continuité des apprentissages engagés au CM1 et au CM2. Ce programme de cycle 3 permet ainsi une entrée progressive et naturelle dans les savoirs constitués des disciplines mais aussi dans leurs langages, leurs démarches et leurs méthodes spécifiques. Pris en charge à l'école par un même professeur polyvalent qui peut ainsi travailler à des acquisitions communes à plusieurs enseignements et établir des liens entre les différents domaines du socle commun, l'enseignement de ces savoirs constitués est assuré en 6^e par plusieurs professeurs spécialistes de leur discipline qui contribuent collectivement, grâce à des thématiques communes et aux liens établis entre les disciplines, à l'acquisition des compétences définies par le socle.

Objectifs d'apprentissage

Cycle de consolidation, le cycle 3 a tout d'abord pour objectif de **stabiliser et d'affermir pour tous les élèves les apprentissages fondamentaux engagés dans le cycle 2**.

Le cycle 2 a permis l'acquisition de la lecture et de l'écriture de la langue française. Le cycle 3 doit consolider ces acquisitions afin de les mettre au service des autres apprentissages dans une utilisation large et diversifiée de la lecture et de l'écriture. Le langage oral, qui conditionne également l'ensemble des apprentissages, continue à faire l'objet d'une attention constante et d'un travail spécifique. De manière générale, la maîtrise de la langue reste un objectif central du cycle 3 qui doit assurer à tous les élèves une autonomie suffisante en lecture et écriture pour aborder le cycle 4 avec les acquis nécessaires à la poursuite de la scolarité.

Les élèves commencent l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale dès la première année du cycle 2. Au cycle 3, cet apprentissage se poursuit de manière à atteindre un niveau de compétence homogène dans toutes les activités langagières et à développer une maîtrise plus grande de certaines d'entre elles.

En ce qui concerne les langages scientifiques, le cycle 3 poursuit la construction des nombres entiers et de leur système de désignation, notamment pour les grands nombres. Il introduit la connaissance des fractions et des nombres décimaux. Les quatre opérations sur les nombres, sans négliger la mémorisation de faits numériques et l'automatisation de procédures de calcul, sont travaillées tout au long du cycle. Les notions mathématiques étudiées prendront tout leur sens dans la résolution de problèmes qui justifie leur acquisition.

Le cycle 3 installe également tous les éléments qui permettent de décrire, observer, caractériser les objets qui nous entourent : formes géométriques, attributs caractéristiques, grandeurs attachées, nombres et unités qui permettent d'exprimer ces grandeurs.

D'une façon plus spécifique, l'élève acquiert les bases de langages scientifiques qui lui permettent de formuler et de résoudre des problèmes, de traiter des données. Il est formé à utiliser des représentations variées d'objets, d'expériences, de phénomènes naturels (schémas, dessins d'observation, maquettes, etc.) et à organiser des données de nature variée à l'aide de tableaux, graphiques ou diagrammes qu'il est capable de produire et d'exploiter.

Dans le domaine des arts, en arts plastiques ainsi qu'en éducation musicale, le cycle 3 marque le passage d'activités servant principalement des objectifs d'expression, à l'investigation progressive par l'élève, à travers une pratique réelle, des moyens, des techniques et des démarches de la création artistique. Les élèves apprennent à maîtriser les codes des langages artistiques étudiés et développent ainsi une capacité accrue

d'attention et de sensibilité aux productions. Ils rencontrent les acteurs de la création et en découvrent les lieux. L'acquisition d'une culture artistique diversifiée et structurée est renforcée au cycle 3 par l'introduction d'un enseignement d'histoire des arts, transversal aux différents enseignements.

L'éducation physique et sportive occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages et assure une contribution essentielle à l'éducation à la santé. Par la confrontation à des problèmes moteurs variés et la rencontre avec les autres, dans différents jeux et activités physiques et sportives, les élèves poursuivent au cycle 3 l'exploration de leurs possibilités motrices et renforcent leurs premières compétences.

Pour tous ces langages, les élèves sont encouragés à s'exprimer et à communiquer. Ils sont capables de réfléchir sur le choix et l'utilisation de ceux-ci. La langue française et la langue étrangère ou régionale étudiée deviennent un objet d'observation, de comparaison et de réflexion. Les élèves acquièrent la capacité de raisonner sur la langue et d'appliquer ces raisonnements sur l'orthographe, la grammaire, le lexique. Ils deviennent également conscients des moyens à mettre en œuvre pour résoudre des problèmes. Les stratégies utilisées pour comprendre leur sont enseignées explicitement et ils développent des capacités métacognitives qui leur permettent de choisir les méthodes de travail les plus appropriées.

Les élèves se familiarisent avec différentes sources documentaires, apprennent à chercher des informations et à interroger l'origine et la pertinence de ces informations dans l'univers du numérique. Le traitement et l'appropriation de ces informations font l'objet d'un apprentissage spécifique, en lien avec le développement des compétences de lecture et d'écriture.

En gagnant en aisance et en assurance et en devenant capables de réfléchir aux méthodes pour apprendre et réaliser les tâches qui leur sont demandées, les élèves acquièrent une autonomie et organisent mieux leur travail personnel.

Le cycle 2 a permis une première étape d'acquisition de connaissances qui se poursuit au cycle 3 avec l'entrée dans les différents champs disciplinaires. Ainsi, l'histoire et la géographie les rendent conscients de leur inscription dans le temps long de l'humanité comme dans les différents espaces qu'ils habitent. Les élèves découvrent comment la démarche historique permet d'apporter des réponses aux interrogations et apprennent à distinguer histoire et fiction. La géographie leur permet de passer progressivement d'une représentation personnelle et affective des espaces à une connaissance plus objective du monde en élargissant leur horizon et en questionnant les relations des individus et des sociétés avec les lieux à différentes échelles.

L'enseignement des sciences et de la technologie au cycle 3 a pour objectif de faire acquérir aux élèves une première culture scientifique et technique indispensable à la description et la compréhension du monde et des grands défis de l'humanité. Les élèves apprennent à adopter une approche rationnelle du monde en proposant des explications et des solutions à des problèmes d'ordre scientifique et technique. Les situations où ils mobilisent savoirs et savoir-faire pour mener une tâche complexe sont introduites progressivement.

Dans le domaine des arts, de l'éducation physique et sportive et de la littérature, les élèves sont amenés à découvrir et fréquenter un nombre significatif d'œuvres et à relier production et réception des œuvres. Le cycle 3 développe et structure ainsi la capacité des élèves à situer ce qu'ils pratiquent et à se situer par rapport aux productions des artistes. Il garantit l'acquisition d'une culture commune, physique, sportive et artistique.

De manière plus générale au cycle 3, les élèves accèdent à une réflexion plus abstraite qui favorise le raisonnement et sa mise en œuvre dans des tâches plus complexes. Ils sont incités à agir de manière responsable et à coopérer à travers la réalisation de projets, à créer et à produire un nombre significatifs d'écrits, à mener à bien des réalisations de tous ordres.

L'éducation aux médias et à l'information mise en place depuis le cycle 2 permet de familiariser les élèves avec une démarche de questionnement dans les différents champs du savoir. Ils sont conduits à développer le sens de l'observation, la curiosité, l'esprit critique et, de manière plus générale, l'autonomie de la pensée. Pour la classe de 6^e, les professeurs peuvent consulter la partie « Éducation aux médias et à l'information » du programme de cycle 4.

Volet 2 : Contributions essentielles des différents enseignements au socle commun

Domaine 1

Les langages pour penser et communiquer

Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit

Le français a pour objectif principal au cycle 3 la maîtrise de la langue française qu'il développe dans trois champs d'activités langagières : le langage oral, la lecture et l'écriture. Il y contribue également par l'étude de la langue qui permet aux élèves de réfléchir sur son fonctionnement, en particulier pour en comprendre les régularités et assurer les principaux accords orthographiques.

Tous les enseignements concourent à la maîtrise de la langue. En histoire, en géographie et en sciences, on s'attachera à travailler la lecture, la compréhension et la production des différentes formes d'expression et de représentation en lien avec les apprentissages des langages scientifiques.

L'histoire des arts ainsi que les arts de façon générale amènent les élèves à acquérir un lexique et des formulations spécifiques pour décrire, comprendre et interroger les œuvres et langages artistiques.

Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère ou régionale

L'enseignement des langues étrangères ou régionales développe les cinq grandes activités langagières (écouter et comprendre, lire, parler en continu, écrire, réagir et dialoguer) qui permettent de comprendre et communiquer à l'écrit et à l'oral dans une autre langue.

En français, en étude de la langue, on s'attache à comparer le système linguistique du français avec celui de la langue vivante étudiée en classe. En littérature, la lecture d'albums ou de courts récits en édition bilingue est également à encourager.

En éducation musicale, l'apprentissage et l'imitation de chansons en langue étrangère ou régionale permet de développer les compétences d'écoute et d'assimilation du matériau sonore de la langue étudiée.

Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques

Les mathématiques, les sciences et la technologie contribuent principalement à l'acquisition des langages scientifiques. En mathématiques, ils permettent la construction du système de numération et l'acquisition des quatre opérations sur les nombres, mobilisées dans la résolution de problèmes, ainsi que la description, l'observation et la caractérisation des objets qui nous entourent (formes géométriques, attributs caractéristiques, grandeurs attachées, nombres et unités qui permettent d'exprimer ces grandeurs).

En sciences et en technologie, mais également en histoire et en géographie, les langages scientifiques permettent de résoudre des problèmes, traiter et organiser des données, lire et communiquer des résultats, recourir à des représentations variées d'objets, d'expériences, de phénomènes naturels (schémas, dessins d'observation, maquettes, etc.).

L'éducation physique et sportive permet de donner un sens concret aux données mathématiques en travaillant sur temps, distance et vitesse.

Il importe que tous les enseignements soient concernés par l'acquisition des langages scientifiques.

Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

Tous les enseignements concourent à développer les capacités d'expression et de communication des élèves.

Aux arts plastiques et à l'éducation musicale revient prioritairement de les initier aux langages artistiques par la réalisation de productions plastiques et par le chant.

Le français tout comme la langue vivante étudiée donne toute sa place à l'écriture créative et à la pratique théâtrale.

L'éducation physique et sportive apprend aux élèves à s'exprimer en utilisant des codes non verbaux, gestuels et corporels originaux. Ils communiquent aux autres des sentiments ou des émotions par la réalisation d'actions gymniques ou acrobatiques, de représentations à visée expressive, artistique, esthétique. Ils en justifient les choix et les intentions.

Domaine 2

Les méthodes et outils pour apprendre

Tous les enseignements doivent apprendre aux élèves à organiser leur travail pour améliorer l'efficacité des apprentissages. Elles doivent également contribuer à faire acquérir la capacité de coopérer en développant le travail en groupe et le travail collaboratif à l'aide des outils numériques, ainsi que la capacité de réaliser des projets. Des projets interdisciplinaires sont réalisés chaque année du cycle. Dans tous les enseignements en fonction des besoins, mais en histoire, en géographie et en sciences en particulier, les élèves se familiarisent avec différentes sources documentaires, apprennent à chercher des informations et à interroger l'origine et la pertinence de ces informations dans l'univers du numérique. En français, le traitement et l'appropriation de ces informations font l'objet d'un apprentissage spécifique, en lien avec le développement des compétences de lecture et d'écriture. En classe de 6^e, les élèves découvrent le fonctionnement du centre de documentation et d'information. Le professeur documentaliste intervient pour faire connaître les différents modes d'organisation de l'information (clés du livre documentaire, bases de données, arborescence d'un site) et une méthode simple de recherche d'informations.

La maîtrise des techniques et la connaissance des règles des outils numériques se construisent notamment à travers l'enseignement des sciences et de la technologie où les élèves apprennent à connaître l'organisation d'un environnement numérique et à utiliser différents périphériques ainsi que des logiciels de traitement de données numériques (images, textes, sons, etc.). En mathématiques, ils apprennent à utiliser des logiciels de calculs et d'initiation à la programmation. Dans le domaine des arts, ils sont conduits à intégrer l'usage des outils informatiques de travail de l'image et de recherche d'information au service de la pratique plastique et à manipuler des objets sonores à l'aide d'outils informatiques simples. En langue vivante, le recours aux outils numériques permet d'accroître l'exposition à une langue vivante authentique. En français, les élèves apprennent à utiliser des outils d'écriture (traitement de texte, correcteurs orthographiques, dictionnaires en ligne) et à produire un document intégrant du son et de l'image.

Domaine 3

La formation de la personne et du citoyen

Tous les arts concourent au développement de la sensibilité à la fois par la pratique artistique, par la fréquentation des œuvres et par l'expression de ses émotions et de ses goûts. L'histoire des arts, qui associe la rencontre des œuvres et l'analyse de leur langage, contribue à former un lien particulier entre dimension sensible et dimension rationnelle. En français, on s'attache à permettre la réception sensible des œuvres littéraires en développant son expression, la formulation de ses opinions, dans des échanges oraux ou en recueillant les traces écrites dans des carnets de lecture.

L'ensemble des enseignements doit contribuer à développer la confiance en soi et le respect des autres.

L'éducation physique et sportive permet tout particulièrement de travailler sur ce respect, sur le refus des discriminations et l'application des principes de l'égalité fille/garçon. Par la prise de parole en langue vivante et l'écoute régulière des autres dans le cadre de la classe, l'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales renforce la confiance en soi, le respect d'autrui, le sens de l'engagement et de l'initiative et ouvre aux cultures qui lui sont associées, ce qui permet de dépasser les stéréotypes et les clichés.

L'enseignement moral et civique assure principalement la compréhension de la règle et du droit. La règle et le droit sont également ceux du cadre scolaire que les élèves doivent apprendre à respecter. En histoire, le thème consacré à la construction de la République et de la démocratie permet d'étudier comment ont été conquis les libertés et les droits en vigueur aujourd'hui en France et de comprendre les devoirs qui incombent aux citoyens. En sciences et en technologie, il s'agit plus particulièrement d'apprendre à respecter les règles de sécurité.

Tous les enseignements contribuent à la formation du jugement. En histoire plus particulièrement, les élèves sont amenés à distinguer l'histoire de la fiction. Les mathématiques contribuent à construire chez les élèves l'idée de preuve et d'argumentation.

L'enseignement moral et civique permet de réfléchir au sens de l'engagement et de l'initiative qui trouve à se mettre en œuvre dans la réalisation de projets et dans la participation à la vie collective de l'établissement.

Ce domaine s'appuie aussi sur les apports de la vie scolaire.

Domaine 3

La formation de la personne et du citoyen

La formation de la personne et du citoyen relève de tous les enseignements et de l'enseignement moral et civique. Cette formation requiert une culture générale qui fournit les connaissances éclairant les choix et l'engagement éthique des personnes. Elle développe le sens critique, l'ouverture aux autres, le sens des responsabilités individuelles et collectives en mettant en jeu par le débat, par l'engagement et l'action les valeurs fondamentales inscrites dans la République et les diverses déclarations des droits. Elle engage donc tous les autres domaines du socle : la capacité à exprimer ses émotions et sa pensée, à justifier ses choix, à s'insérer dans des controverses en respectant les autres ; la capacité à vivre et travailler dans un collectif et dans la société en général ; les connaissances scientifiques et techniques qui permettent d'accéder à la vérité et à la preuve, de la différencier d'une simple opinion, de comprendre les enjeux éthiques des applications scientifiques et techniques ; le respect des règles et la possibilité de les modifier ; les savoirs littéraires et historiques indispensables à la compréhension du sens de la citoyenneté, de la place de l'individu dans la société et du devoir de défense

Les disciplines artistiques développent par excellence la sensibilité, mais elles habituent aussi à respecter le goût des autres, à se situer au-delà des modes et des *a priori*.

Par la nature des échanges argumentés qu'ils inspirent avec d'autres points de vue, des enseignements comme le français, l'histoire des arts ou l'histoire et la géographie développent le vocabulaire des émotions et du jugement, la sensibilité et la pensée, concernant notamment les questions socialement vives et l'actualité.

Toutes les disciplines et notamment les sciences de la vie et de la Terre, l'enseignement moral et civique et les divers moments de la vie scolaire contribuent au respect des autres, au souci d'autrui dans les usages du langage, et à la lutte contre toutes les formes de discrimination. Les langues vivantes étrangères et régionales ouvrent au respect et au dialogue des cultures et préparent à la mobilité.

La formation de la personne et du citoyen suppose une connaissance et une compréhension des règles de droit qui prévalent en société. Par des études de cas concrets, l'histoire, la géographie et l'enseignement moral et civique habituent à s'approprier les grands principes de la justice et les règles du fonctionnement social, à distinguer ce qui est objectif de ce qui est subjectif. L'éducation aux médias et à l'information initie à des notions comme celles d'identité et de trace numériques dont la maîtrise sous-tend des pratiques responsables d'information et de communication.

L'enseignement moral et civique initie aux grands principes démocratiques et aux valeurs portées par les déclarations des droits de l'homme.

Ces règles concernent aussi les pratiques et la vie dans l'établissement, comme dans les activités physiques, sportives et artistiques : comprendre qu'elles sont source d'inventions techniques, de liberté, de sécurité permet d'établir des rapports positifs aux autres, en particulier avec les camarades de l'autre sexe. La vie scolaire est également un moment privilégié pour apprendre à respecter les règles de vie collective, connaître ses droits et ses devoirs.

Développer le jugement est un des buts privilégiés du cycle 4. Chaque discipline y concourt à sa manière en enseignant l'évaluation critique de l'information et des sources d'un objet médiatique, en apprenant à élaborer des codes pour évaluer une activité physique, à analyser une information chiffrée, ou encore en formant aux critères du jugement de goût.

Toutes les disciplines visent à étayer et élargir les modes de raisonnement et les démonstrations. Ainsi, les langues vivantes étrangères et régionales introduisent à d'autres points de vue et conceptions, aident à prendre de la distance et à réfléchir sur ses propres habitudes et représentations. L'enseignement moral et civique permet de comprendre la diversité des sentiments d'appartenance et en quoi la laïcité préserve la liberté de conscience et l'égalité des citoyens. La culture littéraire nourrit les débats sur les grands questionnements. Les mathématiques et la culture scientifique et technique aident à développer l'esprit critique et le goût de la vérité ; celle-ci permet d'évaluer l'impact des découvertes et innovations sur notre vie, notre vision du monde et notre rapport à l'environnement. L'éducation aux médias et à l'information oblige à questionner les enjeux démocratiques liés à l'information journalistique et aux réseaux sociaux.

Les projets interdisciplinaires constituent un cadre privilégié pour la mise en œuvre des compétences acquises. Ils nécessitent des prises d'initiative qui les mobilisent et les développent dans l'action. Les disciplines scientifiques et technologiques notamment peuvent engager dans des démarches de conception, de création de prototypes, dans des activités manuelles, individuelles ou collectives, des démarches de projet, d'entrepreneuriat.

- La vie au sein de l'établissement et son prolongement en dehors de celui-ci est l'occasion de développer **l'esprit de responsabilité et d'engagement** de chacun et celui **d'entreprendre et de coopérer avec les autres**. Un climat scolaire propice place l'élève dans les meilleures conditions pour développer son autonomie et sa capacité à penser par lui-même. À travers l'enseignement moral et civique et sa participation à la vie du collège, il est amené à réfléchir de manière plus approfondie à des questions pour lesquelles les réponses sont souvent complexes, mais en même temps aux valeurs essentielles qui fondent notre société démocratique.
- Tout au long du cycle 4, les élèves sont amenés à conjuguer d'une part un **respect de normes qui s'inscrivent dans une culture commune**, d'autre part **une pensée personnelle en construction**, un développement de leurs talents propres, de leurs aspirations, tout en s'ouvrant aux autres, à la diversité, à la découverte.

Domaine 4

Les systèmes naturels et les systèmes techniques

Par l'observation du réel, les sciences et la technologie suscitent les questionnements des élèves et la recherche de réponses. Au cycle 3, elles explorent trois domaines de connaissances : l'environnement proche pour identifier les enjeux technologiques, économiques et environnementaux ; les pratiques technologiques et des processus permettant à l'être humain de répondre à ses besoins alimentaires ; le vivant pour mettre en place le concept d'évolution et les propriétés des matériaux pour les mettre en relation avec leurs utilisations. Par le recours à la démarche d'investigation, les sciences et la technologie apprennent aux élèves à observer et à décrire, à déterminer les étapes d'une investigation, à établir des relations de cause à effet et à utiliser différentes ressources. Les élèves apprennent à utiliser leurs connaissances et savoir-faire scientifiques et technologiques pour concevoir et pour produire. Ils apprennent également à adopter un comportement éthique et responsable et à utiliser leurs connaissances pour expliquer des impacts de l'activité humaine sur la santé et l'environnement.

La géographie amène également les élèves à comprendre l'impératif d'un développement durable de l'habitation humaine de la Terre.

En éducation physique et sportive, par la pratique physique, les élèves s'approprient des principes de santé, d'hygiène de vie, de préparation à l'effort (principes physiologiques) et comprennent les phénomènes qui régissent le mouvement (principes biomécaniques).

Les mathématiques permettent de mieux appréhender ce que sont les grandeurs (longueur, masse, volume, durée, etc.) associées aux objets de la vie courante. En utilisant les grands nombres (entiers) et les nombres décimaux pour exprimer ou estimer des mesures de grandeur (estimation de grandes distances, de populations, de durées, de périodes de l'histoire, etc.), elles construisent une représentation de certains aspects du monde. Les élèves sont graduellement initiés à fréquenter différents types de raisonnement. Les recherches libres (tâtonnements, essais-erreurs) et l'utilisation des outils numériques les forment à la démarche de résolution de problèmes. L'étude des figures géométriques du plan et de l'espace à partir d'objets réels apprend à exercer un contrôle des caractéristiques d'une figure pour en établir la nature grâce aux outils de géométrie et non plus simplement par la reconnaissance de forme.

Domaine 5

Les représentations du monde et l'activité humaine

C'est à l'histoire et à la géographie qu'il incombe prioritairement d'apprendre aux élèves à se repérer dans le temps et dans l'espace. L'enseignement de l'histoire a d'abord pour intention de créer une culture commune et de donner une place à chaque élève dans notre société et notre présent. Il interroge des moments historiques qui construisent l'histoire de France et la confrontent à d'autres histoires, puis l'insèrent dans la longue histoire de l'humanité. L'enseignement de la géographie aide l'élève à penser le monde. Il lui permet aussi de vivre et d'analyser des expériences spatiales et le conduit à prendre conscience de la dimension géographique de son existence. Il participe donc de la construction de l'élève en tant qu'habitant.

L'enseignement des mathématiques, des sciences et de la technologie contribue également à développer des repères spatiaux et temporels en faisant acquérir aux élèves des notions d'échelle, en différenciant différentes temporalités et en situant des évolutions scientifiques et techniques dans un contexte historique, géographique, économique ou culturel. Cet enseignement contribue à relier des questions scientifiques ou technologiques à des problèmes économiques, sociaux, culturels, environnementaux.

En français, la fréquentation des œuvres littéraires, écoutées ou lues, mais également celle des œuvres théâtrales et cinématographiques, construisent la culture des élèves, contribuent à former leur jugement esthétique et enrichissent leur rapport au monde. De premiers éléments de contextualisation sont donnés et les élèves apprennent à interpréter.

L'enseignement des langues vivantes intègre les spécificités culturelles des pays ou régions concernés et construit une culture humaniste. Il invite les élèves à découvrir des traces, des éléments de l'histoire du/des pays ou régions dont on apprend la langue, les expose à des expériences artistiques variées (arts plastiques, musique, cinéma, littérature enfantine, traditions et légendes, etc.) et à la sensibilité humaine dans sa diversité ; il leur fait prendre conscience des modes de vie, des us et coutumes, des valeurs de la culture étrangère ou régionale, qui est ainsi mise en regard avec leur propre culture.

L'enseignement des arts apprend aux élèves à identifier des caractéristiques qui inscrivent l'œuvre dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique, contemporain, proche ou lointain. Il permet de distinguer l'intentionnel et l'involontaire, ce qui est contrôlé et ce qui est le fruit du hasard, de comprendre le rôle qu'ils jouent dans les démarches créatrices et d'établir des relations entre des caractéristiques formelles et des contextes historiques. Par l'enseignement de l'histoire des arts, il accompagne l'éducation au fait historique d'une perception sensible des cultures, de leur histoire et de leurs circulations. En arts plastiques, en éducation musicale et en français, les élèves organisent l'expression d'intentions, de sensations et d'émotions en ayant recours à des moyens choisis et adaptés.

En éducation physique et sportive, les élèves se construisent une culture sportive. Ils découvrent le sens et l'intérêt de quelques grandes œuvres du patrimoine national et mondial, notamment dans le domaine de la danse.

Volet 3 : Les enseignements (cycle 3)

Français

Le cycle 2 a permis l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Le cycle 3 doit consolider ces acquisitions afin de les mettre au service des autres apprentissages dans une utilisation large et diversifiée de la lecture et de l'écriture. Le langage oral, qui conditionne également l'ensemble des apprentissages et constitue un moyen d'entrer dans la culture de l'écrit, continue à faire l'objet d'une attention constante et d'un travail spécifique. De manière générale, la maîtrise de la langue reste un objectif central du cycle 3 et l'intégration de la classe de 6^e au cycle doit permettre d'assurer à tous les élèves une autonomie suffisante en lecture et en écriture pour aborder le cycle 4 avec les acquis nécessaires à la poursuite de la scolarité.

Le champ du français articule donc des activités de lecture, d'écriture et d'oral, régulières et quantitativement importantes, complétées par des activités plus spécifiques dédiées à l'étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique) qui permettent d'en comprendre le fonctionnement et d'en acquérir les règles. L'expression orale et écrite, la lecture sont prépondérantes dans l'enseignement du français, en lien avec l'étude des textes qui permet l'entrée dans une culture littéraire commune.

En lecture, l'enseignement explicite de la compréhension doit être poursuivi, en confrontant les élèves à des textes et des documents plus complexes. La pratique de l'écriture doit être quotidienne, les situations d'écriture variées, en lien avec les lectures, la conduite des projets et les besoins des disciplines.

L'étude de la langue demeure une dimension essentielle de l'enseignement du français. Elle conditionne l'aptitude à s'exprimer à l'écrit et à l'oral, la réussite dans toutes les disciplines, l'insertion sociale. Elle requiert un enseignement spécifique, rigoureux et explicite. Elle fait l'objet d'une attention constante, notamment dans les situations d'expression orale ou écrite afin de faire réfléchir les élèves à son fonctionnement. Des séances spécifiques sont consacrées à son étude de manière à structurer les connaissances. Le transfert de ces connaissances lors des activités d'écriture en particulier et dans toutes les activités mettant en œuvre le langage fait l'objet d'un enseignement explicite.

La littérature est également une part essentielle de l'enseignement du français : elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi. Elle est donnée à lire et à entendre ; elle nourrit les pratiques d'écriture. Au cycle 3, l'accent est mis sur l'appropriation du texte littéraire par l'élève, en lien avec son expérience, ses lectures, ses connaissances, celles qu'il acquiert dans d'autres disciplines, notamment en histoire. Les élèves sont amenés à lire des œuvres de plus en plus longues et complexes, en étant encouragés, dans la mesure du possible, à effectuer des choix de lectures personnelles en fonction de leurs goûts afin de stimuler leur intérêt. Ces lectures font l'objet de discussions sur des temps de classe. Le cycle 3 construit ainsi une première culture littéraire et artistique structurée autour de grandes entrées pour chaque année du cycle. En 6^e, une thématique complémentaire est au choix du professeur.

En CM1 et CM2, l'enseignement du français revient aux professeurs des écoles et les activités d'oral, de lecture et d'écriture sont intégrées dans l'ensemble des enseignements.

En 6^e, cet enseignement est assuré par le professeur de français, spécialiste de littérature et de langue française. Tous les autres enseignements concourent à la maîtrise de la langue.

Compétences travaillées

Domaines du socle

Comprendre et s'exprimer à l'oral

- écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu ;
- parler en prenant en compte son auditoire ;
- participer à des échanges dans des situations diverses ;
- adopter une attitude critique par rapport à son propos.

1, 2, 3

Lire

- lire avec fluidité ;
- comprendre un texte littéraire et se l'approprier ;
- comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter ;
- contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome.

1, 5

Écrire

- écrire à la main de manière fluide et efficace ;
- maîtriser les bases de l'écriture au clavier ;
- recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre ;
- rédiger des écrits variés ;
- réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte ;
- prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser.

1

Comprendre le fonctionnement de la langue

- maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit ;
- identifier les constituants d'une phrase simple, se repérer dans la phrase complexe ;
- acquérir l'orthographe grammaticale ;
- enrichir le lexique ;
- acquérir l'orthographe lexicale.

1, 2

Langage oral

Au cycle 3, la progression dans la maîtrise du langage oral se poursuit en continuité et en étroite relation avec le développement de la lecture et de l'écriture.

Les élèves apprennent à utiliser le langage oral pour présenter de façon claire et ordonnée des explications, des informations ou un point de vue, pour débattre de façon efficace et réfléchie avec leurs pairs, pour affiner leur pensée en recherchant des idées ou des formulations qui nourriront un écrit ou une intervention orale. La maîtrise du langage oral fait l'objet d'un apprentissage explicite.

Les compétences acquises en expression orale et en compréhension de l'oral restent essentielles pour mieux maîtriser l'écrit ; de même, l'acquisition progressive des usages de la langue écrite favorise l'accès à un oral plus maîtrisé. La lecture à haute voix et la récitation de textes contribuent à leur compréhension. La mémorisation de textes nourrit l'expression personnelle en fournissant aux élèves des formes linguistiques à réutiliser. Alors que leurs capacités d'abstraction s'accroissent, les élèves élaborent, structurent leur pensée et s'approprient des savoirs au travers de situations qui articulent formulations et reformulations orales et écrites.

Comme au cycle 2, le professeur porte une attention soutenue à la qualité et à la justesse des échanges. À l'occasion de tous les apprentissages comme lors des séances spécifiques dédiées, il veille à améliorer la capacité de chacun à dialoguer et à interagir avec les autres (jeux de rôle, débats régulés, etc.). La régularité et la fréquence des activités orales sont indispensables à la construction des compétences dans le domaine du langage oral. Ces activités prennent place dans des séances d'apprentissage qui n'ont pas nécessairement pour finalité première l'apprentissage du langage oral mais permettent aux élèves d'exercer les compétences acquises ou en cours d'acquisition et dans des séances d'entraînement spécifiques mobilisant explicitement des compétences de compréhension et d'expression orales. Dans ces séances spécifiques, les élèves doivent respecter des critères de réalisation, identifier des critères de réussite préalablement explicités par le professeur. Le langage oral étant caractérisé par sa volatilité, le recours aux enregistrements numériques (audio ou vidéo) est conseillé pour permettre aux élèves un retour sur leur oral ou une nouvelle écoute dans le cas d'une situation de compréhension orale.

Pour préparer et étayer leur prise de parole, les élèves utilisent des écrits de travail (brouillon, notes, plans, schémas, lexiques, etc.) qui organisent leur propos et des écrits supports aux présentations orales (notes, affiches, schémas, etc.).

Pour développer leur connaissance de la langue, ils s'approprient des formules, des tournures, des éléments lexicaux, mobilisés dans des situations diverses (débat, comptes rendus, etc.) qui exigent une certaine maîtrise de la parole et les amènent à comparer les usages de la langue, à l'oral et à l'écrit.

Attendus de fin de cycle

- écouter un récit et manifester sa compréhension en répondant à des questions sans se reporter au texte ;
- dire de mémoire un texte à haute voix ;
- réaliser une courte présentation orale en prenant appui sur des notes ou sur diaporama ou autre outil (numérique par exemple) ;
- participer de façon constructive aux échanges avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue.

Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu

Compétences et connaissances associées

- porter attention aux éléments vocaux et gestuels lors de l'audition d'un texte ou d'un message (segmentation, accentuation, intonation, discrimination entre des sonorités proches, etc.) et repérer leurs effets ;
- mobiliser son attention en fonction d'un but.
- identifier et mémoriser des informations importantes, leurs enchaînements, mettre en relation ces informations, avec les informations implicites ;
- repérer et prendre en compte les caractéristiques des différents genres de discours (récit, compte rendu, reformulation, exposé, argumentation, etc.), le lexique et les références culturelles liés au domaine du message ou du texte entendu ;
- repérer d'éventuelles difficultés de compréhension, savoir les verbaliser et trouver des moyens d'y répondre ;
- exercer une vigilance critique par rapport au langage écouté.

Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève

- pratique de jeux d'écoute (pour réagir, pour comprendre, etc.) ;
- écoute à partir de supports variés (textes lus, messages audio, documents vidéo, leçons magistrales) et dans des situations diverses (écouter un récit, un poème, développer sa sensibilité à la langue ; écouter et voir un documentaire, une émission, confronter des points de vue, analyser une information, etc.) ;
- restitution d'informations entendues ;
- utilisation d'enregistrements numériques, de logiciels dédiés pour travailler sur le son, entendre et réentendre un propos, une lecture, une émission ;
- explicitation des repères pris pour comprendre (intonation, identification du thème ou des personnages, mots clés, reprises, liens logiques ou chronologiques, etc.) ;
- activités variées permettant de manifester sa compréhension : répétition, rappel ou reformulation de consignes ; récapitulation d'informations, énoncé de conclusion ; reformulation, rappel du récit ; représentations diverses (dessin, jeu théâtral, etc.) ; prise de notes.

Parler en prenant en compte son auditoire

Compétences et connaissances associées

- mobiliser les ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris ;
- organiser et structurer le propos selon le genre de discours ; mobilisation des formes, des tournures et du lexique appropriés (conte ou récit, compte rendu, présentation d'un ouvrage, présentation des résultats d'une recherche documentaire ; description, explication, justification, présentation d'un point de vue argumenté, etc.) ;
- utiliser les techniques de mise en voix des textes littéraires (poésie, théâtre en particulier) ;
- utiliser les techniques de mémorisation des textes présentés ou interprétés.

Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève

- activités d'articulation, de diction, de maîtrise du débit, du volume de la voix, du souffle, travail sur la communication non-verbale : regard, posture du corps, gestuelle, mimiques, etc. ;
- formulations de réactions à des propos oraux, à une lecture, à une œuvre d'art, à un film, à un spectacle, etc ;
- justification d'un choix, d'un point de vue ;
- partage d'émotions, de sentiments ;
- apprentissage de techniques pour raconter, entraînement à raconter des histoires (en groupe ou au moyen d'enregistrements numériques) ;
- travail de préparation de textes à lire ou à dire de mémoire ;
- entraînements à la mise en voix de textes littéraires au moyen d'enregistrements numériques ;
- réalisation d'exposés, de présentations, de discours ;
- utilisation d'oraux et d'écrits de travail (brouillons oraux et écrits, notes, fiches, schémas, plans, etc.) pour préparer des prises de parole élaborées ;
- constitution d'un matériau linguistique (mots, expressions, formulations) pour les présentations orales ;
- utilisation d'écrits supports pour les présentations orales (notes, affiches, schémas, présentation numérique) ;
- enregistrements audio ou vidéo pour analyser et améliorer les prestations.

Participer à des échanges dans des situations diverses
(séances d'apprentissage ordinaire, séances de régulation de la vie de classe,
jeux de rôles improvisés ou préparés)

Compétences et connaissances associées

- prendre en compte la parole des différents interlocuteurs dans un débat et identifier les points de vue exprimés ;
- présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés (approbation, réfutation, apport de compléments, reformulation, etc.) ;
- respecter les règles de la conversation (quantité, qualité, clarté et concision, relation avec le propos) ;
- mobiliser des expressions et des formules qui engagent celui qui parle (savoir exprimer un refus, exprimer une demande, présenter ses excuses, remercier) ;
- mobiliser des stratégies argumentatives : recours à des exemples, réfutation, récapitulation, etc. ;
- développer le lexique en lien avec le domaine visé.
- savoir construire son discours (organisation du propos, enchaînement des phrases) ;
- savoir mobiliser des moyens d'expression (lexique, formules, types de phrase, etc.) ;
- savoir mettre à distance son expérience et mobiliser des connaissances (formulation et reformulation, explicitation des démarches, des contenus, des procédures, etc.).

Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève

- entraînement à l'utilisation d'expressions et de formules qui engagent le locuteur sous forme de jeux de rôle ;
- préparation individuelle ou à plusieurs des éléments à mobiliser dans les échanges (idées, arguments, matériau linguistique : mots, expressions, formulations) ;
- interviews (réelles ou fictives) ;
- débats, avec rôles identifiés ;
- recherche individuelle ou collective d'arguments pour étayer un point de vue, d'exemples pour l'illustrer ;
- tri, classement des arguments ou des exemples trouvés.
- mémorisation de l'organisation du propos, convocation des idées au moment opportun ;
- préparation entre pairs d'une participation à un débat (préparation des arguments, des exemples, des formules, du lexique à mobiliser, de l'ordre des éléments à présenter ; entraînement à la prise de parole) ;
- récapitulation des conclusions, des points de vue exprimés.

Adopter une attitude critique par rapport à son propos

Compétences et connaissances associées

- élaborer les règles organisant les échanges ; repérer le respect ou non de ces règles dans les propos d'un pair, aider à la reformulation ;
- prendre en compte les critères d'évaluation explicites élaborés collectivement pour les présentations orales ;
- être capable d'autocorrection après écoute (reformulations) ;
- comparer le fonctionnement de la syntaxe de la langue orale (prosodie, juxtaposition, répétitions et ajustements, importance des verbes) avec celle de la langue écrite.

Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève

- participation à l'élaboration collective de règles, de critères de réussite concernant des prestations orales ;
- mises en situation d'observateurs (« gardiens des règles ») ou de co-évaluateurs (avec le professeur) dans des situations variées d'exposés, de débats, d'échanges ;
- analyse de présentations orales ou d'échanges à partir d'enregistrements ;
- collecte de corpus oraux (enregistrements à partir de situations de classe ou de jeux de rôle) et observation de la langue ;
- préparation des prises de parole sous forme de notes, schémas, supports numériques, etc. qui tiennent compte de la spécificité de l'exercice oral.

Lecture et compréhension de l'écrit

L'enjeu du cycle 3 est de former l'élève lecteur. À l'issue de ce cycle, tous les élèves doivent maîtriser une lecture orale et silencieuse fluide et suffisamment rapide pour continuer le travail de compréhension et d'interprétation. L'entraînement à la lecture à haute voix et à la lecture silencieuse doit se poursuivre. Cet entraînement est quotidien à l'école élémentaire et au collège ; au collège, il s'appuie sur les pratiques des différentes disciplines.

Les situations de lecture sont nombreuses et régulières, les supports variés et riches tant sur le plan linguistique que sur celui des contenus. Il s'agit de confronter les élèves à des textes, des œuvres et des documents susceptibles de développer leur bagage linguistique et en particulier leur vocabulaire, de nourrir leur imagination, de susciter leur intérêt et de développer leurs connaissances et leur culture.

Pour que les élèves gagnent en autonomie dans leurs capacités de lecteur, l'apprentissage de la compréhension en lecture se poursuit au cycle 3 et accompagne la lecture et l'écoute de textes et de

documents dont la complexité et la longueur sont croissantes. De ce point de vue, les œuvres du patrimoine et de littérature de jeunesse, les textes documentaires constituent des supports de lecture privilégiés pour répondre à cette exigence. Le cycle 3 développe plus particulièrement un enseignement explicite de la compréhension afin de donner aux élèves des capacités de lecteurs autonomes pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires.

Les lectures personnelles ou lectures de plaisir sont encouragées sur le temps scolaire, elles sont choisies librement : les élèves empruntent régulièrement des livres qui correspondent à leurs intérêts et à leurs projets. Des temps sont prévus pour rendre compte en classe de ces lectures personnelles qui peuvent également constituer un objet de discussion au sein de la famille.

Tout au long du cycle, et comme au cycle précédent, les activités de lecture restent indissociables des activités d'écriture, qu'il s'agisse des écrits accompagnant la lecture (cahiers ou carnets de lecture pour noter ses réactions, copier des poèmes, des extraits de texte, etc.), de ceux qui sont liés au travail de compréhension (réception personnelle, reformulation, réponses à des questions, notes, schémas, etc.) ou de l'écriture libre et autonome qui prend appui sur la lecture des textes littéraires.

Les activités de lecture participent également au renforcement de l'oral, qu'il s'agisse d'entendre des textes lus ou racontés pour travailler la compréhension, de préparer une lecture expressive, de présenter un livre oralement, de partager des impressions de lecture ou de débattre de l'interprétation de certains textes.

Enfin, lecture et étude de la langue doivent être constamment articulées tant en ce qui concerne l'appropriation du lexique que l'observation du fonctionnement des phrases et des textes, en particulier les reprises pronominales et le choix des temps verbaux. La lecture doit permettre l'observation, l'imitation et le réinvestissement dans l'écriture.

Attendus de fin de cycle

- lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture ;
- lire et comprendre des textes et des documents (textes, tableaux, graphiques, schémas, diagrammes, images) pour apprendre dans les différentes disciplines ;
- lire et comprendre des œuvres de plus en plus longues et de plus en plus complexes :
 - CM1 : 5 ouvrages de littérature de jeunesse et 2 œuvres du patrimoine ;
 - CM2 : 4 ouvrages de littérature de jeunesse et 3 œuvres du patrimoine ;
 - 6^e : 3 ouvrages de littérature de jeunesse et 3 œuvres du patrimoine.

Lire avec fluidité	
<p><u>Compétences et connaissances associées</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - mémoriser la lecture de mots fréquents et irréguliers ; - automatiser le décodage ; - prendre en compte les groupes syntaxiques (groupes de mots avec unité de sens), les marques de ponctuation, dans la lecture. 	<p><u>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - activités spécifiques sur les graphèmes et phonèmes identifiés comme posant problème ; - utilisation d'enregistrements pour s'entraîner et s'écouter ; - entraînement quotidien à la lecture silencieuse et à haute voix, dans toutes les disciplines.

Comprendre un texte littéraire et se l'approprier

Compétences et connaissances associées

- être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens ;
- être capable de mettre en relation le texte lu avec les lectures antérieures, l'expérience vécue et les connaissances culturelles ;
- être capable de mobiliser des connaissances grammaticales et lexicales ;
- être initié à la notion d'aspect verbal (valeurs des temps), abordée à travers l'emploi des verbes dans les textes lus (le récit au passé simple, le discours au présent ou au passé composé, etc.) ;

- être capable de repérer ses difficultés et de chercher comment les résoudre ;

- être capable de recourir, de manière autonome, aux différentes démarches de lecture apprises en classe.

- être capable d'identifier les principaux genres littéraires (conte, roman, poésie, fable, nouvelle, théâtre) et de repérer leurs caractéristiques majeures.

Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève

- activités permettant de
 - construire la compréhension d'un texte : repérage des informations explicites ; identification des personnages, lieux, actions, repères temporels, etc. ; repérage de l'implicite ; repérage des liens logiques ; élucidation lexicale par le contexte, la morphologie, le recours au dictionnaire ; construction d'une visualisation de l'histoire narrée par le dessin, la sélection d'images, etc. ;
 - rendre compte de sa compréhension des textes : évocation spontanée de sa lecture, mise en lien avec l'expérience vécue, les lectures antérieures, la culture personnelle, réponses à des questions, paraphrases, reformulations, propositions de titres de paragraphes, rappels du récit, représentations diverses (dessin, mise en scène avec marionnettes ou jeu théâtral, etc.) ;
 - partager ses impressions de lecture, faire des hypothèses d'interprétation et en débattre, confronter des jugements : débats interprétatifs, cercles de lecture, présentations orales, mises en voix avec justification des choix.

- en lien avec l'écriture et pour préparer les activités de partage des lectures et d'interprétation : cahiers ou carnets de lecture, affichages littéraires, etc. ;
- outils permettant de garder la mémoire des livres lus et des œuvres fréquentées : cahiers ou carnets de lecture, anthologies personnelles, portfolios, etc. ;
- initiation à quelques notions littéraires : fiction / réalité, personnage, héros, merveilleux, etc., et premiers éléments de contextualisation dans l'histoire littéraire. Écoute de textes littéraires lus ou racontés, de différents genres (contes, romans, nouvelles, théâtre, poésie), en intégralité ou en extraits ;
- lecture autonome de textes littéraires et d'œuvres de différents genres, plus accessibles et adaptés aux capacités des jeunes lecteurs. Lecture silencieuse dans toutes les disciplines, oralisée, jouée, etc. ;
- fréquentation régulière des bibliothèques et centres de documentation disponibles dans l'environnement des élèves : partage en classe, à l'école ou au collège et en famille ;

- mise en œuvre de stratégies de compréhension du lexique inconnu (contexte, morphologie, rappel de connaissances sur le domaine ou l'univers de référence concerné) ;
- vigilance quant aux reprises nominales et pronominales, attention portée à l'implicite des textes et documents ;
- justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses ; appui sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées.

Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter
Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome

Compétences et connaissances associées

- être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens ;
- être capable de mettre en relation différentes informations ;
- être capable d'identifier les différents genres représentés et de repérer leurs caractéristiques majeures.

Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève

- identification de la nature et de la source des documents ;
- apprentissage explicite de la mise en relation des informations dans le cas de documents associant plusieurs supports (texte, image, schéma, tableau, graphique, etc.) ou de documents avec des liens hypertextes ;
- activités permettant de construire la compréhension : recherche d'informations, mobilisation des connaissances lexicales, écrits de travail (listes, prise de notes) ; repérage de mots de liaison ; réponses à des questions demandant la mise en relation d'informations, explicites ou implicites (inférences), dans un même document ou entre plusieurs documents ; justifications de réponses ;

Supports : textes documentaires simples, documents composites (associant textes, images, schémas, tableaux, graphiques, etc., comme une double-page de manuel), documents iconographiques (tableaux, dessins, photographies), documents numériques (documents avec des liens hypertextes, documents associant texte, images – fixes ou animées –, sons).

Écriture

Au cycle 2, les élèves se sont entraînés à la maîtrise des gestes de l'écriture cursive et ont été confrontés à des tâches variées d'écriture. Au cycle 3, l'entraînement à l'écriture cursive se poursuit, afin que le professeur s'assure que chaque élève a automatisé les gestes de l'écriture et gagne en rapidité et en qualité graphique. Parallèlement, l'usage du clavier et du traitement de texte fait l'objet d'un apprentissage continu.

L'écriture est convoquée aux différentes étapes des apprentissages pour développer la réflexion. L'accent est mis sur la pratique régulière et quotidienne de l'écriture seul ou à plusieurs, sur des supports variés et avec des objectifs divers. Elle est pratiquée en relation avec la lecture de différents genres littéraires dans des séquences qui favorisent l'écriture libre et autonome et la conduite de projets d'écriture. Les élèves prennent l'habitude de recourir à l'écriture à toutes les étapes des apprentissages : pour réagir à une lecture, pour réfléchir et préparer la tâche demandée, pour reformuler ou synthétiser des résultats, pour expliquer ou justifier ce qu'ils ont réalisé. Ces écrits font pleinement partie du travail réalisé en classe, qu'ils figurent dans le cahier de brouillon, conçu comme un véritable outil de travail, ou dans les cahiers dédiés aux différents enseignements.

Au cycle 3, les élèves s'engagent davantage dans la pratique d'écriture, portent davantage attention aux caractéristiques et aux visées du texte attendu. Les situations de réécriture et de révision menées en classe prennent toute leur place dans les activités proposées. La réécriture peut se concevoir comme un retour sur son propre texte, avec des indications du professeur ou avec l'aide des pairs, mais peut aussi prendre la forme de nouvelles consignes, en lien avec l'apport des textes lus. Tout comme l'écrit final, le processus engagé par l'élève pour l'écrire est valorisé. À cette fin sont mis en place brouillons, écrits de travail, versions successives ou variations d'un même écrit, qui peuvent constituer des étapes dans ce processus. L'élève acquiert ainsi progressivement une plus grande autonomie et devient de plus en plus conscient de ses textes.

Il est important d'établir un lien entre la rédaction de textes et l'étude de la langue en proposant des situations d'écriture comme prolongements à des leçons de grammaire et de vocabulaire et des situations de révision de son écrit en mobilisant des acquis en orthographe.

Dans les activités d'écriture, les élèves apprennent également à exercer une vigilance orthographique et à utiliser des outils d'écriture. Cet apprentissage, qui a commencé au cycle 2, se poursuit au cycle 3 de manière à ce que les élèves acquièrent de plus en plus d'autonomie dans leur capacité à réviser leur texte. Mais à ce stade

de la scolarité, on valorise avant tout la construction d'une relation à la norme écrite, plus que le résultat obtenu qui peut tolérer une marge d'erreur, en rapport avec l'âge des élèves.

Enfin, le regard positif du professeur qui encourage l'élève, les différentes situations proposées motivantes, porteuses de sens, la collaboration entre pairs conduisent à donner le plaisir de l'écriture et la curiosité à l'égard de la langue et de son fonctionnement.

Attendus de fin de cycle

- écrire un texte d'une à deux pages adapté à son destinataire ;
- après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle.

Écrire à la main de manière fluide et efficace Maîtriser les bases de l'écriture au clavier	
<p><u>Compétences et connaissances associées</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - automatiser les gestes de l'écriture cursive par un entraînement régulier ; - développer la rapidité et l'efficacité de la copie en respectant la mise en page d'écrits variés ; - utiliser méthodiquement le clavier et le traitement de texte ; - maîtriser les bases de l'écriture au clavier. 	<p><u>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - activités guidées d'entraînement au geste d'écriture pour les élèves qui en ont besoin ; - entraînement à la copie et à la mise en page de textes : poèmes et chansons à mémoriser, synthèses et résumés, outils de référence de la classe (tableau, textes informatifs, message aux parents, écriture personnelle de textes, schémas, etc.) ; - copie différée, copie active, copie au verso, copie retournée, etc. ; - en lien avec l'orthographe et le vocabulaire, explicitation des stratégies de mémorisation de mots par la copie ; - activités d'entraînement à l'écriture sur le clavier ; - copie, transcription et mise en page de textes sur l'ordinateur.
Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre	
<p><u>Connaissances et compétences associées</u></p> <p><u>Écrits de travail :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - formuler des impressions de lecture ; - émettre des hypothèses ; - lister, articuler, hiérarchiser des idées ; - reformuler ; - élaborer des conclusions provisoires ; - rédiger des résumés. 	<p><u>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</u></p> <p><u>Écrits de travail / des écrits pour apprendre</u></p> <p>Les écrits de travail ne sont pas explicitement dédiés à l'apprentissage de l'écriture. Ils servent à l'appropriation d'une connaissance par essais successifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - entraînement régulier en proposant des consignes qui développent l'autonomie et l'imagination ; - usage régulier d'un cahier de brouillon ou place dédiée à ces écrits de travail dans le cahier de l'élève, carnets d'écrivain, carnets de pensée, cahiers d'expérimentation, journaux de lecture, etc. ; - déclencher le geste moteur pour donner l'envie ou débloquer l'entrée dans l'écriture pour certains élèves qui en auraient besoin (passation du crayon entre l'enseignant et l'élève) : - rédiger fréquemment et régulièrement des écrits courts dans tous les domaines (sciences, histoire, etc.). Les conventions propres à chaque discipline sont explicitées ; - recourir régulièrement à l'écriture aux différentes étapes des apprentissages : <ul style="list-style-type: none"> - lors de la phase de découverte pour recueillir des impressions, rendre compte de sa compréhension ou formuler des hypothèses ;

<p>Écrits réflexifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - expliquer une démarche ; - justifier une réponse ; - argumenter un propos. 	<ul style="list-style-type: none"> - en cours de séance pour répondre à des questions, relever, hiérarchiser, mettre en relation des faits, des idées ; - dans la phase de structuration pour reformuler, synthétiser, résumer ou élaborer des conclusions provisoires. <p>Écrits réflexifs / des écrits pour réfléchir et pour développer, organiser sa pensée sous des formes diverses : textes rédigés, schémas, etc. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - cahier d'expérience en sciences ; - écrits préparatoires à un débat d'interprétation d'un texte.
---	---

Rédiger des écrits variés

<p><u>Connaissances et compétences associées</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - connaître les caractéristiques principales des différents genres d'écrits à rédiger ; - mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé), trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles ; - mobiliser des outils liés à l'étude de la langue à disposition dans la classe (matériau linguistique, outils orthographiques, guides de relecture, dictionnaires en ligne, traitements de texte, correcteurs orthographiques) ; - mobiliser ses connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours, etc.) ; - être initié à la notion d'aspect verbal (valeurs des temps), abordée à travers l'emploi des verbes en rédaction (le récit au passé simple, le discours au présent ou au passé composé, etc.). 	<p><u>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</u></p> <p>Des écrits courts :</p> <p>Un écrit court est un texte individuel d'élève, de 1 à 10 ligne(s), suscité par une situation motivante. Il peut avoir des formes variées : invention, argumentation, imitation dont l'objectif est d'aider l'élève à déterminer sa manière d'écrire. Il est en lien avec la thématique culturelle et littéraire de la séquence.</p> <ul style="list-style-type: none"> - rituels d'écriture, à partir de plusieurs textes servant de modèles, de contraintes formelles, de supports variés (textes, images, sons), de situations faisant appel à la sensibilité, à l'imagination, etc. ; - situations d'écriture en prolongement de leçons de grammaire et de vocabulaire ; - préparation à l'écriture en utilisant des brouillons, des schémas, etc. ; - exercices d'entraînement pour automatiser les différentes dimensions de l'écriture : écrits ludiques et créatifs (ex : un lipogramme, une anagramme, etc.), écrits pour des destinataires différents (raconter le film vu à un pair ou en faire un résumé pour un journal, etc.). <p>Des écrits longs dans le cadre de projets de plus grande ampleur en lien avec la lecture. Le projet d'écriture est conduit sur le long terme pour orienter la séquence ou un projet.</p>
--	--

Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte

<p><u>Connaissances et compétences associées</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - concevoir l'écriture comme un processus inscrit dans la durée ; - mettre à distance son texte pour l'évaluer ; - enrichir par la recherche des formulations plus adéquates. 	<p><u>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - activités d'écriture à plusieurs temps : enrichir sa première version par un retour réflexif guidé par l'enseignant. <ul style="list-style-type: none"> - expérimentation de nouvelles consignes d'écriture (changement de point de vue, introduction d'un nouveau personnage, etc.) ; - partage des écrits rédigés, à deux ou en plus grand groupe, en particulier au moyen du numérique ; - recherche collective des améliorations aux textes rédigés, à partir notamment de ressources fournies par le professeur.
---	---

Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser

<u>Connaissances et compétences associées</u>	<u>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</u>
<p>- respecter la cohérence et la cohésion : syntaxe, énonciation, éléments sémantiques qui assurent l'unité du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser les connecteurs logiques, temporels, les reprises anaphoriques, les temps verbaux pour éviter des dysfonctionnements ; - prendre en compte la notion de paragraphe et les formes d'organisation du texte propres aux différents genres et types d'écrits ; - mobiliser des connaissances portant sur la ponctuation (utilité, usage, participation au sens du texte) et sur la syntaxe (la phrase comme unité de sens). <p>- respecter les normes de l'écrit : En lien avec l'étude de la langue, mobilisation des connaissances portant sur l'orthographe grammaticale : accord du verbe avec le sujet ; morphologie verbale en fonction des temps ; accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom ; accord de l'attribut et du sujet.</p> <p>- mobiliser des connaissances portant sur l'orthographe lexicale et être capable de vérifier l'orthographe des mots dont on doute ;</p> <p>- apprendre à identifier les zones d'erreurs possibles dans un premier temps avec le guidage du professeur, puis de manière plus autonome.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - relecture à voix haute d'un texte par son auteur ou par un pair ; - comparaison de textes écrits en réponse à une même consigne ; - lien avec la lecture pour repérer les éléments qui assurent l'unité et la cohérence des textes. <ul style="list-style-type: none"> - séances spécifiques sur un apprentissage linguistique précis pour tisser un lien fort entre écriture, grammaire et orthographe ; - construction et utilisation d'outils disponibles pour vérifier l'orthographe des mots ; - utilisation du correcteur orthographique ; <ul style="list-style-type: none"> - utilisation des surlignages, encadrements, fléchage, marques de catégories, afin de faciliter la révision ; - élaboration collective de grilles typologiques d'erreurs (de l'analyse du texte à l'écriture des mots) ; - correction ou modification collective d'un texte (texte projeté) ; - relectures ciblées (sur des points d'orthographe, de morphologie ou de syntaxe travaillés en étude de la langue).

Étude de la langue (grammaire, orthographe, lexicque)

Après le cycle 2 qui a permis une première structuration des connaissances sur la langue, le cycle 3 marque une entrée dans une étude de la langue explicite, réflexive, qui est mise au service de la compréhension de textes et de l'écriture de textes. Il s'agit d'assurer des savoirs solides en grammaire autour des notions centrales et de susciter l'intérêt des élèves pour l'étude de la langue. Cette étude prend appui sur des corpus, des éléments collectés, des écrits ou des prises de parole d'élèves.

Dans des séances spécifiques, elle doit permettre un éclairage des textes lus, des propos entendus et un accompagnement des textes écrits. Son objectif est de mettre en évidence les régularités et de commencer à envisager le système de la langue.

L'acquisition de l'orthographe (orthographe lexicale et grammaticale) est privilégiée et son apprentissage est conduit de manière à mettre d'abord en évidence les régularités du système de la langue. De la même façon, l'étude de la morphologie verbale prend appui sur les régularités des marques de personne et de temps.

La découverte progressive du fonctionnement de la phrase (syntaxe et sens) permet une compréhension simple et claire de ses principaux constituants, qui feront l'objet d'analyses plus approfondies au cycle 4.

L'étude de la langue s'appuie, comme au cycle 2, sur des corpus permettant la comparaison, la transformation (substitution, déplacement, ajout, suppression), le tri et le classement afin d'identifier des régularités. Les phénomènes irréguliers ou exceptionnels ne relèvent pas d'un enseignement mais, s'ils sont fréquents dans l'usage, d'un effort de mémorisation. Le lexicque est pris explicitement comme objet d'observation et d'analyse dans des moments spécifiquement dédiés à son étude, et il fait aussi l'objet d'un travail en contexte, à l'occasion des différentes activités de lecture et d'expression écrite ou orale, et dans les différents

enseignements. Son étude est également reliée à celle de l'orthographe lexicale et à celle de la syntaxe, en particulier pour l'étude des constructions verbales.

Attendus de fin de cycle

- en rédaction de textes dans des contextes variés, maîtriser les accords dans le groupe nominal (déterminant, nom, adjectif), entre le verbe et son sujet dans des cas simples (sujet placé avant le verbe et proche de lui, sujet composé d'un groupe nominal comportant, au plus, un adjectif ou un complément du nom ou sujet composé de deux noms, sujet inversé suivant le verbe) ainsi que l'accord de l'attribut avec le sujet ;
- raisonner pour analyser le sens des mots en contexte et en prenant appui sur la morphologie ;
- être capable de repérer les principaux constituants d'une phrase simple et complexe.

Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit	
<p><u>Compétences et connaissances associées</u></p> <p>Maîtriser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'ensemble des phonèmes du français et des graphèmes associés ; - la variation et les marques morphologiques du genre et du nombre, à l'oral et à l'écrit (noms, déterminants, adjectifs, pronoms, verbes). 	<p><u>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - pour les élèves qui auraient encore des difficultés de décodage, activités permettant de consolider les correspondances phonèmes-graphèmes ; - activités (observations, classements) permettant de clarifier le rôle des graphèmes dans l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale ; - activités (observations, classements) permettant de prendre conscience des phénomènes d'homophonie lexicale et grammaticale, de les comprendre et, pour certains d'entre eux, de distinguer les homophones en contexte.
Identifier les constituants d'une phrase simple Se repérer dans la phrase complexe	
<p><u>Connaissances et compétences associées</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendre et maîtriser les notions de nature (ou classe grammaticale) et fonction ; - identifier les constituants d'une phrase simple et les hiérarchiser : <ul style="list-style-type: none"> - approfondir la connaissance du sujet (sujet composé de plusieurs noms ou groupes nominaux, sujet inversé) ; - différencier les compléments : COD, COI, compléments circonstanciels de temps, lieu et cause ; - identifier l'attribut du sujet. - analyser le groupe nominal : notions d'épithète et de complément du nom. - différencier les classes de mots : <i>NB : le nom, l'article (défini et indéfini), l'adjectif, le verbe, le pronom personnel sujet, les mots invariables ont été vus au cycle 2.</i> <ul style="list-style-type: none"> - le déterminant : déterminants possessif et démonstratif ; - le pronom personnel objet ; - l'adverbe ; - la préposition (construire la notion de groupe nominal prépositionnel) ; - les conjonctions de coordination et les conjonctions de subordination les plus usuelles (quand, comme, si, que, lorsque, parce que, puisque etc.). 	<p><u>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - construction de phrases : amplification et réduction d'une phrase ; - création et analyse de phrases grammaticalement correctes. - observation et analyse de l'ordre des mots et des groupes syntaxiques. - repérage de groupes nominaux en position de compléments et caractérisation par des opérations de suppression, déplacement en début de phrase, pronominalisation (distinction complément d'objet / complément circonstanciel). - analyse logique de phrases simples ; - rituels de jeux grammaticaux (jeux créatifs, recherche d'intrus dans des listes, jeux de transformation à partir de ses propres écrits, etc.) ; - appréciation des effets de sens : <ul style="list-style-type: none"> - créés par le choix d'un article défini / indéfini ; - créés par la position d'un adjectif par rapport au nom qu'il complète, etc.

<ul style="list-style-type: none"> - approfondir la connaissance des trois types de phrases (déclaratives, interrogatives et impératives) et des formes négative et exclamative ; - différencier phrase simple et phrase complexe à partir de la notion de proposition ; - repérer les différents modes d'articulation des propositions au sein de la phrase complexe : notions de juxtaposition, coordination, subordination ; - comprendre les différences entre l'usage de la conjonction de coordination et l'usage de la conjonction de subordination. 	
---	--

Acquérir l'orthographe grammaticale

<p><u>Connaissances et compétences associées</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - identifier les classes de mots subissant des variations : le nom et le verbe ; le déterminant ; l'adjectif ; le pronom. - connaître la notion de groupe nominal et d'accord au sein du groupe nominal ; - maîtriser l'accord du verbe avec son sujet y compris inversé, de l'attribut avec le sujet, du participe passé avec être (cas les plus usuels) ; - élaborer des règles de fonctionnement construites sur les régularités. ; - reconnaître le verbe (utilisation de plusieurs procédures) ; - connaître les trois groupes de verbes ; - connaître les régularités des marques de temps et de personne ; - mémoriser: le présent, l'imparfait, le futur, le passé simple, le passé composé, le plus-que-parfait de l'indicatif, le conditionnel présent et l'impératif présent pour : <ul style="list-style-type: none"> - être et avoir ; - les verbes du 1^{er} et du 2^e groupe ; - les verbes irréguliers du 3^e groupe : faire, aller, dire, venir, pouvoir, voir, vouloir, prendre. - distinguer temps simples et temps composés ; - comprendre la notion de participe passé. 	<p><u>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - À partir d'observations de corpus de phrases : <ul style="list-style-type: none"> - activités de classement et raisonnements permettant de mettre en évidence les régularités ; - manipulations syntaxiques (remplacement, par exemple par un pronom, expansion, etc.) ; - activités d'entraînement pour fixer les régularités et automatiser les accords simples ; - activités de réinvestissement en écriture (relectures ciblées, matérialisation des chaînes d'accord, verbalisation des raisonnements, etc.) ; - comparaison et tri de verbes à tous les temps simples pour mettre en évidence : <ul style="list-style-type: none"> - les régularités des marques de personne (marques terminales) ; - les régularités des marques de temps (imparfait, futur, passé simple, présent de l'indicatif, présent du conditionnel, présent de l'impératif) ; - l'assemblage des temps composés. - classification des verbes en fonction des ressemblances morphologiques (trois groupes) ; - à partir de corpus de phrases, observation et classement des finales verbales en /E/ ; mise en œuvre de la procédure de remplacement par un verbe du 2^e ou du 3^e groupe. - à partir des textes lus, étudiés ou écrits, observation et identification des temps employés, réécriture avec changement de temps, verbalisation des effets produits sur l'orthographe ; - en expression orale ou écrite, essais de différents temps, sensibilisation aux effets produits ; - dictées régulières, sous des formes différentes qui favorisent la construction de la vigilance orthographique.
---	---

Enrichir le lexique

Connaissances et compétences associées

- enrichir son lexique par la lecture, en lien avec le programme de culture littéraire et artistique ;
- enrichir son lexique par l'usage du dictionnaire ou autres outils en version papier ou numérique ;
- savoir réutiliser à bon escient le lexique appris à l'écrit et à l'oral ;
- comprendre la formation des mots complexes : par dérivation et par composition ;
- connaître le sens des principaux préfixes : découvrir des racines latines et grecques ;
- mettre en réseau des mots (groupements par familles de mots, par champ lexical) ;
- connaître les notions de synonymie, antonymie, homonymie, polysémie.

Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève

- en lecture, entraînement à la compréhension des mots inconnus à l'aide du contexte et de la formation du mot ;
- en écriture, recherche préalable de mots ou locutions ;
- constitution de réseaux de mots ou de locutions à partir des textes et documents lus et des situations de classe ;
- comparaison de constructions d'un même verbe (par exemple : *la plante pousse - Lucie pousse Paul - Paul pousse Lucie à la faute*) et réemploi (par exemple *jouer avec, jouer à, jouer pour*, etc.) ;
- activités d'observation, de manipulation des formes, de classements, d'organisation des savoirs lexicaux (corolles lexicales, schémas, établissement de collections, etc.) ;
- constitutions de fiches, carnets, affichage mural, etc. ;
- situations de lecture, d'écriture ou d'oral amenant à rencontrer de nouveaux mots ou à réutiliser les mots et locutions étudiés ;
- exercices de reformulations par la nominalisation des verbes (par exemple : *le roi accède ou pouvoir/l'accession du roi au pouvoir*) ;
- utilisation de dictionnaires papier et en ligne.

Acquérir l'orthographe lexicale

Connaissances et compétences associées

- mémoriser l'orthographe des mots invariables appris en grammaire ;
- mémoriser le lexique appris en s'appuyant sur ses régularités, sa formation ;
- acquérir des repères orthographiques en s'appuyant sur la formation des mots et leur étymologie.

Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève

- manipulation, réinvestissement, afin de construire l'automatisation de l'orthographe ;
- observation des régularités, construction de listes ;
- utilisation de listes de fréquence pour repérer les mots les plus courants et se familiariser avec leur orthographe ;
- dictées, écrit, favorisant la mémorisation de la graphie.

Terminologie utilisée

Nature (ou classe grammaticale) / fonction.

Nom commun, nom propre / groupe nominal / verbe / déterminant (article défini, article indéfini, déterminant possessif, déterminant démonstratif) / adjectif / pronom / adverbe / conjonction de coordination et conjonction de subordination / préposition.

Sujet (du verbe) / COD / COI / attribut du sujet / complément circonstanciel / complément du nom / épithète.

Verbe : groupes - radical - marque de temps - marque de personne / terminaison / mode indicatif (temps simples : présent, imparfait, passé simple, futur ; temps composés : passé composé, plus-que-parfait) // mode conditionnel (présent) // mode impératif (présent) // participe passé.

Phrase simple / phrase complexe ; types de phrases : déclaratives, interrogatives et impératives ; formes négative et exclamative.

Proposition, juxtaposition, coordination, subordination.

Radical, préfixe, suffixe, synonyme, antonyme, homonyme, polysémie.

Culture littéraire et artistique

Au cycle 3, les choix de lecture et les activités d'écriture et d'oral qui leur sont liées sont organisés à partir de grandes entrées qui mettent en lumière les finalités de l'enseignement ; ces entrées ne constituent pas en elles-mêmes des objets d'étude, ni des contenus de formation.

Dans les tableaux ci-dessous, elles sont accompagnées d'indications précisant les enjeux littéraires et de formation personnelle. Des indications de corpus permettent de ménager dans la programmation annuelle des professeurs un équilibre entre les genres et les formes littéraires ; elles fixent quelques points de passage obligés, pour faciliter la construction d'une culture commune ; elles proposent des ouvertures vers d'autres domaines artistiques et établissent des liens propices à un travail commun entre différents enseignements.

En CM1 et CM2, on veille à varier les genres, les formes et les modes d'expression (texte seul, texte et image pour les albums et la bande dessinée, image animée pour les films) sur les deux années et à prévoir une progression dans la difficulté et la quantité des lectures. Dans le cas des classes à double niveau, les mêmes œuvres peuvent être proposées à tous les élèves en ménageant des parcours de lecture différents pour les élèves de CM1 et en adaptant les questionnements à la maturité des élèves. Les entrées sont abordées dans l'ordre choisi par le professeur. Une même œuvre ou un ensemble de textes peuvent relever de deux entrées différentes. Cette œuvre et ces textes sont alors travaillés de deux manières différentes, en fonction des questionnements propres à chaque entrée.

En 6^e, les entrées sont abordées dans l'ordre choisi par le professeur ; chacune d'elles peut être abordée à plusieurs reprises, à des moments différents de l'année scolaire, selon une problématisation ou des priorités différentes ; le professeur peut aussi croiser deux entrées à un même moment de l'année. Le souci d'assurer la cohérence intellectuelle du travail, l'objectif d'étendre et d'approfondir la culture des élèves, l'ambition de former leur goût et de varier les lectures pour ménager leur intérêt, rendent en tout état de cause nécessaire d'organiser le projet pédagogique annuel en périodes sur un rythme adapté à ces objectifs. Pour le choix des œuvres, le professeur tient compte des œuvres déjà lues et étudiées par les élèves en CM1 et CM2.

Le corpus des œuvres à étudier en 6^e est complété par des lectures cursives au choix du professeur, en lien avec les perspectives du programme ou avec les projets interdisciplinaires. Ces lectures sont de genres, de formes et de modes d'expression variés et peuvent relever de la littérature de jeunesse (roman, théâtre, recueils de poésie, recueils de contes et de nouvelles, albums, albums de bande dessinée). On veille à la diversité des œuvres choisies en puisant dans la littérature française, les littératures francophones et les littératures étrangères et régionales ; on sensibilise ainsi les élèves à la diversité des cultures du monde.

Sixième					
	Le monstre, aux limites de l'humain	Récits d'aventures	Récits de création ; création poétique	Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques	
<p>Enjeux littéraires et de formation personnelle</p>	<p>- découvrir des œuvres, des textes et des documents mettant en scène des figures de monstres ; - comprendre le sens des émotions fortes que suscite la description ou la représentation des monstres et le récit ou la mise en scène de l'affrontement avec eux ; - s'interroger sur les limites de l'humain que le monstre permet de figurer et d'explorer.</p>	<p>- découvrir des œuvres et des textes qui, par le monde qu'ils représentent et par l'histoire qu'ils racontent, tiennent en haleine le lecteur et l'entraînent dans la lecture ; - comprendre pourquoi le récit capte l'attention du lecteur et la retient ; - s'interroger sur les raisons de l'intérêt que l'on prend à leur lecture.</p>	<p>- découvrir différents récits de création, appartenant à différentes cultures et des poèmes de célébration du monde et/ou manifestant la puissance créatrice de la parole poétique ; - comprendre en quoi ces récits et ces créations poétiques répondent à des questions fondamentales, et en quoi ils témoignent d'une conception du monde ; - s'interroger sur le statut de ces textes, sur les valeurs qu'ils expriment, sur leurs ressemblances et leurs différences.</p>	<p>- découvrir des textes de différents genres mettant en scène les ruses et détours qu'invente le faible pour résister au plus fort ; - comprendre comment s'inventent et se déploient les ruses de l'intelligence aux dépens des puissants et quels sont les effets produits sur le lecteur ou le spectateur ; - s'interroger sur la finalité, le sens de la ruse, sur la notion d'intrigue et sur les valeurs mises en jeu.</p>	
<p>Indications de corpus</p>	<p>On étudie : - en lien avec des documents permettant de découvrir certains aspects de la figure du monstre dans la peinture, la sculpture, l'opéra, la bande dessinée ou le cinéma, des extraits choisis de l'<i>Odyssée</i> et/ou des <i>Métamorphoses</i>, dans une traduction au choix du professeur ; ou bien - des contes merveilleux et des récits adaptés de la mythologie et des légendes antiques, ou des contes et légendes de France et d'autres pays et cultures ; ou bien - des extraits de romans et de nouvelles de différentes époques.</p>	<p>On étudie : - un classique du roman d'aventures (lecture intégrale) et - des extraits de différents classiques du roman d'aventures, d'époques variées et relevant de différentes catégories ou bien - des extraits de films d'aventures ou un film d'aventures autant que possible adapté de l'un des livres étudiés ou proposés en lectureursive.</p>	<p>On étudie : - en lien avec le programme d'histoire (thème 2 : « Croyances et récits fondateurs dans la Méditerranée antique au 1^{er} millénaire avant Jésus-Christ »), un extrait long de La Genèse dans la Bible (lecture intégrale) - des extraits significatifs de plusieurs des grands récits de création d'autres cultures, choisis de manière à pouvoir opérer des comparaisons et - des poèmes de siècles différents, célébrant le monde et/ou témoignant du pouvoir créateur de la parole poétique.</p>	<p>On étudie : - des fables et fabliaux, des farces ou soties développant des intrigues fondées sur la ruse et les rapports de pouvoir et - une pièce de théâtre (de l'Antiquité à nos jours) ou un film sur le même type de sujet (lecture ou étude intégrale).</p>	

	<p>Vivre des aventures</p>	<p>Se confronter au merveilleux, à l'étrange</p>	<p>La morale en questions</p>	<p>Héros / héroïnes et personnages</p>	<p>Enjeux littéraires et de formation personnelle</p>
<p>- découvrir des romans d'aventures dont le personnage principal est proche des élèves (enfant ou animal par exemple) afin de favoriser l'entrée dans la lecture ; - comprendre la dynamique du récit, les personnages et leurs relations ; - s'interroger sur les modalités du suspens et l'ordonner des possibles narratifs.</p>	<p>- découvrir des contes, des albums adaptant des récits mythologiques, des pièces de théâtre mettant en scène des personnages sortant de l'ordinaire ou des figures surnaturelles ; - comprendre ce qu'ils symbolisent ; - s'interroger sur le plaisir, la peur, l'attraction ou le rejet suscités par ces personnages.</p>	<p>- découvrir des récits, des albums, des fables, des albums, des pièces de théâtre qui interrogent certains fondements de la société comme la justice, le respect des différences, les droits et les devoirs, la préservation de l'environnement ; - comprendre les valeurs morales portées par les personnages et le sens de leurs actions ; - s'interroger, définir les valeurs en question, voire les tensions entre ces valeurs pour vivre en société.</p>	<p>- découvrir des œuvres, des textes et des documents mettant en scène des types de héros / d'héroïnes, des héros / héroïnes bien identifiés ou qui se révèlent comme tels ; - comprendre les qualités et valeurs qui caractérisent un héros / une héroïne ; - s'interroger sur les valeurs socio-culturelles et les qualités humaines dont il/elle est porteur, sur l'identification ou la projection possible du lecteur.</p>	<p>Enjeux littéraires et de formation personnelle</p>	<p>Enjeux littéraires et de formation personnelle</p>

<p>On étudie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un roman d'aventures de la littérature de jeunesse (lecture intégrale) dont le personnage principal est un enfant ou un animal - des extraits de différents classiques du roman d'aventures, d'époques variées <p>et</p> <ul style="list-style-type: none"> - un album de bande dessinée. <p>ou bien</p>	<p>On étudie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en lien avec des représentations proposées par la peinture, la sculpture, les illustrations, la bande dessinée ou le cinéma, un recueil de contes merveilleux ou de contes et légendes mythologiques (lecture intégrale) - des contes et légendes de France et d'autres pays et cultures <p>et</p> <ul style="list-style-type: none"> - un ou des albums adaptant des récits mythologiques <p>ou bien</p> <ul style="list-style-type: none"> - une pièce de théâtre de la littérature de jeunesse. 	<p>On étudie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un roman de la littérature jeunesse ou patrimonial (lecture intégrale) - des albums, des contes de sagesse, des récits de vie en rapport avec le programme d'enseignement moral et civique et/ou le thème 2 du programme d'histoire de CM2 <p>ou bien</p> <ul style="list-style-type: none"> - des fables posant des questions de morale, des poèmes ou des chansons exprimant un engagement <p>ou bien</p> <ul style="list-style-type: none"> - une pièce de théâtre de la littérature de jeunesse. 	<p>On étudie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un roman de la littérature jeunesse ou patrimonial mettant en jeu un héros/une héroïne (lecture intégrale) - un récit, un conte ou une fable mettant en jeu un type de héros/d'héroïne ou un personnage commun devenant héros/héroïne <p>et</p> <ul style="list-style-type: none"> - un roman de la littérature jeunesse ou patrimonial mettant en jeu un héros/une héroïne (lecture intégrale) <p>ou bien</p> <ul style="list-style-type: none"> - un album de bande dessinée reprenant des types de héros/d'héroïnes <p>ou bien</p> <ul style="list-style-type: none"> - des extraits de films ou un film reprenant des types de héros/d'héroïnes. 	<p>indications de corpus</p>
---	--	--	--	-------------------------------------



collège
Anne de Bretagne

académie
Bretagne

Éducation
nationale

BILAN PEDAGOGIQUE

ANNEE SCOLAIRE 2016-2017

Présentation pour le Conseil d'administration du Mardi 27 juin 2017.

BILAN ALLEMAND 2019-2017

Enseignement

Matériel : **Manuels** : Les nouveaux manuels pour les 5ème ont permis un démarrage efficace malgré la faiblesse de l'horaire.

Romans et albums en allemand : début de constitution d'une bibliothèque de classe pour un entraînement à la lecture suivie et une découverte de la littérature allemande (littérature de jeunesse et classiques simplifiés).

Horaires

2,5h en LV2: horaire insuffisant pour une pratique efficace de la langue, et plus particulièrement pour la première année, qui nécessiterait une immersion plus intensive.

Malgré cela, les élèves se sont montrés motivés et ont bien progressé.

Assistante

La présence de Mme Catarina Bothe a été un plus cette année : dédoublements de classe pour une pratique plus intensive de l'oral, diversification des supports, soutien en 5^{ème}.

L'animation d'un **club allemand** sur le temps de midi auprès des 6ème a été appréciée, c'est une activité intéressante en termes de promotion de l'allemand.

→ Réfléchir à la possibilité d'une reconduction.

Projets

- Le **repas allemand** n'a pu avoir lieu faute d'une implication réelle et efficace des élèves.
- La **sortie au cinéma** de Chartres de Bretagne n'a pas pu avoir lieu : le film retenu cette année n'était pas adapté à un public de collégien.
- **EPI** en 4^{ème} : engagé mais non abouti. Les élèves ont parfois eu des difficultés à formuler des questions exploitables. Compte tenu de l'horaire en LV2 et d'autres priorités (grandes difficultés en LV1).
- Présentation aux élèves du projet **d'échange** avec Hambourg pour 2017-2018.
- Sensibilisation des familles aux différents **programmes d'échanges** (une élève de 4ème en Allemagne en cette fin d'année, d'autres échanges en prévision, départs pendant l'été ou l'année prochaine).
- **Lecture suivie**
- Utilisation de **padlet** pour mise à la disposition des élèves de ressources et activités complémentaires
- **Progression des élèves** en allemand :

Challenge vocabulaire

Entraînement suivi à la prise de parole en continu

Bilan satisfaisant : motivation, acquisition de connaissances et de compétences.



BILAN RUSSE 2016-2017

Pour le russe, voici ce qui a été proposé aux élèves cette année:

- un EPI russe/anglais autour des traditions de Noël avec les 4èmes C (création d'un diaporama bilingue pouvant servir de support à un oral d'EPI);
- un échange avec St Pétersbourg avec les 3ème C.

BILAN TECHNOLOGIE 2016-2017

La Technologie poursuit la découverte et l'appropriation des objets et systèmes techniques de l'environnement de la vie quotidienne de l'élève.

Nos préoccupations cette année étaient surtout portées sur la fin de cycle 3 et cycle 4 dans le but de valider les compétences et connaissances attendues.

Nouvelles orientations :

En cycle 4 :

- Solliciter l'imagination avec l'usage de nouveaux logiciels (conception et design) utilisation de Solidworks et de l'imprimante 3D
- Mobiliser les outils numériques pour la production collective des élèves (robots pilotés par ordinateurs et imprimantes 3D)
- S'approprier des méthodes de travail. Les activités sont organisées par îlots d'apprentissage en privilégiant les démarches d'investigation, de résolution de problèmes, et de projet technologique.
- La technologie a pris une part active dans les EPI mis en place cette année en :
 - 5ème Projet ski
 - 4ème Projet questions pour un champion
 - 3ème. Parcours professionnel

En cycle 3 :

Intégrer un travail avec toutes les disciplines expérimentales en cycle 3 avec un projet concret (hôtel à insectes),

BILAN PHYSIQUE-CHIMIE 2016-2017

Visite au planétarium (novembre 2016) 6ème A, C, S, E, M
Thème : Le système solaire

Concert Peace and love (janvier 2017) 4ème A
Thème : Le son et les risques auditifs

Réalisation d'un flyer sur les risques auditifs distribué à tous les élèves de 3ème (illustration réalisée en arts plastiques)

EPI « Questions pour un Champion » 4ème A, E, S
EPI « L'air à l'échelle du nanomonde » 4ème S
Thème : puissances de 10, échelles, composition de l'air

Réalisation d'une structure représentant l'air à l'échelle du nanomètre ; travail conjoint maths, Physique



BILAN EPS 2016-2017

Les compétences visées pour chaque niveau de classe sont étroitement liées aux Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) pratiquées. Elles sont proposées sous forme de cycle de 8 à 12 séances selon le calendrier et les installations disponibles.

Nous sommes tributaires de nos 3 installations intra-muros : salle TT, Grand gymnase (sic), Salle aménagée, avons la chance d'avoir la piscine St Georges à proximité et ne pouvons donc fonctionner qu'à 3 classes en parallèle, 4 quand nous avons la piscine ! Les locations extérieures nous coûtent cher (transport et location) et réduisent le temps de pratique. Nous utilisons le parc du Thabor pour y pratiquer l'Athlétisme, mais avec des conditions restrictives (n'utiliser que le carré « Duguesclin »), ce qui fait de l'athlétisme le parent pauvre de notre programmation d'activités, aspect que nous essayons de compenser en partie par la pratique de la C.O. En 4° et 3°

A noter, les classes Musicales ont une heure de moins d'E.P.S. à leur emploi du temps et donc moins de possibilités ! Le choix des APSA revenant au professeur d'EPS en fonction des installations disponibles et des objectifs retenus pour la classe.

Classes de 6° avec 2 x 2h de pratique hebdomadaire = 8 cycles annuels Roller, Rugby, Natation = 2 cycles (aisance sur et sous l'eau). Gymnastique, Badminton, Danse ou GR et/ou Combat, Athlétisme (vitesse)

Projet particulier= le soutien natation, réservé aux non-nageurs

Bilan: 19 élèves repérés (10%), non nageurs pour diverses raisons (phobie, maîtrise insuffisante, etc.) mais seulement 9 venus régulièrement (5%) pour lequel cela a été très bénéfique.
5% soit 10 élèves ne savent et ne veulent pas savoir nager !

Classes de 5° avec 2h + 1h de pratique hebdomadaire

4 Cycles de 2h : Gymnastique, Natation, Volley-ball et Tennis de table
4 cycles de 1h : Athlétisme (courses d'allures), Ultimate, Acrosport et Basket-ball.

Projet particulier= la classe de neige

Sur les 172 élèves de 5°, 168 sont partis, et seulement 4 sont restés au collège, non pour des raisons financières (la caisse de solidarité à aider une vingtaine d'élèves à divers degrés pour 2000 euros au total), mais pour des raisons personnelles.

Classes de 4° avec 2h + 1h de pratique hebdomadaire

4 cycles de 2h : Gymnastique acrobatique, Badminton, Basket-ball, Course d'orientation
4 cycles de 1h : Danse ou GR, Combat ou Boxe, Tchouk-ball ou Hockey, Athlétisme (endurance)

Projet particulier= la semaine annualisée pour les 4°S : ceux-ci n'ont que 2 h d'EPS

Dans leur emploi du temps, la 3ème heure est annualisée (comme pour tous les 3°) afin de pratiquer 1 semaine de Plein-Air, au mois de juin. Cette année elle est consacrée à la Danse.

Classes de 3° avec 2h de pratique hebdomadaire, la 3ème heure étant annualisée

4 cycles de 2h : Gymnastique ou Acrosport, Volley-ball, Tennis de table, Basket-ball ou Combat ou Boxe éducative ou Escrime ou Base-ball suivant les installations disponibles.

Projet particulier= La semaine plein-air consacrée au kayak et à la course d'orientation par demi-journées en alternance, cette semaine est découpée en 2 périodes (octobre et mai) pour compenser les effets capricieux de la météo. Cette année la 1ère période n'a vu que la C.O, le Kayak n'ayant pu avoir lieu pour raison sanitaires (météo trop peu pluvieuse!)

BILAN ARTS PLASTIQUES

EPI:

- La ferme des animaux : 1 classe de 3ème, une exposition au CDI.

- Adopter un rythme plus ralenti, celui du groupe. Une relation différente s'installe avec nos élèves, le contact est moins formel, plus ouvert.

Quelques exemples d'activités par matières :

Français :

- Lecture à haute voix.
- Présentation de romans.
- Remédiation sur des points de grammaire.
- Travaux d'écriture.
- Théâtre.
- Méthodologie pure : le résumé d'un texte, comment reformuler les réponses (pas seulement en Français, l'exercice a été travaillé pour la physique-chimie), apprendre à travailler en groupe, comprendre et respecter les consignes.

Anglais :

- Création de jeux.
- Travaux d'écriture (cartes postales, lettres).
- Beaucoup de pratique de l'oral. Sketches.

Maths :

- Beaucoup de jeux, énigmes.
- Remédiation des figures de géométrie.
- Méthodologie pure : travail sur le soin, la clarté, la lecture d'énoncé (morceau de phrase par morceau de phrase), le respect de ces consignes.

Histoire-Géo-EMC

- Pratique de l'oral : jeux de rôles, débats, entraînement à parler 2 ou 3 minutes d'affilée devant le reste de la classe.
- Exercices de réécriture. Beaucoup d'exercices pour la maîtrise du vocabulaire nouveau.
- Méthodologie pure : Apprendre une leçon. Comprendre comment fonctionne la mémoire. L'utilisation du manuel. La recherche d'information. Comprendre une frise chronologique. Construire une carte.

3^{ème}

Français

Activités hors progression : préparation à l'oral du DNB (avec le collègue d'Anglais). Aide à l'utilisation d'un diaporama. Conseils pour la prise de parole. Réalisation d'un objet dans le cadre du projet EPI : cube (3M) et Affiche (3E). Renforcement des bases grammaticales grâce à des travaux type DNB : dictée et réécriture mais également des activités ludiques en binôme afin de s'approprier les règles grammaticales (accords). Création de cartes mentales pour les modes et les conjugaisons.

Anglais: préparation à l'oral du DNB en collaboration avec le professeur de Français. Travail de méthodologie : expression écrite et orale, compréhension écrite et orale, jeux de rôle, sketches. Recherches biographiques sur un artiste....

Bilan : Ces travaux en groupe ont permis de faire travailler tous les élèves lesquels se sont investis et ont osé davantage. Les professeurs reconnaissent unanimement que le travail en ½ groupe est un réel confort et, par conséquent, il serait judicieux qu'il soit reconduit.



4 ^{ème}	<p><u>Français</u> : Présentation de textes poétiques / recueil à constituer en groupes</p> <p><u>Orientation (en collaboration avec Mme Josse)</u> : Présentation des ressources de l'Onisep / Répertoire des sites utiles à la recherche sur les études et les métiers / Connaître ses centres d'intérêt.</p>
3 ^{ème}	<p><u>Français</u> : Dans le cadre de la semaine de la presse, découverte des quotidiens / revue de presse</p> <p><u>Français</u> : Présentation de lectures au programme / maîtrise de l'oral</p> <p>Echange littéraire avec les lycéens de Jean Macé</p> <p>Présentation du métier de libraire en partenariat avec la librairie Le Failler</p> <p><u>EPI</u> : Autour du roman <i>la ferme des animaux</i> de Georges Orwell, création et exposition d'objets</p>

OUVERTURE CULTURELLE :

Partenariat avec la bibliothèque Lucien Rose : lecture en 6^{ème} et 3^{ème}.

Prix Ados : Concours lecture / Création à partir des livres sélectionnés

Prix des Incorruptibles : lecture d'une sélection de romans / rencontre d'auteur

Semaine de la Presse : Découverte des quotidiens

Débats citoyens en 3ème : Plusieurs échanges ont eu lieu sur des thèmes proposés par les élèves (les élections aux USA, les migrants, la journée de la femme, la liberté de la presse, la laïcité...)

Club des lecteurs (4e/3e) en partenariat avec le lycée Jean Macé : rencontre d'un auteur, visite de la librairie Le Failler, pique-nique littéraire).

<p>EPI Françoise : passages d'argumentation, persuasion, création d'unités littéraires critiques ; l'écriture pour le CDI</p>	<p>EPI Françoise Préparation et restitution pour (co-)animation principal de</p>	<p>4ème</p> <p>Festival Court Métrage : exploitation en classe autour du récit court et du fantastique. Participation au concours de cinéma à Brocéliande. Dans le cadre du festival : masterclass lettres – récit avec la vie et l'écriture (maître) : écriture (maître) par les mots et nous avons travaillé les dialogues et bristages chez Tati EPI : Cœur SVT/ français : du sentiment amoureux aux sensations. Création d'un recueil poésie lyrique amoureuse et illustrations en interdisciplinaire. Roméo et Juliette : un ballet Sortie au TNB le 19 mai. Mme Gourville</p>	<p>6ème</p> <p>Participation au concours Les Incorruptibles : Création d'un atelier lecture (AP année). Rencontre avec un écrivain (avril). Election d'un auteur à la bibliothèque Lucien Roz (fin mai) CM2 de Jean Zay (16 juin) : élaboration de jeux en rapport avec la lecture des romans pour animer cette rencontre. Mme Le Borgne</p>
<p>Participation au concours sur romans et petites critiques littéraires au CDI. Mme Conan</p>	<p>5ème</p> <p>Mme Le Borgne</p> <p>Collège au cinéma (année) : Concours Je bouquine (écrite la suite d'un début de roman) que la 5A (décembre). Sortie à Brocéliande (mai) : élaboration d'un guide assorti de contes et légendes de la forêt de Brocéliande. EPI LCA prévu au mois de juin sur les héroïnes ayant inspiré Anne de Bretagne. Mme Le Borgne</p>	<p>Participation au concours sur romans et petites critiques littéraires au CDI. Mme Conan</p>	<p>6ème</p> <p>Participation au concours Les Incorruptibles : Création d'un atelier lecture (AP année). Rencontre avec un écrivain (avril). Election d'un auteur à la bibliothèque Lucien Roz (fin mai) CM2 de Jean Zay (16 juin) : élaboration de jeux en rapport avec la lecture des romans pour animer cette rencontre. Mme Le Borgne</p>
<p>Participation au concours sur romans et petites critiques littéraires au CDI. Mme Conan</p>	<p>5ème</p> <p>Mme Le Borgne</p> <p>Collège au cinéma (année) : Concours Je bouquine (écrite la suite d'un début de roman) que la 5A (décembre). Sortie à Brocéliande (mai) : élaboration d'un guide assorti de contes et légendes de la forêt de Brocéliande. EPI LCA prévu au mois de juin sur les héroïnes ayant inspiré Anne de Bretagne. Mme Le Borgne</p>	<p>Participation au concours sur romans et petites critiques littéraires au CDI. Mme Conan</p>	<p>6ème</p> <p>Participation au concours Les Incorruptibles : Création d'un atelier lecture (AP année). Rencontre avec un écrivain (avril). Election d'un auteur à la bibliothèque Lucien Roz (fin mai) CM2 de Jean Zay (16 juin) : élaboration de jeux en rapport avec la lecture des romans pour animer cette rencontre. Mme Le Borgne</p>

<p>Projet F séquence c à l'écriture concours d</p>		<p>Collège au cinéma : initiation à l'analyse filmique, réalisation d'une mini-critique illustrée. Pour tous les films, étude de la notion de genre et de la</p>	
<p>EPI Français partenariat à la revalorisation au cinématographique visant à développer un des Réseaux de la Région Viste commune Cimetière de Ecriture (ma édité par les juin): Restitution l mise en vid audio. Mme</p>			
<p>EPI Français partenariat à la revalorisation au cinématographique visant à développer un des Réseaux de la Région Viste commune Cimetière de Ecriture (ma édité par les juin): Restitution l mise en vid audio. Mme</p>		<p>Obj. : Du latin au Français : une histoire de la langue / Figures d'Héroïnes / Anne de Bretagne et l'humanisme Mme Gourville – Mme Talboudet – Mme Février</p>	<p>Election d'un auteur à la bibliothèque Lucien Roz (fin mai) Rencontre avec une classe de CM2 de Jean Zay (16 juin): élaboration de jeux en rapport avec la lecture des romans pour animer cette rencontre Mme Le Borgne</p>

Analyse enseignants

Autr	EPI	AP
<p>Mme Gourville pour Français : Bilan très positif > le travail en interdisciplinarité par co-animation. Cela a changé dans cette vue du travail autour de très positive également élèves de faire un vote, et d'approfondir critique, leur point de</p>	<p>Mme Gourville et Mme Février pour EPI-Coeur SVT Français Bilan très positif du point de vue des productions et du travail en interdisciplinarité par co-animation. Cela demande un peu d'organisation mais c'est porteur.</p>	<p>Mme Tennenbaum pour AP : Ce qui a été travaillé : - aide à l'écriture (en groupes de besoins pour une partie de l'année) - entraînement à l'expression orale Demi-groupes bénéfiques, permettant un suivi plus précis et libérant les élèves les plus timides pour l'oral.</p>
<p>Mme Gourville pour Français très positive aussi : au priori sur le ballet, sur très positifs aussi, av d'expression pour cert pas imaginée) Malheureusement le c les élèves ne sont pas</p>	<p>Mme Février pour spectacle de danse It Dansa : des élèves d'abord réticents et pleins de préjugés (les garçons en particuliers). Ils ont tous été conquis ! Stage théâtre danse en cours. Très positif pour le moment! Travail sur le corps, la posture, les représentations, le regard des autres sur soi, de soi sur les autres...</p>	<p>Mme Février pour AP 4ème et 3ème : Travail centré sur certains fondamentaux de grammaire : conjugaison – classes grammaticales Des séances en co-animation pour la rédaction du diaporama de stage : très intéressant, profitable et UTILE. Plusieurs élèves sont démunis devant ce type de travail : on apporte ici à certains l'aide que les parents n'apportent pas. Travail sur les compétences transversales.</p>
<p>Mme Gourville pour Etonnants Voyageurs découverte d'un roman travail long, suivi, cré histoire, de son univers (Participation au "Défi elle-même que la sorte dernière a close en auteurs littérature jeune livre que nous avons élèves, Découverte d'un salon du livre? comm Différences littéraires - d'une expo autour de l' présentation du travail</p>	<p>Mme Février pour travail EPI français / Histoire – parcours citoyen : Travail passionnant ; une vraie collaboration avec Mme Bidan de la mairie de Rennes qui ne compte pas son temps. Travail qui sera reconduit l'an prochain pour l'inauguration du Nouveau Carré des Résistants en mai. Il faudra donc démarrer plus tôt dans l'année.</p>	<p>Mme Cochet : En 3ème : Travail sur des compétences transversales : mises en voix de textes – Lecture de consignes – Rédaction du rapport de stage – Diaporama oral DNB – entraînement oral. Séances riches et constructives qui ont beaucoup apporté aux élèves et ont permis à chacun (enseignant compris) de travailler dans des conditions très favorables.</p>

Bilan des activités LCA
Année 2016 – 2017

<p>Latin 5ème – 76 élèves issus de 5ème A – C – D – E</p> <p>Conférence les légendes du ciel au Planétarium des Champs libres : travail sur les dieux + le latin dans la ville, en chemin.</p>	<p>Latin 4ème – 40 élèves issus de 4ème A-C-D</p> <p>Rallye dans Rennes en projet pour la fin de l'année</p>	<p>Latin - 36 élèves issus de 3ème C – D – F</p> <p>Participation au Concours ARELA sur Le sport dans l'Antiquité. Production de deux journaux : numéro spécial de l'Equipe : Les Romains et le sport. 3 élèves sont primés. Remise des prix le mercredi 14 juin</p>	<p>Grec 3ème – 23 élèves issus de 3ème A – C – D – E – F</p> <p>Fabrication d'une frise chronologique sur l'Histoire de la Grèce (septembre - octobre)</p>
<p>EPI LCA Anne de Bretagne et le jeu des 7 femmes</p> <p>Réalisé à ce jour en 5èmeE Les documents sont déposés sur le réseau du collège dans les dossiers Documents - EPI Anne de Bretagne</p>		<p>Une journée à Paris (15 juin) : Sur les traces de Lutèce – Quelques incontournables du LOUVRE.</p>	
		<p>3C-F : Sortie jusqu'aux fouilles de la rue de la Cochardière + Le latin sur les murs de la ville, en chemin.</p>	

Mme Février et Mme Cochet

BILAN PEDAGOGIQUE Histoire, Géographie, Education morale et civique.
2016-2017

Les enseignants se sont principalement appliqués cette année à mettre en place le programme sur les 4 niveaux simultanément et à préparer les élèves à la nouvelle version de l'épreuve écrite du DNB.

Les 3e ont travaillé en EPI :

- 3^{ème} M : HG, français, musique
- 3eA et 3eF : HG/Français : Travail en partenariat avec la mairie de Rennes pour la revalorisation du Carré des résistants au cimetière de l'Est. Ecriture de textes d'invention de genres divers (poèmes – lettres – récit – planches de BD) en lien avec la vie d'un des Résistants. Visite commentée des Carrés militaires du Cimetière de l'Est (mars) Ecriture (mars) et production d'un recueil édité par les services de la mairie (mai – juin). Restitution le 16 juin à la mairie : travail de mise en voix.
- 3eS : concours de la résistance (sans participation directe du professeur).

Les 4e ont travaillé en EPI:

- 4eS : HG/Anglais. Autour du film "the last of the Mohicans" étude de l'histoire américaine du XVIII^e siècle. Compréhension orale et écrite. Réalisation de duos par les élèves en anglais reprenant une scène et des personnages du film.

Travail unidisciplinaire :

- 4eA :Semaine de la presse en lien avec le Clemi.

Les 5e ont travaillé en EPI :

- 5e D, 5eE : EPI LCA – Français - Histoire et Italien: Anne de Bretagne, le jeu des 7 femmes. : Du latin au Français : une histoire de la langue / Figures d'héroïnes bibliques, mythologiques et historiques / Anne de Bretagne et l'humanisme: une reine de la Renaissance Réalisation d'un jeu de cartes de 7 femmes célèbres .
- 5e D et E : Sortie dans Rennes pour connaître les batiments médiévaux

Les 6e ont travaillé en AP au CDI:

- Français / Histoire des arts : Recherches sur les mythes antiques (support papier et internet) et préparation de la présentation orale. Choisir une œuvre d'art, la dater et la décrire.
- Savoir présenter ses recherches, rédiger une bibliographie.
- Savoir apprendre une leçon. Comprendre le fonctionnement de la mémoire. Construire une carte mentale pour mieux retenir.
- Comprendre et compléter une carte, une frise chronologique.
- Travaux de réécriture des réponses des contrôles.
- Faire un brouillon, classer des idées.
- Exercices variés pour manier les concepts et le vocabulaire nouveau.
- Raisonner. La recherche d'hypothèses.
- Pratique de l'oral : entraînement à la prise de parole avant un exposé en classe entière ; débattre.

BILAN PEDAGOGIQUE

ANNEE 2017-2018

Pour le Conseil d'administration du 26/06/2018.

Bilan des activités spécifiques menées au CDI Année scolaire 2017-2018

Activités en faveur de la lecture :

Une vingtaine d'élèves de 5ème /4ème /3ème ont participé au Prix Ados, ils ont lu 10 ouvrages de littérature jeunesse et ont voté pour leur roman préféré. Ceux qui le souhaitent ont créé une œuvre originale à partir d'un des titres de la sélection. La remise des prix a eu lieu le mercredi 6 juin après-midi.

Le CDI a accompagné les élèves de 6ème et leur professeur de Lettres qui se sont lancés dans le défi des Incorruptibles (défi lecture CM2 – 6ème).

Le club lecture (Club des Bookineurs) se réunit un midi par semaine et regroupe une vingtaine d'élèves de tous niveaux. Nos partenaires sont la librairie Le Failler de Rennes et les éditions Rageot de Paris. Les élèves ont lu des manuscrits et partagé leurs impressions à la découverte de ces intrigues, chacun a donné son avis sur un titre, une couverture... Pouvoir lire des projets avant parution et donner son avis a été une expérience plébiscitée par tous. Parallèlement les lecteurs ont partagé leurs coups de cœur tout au long de l'année et ont fait des suggestions d'achats pour le CDI.

Différentes actions en partenariat avec des professeurs de Lettres ont été mises en place :
Lectures théâtrales, poétiques en 6ème, 5ème, 3ème.
Échanges littéraires d'œuvres choisies et présentées par les classes de 6ème et 3ème.
Oral de présentation d'un roman en 4ème.

Le CDI participe à la mise en place d'atelier lecture dans le cadre de l'AP de français au niveau 6ème. La méthode Fluence (entraînement à l'oral) et le logiciel Tacit (compréhension) ont été utilisés. Les séances se sont déroulées de novembre à juin à raison d'une heure par semaine jusqu'en janvier et ensuite une heure par quinzaine. Tous les élèves ont amélioré leurs performances à l'oral.

Education aux médias et à l'information :

En partenariat avec des professeurs d'histoire-géographie, les élèves de 6ème ont appris à chercher sur le Web en respectant les droits et les devoirs des utilisateurs.

Parcours citoyen :

Le CDI et l'équipe de Vie Scolaire ont organisé un concours de dessins, à destination de toutes les classes, sur le thème de l'égalité entre filles et garçons dans le prolongement d'une exposition sur les métiers accessibles à tous. Le dessin gagnant sera en couverture du carnet de correspondance 2018-2019. Tous les élèves ainsi que les personnels du collège étaient invités à voter. Des conseils de lecture et des discussions sur ce thème ont prolongé cette action.

Parcours Avenir :

Découverte des ressources dédiées à l'orientation scolaire pour les classes de 4ème en partenariat avec Mme Josse, psychologue de l'éducation nationale et les professeurs principaux.

Bilan actions pédagogiques 2017/2018 Éducation musicale et Chant choral

6B:

Concert + rencontre avec François Dumont, pianiste concertiste
Programme Passionnément Mozart, Orchestre Symphonique de Bretagne
au TNB, octobre 2017
Concerto pour piano et orchestre, W.A. Mozart.

3E/4E

Concert/rencontre avec le musicien Sangue au collège, en partenariat avec le festival Le grand Soufflet, Novembre 2017. Visite du site du festival, balances etc.

4C/4D

Rencontre avec le chanteur Lonepsi, en partenariat avec le festival Mythos, Avril 2018
Visite du site du festival, balances, etc.

3B

Rencontre au collège avec le compositeur de musique contemporaine Julien Gauthier.
Concert pédagogique au Couvent des Jacobins autour du programme 40ème rugissants
de l'Orchestre Symphonique de Bretagne, mai 2018.

4A

La science sur les planches, en lien avec la Compagnie Kislrod, transmission d'une
information (avec Sylvie Milin, physique/chimie et Anne Sophie Gourville, français).
Représentation au Champs Libres le 15 juin 2018

Atelier musiques actuelles, élèves de troisième

chaque mardi midi de l'année,
Restitution à la fête de fin d'année des 3èmes, le 22/06/2018

Collège au cinéma, responsable de la classe de 4D

3M : participation à la *Cérémonie Yad Vashem* à l'Hôtel de Ville de Rennes (remise de
médaille à titre posthume des *Justes parmi les Nations*).

Chorale 6M 4M + 12 autres élèves (6CDF 5C) + 1 ULIS

« *Le p'tit Fernand et la Grande Guerre* », création académique d'après l'oeuvre de Julien
JOUBERT et Eric HERBETTE

Participation au Festival des Rencontres Chorales avec les chorales des collèges de
Romillé et Vern sur Seiche et l'ESPE
Concert au Zéphyr à Chateaugiron le jeudi 14 juin 2018

Chorale 5M 3M + 15 élèves (6DF 5ADEF 3E) + 2 ULIS + 1 UPE2A

« *Le p'tit Fernand et la Grande Guerre* »

Participation au Festival des Rencontres Chorales avec la chorale et le théâtre du collège
du Landry
Concert au Diapason à Rennes le Jeudi 7 juin 2018

Hugo Crognier et Michelle Muller

ANGLAIS

- Les classes de 6^{ème} et de 3^{ème} ont à nouveau bénéficié de l'A-P cette année. Ces classes ont été dédoublées à raison d'une heure/quinzaine.

- **Un séjour à projet sportif** a été organisé du mercredi 11 avril au lundi 16 avril 2018 avec 24 élèves de 3^S. (3 accompagnateurs)

Le groupe était logé dans l'établissement de Liddington à l'ouest de Londres. Diverses activités sportives ont eu lieu sur place, encadrées par des moniteurs britanniques (trapèze, tir à l'arc, descente en rappel).

Une visite de Windsor et de Londres était également au programme.

- **Echange avec Helsinki**

Lieu : lycée franco-finlandais d'Helsinki.

Classe : 24 élèves de 4^B

Durée : une semaine à Helsinki + une semaine à Rennes

Cet échange a permis aux élèves de découvrir un autre milieu, de constater une forte appartenance à l'Europe en même temps que des particularités culturelles et environnementales ancrées dans une région à forte identité. Des liens et des amitiés se sont créés.

Les échanges ont eu lieu en français et anglais, mais chaque groupe a été initié aux rudiments du breton et du finnois. La pratique de ces langues met en évidence la richesse du multilinguisme et donne le goût de la découverte de systèmes linguistiques différents.

- Dans le cadre du parcours artistique et culturel, les élèves de 3^B ont participé au **Festival du Film Britannique de Bruz**. Ils ont assisté à la projection du film "In Another Life", primé au Festival de Sundance, puis participé à un échange avec deux acteurs du film d'origine afghane. Les élèves avaient en amont travaillé sur le thème de la migration, par le prisme de la migration irlandaise suite à la Grande Famine. (origine du départ, conditions de voyage, arrivée aux USA).

- 3^B (en parallèle avec le cours d'Histoire-Géographie)
la Libération de la Bretagne par les GI.

Après avoir étudié le contexte historique du Débarquement en juin 1944, les élèves ont découvert le rôle des photo-journalistes (dont Robert Capa).

Ils ont retracé les pas de John G. Morris, photo éditeur pour Life Magazine, qui a accompagné l'avancée des GI lors de la Libération de la Bretagne, dont les photos (instantanés de vie de l'été 1944) n'ont été révélées qu'en 2014.

Ce travail s'est achevé par un atelier aux Archives Départementales (animé par un professeur d'Histoire Géographie) autour de la vie en Bretagne sous l'occupation, puis des témoignages de la Libération.

- **Sensibilisation à l'égalité Homme-femme (mars 2018)**
3^{ème} A , B , D

Création d'un Padlet sur lequel chaque élève devait déposer un article sur une femme (quelle que soit l'époque) qui a fait avancer la science et qui a parfois contribué à sensibiliser la société scientifique aux droits des femmes.

<https://padlet.com/syviemilin/srdcj98pcmho>

mdp : femmescientifique

Bilan activités lettres 2017 - 2018

6ème	5ème	4ème	3ème
<p>Participation au concours Les Incorruptibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> Atelier lecture sur l'année avec la sélection des Incorruptibles. Atelier théâtre avec l'école Jean Zay sur des saynètes historiques le 21 juin avec les 6èmes A. Travail de lecture complémentaire Français Histoire-Géo autour de l'étude des textes de l'Antiquité. <p style="text-align: center;">Mme Leborgne</p>	<p>5A et 5C</p> <p>Participation à un atelier théâtral sur une journée au mois de janvier à l'ADEC.</p> <p>Les abécédaires sur Tristan et Iseut seront exposés au CDI.</p> <p style="text-align: center;">Mme Leborgne</p>	<p>4M - 4E</p> <p>Collège au cinéma niveau 4ème : Exploitation en classe en notamment sur l'Aventure de Mme Muir et Soyez sympas rembobinez !</p> <p style="text-align: center;">M. Furic</p>	<p>3A</p> <p>Sortie transdisciplinaire Français / Sciences physiques à l'Espace des sciences des Champs Libres (1er trimestre) dans le cadre de la séquence sur le voyage en train. Travail d'écriture.</p> <p>EPI Français Histoire : Travail en partenariat avec la mairie de Rennes pour la revalorisation du Carré des résistants au cimetière de l'Est. Ecriture de récits à partir d'un élément de la biographie d'un des Résistants. Visite commentée des Carrés militaires du Cimetière de l'Est (mars) Ecriture (mars) et production d'un recueil édité par les services de la mairie (mai - juin).</p> <p>Restitution le 19 juin au collège : travail de lecture théâtralisée avec le comédien - metteur en scène Philippe Fagnot</p> <p style="text-align: center;">Mme Février - Mme Talbourdet</p> <p>EPI Connaissance des filières d'orientation et du monde du travail</p> <p>Lecture d'un roman et restitution de lecture</p> <p>Préparation du diaporama rapport de stage pour l'oral blanc sur le temps de l'AP</p> <p style="text-align: center;">Mme Février</p>
<p>6C - 6M</p> <p>Atelier théâtre avec les stagiaires EAP</p> <p style="text-align: center;">Mme Cochet</p>		<p>4S</p> <p>Collège au cinéma : Exploitation du film L'Aventure de Mrs Muir dans le cadre de la séquence sur le fantastique</p> <p>EPI SVT/ français autour de la communication nerveuse :</p> <p>Création d'un recueil de poèmes à partir de schémas du fonctionnement nerveux illustré</p>	<p>3M</p> <p>Projet Festival Courtmétrage : participation au concours de la critique cinématographique (1er prix obtenu !)</p> <p style="text-align: center;">M. Furic</p>

		<p>confection d'affiches (affichage dans la classe)</p> <p><u>Travelling</u>: Lettre d'une inconnue de Max Ophüls la lettre (communication) et dire l'amour</p> <p>4° B : <u>rencontre avec un poète bilingue</u> : M. Bertrand : qu'est-ce qu'écrire de la poésie ? Écrire en français, en breton.... La plasticité et la musicalité de la langue comment choisit-on les mots ? (dans le cadre de l'EPI)</p> <p>4° A : <u>participation au dispositif La science sur les planches</u> – projet interdisciplinaire annuel (sciences physiques + éducation musicale + français) > création d'un spectacle théâtral avec l'intervention de deux comédiens de la compagnie Kislorod : Morien Nolot et Erwan Marion</p> <p><u>atelier théâtre en fin d'année</u> : projet de mise en scène d'un extrait de Cyrano de Bergerac. Filmé ?</p>	
--	--	--	--

Enseignement

Matériel

- **Romans et albums** en allemand : constitution d'une bibliothèque de classe pour un entraînement à la lecture suivie et une découverte de la littérature allemande (littérature de jeunesse et classiques simplifiés). Bibliothèque complétée cette année par des **magazines** et des ouvrages en rapport avec les visites effectuées pendant le séjour à Hambourg.
- Apport de quelques **jeux** pour une approche ludique des apprentissages.

Horaires

Une classe de 5^e a vu son horaire de 2,5 h réparti en 1h + 1,5h

Un cours de 1,5h présente un intérêt, la régularité du rythme également (vs emploi du temps modifié avec une heure quinzaine), néanmoins, la fréquence du cours est problématique (les élèves n'ont cours de LV2 que deux fois dans la semaine). Par ailleurs, lorsque le cours de 1,5h n'a pas lieu, quel qu'en soit le motif, c'est un manque important.

Nous ne pouvons que nous réjouir du passage à 3h hebdomadaires pour les 5e.

Assistante

La présence de Mme Klümper a été un plus : dédoublements de classe pour une pratique plus intensive de l'oral, diversification des supports.

Projets

- **Échange** avec Hambourg.

Le séjour à Hambourg a permis aux germanistes de 3^e de s'immerger dans le quotidien de jeunes Allemands de leur âge. L'expérience a été enrichissante. Ils ont pu éprouver les différences et trouver des points communs. Les visites s'articulaient autour de la découverte du patrimoine culturel de Hambourg et de Brême, et du thème choisi comme fil rouge : l'égalité hommes-femmes. Le projet nous a permis d'obtenir une subvention de l'OFAJ, mais aussi de la MIR.

Les recherches des élèves ont donné lieu à des travaux intéressants, croisant les époques et les pays.

https://padlet.com/Frau_Tennenbaum/Mann_Frau

Le séjour des correspondants à Rennes s'est également bien déroulé, même si certaines familles ont pu éprouver quelques déceptions. Le barrage de la langue nécessite une réelle volonté de part et d'autres pour un véritable partage. Les jeunes Allemands sont repartis très contents de leur séjour.

- Sensibilisation des familles aux différents **programmes d'échanges**
- Utilisation de **padlet** pour mise à la disposition des élèves de ressources et activités complémentaires
- **Progression des élèves** en allemand :

Challenge vocabulaire

Entraînement suivi à la prise de parole en continu

Bilan satisfaisant : motivation, acquisition de connaissances et de compétences.

Information – recrutement :

- Passage dans toutes les classes de 6^e cette année pour une brève **sensibilisation à la langue allemande**.
- Notre établissement n'a pas été retenu pour une intervention **MobiKlasse**
→ nouvelle demande à formuler pour l'année prochaine

par l'arrêté N° 18.197 du 24 juillet 2018, portant organisation et fonctionnement du Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire, Technologique et de l'Alphabétisation et fixant les attributions du Ministre;

le décret N° 16.597 du 24 Novembre 2016, portant nomination ou confirmation des responsables au Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique;

l'Arrêté N° 009 du 21 Mai 2016 modifiant et complétant certaines dispositions de l'Arrêté N° 022 du 02 Avril 2009 réaménageant le régime du Baccalauréat Secondaire Général et Technique et du Brevet de Technicien en Economie Familiale puis fixant les conditions de leur admission;

l'Arrêté N° 069 du 10 juillet 2020, portant réouverture des établissements scolaires dans le contexte de la COVID-19

SUR PROPOSITION DES DIRECTEURS DE CABINET

ARRÊTENT

Article 1^{er} Le calendrier des Examens et Concours Scolaires et Professionnels au titre de l'année académique 2019-2020 est modifié ainsi qu'il suit :

- Inscription : Du jeudi 02 janvier au samedi 07 mars 2020 ;
- Proposition et transmission des sujets à la Direction des Examens et Concours Scolaires et Professionnels : Du vendredi 14 février au mardi 31 mars 2020 ;
- Fin d'enregistrement des candidats à la Direction des Examens et Concours Scolaires et Professionnels : Mardi 31 mars 2020.

Titre des Examens et Concours	Epreuves Pratiques	Epreuves Ecrites	Fin de Session
Examens du 6 ^{ème} et CEPI	Mardi 25 Août au Samedi 05 Septembre 2020	Mercredi 09 Septembre au Samedi 12 Septembre 2020	Samedi 12 Septembre 2020
Examens du 7 ^{ème}	Mardi 25 Août au Samedi 05 Septembre 2020	Lundi 7 Septembre au Samedi 12 Septembre 2020	Samedi 12 Septembre 2020
Examens du 8 ^{ème}	Mardi 25 Août au Samedi 05 Septembre 2020	Lundi 7 Septembre au Samedi 12 Septembre 2020	Samedi 12 Septembre 2020

2020	Lundi 24 Août au Samedi 29 Août 2020	Samedi 29 Août 2020
2020	Mardi 22 Septembre au Mercredi 23 Septembre 2020	Mardi 29 Septembre 2020
2020	Lundi 28 Septembre au Samedi 03 Octobre 2020	Samedi 03 octobre 2020
2020	Mardi 22 Septembre au Samedi 26 Septembre 2020	Samedi 12 Décembre 2020
2020	Mardi 06 Octobre au Samedi 10 Octobre 2020	Samedi 12 Décembre 2020
2020	Lundi 05 Octobre au Samedi 10 Octobre 2020	Samedi 12 Décembre 2020
2020	Mardi 22 Septembre au Samedi 26 Septembre 2020	Samedi 26 Décembre 2020

Article 2 : En fait de la surveillance de la pandémie a coronavirus, les candidats aux différents examens sont dispensés des épreuves d'Education Physique et Sportive.

Article 3 : Le présent Arrêté qui prend effet à compter de la date de sa signature, sera enregistré et communiqué partout où besoin sera.

Fait à Bangui le 25 Juin 2020

Ministre de l'Enseignement Technique
Et de l'Alphabétisation

Le Ministre de l'Enseignement Primaire et Secondaire



Daouda DAOUA



Moukadas Noubre

PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT PAR LA RADIO

MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

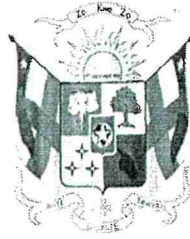
DIRECTION DE CABINET

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE ET D'ANIMATION PÉDAGOGIQUES

DIRECTION DE PRODUCTION DES MATÉRIELS DIDACTIQUES,
DES SUPPORTS AUDIO-VISUELS
ET DES TIC

SERVICE DE LA RADIO TÉLÉVISION SCOLAIRE

N° _____ MEPSTA/DIRCAB/DG.INRAP/DPMDSAVTIC/RTS.22



REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE
Unité – Dignité - Travail

Bangui, le

PROGRAMME GPE-COVID DE LA RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

TERMES DE REFERENCE

DU PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT PAR LA RADIO 2022 (PER)

CONTEXTE ET JUSTIFICATION

Dans le cadre du financement accéléré du Partenariat Mondial pour l'Éducation pour répondre à la pandémie de COVID, la République Centrafricaine a souhaité développer un Programme d'Enseignement par la Radio (PER) en collaboration avec l'UNICEF et une organisation spécialisée dans ce type d'activité, l'ONG Children's Radio Foundation.

La pandémie de COVID-19 a brusquement interrompu l'éducation et a bouleversé la vie des enfants et des jeunes partout dans le monde. En avril 2020, 94 % des élèves de la planète n'allaient plus en classe à la suite de la fermeture des écoles.

Toutefois ces impacts négatifs ont été le plus ressentis en Afrique subsaharienne où et le taux de pauvreté des apprentissages était d'environ 90% avant la COVID-19. Cela signifie que 9 enfants de 10 ans sur 10 ne savaient ni lire ni comprendre un texte simple.

En République Centrafricaine, des études telles que le test EGRA menés en mai – juin 2019 sur des élèves des premières sections CP, CE1 et CE2 dans les écoles privées, laïques et publiques de la capitale pour évaluer le niveau de lecture et de compréhension de lecture, préalablement à la production du plan sectoriel 2020-2029 (PSE) des quatre Ministères de l'Éducation, ont montré que les élèves de ce pays étaient très en dessous des niveaux de référence

(respectivement 57%, 41% et 20% des élèves du CP (primaire 1ère année), CE1 (primaire 3ème année) et CE2 (primaire 4ème année) sont incapables de lire un seul mot familier par minute dans une liste de 50 mots isolés).

Cette crise des apprentissages a été exacerbée par la pandémie qui a impacté toute une génération d'élèves du fait des limites et des difficultés des politiques de réponses mises en œuvre dans le pays.

Le plan de réponse humanitaire (HRP) 2022 pour la République Centrafricaine prévoit en Éducation une assistance à 878,000 enfants sur les 1,4 millions identifiés comme étant dans le besoin d'une assistance humanitaire. C'est dans ce cadre que ce programme entend agir pour diminuer les impacts conjugués de la fermeture d'écoles liée aux conflits, des effectifs pléthoriques, du manque d'enseignants bien formés, du niveau élevé de pauvreté des familles et d'un développement limité des technologies.

DESCRIPTION DU PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT PAR LA RADIO

Répartition des leçons

Après un travail de concertation et planification avec l'INRAP et l'ENS, il a été décidé la répartition suivante :

- l'Institut National de Recherche et d'Animation Pédagogiques (INRAP) est chargé de développer un programme de 25 leçons axées sur les compétences de vie courante (CVC) en lien avec la protection des enfants et des adolescents mais également avec leur intégration dans la vie socio-professionnelle.
- l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Bangui est chargée du développement d'un programme d'enseignement du fondamental 2 (F2) de 100 leçons pour lequel cinq disciplines ont été retenues, avec un nombre variable de leçons à produire selon l'importance attribuées à celles-ci dans le curriculum scolaire.

Travail préparatoire de recherche

En amont de la production effective des scripts, cette activité nécessite un gros travail de recherche de ressources bibliographiques et références culturelles, afin de contextualiser au mieux les leçons au contexte de la RCA, et dans le but « d'accrocher » l'auditeur et de lui faire mieux appréhender les connaissances transmises à travers la leçon. Ainsi, chacune des 125 leçons doit faire l'objet de recherches visant à recueillir des contenus tels que des chants, des proverbes, des comptes ou autres pièces de théâtre. Ces supports en référence autant que possible

à la culture locale seront ensuite analysés pour voir dans quelles mesures ils peuvent correspondre au thème de la leçon et contribuer à faciliter l'apprentissage des élèves.

Atelier de formation

Dans le cadre du renforcement des capacités des acteurs pour la mise en œuvre de ce programme, un atelier de formation regroupant 44 participants incluant des enseignants/pédagogues de l'ENS et de l'INRAP, des journalistes de la Radiotélévision Scolaire (INRAP), et les personnels de management du programme aura lieu en résidentiel à Boali pendant 10 jours. Cette formation amènera les acteurs à apprendre comment concevoir des scripts pour la production de leçons d'enseignement par la radio. La formation se déroulera en trois parties :

- une partie théorique de 3 jours,
- les 4 à 5 jours suivants qui prendront la forme de travaux pratiques et dirigés par l'équipe d'experts de l'organisation Children's Radio Foundation (CRF), où des exemples de création de scripts seront développés parmi les leçons ciblées par le programme.
- 1 à 2 jours réservés à des séances de tests auprès d'élèves de la zone de Boali. L'analyse de ces tests permettra d'éventuels ajustements pour s'assurer que les leçons sont suffisamment intelligibles et font apprendre les élèves.

Après la formation, le programme entrera dans une autre phase, où les 9 équipes de production de ces scripts (5 équipes de l'ENS et 4 équipes de l'INRAP) travailleront en autonomie, sur base de ce qu'ils auront appris au cours de la formation, avec un suivi technique à distance des experts de CRF, pour pouvoir valider l'ensemble des scripts qui resteront à produire après la formation. Ce travail en autonomie des personnels de l'ENS et de l'INRAP se déroulera jusqu'au mois de mai au plus tard, avant le déroulement d'une deuxième formation, destinées cette fois à l'enregistrement des leçons radiophoniques.

Objectif général

Assurer la production de scripts pour 125 leçons d'enseignement par la radio grâce aux efforts combinés de personnels de l'ENS et de l'INRAP en République Centrafricaine.

Objectifs spécifiques

- Apporter un appui logistique et financier aux 39 concepteurs et leur manager du Programme d'Enseignement par la Radio (PER) pour les travaux de recherche des références culturelles et bibliographiques
- Apporter un appui technique et financier au Ministère de l'Éducation pour l'organisation d'une formation de 10 jours à Boali par les consultants de l'ONG CRF

- Apporter un appui logistique et financier aux 39 concepteurs et leur manager du Programme d'Enseignement par la Radio (PER) pour les travaux de conception de scripts \

Résultats attendus

125 scripts de bonne qualité sont produits et sont prêts à être enregistrés dans le temps imparti (jusqu'à début mai).

Durée et chronogramme des activités

3 mois (février-avril 2022) – selon le chronogramme ci-après :

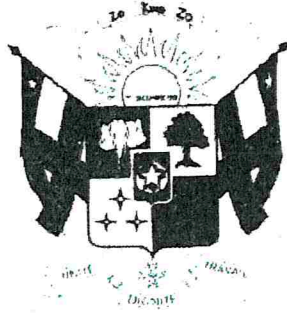
PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT PAR LA RADIO EN RCA - CHRONOGRAMME D'ACTIVITÉ DU PARTENARIAT AVEC CRF							
Activités	Indicateurs/produits	Explication / Détails de l'activité	2022				
			Février	Mars	Avril	Mai	Jun
Activité 1: Coordination et préparation des ressources pédagogiques pour la production.							
1.1 Recherche de ressources bibliographiques et culturelles	Des documents sont regroupés en lien avec le thème de chacune des leçons prévues dans le programme.	Un fichier par leçon est conçu à cet effet.					
1.2 Conception des outils d'inventaire et de stockage des ressources pédagogiques	Les outils d'inventaire et de stockage des ressources pédagogiques sont conçus et validés.	Fiches d'inventaire et de classement et d'enregistrement des ressources pédagogiques telles que les histoires, les chansons, les contes et mythes, les proverbes, etc.					
Activité 2: Formation des équipes							
2.1 Formation des agents en charge de la conception des scripts	39 agents formés en techniques de conception de scripts pédagogique pour la radio (nombre à confirmer par UNICEF)	4 jours de formation sur l'instruction radio interactive (IRI) et les techniques de conception de scripts (IRI), suivis de 6 jours de production de scripts et 1 jour de tests.					
2.2 Facilitation et supervision de la conception de scripts	Les 20 premiers scripts de la première semaine de production sont facilités et supervisés par les experts de CRF.	Superviser les équipes lors de la première semaine de conception des scripts.					
Activité 3: Conception de scripts							
3.1 Appel technique et contrôle de la qualité à distance	105 scripts sont contrôlés à distance par CRF.	Les scripts produits sont envoyés à CRF de manière hebdomadaire pour contrôle et commentaires.					

Le Directeur Général de l'Institut National de Recherche et d'Animation Pédagogique

Samuel FEIZOUNAM OUANFIO

4

PROGRAMMES DE FRANCAIS REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE



REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

Unité – Dignité – Travail

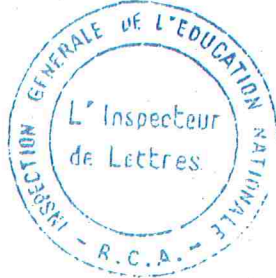
**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE,
SECONDAIRE ET DE L'ALPHABETISATION**

**PROGRAMMES DE FRANÇAIS
PLANS DE PROGRESSION**

Edition 2012

Handwritten marks and scribbles at the top of the page.

CLASSE DE SIXIEME



PROGRAMME DE GRAMMAIRE

I- La phrase : 7 heures

- 1 Les différents types de phrases (4 heures)
- 1-1 La forme négative (1 heure)
- 1-2 La forme active et passive (2 heures)
- 1-3 La forme emphatique (1 heure)

II- Le groupe nominal : 8 heures

- 1- La structure du groupe nominal (1 heure)
- 2- Les classes des noms : nombre et sous-classes des noms (1 heure)
- 3- Les déterminants du nom : les articles (1 heure)
- 4- Les déterminants du nom : les adjectifs démonstratifs et possessifs (1 heure)
- 5- Les expansions du nom : l'adjectif qualificatif et le groupe nominal prépositionnel. (1 heure)
- 6- Les degrés de comparaison de l'adjectif qualificatif (comparatif d'égalité, le superlatif absolu et le superlatif relatif (2 heures)
- 7- Les pronoms possessifs et démonstratifs (1 heure)

III- Le groupe verbal (5 heures)

- 1- Le groupe verbal avec *être* et *avoir* et ses substituts (2 heures)
- 2- Le groupe verbal avec les verbes d'action (1 heure)
- 3- Opposition complément d'objet/complément circonstanciel (1 heure)
- 4- Construction transitive et intransitive (1 heure)

V- Les verbes, du 1^{er} groupe, 2^e groupe et du 3^e groupe : Formes et emplois (6 heures)

- 1- Morphologie du verbe : base et marques temporelles (1 heure)
- 2- Valeurs et emplois du présent de l'indicatif (1 heure)
- 3- Le futur simple : Formation, valeurs et emplois (1 heure)
- Etude du couple : Imparfait/passé composé (1 heure)
- Etude du couple : Imparfait/passé simple (1 heure)
- 5- Etude de quelques auxiliaires d'aspect (1 heure)

Plan de progression trimestrielle de grammaire

1^{er} Trimestre

- I- La phrase : 7 heures
- II- Le groupe nominal : 7 heures

2^{ème} Trimestre

- III- Le groupe verbal : 4 heures
- IV- Le verbe, 1^{er} et 2^{ème} groupe : 6 heures

3^{ème} Trimestre

- IV- Le verbe, 1^{er} et 2^{ème} groupes : Formes et emplois : 6 heures

AVANT-PROPOS

Les nouveaux programmes de français du 1^{er} cycle et du 2^{ème} cycle ont été élaborés par l'Inspection de Lettres, assistée des professeurs animateurs formés par le projet EDUCA 2000. Ils ont été édités en novembre 2007 par l'imprimerie Saint Paul grâce à l'appui financier de la Mission de Coopération et d'Action Culturelle Française.

Théoriquement l'expérimentation de ces nouveaux programmes devrait se réaliser au cours de l'année scolaire 2007-2008 conformément à la note ministérielle du 29 novembre 2007. Malheureusement ce calendrier n'a pu être respecté dans la mesure où l'édition desdits programmes était achevée en pleine année scolaire. L'expérimentation a démarré effectivement en 2008-2009.

Après quatre ans d'expérimentation, ces nouveaux programmes viennent d'être amendés lors du séminaire qui s'est tenu du 27 au 31 août 2012 à l'Amphithéâtre Paul PAMADOU PAMOTO du Lycée d'Application de l'ENS, grâce au financement du Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation.

Le présent document est produit, avec la participation des Conseillers Pédagogiques, Alphonse MABINGUI, Patrice ODJO et le professeur Marc KAÏGBONGOMA, pour accompagner cette expérimentation qui se fait de façon anarchique. En effet, lors des inspections que nous avons effectuées dans les établissements de Bangui, nous nous sommes rendu compte que chaque professeur enseigne le chapitre qui lui semble bon, sans suivre un plan de progression rigoureux. C'est pour pallier ce dysfonctionnement que ces plans de progression contenus dans ce document sont élaborés pour être observés par tous les professeurs qui enseignent le français.

L'Inspection Générale de Lettres sera attentive aux critiques et suggestions qui peuvent aider à l'améliorer pour l'intérêt national.

A tous nous souhaitons un bon usage.

Programme d'orthographe grammaticale (en relation avec le programme de grammaire)

I- Le verbe (10 heures)

Les particularités orthographiques des verbes d'emploi fréquent.

1. Transformation du radical : un verbe est composé de 2 éléments : le radical et la terminaison (désinence) (1heure)

Exemple : *chanter* : radical *chant* + terminaison *er*

2. Les verbes à double conjugaison (1heure)

Transformation de *y* en *i* devant un *e* muet, c'est-à-dire devant les terminaisons *e, es, erai, erais* Ex : je *paye* = je *paie*.

3. Les accents : grave, aigu, circonflexe, le tréma. (1heure)

4. L'alternance consonne simple/consonne double (1heure)

Les verbes en *eler* et *eter* (*appeler, jeter*).

Les verbes en *âitre*, et *oitre* (*paraître, croître*)

5. Le changement de la consonne du radical (1heure)

Les verbes en *indre* et *soudre*

Les verbes en *dre* autres que *indre* et *soudre* ainsi que *rompre* et *vaincre*

Les verbes *battre* et *mettre*

Transformation de *i* en *y* (*voir, croire, fuir, traire*)

La cédille.

6- La conjugaison (2 heures)

Rappel.

- La désinence ou terminaison.
- Les groupes de verbes
- Les modes
- La personne : les désinences
- Le temps
- L'accord sujet-verbe : accord du verbe avec le sujet grammatical inversé
- Plusieurs sujets à la même personne
- Plusieurs sujets à des personnes différents
- Le participe passé : employé avec l'auxiliaire être
- Le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir
- Le participe présent et le gérondif

II- Le nom (2 heures)

- Le genre et le nombre
- Le pluriel des noms : noms propres et noms communs

III- L'adjectif (3heures)

- L'adjectif qualificatif :
 - a) le genre
 - b) le nombre
 - c) l'accord
- L'adjectif verbal
- Le participe employé comme adjectif, le gérondif et le participe verbal

Chrono de *khronos* : temps
Graphie de *graphein* : écrire
Hippique de *hippos* : cheval
Mètre de *metron* : mesure
Psychique de *psukhe* : âme

Deux racines peuvent s'associer pour donner un mot en français : *chromosome* de *chrome* : « couleur » et *sôma* « corps »

Chronomètre de *chrono* « temps » et *metron* « mesure » ; *phlébotomie* de « veine » et *tomê* « section » ; *philologie* de *philos* « ami » et *logos* « parole, discours »

II- La préparation de la dictée : 2 heures /mois

Plan de progression trimestrielle d'orthographe grammaticale et lexicale

1^{er} Trimestre

- Orthographe grammaticale : I, II, III
- La préparation de la dictée

2eme Trimestre

- Orthographe grammaticale et lexicale 1, 2
- La préparation de la dictée

3e Trimestre

- Les mots d'origine grecque 1, 2
- La préparation de la dictée

Fiche n°

Etablissement :

Enseignement :

Classe :

Discipline : français

Matière : Orthographe grammaticale

Titre de la leçon : L'accord du participe passé

Documentation : Grammaire et activités en 6^{ème}, Paris, Nathan P. 282, Larousse de Poche 2000

Matériels didactiques : fiche pédagogique, tableau noir, craie, éponge.

Méthode d'enseignement : Interaction (questionnement)

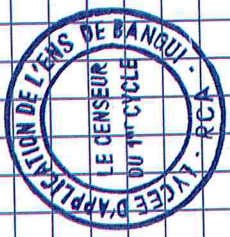
Objectif Général Apprentissage : A l'issue de cette leçon, les élèves doivent être capables de

doivent être capable de :

- Identifier le participe passé des verbes du 1^{er} et 2^{ème} groupe
- accorder correctement avec l'auxiliaire être, avoir ou avoir ;
- employer à bon escient dans une phrase ;
- maintenir leurs fonctions.

Plan d'Action Didactique

Minutage : Mise en train | Bonjour à tous | Activités menées | Bonjour monsieur | Activités des élèves | Bonjour monsieur | Traces écrites | oral



Phase analytique - que (suite)

Dans la dernière phrase le participe passé est précédé de l'auxiliaire avoir. Pourquoi est-il accordé puis qu'il est accompagné avec l'auxiliaire avoir ?

Quelques explications

Seuls les participes terminés par une consonne (sont) ont un féminin phonétiquement différent du masculin. D'ailleurs l'accord est impossible à l'écrit. Ex: La carte que tu m'as envoyée. La pièce que nous avons repointée. Hème dans ce dernier cas la langue parlée se dispense souvent de faire entendre l'accord.

Phase synthétique

Recapitulatif

- Comment s'accorde le participe de phrase quand il s'emploie seul ?
- Comment il s'accorde avec l'auxiliaire être ?
- S'accorde-t-il avec l'auxiliaire avoir ? Comment ?



Orthographe gram-maticale; 2 accord du participe passé:

Résumé: le participe passé employé sans auxiliaire s'accorde comme un adjectif qualificatif. Ex: Pierre ramassé les feuilles tombées. Le participe passé des verbes conjugués avec l'auxiliaire être s'accorde avec le sujet du verbe. Ex: Les feuilles sont tombées.

Employé avec l'auxiliaire avoir le participe s'accorde avec le sujet après la bonne prononciation. Ex: Vous avez après la bonne prononciation. Il s'accorde avec l'auxiliaire avoir quand le complément d'objet direct est placé avant lui. Ex: C'est la bonne route que vous avez

Etablissement : Lycée d'Application de l'ENS

Enseignant : Yependet-Raymond

Grade :

Discipline : français

Matière : conjugaison

Titre de la leçon : Le participe présent

Documentation : Grammaire et activités au 6^{em}, Nathan Paris Page 182

Matériels didactiques : fiche pédagogique, tableau noir, craie, chiffon...

Méthode d'enseignement : Interaction (Questionnement)

Objectif Général d'apprentissage

Objectifs spécifiques d'apprentissage : A la fin de la leçon, l'élève doit être capable de :

- Identifier les verbes;
- Maîtriser le participe présent;
- Déterminer le participe présent;
- Employer dans une phrase.

Plan d'action didactique

Minutage	Activités menées	Activités de l'enseignant	Activités des élèves	Traces écrites
5 min	Mise en train	Bonjour à tous Assayez-vous Application de la conjugaison	Bonjour monsieur Flo exécutants	oral

un verbe qui est conjugué
 à la 3^e personne du pluriel
 du présent de l'indicatif.

- les être qui est conjugué
 à la 3^e personne du pluriel
 du présent de l'indicatif.

- les être qui est conjugué
 à la 3^e personne du pluriel
 du présent de l'indicatif.

- les être qui est conjugué
 à la 3^e personne du pluriel
 du présent de l'indicatif.

- les être qui est conjugué
 à la 3^e personne du pluriel
 du présent de l'indicatif.

- les être qui est conjugué
 à la 3^e personne du pluriel
 du présent de l'indicatif.

- les être qui est conjugué
 à la 3^e personne du pluriel
 du présent de l'indicatif.

- les être qui est conjugué
 à la 3^e personne du pluriel
 du présent de l'indicatif.

un verbe qui est conjugué
 à la 3^e personne du pluriel
 du présent de l'indicatif.

- les être qui est conjugué
 à la 3^e personne du pluriel
 du présent de l'indicatif.

- les être qui est conjugué
 à la 3^e personne du pluriel
 du présent de l'indicatif.

- les être qui est conjugué
 à la 3^e personne du pluriel
 du présent de l'indicatif.

- les être qui est conjugué
 à la 3^e personne du pluriel
 du présent de l'indicatif.

- les être qui est conjugué
 à la 3^e personne du pluriel
 du présent de l'indicatif.

- les être qui est conjugué
 à la 3^e personne du pluriel
 du présent de l'indicatif.

- les être qui est conjugué
 à la 3^e personne du pluriel
 du présent de l'indicatif.

un verbe qui est conjugué
 à la 3^e personne du pluriel
 du présent de l'indicatif.

- les être qui est conjugué
 à la 3^e personne du pluriel
 du présent de l'indicatif.

- les être qui est conjugué
 à la 3^e personne du pluriel
 du présent de l'indicatif.

- les être qui est conjugué
 à la 3^e personne du pluriel
 du présent de l'indicatif.

- les être qui est conjugué
 à la 3^e personne du pluriel
 du présent de l'indicatif.

- les être qui est conjugué
 à la 3^e personne du pluriel
 du présent de l'indicatif.

- les être qui est conjugué
 à la 3^e personne du pluriel
 du présent de l'indicatif.

- les être qui est conjugué
 à la 3^e personne du pluriel
 du présent de l'indicatif.

FICHE PEDAGOGIQUE

Nom de l'enseignant: []

Fiche n° 1

Grade: Professeur de Collège

Date:

Statut: Vacataire

Durée:

Discipline: Français

Niveau: 6^{ème}

Matière: Grammaire

Effectif:

Titre de la leçon: Le verbe: rôle, classement et forme.

Établissement

Matériels didactiques: Tableau noir, craie, chiffon.

Documents didactiques:

- Grammaire des collèges 6^e Edition Hatier.
- Grammaire du français 5^e Edition Belin.
- Grammaire - Conjugaison - Orthographe cours moyen classique Eugène Belin.
- Dictionnaire Le Robert Edition 2016.

Méthode d'enseignement:

Objectif Général: A la fin de ce cours l'élève doit être capable de distinguer les différentes formes verbales.

Objectifs Spécifiques: A l'issue de ce cours l'élève doit être capable de:

- identifier les verbes.
- savoir les classer en groupe.
- les conjuguer à la forme simple et composée.
- les employer dans des phrases.

PLAN DE PROGRESSION DU COURS (DEROULEMENT DU COURS)

Mini- page	Étape de la leçon	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève	Pro- cédé
5 mn	Mise en train			

15 mns

Pré-requis

Que signifie ~~pronom~~
le mot pronom ?

Le pronom est un mot qui remplace le nom (la personne, l'animal ou la chose)

Il existe combien de sortes de pronoms ?

Il existe plusieurs sortes de pronoms

Quelles sont les différentes sortes de pronoms que vous connaissez

Les différentes sortes de pronoms que je connais sont:
- les pronoms pers. sujets
- les pronoms possessifs,
- les pronoms démonst.,
- les pronoms indéfinis,
- les pronoms relatifs
- les pronoms réfléchis.

Qui peut nous citer les pronoms personnels sujets

Les pronoms personnels sujets sont: je, tu, il, (elle) nous, vous, ils (elles)

A quoi sert le pronom personnel sujet ?

Le pronom personnel sujet sert à désigner une personne, un animal ou une chose.

Leçon du
jour

Corpus

Le poète Orophée
rencontre une belle fille
nommée Eurydice et décide
de se marier.

Orophée épousa la belle
Eurydice. Mais un serpent
la mordit le jour même du
mariage.

Deux élèves lisent
les autres suivent

Le professeur lit le texte
pour une bonne compréhension

Les élèves suivent
attentivement.

Phase
analytique
(globale)

Soulignez dans le texte
tous les verbes que vous
connaissez.

Cf Corpus

~~À quel temps~~

Le verbe de la première
phrase est conjugué à
quel temps ?

Le verbe de première
phrase est conjugué au
présent

Pourquoi marier se
termine par er et les autres
verbes sont terminés par e, a
it ?

Le verbe marier
est par er parce qu'il
n'est pas conjugué.
Mais les autres verbes
terminés en e et et it
sont conjugués.

Qui peut nous donner
l'infinitif de chacun des
verbes soulignés dans le texte ?

L'infinitif des verbes
soulignés ce sont :
rencontrer, nommer,
décider, épouser et
mordre

À quels groupes appartiennent-ils ?

~~Il y a~~ Les verbes
terminer en er sont

du 1er groupe et le verbe terminé en *dre* est du 3e gpe.

Phase Synthétique

Grammaire: Le verbe: Rôle classement et forme.

Résumé: Le verbe est un mot qui se conjugue. Il est le deuxième mot essentiel de la phrase. A l'intérieur de la conjugaison, le verbe indique le rôle et précise l'action exercée par le nom (ou pronom), dans la phrase qu'on appelle **la phrase verbale**. Il peut prendre des formes variées: **la forme simple, la forme composée et la forme surcomposée.**

Exemple: Je rencontre \rightarrow forme simple
Il a rencontré \rightarrow forme composée
Il a eu fini \rightarrow forme surcomposée

En français, les verbes sont classés en trois différents groupes qui sont: **le premier groupe, le deuxième groupe et le troisième**

- Les verbes du 1er groupe sont les verbes qui, à l'infinitif se terminent en **er**.

Exemple: changer, manger, décider

- Les verbes du 2e groupe sont les verbes qui se terminent **ir**. Ils forment leur participe présent en **issant**

Exemple: grandir \Rightarrow grandissant
choisir \Rightarrow choisissant

- Les autres verbes qui se terminent en **ir** **oir**, **dre** ~~ou~~ forment le participe présent en **ant**. Le verbe **aller** qui se termine en **er** comme les verbes du 1er gpe est du 3e gpe. Il forme son participe présent en **ant** \rightarrow allant.

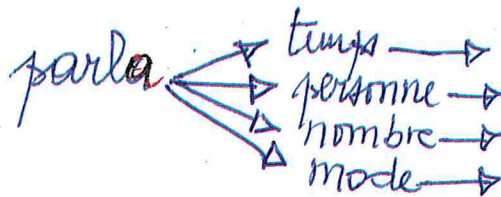
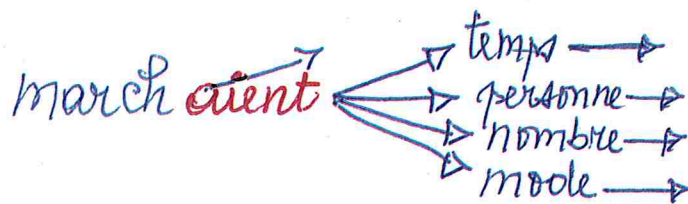
25mins

Exercice d'application

Exo₁ Classez les verbes suivants en trois colonnes selon qu'ils sont du 1^{er}, du 2^e ou du 3^e groupe. Il doit y avoir quatre verbes par colonne.

- bondir, déjeuner, sourire, cuire, apprendre, savoir, lever, grincer, dîner, devoir, démontrer

Exo₂ Indiquez les informations données par la terminaison de chacun des verbes suivants:



ANNEXE II - QUESTIONNAIRES SANGO

QUESTIONNAIRE SUR LA PROBLEMATIQUE D'INTEGRATION DE LA LANGUE SANGO AU PREMIER CYCLE DU LYCEE D'APPLICATION DE L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE

PUBLIC : ENSEIGNANT

Age : 34 ans

Sexe : Masculin

Statut : Fonction

Expérience professionnelle :

Etablissement : ENS

Arrondissement : 1^{er} Arrondissement

1- Entre le sango et le français lequel préféreriez-vous pour les pratiques de classes ?

Sango

Français

2- Avez-vous l'habitude de parler le sango à vos élèves ?

OUI

NON

Pas du tout

Décrivez votre réaction : je fais comme résumé ou la conclusion pour permettre une franche compréhension

3- Dans quel contexte pourriez-vous avoir recours à la langue sango dans vos enseignements ?

Décrivez votre réaction Les mots difficiles ou mots nouveaux qui gênent la compréhension

4- Pensez-vous que le sango peut-il être un facteur de réussite scolaire ?

OUI

NON

Certainement

Pas du tout

Décrivez votre réaction Le sango comme langue maternelle de l'enfant joue un rôle important dans l'enseignement. Et donc si nous enseignons en langue sango les enfants vont mieux les booster à mieux comprendre ce qu'on leur enseigne.

5- Pourquoi le sango n'est-il pas enseigné dans les établissements scolaires ?

Décrivez votre réaction Le manque des documents appropriés fait que le sango n'est pas enseigné dans les écoles. L'état ne considère pas cette langue, il privilégie le Français par rapport à la colonisation.

6- Accepteriez-vous pour que le sango soit enseigné à l'école ?

- OUI
- NON
- Pas du tout

7- Quelles seraient les conséquences de l'intégration de la langue sango dans le système éducatif centrafricain ?

Décrivez votre réaction Il n'y aura plus de conséquence sur car c'est notre langue maternelle, parlée sur tout étendu de la RCA. Cela va faciliter le développement rapide de l'apprentissage.

8- Quelles seraient les difficultés de l'enseignement du sango à l'école ?

Décrivez votre réaction Les difficultés ne manquent pas mais le sango a une importance capitale dans l'administration et dans notre éducation.

9- Avez-vous l'habitude de lire les ouvrages publiés en sango ?

- OUI
- NON
- Pas du tout

Décrivez votre réaction: Pendant l'enfance un projet a crée une école dénomée Li BÂ L'A qui nous a montré les beabats.

10- Accepteriez-vous de suivre une formation dans le domaine du sango ?

OUI

NON

Pas du tout

Bien sûr

11- Quelles solutions envisagez-vous pour la langue de l'éducation en République centrafricaine ?

Décrivez votre réaction *Nos dirigeants doivent faire la promotion de cette langue sur tout l'étendue du territoire centrafricain*

QUESTIONNAIRE SUR LA PROBLEMATIQUE D'INTEGRATION DE LA LANGUE SANGO AU PREMIER CYCLE DU LYCEE D'APPLICATION DE L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE

PUBLIC : ENSEIGNANT

Age : 24 ans

Sexe : Masculin

Statut : Élite Professeur

Expérience professionnelle :

Etablissement : Ecole Normale Supérieure

Arrondissement : 8^e

1- Entre le sango et le français lequel préféreriez-vous pour les pratiques de classes ?

Sango

Français

2- Avez-vous l'habitude de parler le sango à vos élèves ?

OUI

NON

Pas du tout

Décrivez votre réaction : Pour parler sango dans la classe avec les élites, c'est par condition au cas ou le moment besoin.

3- Dans quel contexte pourriez-vous avoir recours à la langue sango dans vos enseignements ?

Décrivez votre réaction Si la compréhension dans la classe selon l'explication les élèves ne comprennent pas mieux alors on fait recours en sango

4- Pensez-vous que le sango peut-il être un facteur de réussite scolaire ?

OUI

NON

Certainement

Pas du tout

Décrivez votre réaction : par ce que la langue sango on donne rapidement la compréhension avec les élites, avant leurs arrivées à l'école on leurs parle sango déjà à la maison.

5- Pourquoi le sango n'est-il pas enseigné dans les établissements scolaires ?

Décrivez votre réaction : par ce que on leurs enseigne sango en classe ou à l'école d'autre ne vont pas faire des effort pour parler français

6- Accepteriez-vous pour que le sango soit enseigné à l'école ?

OUI

NON

Pas du tout

7- Quelles seraient les conséquences de l'intégration de la langue sango dans le système éducatif centrafricain ?

Décrivez votre réaction La conséquence on est que vous allez avoir que si on utilisent les deux langues là la compréhension va être facile.

8- Quelles seraient les difficultés de l'enseignement du sango à l'école ?

Décrivez votre réaction : Les difficultés seraient au niveau de la non maîtrise de l'alphabet sango.

9- Avez-vous l'habitude de lire les ouvrages publiés en sango ?

OUI

NON

Pas du tout

Décrivez votre réaction : La prononciation est très difficile en faisant la lecture dans les ouvrages en sango

10- Accepteriez-vous de suivre une formation dans le domaine du sango ?

OUI

NON

Pas du tout

Bien sûr

11- Quelles solutions envisagez-vous pour la langue de l'éducation en République centrafricaine ?

Décrivez votre réaction *Il faut que la République centrafricaine face un effort de faire recours à la langue sango dans l'enseignement pour la meilleurs réussite des enfants.*

QUESTIONNAIRE SUR LA PROBLEMATIQUE D'INTEGRATION DE LA LANGUE SANGO AU PREMIER CYCLE DU LYCEE D'APPLICATION DE L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE

PUBLIC : ENSEIGNANT

Age : 40 ans

Sexe : M

Statut : Professeur de collège

Expérience professionnelle : 5 ans

Etablissement : école Privé Vien et Voix

Arrondissement : BIMP02

1- Entre le sango et le français lequel préférez-vous pour les pratiques de classes ?

Sango

Français

2- Avez-vous l'habitude de parler le sango à vos élèves ?

OUI

NON

Pas du tout

Décrivez votre réaction : Ma réaction par rapport à la compréhension des élèves suite à cette pratique est positive.

3- Dans quel contexte pourriez-vous avoir recours à la langue sango dans vos enseignements ?

Décrivez votre réaction : Dans le contexte d'explication de certains mots difficiles.

4- Pensez-vous que le sango peut-il être un facteur de réussite scolaire ?

OUI

NON

Certainement

Pas du tout

Décrivez votre réaction
*préhension dans le sens de la bonne com-
du cours.*

5- Pourquoi le sango n'est-il pas enseigné dans les établissements scolaires ?

Décrivez votre réaction
*Pour la simple raison des
habitudes copiés chez les blancs.*

6- Accepteriez-vous pour que le sango soit enseigné à l'école ?

- OUI
- NON
- Pas du tout

7- Quelles seraient les conséquences de l'intégration de la langue sango dans le système éducatif centrafricain ?

Décrivez votre réaction
*la première conséquence est que
il y aura probabilité d'abandon de la
langue Française et secondaire la bonne
compréhension du cours.*

8- Quelles seraient les difficultés de l'enseignement du sango à l'école ?

Décrivez votre réaction
*les problèmes de document
les problèmes de enseignement dans
le domaine.*

9- Avez-vous l'habitude de lire les ouvrages publiés en sango ?

- OUI
- NON
- Pas du tout

Décrivez votre réaction
*C'est bon, mais certains
mots me semble difficile.*

10- Accepteriez-vous de suivre une formation dans le domaine du sango ?

OUI

NON

Pas du tout

Bien sûr

11- Quelles solutions envisagez-vous pour la langue de l'éducation en République centrafricaine ?

Décrivez votre réaction

*Introduire ou dans la formation des enseignants
la langue Sango*

QUESTIONNAIRE SUR LA PROBLEMATIQUE D'INTEGRATION DE LA LANGUE SANGO AU PREMIER CYCLE DU LYCEE D'APPLICATION DE L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE

PUBLIC : ENSEIGNANT

Age : 38

Sexe : Masculin

Statut : Enseignant

Expérience professionnelle :

Etablissement : LAENS

Arrondissement : 1^{ère}

1- Entre le sango et le français lequel préféreriez-vous pour les pratiques de classes ?

Sango

Français

2- Avez-vous l'habitude de parler le sango à vos élèves ?

OUI

NON

Pas du tout

Décrivez votre réaction : quand les élèves n'arrivent pas à comprendre l'explication de la leçon.

3- Dans quel contexte pourriez-vous avoir recours à la langue sango dans vos enseignements ?

Décrivez votre réaction
Je fais recours quand cela est important pour la compréhension de la leçon.

4- Pensez-vous que le sango peut-il être un facteur de réussite scolaire ?

OUI

NON

Certainement

Pas du tout

Décrivez votre réaction *Le sango peut aider les enfants qui viennent d'arriver du cercle familial dont le français ne figure pas, pour l'aider dans le cercle qu'il se trouve.*

5- Pourquoi le sango n'est-il pas enseigné dans les établissements scolaires ?

Décrivez votre réaction
*1- Par ce que, on ne trouve pas des enseignants formés pour ce domaine.
2- Méconnaissance des vocabulaires adaptés à l'enseignement.
3-*

✓ 6- Accepteriez-vous pour que le sango soit enseigné à l'école ?

OUI

NON

Pas du tout

7- Quelles seraient les conséquences de l'intégration de la langue sango dans le système éducatif centrafricain ?

Décrivez votre réaction /

8- Quelles seraient les difficultés de l'enseignement du sango à l'école ?

Décrivez votre réaction *Les difficultés de l'enseignement du sango à l'école sont : - Manque des formateurs, des formateurs.
- Manque de documentation -*

9- Avez-vous l'habitude de lire les ouvrages publiés en sango ?

OUI

NON

Pas du tout

Décrivez votre réaction *je comprends très bien.*

10- Accepteriez-vous de suivre une formation dans le domaine du sango ?

OUI

NON

Pas du tout

Bien sûr

11- Quelles solutions envisagez-vous pour la langue de l'éducation en République centrafricaine ?

Décrivez votre réaction *Pour éviter la baisse de niveau et la déperdition scolaire dans les grandes villes de la R.C.A., l'introduction du sango peut émerger un enfant défavorisé socialement et qui n'a que le dialecte ou sango comme langue de communication.*

QUESTIONNAIRE SUR LA PROBLEMATIQUE D'INTEGRATION DE LA
LANGUE SANGO AU PREMIER CYCLE DU LYCEE D'APPLICATION DE
L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE

PUBLIC : ENSEIGNANT

Age : 29

Sexe : Masculin

Statut : Enseignant

Expérience professionnelle : Instituteur

Etablissement : LAENS

Arrondissement : 1^{er}

1- Entre le sango et le français lequel préféreriez-vous pour les pratiques de classes ?

Sango

Français

2- Avez-vous l'habitude de parler le sango à vos élèves ?

OUI

NON

Pas du tout

Décrivez votre réaction : *A cause de mon - maîtrise en fran-
çais, on parle sango, aux élèves.*

3- Dans quel contexte pourriez-vous avoir recours à la langue sango dans vos enseignements ?

Décrivez votre réaction *si les élèves ne maîtrisent pas le
français en langage, on emploi le sango.*

4- Pensez-vous que le sango peut-il être un facteur de réussite scolaire ?

OUI

NON

Certainement

Pas du tout

Décrivez votre réaction *Le français est une langue officielle, c'est un facteur de réussite scolaire.*

5- Pourquoi le sango n'est-il pas enseigné dans les établissements scolaires ?

Décrivez votre réaction *Simplement à cause de la baisse des élèves.*

6- Accepteriez-vous pour que le sango soit enseigné à l'école ?

OUI

NON

Pas du tout

7- Quelles seraient les conséquences de l'intégration de la langue sango dans le système éducatif centrafricain ?

Décrivez votre réaction *Baisse du niveau.*

8- Quelles seraient les difficultés de l'enseignement du sango à l'école ?

Décrivez votre réaction *Il n'y a pas de formation de base en sango telle quelle est.*

9- Avez-vous l'habitude de lire les ouvrages publiés en sango ?

OUI

NON

Pas du tout

Décrivez votre réaction *Cela facilite la meilleure compréhension (Bible en sango).*

10- Accepteriez-vous de suivre une formation dans le domaine du sango ?

OUI

NON

Pas du tout

Bien sûr

11- Quelles solutions envisagez-vous pour la langue de l'éducation en République centrafricaine ?

Décrivez votre réaction *On ne peut jamais la langue sango en R.C.A, car elle est notre patrimoine, et même notre richesse.*

QUESTIONNAIRE SUR LA PROBLEMATIQUE D'INTEGRATION DE LA LANGUE SANGO AU PREMIER CYCLE DU LYCEE D'APPLICATION DE L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE

PUBLIC : ENSEIGNANT

Age : 35 ans

Sexe : Masculin

Statut : Fonctionnaire

Expérience professionnelle : Enseignant

Etablissement : Ecole Normale Supérieure

Arrondissement : 4^e II

1- Entre le sango et le français lequel préféreriez-vous pour les pratiques de classes ?

Sango

Français

2- Avez-vous l'habitude de parler le sango à vos élèves ?

OUI

NON

Pas du tout

Décrivez votre réaction : Parce que d'autres élèves ne comprennent pas bien le Français

3- Dans quel contexte pourriez-vous avoir recours à la langue sango dans vos enseignements ?

Décrivez votre réaction. Dans le cas où les ^{élèves} ne comprennent pas l'explication du cours en français.

4- Pensez-vous que le sango peut-il être un facteur de réussite scolaire ?

OUI

NON

Certainement

Pas du tout

Décrivez votre réaction

Parce que à l'extérieur l'enfant ne va pas s'exprimer en Sango même devant ses parents

5- Pourquoi le sango n'est-il pas enseigné dans les établissements scolaires ?

Décrivez votre réaction

Parce que les autorités n'ont pas insérés dans le programme d'enseignement, l'enseignement de Sango

6- Accepteriez-vous pour que le sango soit enseigné à l'école ?

OUI

NON

Pas du tout

7- Quelles seraient les conséquences de l'intégration de la langue sango dans le système éducatif centrafricain ?

Décrivez votre réaction

Le système éducatif Centrafricain aura un impact négatif avec la francophonie

8- Quelles seraient les difficultés de l'enseignement du sango à l'école ?

Décrivez votre réaction

L'enseignement du sango sera difficile parce que les autres enseignants ne maîtrisent pas bien de Sango

9- Avez-vous l'habitude de lire les ouvrages publiés en sango ?

OUI

NON

Pas du tout

Décrivez votre réaction

Si je lis un ouvrage ~~qui~~ publié en Sango je comprends facilement ce que l'auteur veut dire ou le message qu'il a écrit.

10- Accepteriez-vous de suivre une formation dans le domaine du sango ?

OUI

NON

Pas du tout

Bien sûr

11- Quelles solutions envisagez-vous pour la langue de l'éducation en République centrafricaine ?

Décrivez votre réaction *Je pense à ce que la langue de l'éducation soit introduite dans le système éducatif de la République Centrafricaine*

CORPUS ELEVES ANNE DE BRETAGNE

CORPUS COLLÈGE ANNE DE BRETAGNE RENNES

Dictée1

Tableau de codification

Intitulé	Codes
Dictée	D1
Apprenants	A - Z
Lignes	L

Texte initial : La cigale et les fourmis

Pendant l'hiver, leur blé étant humide, les fourmis le faisaient sécher. La cigale mourant de faim, leur demanda de la nourriture. Les fourmis lui répondirent : « Pourquoi en été n'as-tu pas amassé de quoi manger ? »

Je n'étais pas inactive, dit-elle celle-ci. Mais je chantais mélodieusement. Les fourmis se mirent à rire : « Eh bien, si en été tu chantais, maintenant que c'est l'hiver, danse ».

Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligent si l'on veut éviter le chagrin et le danger.

Esope

Dictée : la cigale et les fourmies

D1AL-1- Pendant l'hiver, leurs blés étant humide , les fourmis le faisait sécher.

D1AL-2 -La cigale, mourant de faim, de la nourriture.

D1AL-3 Les fourmies lui répondre: « pourquoi en été n'a-tu pas amaçé de quoi manger ?

D1AL-4 Je n'étais pas inactive, dit celle-ci, mais il chantait mélodieusement ».

D1AL-5 Les fourmies se mirent à rire « Eh bien, si en été, tu chantais, maintenant que c'est l'hiver, danse ».

D1AL-6 Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligeant si l'on veut éviter le chagrin et les dangers.

Dictée : la cigale et les fourmis

D1BL-1 Pendant l'hiver, leur blé étant humide, les fourmis le fesaient sécher.

D1BL-2 La cigale, mourrant de faim, leur demanda de la nourriture.

D1BL-3 Les fourmis lui répondaient : « pourquoi en été n'as-tu pas ammassé de quoi manger ?

D1BL-4 Je n'étais pas inactive, dit celle-ci, mais il chantait mélodieusement ».

D1BL-5 Les fourmis se mirent à rire « Eh bien, si en été, tu chantait, maintenant que c'est l'hiver, danse ».

D1BL-6 Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligeant si l'on veut éviter le chagrin et les dangers.

Dictée : la cygale et les fourmis

D1CL-1 Pendant l'hiver, leur blé étant humide, les fourmis le faisaient sécher.

D1CL-2 La cigale, mourrant de faim, leur demandas de la nourriture pas ammassé.

D1CL-3 Les fourmis lui répondaient : « pourquoi en été n'as-tu de quoi manger ?

D1CL-4 Je n'étais pas inactive, dit celle-ci, mais je chantait mélodieusement ».

D1CL-5 Les fourmis se mirent à rire « Eh bien, si en été, tu chantait, maintenant que c'est l'hiver, danse ».

D1CL-6 Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligeant si l'on veut éviter le chagrin et les dangers.

Dictée : la cygale et les fourmies

D1DL-1 Pendant l'hiver, leur blé étant umide, les fourmies le faisaient sécher.

D1DL-2 La cigale, mourent de faim, leur demandas de la nourriture.

DIDL-3 Les fourmis lui répondaient : « pourquoi en été n'as-tu pas amassé de quoi manger ? »

DIDL-4 Je n'étais pas inactive, dis celle-ci, mais il chantait mélodieusement ».

DIDL-5 Les fourmis se mirent à rire « Eh bien, si en été, tu chantais, maintenant que c'est l'hiver, danse ».

DIDL-6 Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligent si l'on veut éviter le chagrin et les dangers.

Dictée : la cigale et les fourmis

DIEL-1 Pendant l'hiver, leur blé étant humide, les fourmis le faisait séché.

DIEL-2 La cigale, mourant de faim, leur demandat de la nourriture.

DIEL-3 Les fourmis lui répondaient : « pourquoi en été n'a-tu pas ammassé de quoi manger ? »

DIEL-4 Je n'étais pas innactive, dit celle-ci, mais il chantait mélodieusement ».

DIEL-5 Les fourmis se mirent à rire « Eh bien, si en été, tu chantais, maintenant que c'est l'hiver, danse ».

DIEL-6 Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligeant si l'on veut éviter le chagrin et les dangers.

Dictée : la cygale et les fourmis

DIFL-1 Pendant l'hiver, leur blé étampt humide, les fourmis le fesaient sécher.

DIEL-2 La cygale, mouront de faim, leur demmanda de la nourriture.

DIFL-3 Les fourmis lui répondaient : « pourquoi en été n'as-tu pas amassé de quoi manger ? »

DIFL-4 Je n'étais pas inactive, dit celle-ci, mais il chantait mélodieusement ».

DIFL-5 Les fourmis se mire à rire « Eh bien, si en été, tu chantais, maintenant que cest l'hiver, danse ».

D1FL-L6 Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligeant si l'on veut éviter le chagrin et les dangers.

Dictée n°1 : la cigale et les fourmis

D1GL-1 Pendant l'hiver, leurs blés étant humide, les fourmis le faisaient sécher.

D1GL-2 La cigale, mourant de faim, leur demanda de la nourriture.

D1GL-3 Les fourmis lui répondaient : « pourquoi en été n'as-tu pas amassé de quoi manger ?

D1GL-4 Je n'étais pas inactive, dit celle-ci, mais il chantais mélodieusement ».

D1GL-5 Les fourmis se mirent à rire « Eh bien, si en été, tu chantais, maintenant que c'est l'hiver, danse ».

D1GL-6 Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligeant si l'on veut éviter le chagrin et les dangers.

Dictée : la cigale et les fourmis

D1GGL-1 Pendant l'hiver, leur blé étant humide, les fourmis le fesaient sécher.

D1GGL-2 La cigale, mourant de faim, leur demanda de la nourriture.

D1GGL-3 Les fourmis lui répondaient : « pourquoi en été n'as-tu pas amassé de quoi manger ?

D1GGL-4 Je n'étais pas inactive, dit celle-ci, mais je chantaitmélodieusement ».

D1GGL-5 Les fourmis se mirent à rire « Eh bien, si en été, tu chantais, maintenant que c'est l'hiver, danse ».

D1GGL-6 Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligeant si l'on veut éviter le chagrin et les dangers.

Dictée : la cigale et les fourmis

D1HL-1 Pendant l'hiver, leur blé étant humide, les fourmis le faisait sécher.

D1HL-2 La cigale, mourant de faim, leur demanda de la nourriture.

D1HL-3 Les fourmis lui répondaient : « pourquoi en été n'as-tu pas amassé de quoi manger ?

D1HL-4 Je n'étais pas inactive, dit celle-ci, mais il chantait mélodieusement ».

D1HL-5 Les fourmis se mirent à rire « Eh bien, si en été, tu chantais, maintenant que c'est l'hiver, danse ».

D1HL-6 Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligeant si l'on veut éviter le chagrin et les dangers.

D1IL-1 Pendant l'hiver, leur blé étant humide, les fourmis le faisait sécher.

D1HL-2 La cigale, mourrant de faim, leur demandas de la nourriture.

D1HL-3 Les fourmis lui répondait : « pourquoi en été n'as-tu pas amassé de quoi manger ?

D1HL-4 Je n'étais pas inactive, dit celle-ci, mais il chantait mélodieusement ».

D1HL-5 Les fourmis se mirent à rire « Eh bien, si en été, tu chantais, maintenant que c'est l'hiver, danse ».

D1HL-6 Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligeant si l'on veut éviter le chagrin et les dangers.

D1IL-1 Pendant l'hiver, leur blé étant humide, les fourmis le faisait sécher.

D1IL-2 La cigale, mourant de faim, leur demandas de la nourriture.

D1IL-3 Les fourmies lui répondaient : « pourquoi en été n'a-tu pas amassé de quoi manger ?

D1IL-4 Je n'étais pas innactive, dit celle-ci, mais il chantait mélodieusement ».

D1IL-5 Les fourmis se mirent à rire « Eh bien, si en été, tu chantais, maintenant que c'est l'hiver, danse ».

D1IL-6 Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligeant si l'on veut éviter le chagrin et les dangers.

D1JL-1 Pendant l'hiver, leur blé étant humide, les fourmis le fesaient sécher.

D1JL-2 La cigale, mourrant de faim, leur demanda de la nourriture.

D1JL-3 Les fourmis lui répondaient : « pourquoi en été n'as-tu pas amassé de quoi manger ?

D1JL-4 Je n'étais pas inactive, dit celle-ci, mais il chantait mélodieusement ».

D1JL-5 Les fourmis se mirent à rire « Eh bien, si en été, tu chantais, maintenant que c'est l'hiver, danse ».

D1JL-6 Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligeant si l'on veut éviter le chagrin et les dangers.

D1KL-1 Pendant l'hiver, leur blé étant humide, les fourmies le faisaient séché.

D1KL-2 La cigale, mourant de faim, leur demanda de la nourriture.

D1KL-3 Les fourmies lui répondaient : « pourquoi en été n'as-tu pas amassé de quoi mangé ?

D1KL-4 Je n'étais pas inactive, dit celle-ci, mais il chantait mélodieusement ».

D1KL-5 Les fourmeis se mirent à rire « Eh bien, si en été, tu chantais, maintenant que c'est l'hiver, danse ».

D1KL-6 Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligeant si l'on veut éviter le chagrin et les dangés.

D1ML-1 Pendant l'hiver, leurs blés étant humide, les fourmis le fesaient sécher.

D1ML-2 La cigale, mourant de faim, leur demanda de la nourriture.

D1ML-3 Les fourmis lui répondait : « pourquoi en été n'as-tu pas amassé de quoi manger ?

D1ML-4 Je n'étais pas inactive, dit celle-ci, mais il chantait mélodieusement ».

D1ML-5 Les fourmis se mirent à rire « Eh bien, si en été, tu chantais, maintenant que c'est l'hiver, danse ».

D1ML-6 Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligeant si l'on veut éviter le chagrin et les dangers.

D1NL-1 Pendant l'hiver, leur blé étant humide, les fourmis le fesait sécher.

D1NL-2 La cigale, mourant de faim, leur demanda de la nourriture.

D1NL-3 Les fourmis lui répondaient : « pourquoi en été n'a-tu pas ammasser de quoi manger ?

D1NL-4 Je n'étais pas inactive, dit celle-ci, mais il chantait mélodieusement ».

D1NL-5 Les fourmis se mitent à rire « Eh bien, si en été, tu chantais, maintenant que c'est l'hiver, danse ».

D1NL-6 Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligent si l'on veut éviter le chagrin et les dangers.

D1OL-1 Pendant l'hiver, leur blé étant humide, les fourmis le faisait séché.

D1OL-2 La cigale, mourant de faim, leur demandas de la nourriture.

D1OL-3 Les fourmis lui répondaient : « pourquoi en été n'a-tu pas amassé de quoi mangé ?

D1OL-4 Je n'étais pas inactive, dis celle-ci, mais il chantait mélodieusement ».

D1OL-5 Les fourmis se mirent à rire « Eh bien, si en été, tu chantais, maintenant que c'est l'hiver, danse ».

D1OL-6 Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligeant si l'on veut éviter le chagrin et les dangers.

D1PL-1 Pendant l'hiver, leur blé étant humide, les fourmis le faisait séché.

D1PL-2 La cigale, mourant de faim, leur demandas de la nourriture.

D1PL-3 Les fourmis lui répondaient : « pourquoi en été n'a-tu pas ammassés de quoi manger ?

D1PL-4 Je n'étais pas innactive, dit celle-ci, mais il chantait mélodieusement ».

D1PL-5 Les fourmis se mirent à rire « Eh bien, si en été, tu chantais, maintenant que c'est l'hiver, danse ».

D1PL-6 Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligeant si l'on veut éviter le chagrin et les dangers.

DIQL-1 Pendant l'hiver, leur blé étant humide, les fourmis le fesaient sécher.

D1QL-2 La cigale, mourant de faim, leur demanda de la nourriture.

D1QL-3 Les fourmis lui répondaient : « pourquoi en été n'as-tu pas amassé de quoi manger ?

D1QL-4 Je n'étais pas inactive, dit celle-ci, mais il chantait mélodieusement ».

D1QL-5 Les fourmis se mirent à rire « Eh bien, si en été, tu chantais, maintenant que c'est l'hiver, danse ».

D1QL-6 Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligeant si l'on veut éviter le chagrin et les dangers.

D1RL-1 Pendant l'hiver, leur blé est en humide, les fourmis le faisaient sécher.

D1RL-2 La sigale, mourant de fin, leur demanda de la nourriture.

D1RL-3 Les fourmis lui répondaient : « pourquoi en été n'as-tu pas amassé de quoi manger ?

D1RL-4 Je n'étais pas inactive, dit celle-ci, mais il chantait mélodieusement ».

D1RL-5 Les fourmis se mirtent à rire « Eh bien, si en été, tu chantais, maintenant que c'est l'hiver, danse ».

D1RL-6 Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligeant si l'on veut éviter le chagrin et les danger.

D1SL-1 Pendant l'hiver, leur blé étant humide, les fourmis le faisaient sécher.

D1SL-2 La cigale, mourant de faim, leur demandas de la nourriture.

D1SL-3 Les fourmis lui répondaient : « pourquoi en été n'a-tu pas amassé de quoi mangé ?

D1SL-4 Je n'étais pas inactive, dit celle-ci, mais je chantait mélodieusement ».

D1SL-5 Les fourmis se mirent à rire « Eh bien, si en été, tu chantais, maintenant que c'est l'hiver, danse ».

D1SL-6 Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligeant si l'on veut éviter le chagrin et les dangers.

D1TL-1 Pendant l'hiver, leurs blés étent humide, les fourmis le faisaient sécher.

D1TL-2 La cigale, mourant de faim, leur demanda de la nourriture.

D1TL-3 Les fourmis lui répondaient : « pourquoi en été n'as-tu pas amassée de quoi manger ?

D1TL-4 Je n'étais pas inactive, dit celle-ci, mais il chantait mélodieusement ».

D1TL-5 Les fourmis se mirent à rire « Eh bien, si en été, tu chantais, maintenant que c'est l'hiver, danse ».

D1TL-6 Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligeant si l'ont veut éviter le chagrin et les dangers.

D1UL-1 Pendant l'hiver, leur blé étant humide, les fourmis le faisaient sécher.

D1UL-2 La cigale, mourant de faim, leur demanda de la nourriture.

D1UL-3 Les fourmis lui répondaient : « pourquoi en été n'as-tu pas amassé de quoi manger ?

D1UL-4 Je n'étais pas inactive, dit celle-ci, mais il chantait mélodieusement ».

D1UL-5 Les fourmis se mirent à rire « Eh bien, si en été, tu chantais, maintenant que c'est l'hiver, danse ».

D1UL-6 Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligeant si l'on veut éviter le chagrin et les dangers.

D1VL-1 Pendant l'hiver, leurs blés étant humide, les fourmies le faisaient sécher.

D1VL-2 La cigale, mourant de faim, leur demanda de la nourriture.

D1VL-3 Les fourmis lui répondaient : « pourquoi en été n'a-tu pas amassé de quoi manger ?

D1VL-4 Je n'étais pas inactive, dit celle-ci, mais il chantait mélodieusement ».

D1VL-5 Les fourmis se mirent à rire « Eh bien, si en été, tu chantais, maintenant que c'est l'hiver, danse ».

D1VL-6 Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligeant si l'ont veut éviter le chagrin et les dangers.

D1WL-1 Pendant l'hiver, leurs blé étant humide, les fourmis le faisaient sécher.

D1WL-2 La cigale, mourrant de faim, leurs demanda de la nourriture.

D1WL-3 Les fourmis lui répondaient : « pourquoi en été n'as-tu pas amasser de quoi manger ?

D1WL-4 Je n'étais pas inactive, dit celle-ci, mais il chantait mélodieusement ».

D1WL-5 Les fourmis se mirent à rire « Eh bien, si en été, tu chantais, maintenant que c'est l'hiver, danse ».

D1WL-6 Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligeant si l'on veut éviter le chagrin et les dangers.

D1XL-6* Cette fable montre qu'il ne faut pas être négligeant si l'on veut éviter le chagrin

Dictée 2

Intitulé	Codes
Dictée	D2
Apprenants	A
Lignes	L

Texte initial :

Renart se met en route. Il se traîne devant le paysan comme s'il était estropié et parvient ainsi au milieu du chemin. Le paysan est fou de joie. En apercevant le goupil. Gare au jambon ! Renart s'avance traînant la patte et l'autre s' imagine qu'il peut l'attraper à la main.

D2AL-1 -Renart se met en route.

D2AL-2 Il se traîne devant le paysan comme s'il était estropié et parvient ainsi au milieu du chemin.

D2AL-3 Le paysan est fou de joie en apercevant le goupil.

D2AL-4 Gare au jambon ! Renart s'avance, traînant la patte et l'autre s'imagine qu'il peut l'attraper à la main.

D2DL-1 Renart se met en route.

D2DL-2 Il se traîne devant le paysan comme s'il était estropier et parvient ainsi au milieu du chemin.

D2DL-3 Le paysan est fou de joie en apercevant le goupil.

D2DDL4 Renart s'avance, traînant la patte et l'autre

D2FL-1 Renart se met en route.

D2FL-2 Il se traîne devant le paysan comme s'il était estropier et parvient ainsi au milieu du chemin.

D2FL-3 Le paysan est fou de joie en apercevant le goupil.

D2FL-4 Gare au jambon ! Renart s'avance, traînant la patte et l'autre s'immaginer qu'il peut l'attraper à la main.

D2HL-1 Renart se met en route.

D2HL-2 Il se traîne devant le paysan comme s'il était estropié et parvient ainsi au milieu du chemin.

D2HL-3 Le paysan est fou de joie en apercevant le goupil.

D2HL-4 Gare au jambon ! Renart s'avance, traînant la patte et l'autre s'imagine qu'il peut l'attraper à la main.

D2JL-1 Renart se met en route.

D2JL-2 Il se traîne devant le paysan comme s'il était estropier et parvient ainsi au milieu du chemin.

D2JL-3 Le paysan est fou de joie en apercevant le goupil.

D2JL-4 Gare au jambon ! Renart s'avance, traînant la patte et l'autre s'imagine qu'il peut l'attraper à la main.

D2LL-1 Renart se met en route.

D2LL-2 Il se traîne devant le paysan comme s'il était estropier et parvient ainsi au milieu du chemin.

D2LL-3 Le paysan est fou de joie en apercevant le goupil.

D2LL-4 Gare au jambon ! Renart s'avance, traînant la patte et l'autre s'imagine qu'il peut l'attraper à la main.

D2NL-1 Renart se met en route.

D2NL-2-*Comme il était stropied et parviens ainsi au milieu du chemin

D2NL-3 Le paysan est fou de joie en apercevant le goupil.

D2NL-4 Gare au jambon ! Renart s'avance, traînant la patte et l'autre s'imagine qu'il peut l'attraper à la main.

D2QL-1 Renart se met en route.

D2PL-2 Il se traîne devant le paysan comme s'il était estropied et parviens ainsi au milieu du chemin.

D2PL-3 Le paysan est fou de joie en apercevant le goupil.

D2PL-4 Gare au jambon ! Renart s'avance, traînent la patte et l'autre s'imagine qu'il peut l'attraper à la main.

D2SL-1 Renart se met en route.

D2SL-2 Il se traîne devant le paysan comme s'il était estropied et parviens ainsi au milieu du chemin.

D2SL-3 Le paysans est fou de joie en apercevant le goupil.

D2SL-4 Gare au jambon ! Renart s'avance, traînent la patte et l'autre s'imagine qu'il peut l'attraper à la main.

D2TL-1 Renart se met en route.

D2TL-2 Il se traîne devant le paysan comme s'il était estropié et parvient ainsi au milieu du chemin.

D2TL-3 Le paysan est fou de joie en apercevant le goupil.

D2TL-4 Gare au jambon ! Renart s'avance, traînant la patte et l'autre s'imagine qu'il peut l'attraper à la main.

D2UL-1 Renart se met en route.

D2UL-2 Il se traîne devant le paysan comme s'il était estropier et parvient ainsi au milieu du chemin.

D2UL-3 Le paysan est fou de joie en apercevant le goupil.

D2UL-4 Gare au jambon ! Renart s'avance, traînant la patte et l'autre s'imagine qu'il peut l'attraper à la main.

D2VL-1 Renart se met en route.

D2VL-2 Il se trenne devant le paysan comme s'il était estropier et parvient ainsi au milieu du chemin.

D2VL-3 Le paysan est fou de joie en apercevant le goupil.

D2VL-4 Gare au jambon ! Renart s'avance, traînant la patte et l'autre s'imagine qu'il peut l'attraper à la main.

D2WL-1 Renart se met en route.

D2WL-2 Il se traîne devant le paysan comme s'il était extropié et parvient ainsi au milieu du chemin.

D2WL-3 Le paysan est fou de joie en apercevant le goupil.

D2WL-4 Gare au jambon ! Renart s'avance, traînant la patte et l'autre s'imagine qu'il peut l'attraper à la main.

Extrait de la Fée dans « Conte de la rue Broca » de Pierre Gripari.

D2XL-1 Renart se met en route.

D2XL-2 Il se traîne devant le paysans comme s'il était estropié et parvient ainsi au milieu du chemin.

D2XL-3 Le paysan est fou de joie en apercevant le goupil.

D2XL-4 Gare au jambon ! Renart s'avance, traînent la patte et l'autre s'imagine qu'il peut l'attraper à la main.

D2YL-1 Renart se met en route.

D2YL-2 Il se traîne devant le paysan comme s'il était estropier et parvient ainsi au milieu du chemin.

D2YL-3 Le paysan est fou de joie en apercevant le goupil.

D2YL-4 Gare au jambon ! Renart s'avance, traînant la patte et l'autre s'imagine qu'il peut l'attraper à la main.

D2ZL-1 Renart se met en route.

D2ZL-2 Il se traîne devant le paysan comme s'il était estropié et parvient ainsi au milieu du chemin.

D2ZL-3 Le paysan est fou de joie en apercevant le goupil.

D2ZL-4 Gare au jambon ! Renart s'avance, traînant la patte et l'autre s'imagine qu'il peut l'attraper à la main.

Dictée 3

Intitulé	Codes
Dictée	D3
Apprenants	A-Z
Lignes	L1-L50

Texte initial : Le père de Martine

Le père de Martine comprend que sa fille a un don extraordinaire. « Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, elle crache une petite perle. Mais quand c'est un gros mot elle en crache une grosse ». A partir de ce jour-là, les parents obligèrent Martine à ne plus dire que des gros mots au-dessus du saladier.

Au commencement, cela la soulageait, mais bientôt les parents la grondèrent chaque fois qu'elle disait autre chose qu'un gros mot. Au bout d'une semaine, cette vie ne lui parut plus tenable, et elle s'enfuit de la maison.

Extrait de la Fée dans « Contes de la rue Broca » de Pierre Gripari.

D3AL-1 Le père de Martine comprend que sa fille a un don extraordinaire.

D3AL-2 « Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, elle crache une petite perle. Mais quand c'est un grand mot, elle en crache une grosse ».

D3AL-3 A partir de ce jour-là, les parents obligèrent Martine à ne plus dire que des gros mots au-dessus du saladier.

D3AL-4 Au commencement, cela l'a soulageait mais bientôt les parents grondaient chaque fois qu'elle disait autre chose qu'un gros mot.

D3AL-5 Au bout d'une semaine, cette vie ne lui parut plus tenable, et elle s'enfuit de la maison.

D3BL-1 Le père de Martine comprend que sa fille a un don extraordinaire.

D3BL-2 « Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, elle crache une petite perle. Mais quand c'est un grand mot, elle en crache une grosse ».

D3BL-3 A partir de ce jour-là, les parents obligèrent Martine à ne plus dire que des gros mots au-dessus du saladier.

D3BL-4 Au commencement, cela l'a soulageais mais bientôt les parents grondèrent chaque fois qu'elle disait autre chose qu'un gros mot.

D3BL-5 Au bout d'une semaine, cette vie ne lui parut plus tenable, et elle s'enfuit de la maison.

D3CL-1 Le père de Martine comprend que sa fille a un dons extraordinaire.

D3CL-2 « Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, elle crache une petite perle. Mais quand c'est un grand mot, elle en crache une grosse ».

D3CL-3 A partir de ce jour-là, les parents obligèrent Martine à ne plus dire que des gros mots au-dessus du saladier.

D3CL-4 Au commencement, cela l'a soulageait mais bientôt les parents grondèrent chaque fois qu'elle disait autre chose qu'un gros mot.

D3CL-5 Au bout d'une semaine, cette vie ne lui parut plus tenable, et elle s'enfuit de la maison.

D3DL-1 Le père de Martine comprand que sa fille a un don extraordinaire.

D3DL-2 « Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, elle crache une petite perle. Mais quand c'est un grand mot, elle en crache une grosse ».

D3DL-3 A partir de ce jour-là, les parents obligeaire Martine à ne plus dire que des gros mots au-dessus du saladier.

D3DL-4 Au commencement, cela l'a soulageais mais bientôt les parents grondaire chaque fois qu'elle disais autre chose qu'un gros mot.

D3DL-5 Au bout d'une semaine, cette vie ne lui parut plus tenable, et elle s'enfuit de la maison.

D3DL-1 Le père de Martine comprend que sa fille à un don extraordinaire.

D3DL-2 « Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, elle crache une petite perle. Mais quand c'est un grand mot, elle en crache une grosse ».

D3DL-3 A partir de ce jour-là, les parents obligèrent Martine a ne plus dire que des gros mots au-dessus du saladier.

D3DL-4 Au commencement, cela l'a soulageais mais bientôt les parents grondèrent chaque fois qu'elle disait autre chose qu'un gros mot.

D3DL-5 Au bout d'une semaine, cette vie ne lui parut plus tenable, et elle s'enfuit de la maison.

D3EL-1 Attention, ça commence, oublier tout, suivre-moi, je vous amène dans un autre monde, un monde où des êtres vont vivre des drames ou des comédies, vont pleurer ou rire, s'affronter ou s'aimer.

D3DL-2 Ils sont là, en chair et en os, plus vrais que vrais, menteurs quand il se doit, odieux s'il le faut, touchon s'ils le veulent.

D3DL-3 On les appelle des personnages.

D3DL-1 Le père de Martine comprend que sa fille a un don extraordinaire.

D3DL-2 « Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, elle crache une petite perle. Mais quand c'est un grand mot, elle en crache une grosse ».

D3DL-3 A partir de ce jour-là, les parents obligeaient Martine à ne plus dire que des gros mots au-dessus du saladier.

D3DL-4 Au commencement, cela l'a soulageait mais bientôt les parents grondèrent chaque fois qu'elle disait autre chose qu'un gros mot.

D3DL-5 Au bout d'une semaine, cette vie ne lui parut plus tenable, et elle s'enfuit de la maison.

D3EL-1 Le père de Martine comprend que sa fille a un don extraordinaire.

D3EL-2 « Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, elle crache une petite perle. Mais quand c'est un grand mot, elle encrache une grosse ».

D3EL-3 A partir de ce jour-là, les parents obligèrent Martine à ne plus dire que des gros mots au-dessus du saladier.

D3EL-4 Au commencement, cela l'a soulageait mais bientôt les parents grondèrent chaque fois qu'elle disait autre chose qu'un gros mot.

D3EL-5 Au bout d'une semaine, cette vie ne lui parut plus tenable, et elle s'enfuit de la maison.

D3FL-1 Le père de Martine comprend que sa fille a un dons extraordinaire.

D3FL-2 « Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, elle crache une petite perle. Mais quand c'est un grand mot, elle en crache une grosse ».

D3FL-3 A partir de ce jour-là, les parents obligeaient Martine à ne plus dire que des gros mots au-dessus du saladier.

D3FL-4 Au commencement, cela l'a soulager mais bientôt les parents grondèrent chaque fois qu'elle disait autre chose qu'un gros mot.

D3FL-5 Au bout d'une semaine, cette vie ne lui parut plus tenable, et elle s'enfuit de la maison.

D3GL-1 Le père de Martine comprend que sa fille a un don extraordinaire.

D3GL-2 « Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, elle crache une petite perle. Mais quand c'est un grand mot, elle en crache une grosse ».

D3GL-3 A partir de ce jour-là, les parents obligeaient Martine à ne plus dire que des gros mots au-dessus du saladier.

D3GL-4 Au commencement, cela l'a soulageait mais bientôt les parents grondaient chaque fois qu'elle disait autre chose qu'un gros mot.

D3GL-5 Au bout d'une semaine, cette vie ne lui parut plus tenable, et elle s'enfuit de la maison.

D3HL-1 Le père de Martine comprend que sa fille a un don extraordinaire.

D3HL-2 « Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, elle crache une petite perle. Mais quand c'est un grand mot, elle en crache une grosse ».

D3HL-3 A partir de ce jour-là, les parents obligeaient Martine à ne plus dire que des gros mots au-dessus du saladier.

D3HL-4 Au commencement, cela l'a soulageait mais bientôt les parents grondaient chaque

D3HL-5 Au bout d'une semaine, cette vie ne lui parut plus tenable, et elle s'enfuit de la maison.

D3IL-1 Le père de Martine comprend que sa fille a un don extraordinaire.

D3IL-2 « Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, elle crache une petite perle. Mais quand c'est un grand mot, elle en crache une grosse ».

D3IL-3 A partir de ce jour-là, les parents obligèrent Martine à ne plus dire que des gros mots au-dessus du saladier.

D3IL-4 Au commencement, cela l'a soulageait mais bientôt les parents grondèrent chaque fois qu'elle disait autre chose qu'un gros mot.

D3IL-5 Au bout d'une semaine, cette vie ne lui parut plus tenable, et elle s'enfuit de la maison.

D3JL-1 Le père de Martine comprend que sa fille a un don extraordinaire.

D3JL-2 « Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, elle crache une petite perle. Mais quand c'est un grand mot, elle en crache une grosse ».

D3JL-3 A partir de ce jour-là, les parents obligerait Martine à ne plus dire que des gros mots au-dessus du saladier.

D3JL-4 Au commencement, cela l'a soulageait mais bientôt les parents grondèrent chaque fois qu'elle disait autre chose qu'un gros mot.

D3JL-5 Au bout d'une semaine, cette vie ne lui parut plus tenable, et elle s'enfuit de la maison.

D3KL-1 Le père de Martine comprend que sa fille a un don extraordinaire.

D3KL-2 « Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, elle crache une petite perle. Mais quand c'est un grand mot, elle en crache une grosse ».

D3KL-3 A partir de ce jour-là, les parents obligèrent Martine à ne plus dire que des gros mots au-dessus du saladier.

D3KL-4 Au commencement, cela l'a soulageait mais bientôt les parents grondèrent chaque

D3KL-5 Au bout d'une semaine, cette vie ne lui parut plus tenable, et elle s'enfuit de la maison.

D3LL-1 Le père de Martine comprend que sa fille a un don extraordinaire.

D3LL-2 « Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, elle crache une petite perle. Mais quand c'est un grand mot, elle en crache une grosse ».

D3LL-3 A partir de ce jour-là, les parents obligèrent Martine à ne plus dire que des gros mots au-dessus du saladier.

D3LL-4 Au commencement, cela l'a soulageait mais bientôt les parents grondèrent chaque fois qu'elle disait autre chose qu'un gros mot.

D3LL-5 Au bout d'une semaine, cette vie ne lui parut plus tenable, et elle s'enfuit de la maison.

D3ML-1 Le père de Martine comprend que sa fille a un don extraordinaire.

D3LLL-2 Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, elle crache une petite perle

D3LL-3 A partir de ce jour-là, les parents obligèrent Martine à ne plus dire que des gros mots au-dessus du saladier.

D3LL-4 Au commencement, cela l'a soulageait mais bientôt les parents grondèrent chaque fois qu'elle disait autre chose qu'un gros mot.

D3LL-5 Au bout d'une semaine, cette vie ne lui parut plus tenable, et elle s'enfuit de la maison.

D3M L-1 Le père de Martine comprend que sa fille a un don extraordinaire.

D3M L-2 « Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, elle crache une petite perle. Mais quand c'est un grand mot, elle en crache une grosse ».

D3M L-3 A partir de ce jour-là, les parents obligèrent Martine à ne plus dire que des gros mots au-dessus du saladier.

D3M L-4 Au commencement, cela l'a soulageais mais bientôt les parents grondèrent chaque fois qu'elle disait autre chose qu'un gros mot.

D3M L-5 Au bout d'une semaine, cette vie ne lui parut plus tenable, et elle s'enfuit de la maison.

D3N L-1 Le père de Martine comprend que sa fille a un don extraordinaire.

D3N L-2 « Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, elle crache une petite perle. Mais quand c'est un grand mot, elle en crache une grosse ».

D3N L-3 A partir de ce jour-là, les parents obligèrent Martine à ne plus dire que des gros mots au-dessus du saladier.

D3N L-4 Au commencement, cela l'a soulageait mais bientôt les parents grondèrent chaque fois qu'elle disait autre chose qu'un gros mot.

D3N L-5 Au bout d'une semaine, cette vie ne lui parut plus tenable, et elle s'enfuit de la maison.

D3OL-3 A partir de ce jour-là, les parents obligèrent Martine à ne plus dire que des gros mots au-dessus du saladier.

D3OL-4 Au commencement, cela l'a soulageait mais bientôt les parents grondèrent chaque fois qu'elle disait autre chose qu'un gros mot.

D3OL-5 Au bout d'une semaine, cette vie ne lui parut plus tenable, et elle s'enfuit de la maison.

D3OL-1 Le père de Martine comptant que sa fille a un don extraordinaire.

D3OL-2 « Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, elle crache une petite perle. Mais quand c'est un grand mot, elle encrache une grosse ».

D3PL-3 A partir de ce jour-là, les parents obligèrent Martine à ne plus dire que des gros mots au-dessus du saladier.

D3PL-4 Au commencement, cela l'a soulageait mais bientôt les parents grondèrent chaque fois qu'elle disait autre chose qu'un gros mot.

D3PL-5 Au bout d'une semaine, cette vie ne lui parut plus tenable, et elle s'enfuit de la maison.

D3QL-1 Le père de Martine comprend que sa fille a un don extraordinaire.

D3QL-2 « Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, elle crache une petite perle. Mais quand c'est un grand mot, elle en crache une grosse ».

D3QL-3 A partir de ce jour-là, les parents obligèrent Martine à ne plus dire que des gros mots au-dessus du saladier.

D3QL-4 *les parents grondèrent chaque fois qu'elle disait autre chose

D3QL-5 Au bout d'une semaine, cette vie ne lui parut plus tenable, et elle s'enfuit de la maison.

D3Q L-1 Le père de Martine comprend que sa fille a un don extraordinaire.

D3Q L-2 « Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, elle crache une petite perle. Mais quand c'est un grand mot, elle en crache une grosse ».

D3Q L-3 A partir de ce jour-là, les parents obligèrent Martine à ne plus dire que des gros mots au-dessus du saladier.

D3Q L-4 Au commencement, cela l'a soulageait mais bientôt les parents grondèrent chaque fois qu'elle disait autre chose qu'un gros mot.

D3Q L-5 Au bout d'une semaine, cette vie ne lui parut plus tenable, et elle s'enfuit de la maison.

D3RL-1 Le père de Martine comprend que sa fille a un don extraordinaire.

D3RL-2 « Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, elle crache une petite perle. Mais quand c'est un grand mot, elle en crache une grosse ».

D3RL-3 A partir de ce jour-là, les parents obligèrent Martine à ne plus dire que des gros mots au-dessus du saladier.

D3RL-4 Au commencement, cela l'a soulageait mais bientôt les parents grondèrent chaque fois qu'elle disait autre chose qu'un gros mot.

D3RL-5 Au bout d'une semaine, cette vie ne lui parut plus tenable, et elle s'enfuit de la maison.

D3SL-1 Le père de Martine comprend que sa fille a un don extraordinaire.

D3SL-2 « Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, elle crache une petite perle. Mais quand c'est un grand mot, elle en crache une grosse ».

D3TL-1 Le père de Martine comprend que sa fille a un don extraordinaire.

D3TL-2 « Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, elle crache une petite perle. Mais quand c'est un grand mot, elle en crache une grosse ».

D3T L- A partir de ce jour-là, les parents obligèrent Martine à ne plus dire que des gros mots au-dessus du saladier.

D3TL-4 Au commencement, cela l'a soulagé mais bientôt les parents grondèrent chaque fois qu'elle disait autre chose qu'un gros mot.

D3TL-5 Au bout d'une semaine, cette vie ne lui parut plus tenable, et elle s'enfuit de la maison.

D2OL-1 Le père de Martine comprend que sa fille a un don extraordinaire.

D2OL-2 « Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, elle crache une petite perle. Mais quand c'est un grand mot, elle en crache une grosse ».

D2OL-3 A partir de ce jour-là, les parents obligèrent Martine à ne plus dire que des gros mots au-dessus du saladier.

D2OL-4 Au commencement, cela l'a soulageait mais bientôt les parents grondèrent chaque fois qu'elle disait autre chose qu'un gros mot.

D2OL-5 Au bout d'une semaine, cette vie ne lui parut plus tenable, et elle s'enfuit de la maison.

D2PL-1 Le père de Martine comprend que sa fille a un don extraordinaire.

D2PL-2 « Chaque fois qu'elle dit un mot ordinaire, elle crache une petite perle. Mais quand c'est un grand mot, elle en crache une grosse ».

D2PL-3 A partir de ce jour-là, les parents obligèrent Martine à ne plus dire que des gros mots au-dessus du saladier.

D2PL-4 Au commencement, cela l'a soulageais mais bientôt les parents la grondèrent chaque fois qu'elle disait autre chose qu'un gros mot.

D2PL-5 Au bout d'une semaine, cette vie ne lui parut plus tenable, et elle s'enfuit de la maison.

ÉPREUVE D'ÉCRITURE EN CLASSE DE SIXIÈME AU COLLÈGE ANNE DE BRETAGNE

Sujet : *Imaginez une fable d'une dizaine de lignes ou plus, en vers libre ou en prose, à partir de la morale il faut s'entre aider, c'est la loi de la nature. Comme dans la version de Gudule, deux animaux associeront leurs qualités pour triompher du danger.*

Tableau de codification

Intitulé	Codes
Écriture	E
Apprenants	A-Z
Lignes	L

EAL-1-Dans la forêt vivaient deux animaux qui s'aidait.

EAL-2-C'est animaux était un renard et un lapin il se nommais Max et Jean .

EAL-3 -Ils vivaient dans une colines. Un jour, Jean le lapin chercher des carottes, tandis que le renard chercha de la viande non loin de là.

EAL-4-Le lapin prepas des carotes, quand soudain un chien fonça pour le manger.

EBL-1-Le renard n'était pas loins il entendis Jean et courra pour le sauver

EBL-2- il tua le chien et ils repartient avec de la viande et des carottes.

EBL-3-Sur le retour, Max le renard tomba dans un trou qui était un terier

EBL-8- le renard trop gros pour sortir était coincé.

EBL-3-Le lapin réagis et creusa un gros trous assez gros pour que Max puisse sortir, ils rentraient chez eux bien tranquille.

ECL-1-Il était une foie un marécage tranquille... mais mintenan il ne l'ai plus.

ECL-2- Mintenan que le crocodil à male au dans Aran tu pouvai ni vagabondé mintenan

ECL-3-tu ne peut plus. Je vais lui parlé ...Bonjour crocodil. Tu aité eureu.

EDL-4-Mais mintenant tu ne l'est plus. Que t'arrive-t-il ? j'ai mal au dans...est pour me soulagé je n'ai qu'à vous mangé.

EDL-5-Mais quand tu nous aura tousse mangé comment fera -tu ?

ECL-6-Tu aura toujours mal au den, pour toujours, et moi plus de famille pus de copain,

ECL-7-et aucun oiseau « Tu me ve quoi ? » « Je veu te faire un accord.

EEL-8-Ci tu me l'aisse vous ta bouche, je pourrai te voire a ce que tu à et t'aidé à ne plus avoir mal.

EEL- 9-Et en échange tu veux quoi ? Et puis je peut pas te croire. Mais çï mais l'aisse moi vouarre.

EEL-10-D'accord. Mais ne me fait pas male.

EFL-11-Il sufît que je vienne régulièrement enlevé la viande que tu as entre les dans.

EFL-12-L'oiseau lui enleva le bout de viande qui était entre c'est dans.

EFL-13- Le crocodil plain de soulagement et remplît de laise s'endormie et ne mangea plus jamais d'oiseaux.

EGL-1-Le renard la queu coincée

EGL-2-Dans la glace ainsi gelée.

EGL-3-Appelant et criant au secours

EGL-4-Personne ne vint pendant des jours

EGL-5-Celui-ci tira tous ses effort Pour arrivée ,en fin de compte

EGL-7-Il fut kidnapper par un ours mal lécher Le renard et l'aigle s'enfuire

EGL-8-Leurs force les avait quitté. Au fil des années passé, Pour pouvoir se faire berçer à la nuit tombé.

EHL-1-Il ya un ours qui est entrain de dormire et il ya un écureuille qui a besoin d'une aide.

EHL-2-Il réveilla l'ours. l'ours voulut le manger mais finalement l'écureille

EHL-3-lui a tout expliqué, l'ours lui est venu en aide.

EHL-4-Il ont combattu et chaque écureille est monter l'un sur l'autre

EHL-5- et ils ont former L- Un singe avec une énorme main

EHL-6- pour le enlever tous le rocher qui coïncidaient l'ours de sa grotte et il sont devenu meilleur amis.

EHL-1-Un homme possédait un chien qu'il maltraitait

EHL-2- Le chien lui aboya « ouh ouh, tu es mort

EHL-3- L'ours ouvrit un œil et dit « qu'est-ce que tu me veux? »

EHL-4- Le chien réfléchit et se dit « tienne, c'est vrai qu'est-ce que je lui veux

EHL-5-Tu n'es pas triste d'être enfermé?[...] L'ours se demanda ce qu'il voulait faire /

L-6-Le soir venu, le chien détacha une épingle à cheveux qui était tombée, de la tête de son maître

EHL-7-Il y a quelques jours et qu'il dormait dehors.

EHL-8-Heureusement, le zoo n'était qu'à quelques kilomètres de chez lui.

EJL-9- Une fois arrivé devant la cage de l'ours, il le réveilla

EJL-10 Le chien prit l'épingle et ouvrit le cadenas.

EJL-11-Et d'un coup de griffe, l'ours coupa le collier

EJL-12-Tandis que l'ours entamait un long voyage pour rentrer chez lui.

EKL-1-Animaux s'entraident un lapin et un tigre.

EKL2- Le lapin a très mal au genou Le tigre est le meilleur ami du lapin

EKL-3- Il aidera le lapin à marcher au-dessus de la rivière pour que le lapin rentre chez lui. ;

EKL-4-enfin, la branche traversée, le lapin de peur toujours pas marcher

EKL-5-Le tigre affamer, le lapin l'invita chez lui.

ELL-1- Une vipère rampant dans la forêt avec ses amis. Le pivert faisait

ELL-2- un boucan infernal. Les vipères sensibles au son étaient très énervées

ELL-3- Elles essayaient de grimper. Mais malheureusement elles tombaient à chaque fois.

EML-1- Nos deux compères étaient voisins

EML-2- Nos deux compères sortirent de leurs trous ?

EML-3- Ils virent une mouche... Le serpent alla voir la chenille.

EML-4- Le loup accourut il vit un petit lynx. Le loup s'empressa de l'aider.

EML-5- Un écureuil caché dans son arbre en train de dormir [...]

EML-6- Je suis poursuivi par un lion. Bonjour, que faites-vous ?

EML-7- Il m'a suivi jusqu'ici. L'écureuil n'est pas rassuré.

ANNEXE IV - CORPUS ELEVES BANGUI

**CORPUS DU LYCÉE D'APPLICATION DE L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
DE BANGUI**

APPRENTISSAGE DU FLE EN REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

Epreuve d'orthographe

Dictée : La saison sèche.

Partout à Damara, la savane jaunissait. C'est une époque favorable à la chasse et à la pêche. L'époque souvent choisie par les marchands de bétails arabes aux jambes grêles. Ils venaient du Tchad et se rendaient à Bangui. Sur leur passage, une poussière rouge recouvrait l'herbe rare déjà écrasée sous le poids des bœufs. Les charognards suivaient inlassablement les caravanes. Ils cherchaient à dévorer les restes de la première bête tuée et livrée aux villageois à faible prix. Parfois c'était troqué contre du miel, du maïs, du riz, du manioc ou du gombo.

Albert IPEKO-ETOMANE

Intitulé	Codes
Dictée	D
Apprenants	A- Z
Lignes	L1-L50

Transcription du corpus

A : La saison sèche.

DA L-1 Partout à Damara la savane jaunissait.

DA-L-2 C'est un époque favorable à la chasse et à la pêche.

DA-L-3 L'époque souvent choisis par les marchands de Betaille Arabe au jambe grêle.

DA-L-4 Ils venait du Tchad et se rendaient à Bangui.

DA-L-5 Sur leur passage, une poussière rouge recouvraient l'herbe rare déjà écrasé sous le poids de bœuf.

DA-L-6 Les charognare suivaient inlasseblement les caravanes.

DA-L-7 Ils cherchaient à dévorée les restes de la première bête tuée et livrée au villageois à faible prix.

DA-L-8 Parfois c'étaient troqués contre du miel, du maïs, du riz, du manioc ou du gombo.

Albert IPEKO-ETOMANE

B : La saison chaise.

DB-L1 Par tout à Damara, la savane jonissai.

DB-L-2 C'était l'époque favorable à la chasse et à la pêche.

DB-L-3 L'époque souvent choisie par les marchants de bétail arabes aux gembes grâbles. Ils venaient du Tchad et se rendaient à Bangui.

DB-L4 Sur leurs passages, une poussière rouge recouvrait l'airbre rare déjà écrasés sous le poids des bœufs.

DB-L5 Les charoyers suivaient exlassablement les caravanes.

DB-L6 Ils cherchaient à dévorer les restes de la première bête tuée et livrée aux villageois à faible prix.

DA-L7 Parfois c'était un troqué contre du miel, du maïs, du riz, du manioc ou du gombo.

Albert IPEKO-ETOMANE

C : La saison sèche.

DC L-1 Partout à Damara, la savane jonissai.

DC L-2 C'est une époque favorable à la chasse et à la pêche.

DC L-3 L'époque souvent choisie par les marchants de bétail arabe aux jambres grelle.

DC L-4 Ils venaient du Tchad et se rendaient à Bangui.

DC L-5 Sur leur passage, une poussière rouge recouvrait l'herbe rare déjà écrasée sous le poids des bœufs.

DC L-6 Les charoyers suivaient inlassablement les caravanes.

DC L-7 Ils cherchaient à dévorer les restes de la première bête tuée et livrée aux villageois à faible prix.

DC L-8 Parfois c'est un troqué contre du miel, du maïs, du riz, du manioc ou du gombo.

Albert IPEKO-ETOMANE

D-La saison sèche.

DD L-1 Partout à Damara, la savane jaunissait.

DD L-2 C'était une époque favorable à la chasse et à la pêche.

DD-L-3 le époque souvent choisi par les marchands de Bétagne Arabe

DD L-4 Il venait du Tchad et se rendait à Bangui.

DD L-5 Sur leur passage, une poussière rouge recouvrait l'herbe rare déjà écrasée sous les poids des bœufs.

DDL-6 Les charoires suivait inlassablement les caravanes.

DD L-7 Il cherchait à dévorer les restes de la première bête tuée et livrée aux villageois à faible prix.

DDL-8 Parfois était un troquer contre du miel, du maïs, du riz, du manioc ou du gombo.

Albert IPEKO-ETOMANE

E-La saison sèche.

DE L-1 Partout à Damara, la savane jaunissait.

DE L-2 C'est une époque favorable à la chasse et à la pêche.

DE L-3 L'époque souvent choisie par les marchands de bétail arabes au jambon graisse.

DE L-4 Ils venaient du Tchad et se rendaient à Bangui.

DE L-5 Sur leur passage, une poussière rouge recouvrait l'herbe rare déjà écrasée sous le poids des bœufs.

DE L-6 Les charoyards suivaient inlassablement les caravanes.

DE L-7 Ils cherchaient à dévorer les restes de la première bête tuée et livrés aux villageois à faible prix.

DE5 L-8 Parfois c'est un troquer contre du miel, du maïs, du riz, du manioc ou du gombo.

Albert IPEKO-ETOMANE

F- La saison sèche.

DF L-1 Partout à Damara, la savane jaunissait.

DF L-2 C'était une époque favorable à la chasse et à la pêche.

DF L-3 L'époque souvent choisie par les marchands de bétail arabes aux jambes grilles.

DF L-4 Ils venaient du Tchad et se rendaient à Bangui.

DF L-5 Sur leur passage, une poussière rouge recouvrait l'herbe rare déjà écrasée sous le poitrail des bœufs.

DF L-6 Les charoyers suivaient inlassablement les caravanes.

DF L-7 Ils cherchaient à dévorer les restes de la première bête tuée et livrés aux villageois à faible prix.

DF L-8 Parfois c'était un troc contre du miel, du maïs, du riz, du manioc ou du gombo.

Albert IPEKO-ETOMANE

G- La saison sèche.

DG L-1 Partout à Damara, la savane jaunissait.

DG L-2 C'était une époque favorable à la chasse et à la pêche.

DG L-3 L'époque souvent choisie par les marchands de bétail arabe aux jambes grilles. A7

DGL-4 Ils venaient du Tchad et se rendaient à Bangui.

DG L-5 Sur leur passage, une poussière rouge recouvrait l'herbe rare déjà écrasée sous le poitrail des bœufs.

DG L-6 Les charoyers suivaient inlassablement les caravanes.

DG L-7 Il cherchait à dévorer les restes de la première bête tuée et livrés aux villageois à faible prix.

DG L-8 Parfois c'était un troc contre du miel, du maïs, du riz, du manioc ou du gombo.

Albert IPEKO-ETOMANE

H: La saison sèche.

DH L-1 Partout à Damara, la savane jaunissait. S'éteint le poc favorable et la chasse.

DH L-2 A la pêche. Le poc souvent choisi par les marchands de bétail arabe ils venaient du Tchad et se rendaient à Bangui.

DH L-3 Sur leur passage, un pouce rouge recouvrait l'inert rare déjà écrasé sous la poix boeu.

DHL-4 Les charoyers suivent inlassablement les caravanes ils cherchent à dévorer les restes de la première bête tuée et livrer aux villageois par choix s'éteint pour que contre du miel, du maïs, du manioc, du riz, du dit gombo.

DH L-4 Les chalybes suivent inlassablement les caravanes ils cherchent à dévorer le reste de la première bête.

Albert IPEKO-ETOMANE

H- la saison sèche

DH L-1 Partout à Damara, la savane jaunissait.

DH L-2 s'était l'époque favorable à la chasse et à la pêche.

DH L-3 L'époque souvent choisie par les marchands de bétail arabe aux jambes grêles.

DH L-4 Ils venaient du Tchad... sur leur passage, une pouss

DHLA L-5 Les charoyers *souvent inlassablement* ils cherchent à dévorer les restes de la première bête tuée et livrer à faible prix.

Albert IPEKO-ETOMANE

I- La saison sèche.

DI L-1 Partout à Damara, la savane jaunissait.

DI L-1 C'était l'époque favorable à la chasse et à la pêche.

DI L-3 L'époque souvent choisie par les marchands de bétail arabes aux jambes grêles.

DI L-4 Ils venaient du Tchad et se rendaient à Bangui.

DI L-5 Sur leurs passages, une poussière rouge recouvrait l'herbe rare déjà écrasé sous le poil des bœufs.

DI L-6 Les charognards suivaient inlassablement les caravanes.

DI L-7 Ils cherchaient à dévorer les restes de la première bête tuée et livrer aux villageois à faible prix.

DI L-8 Parfois s'était troquer contre du miel, du maïs, du riz, du manioc ou du gombo.

Albert IPEKO-ETOMANE

J- La saison sèche.

DJ L-1 Partout à Damara, la savane chanissait.

DJ L-2 C'était une époque favorable à la chasse la pêche.

DJ L-3 L'époque souvaient choisir par les marchant de bétail arabe.

DJ L-4 Ils venaient du Tchad et s'y rendait à Bangui.

DJ L-5 Sur leurs passages, une poussière rouge recouvrait l'herbe rare déjà écrasée sous le bois des bœuf.

DJ L-6 Les charroyants suivaient un la sablément les caravanes.

DJ L-7 Ils cherchaient à dévorer les restes de la première bête tuée et livrer à la villageois.

DJ L-8 Parfois ses troque centre du miel, du maïs, du riz, du manioc ou du gobeau.

Albert IPEKO-ETOMANE

K- La saison sèche.

DK L-1 Partout à Damara, la savane jaunissait.

DK L-2 C'est une époque favorable à la chasse la pêche.

DK L-3 L'époque souvaient choisir par les marchant de bétail arabe.

DK L-4 Il venaient du Tchad, une poussière rouge recouvrait l'herbe rare déjà écrasée.

DK L-5 Parfois s'était troquer contre du miel, du maïs, du riz, du manioc ou du gombo.

Albert IPEKO-ETOMANE

L-La saisian on sésche.

DL L-1 Par tout a Damara, la savane jeuniciait.

DL L-2 Cette le époque favaurable a la chache et peshe.

DL L-3 L'épauque chiasua par les marchont par le batailles rable au genble greull vanes du Tchad et ce il cemai ventue.

DLL-4 Sur leur passage, une poussier rouge recouvais l'heuble rara d' pois egrasse sous le boia de befauf.

DL L-5 Les charrariendr suvais unlassablement les caravane.

DL L-6 Il chacher advaure des reste de la premier tues et lives au villagia à la faible prie.

DL L-7 Par foit, cette troque contre du mielle, du maisse, du riz, du mayonc ou du gombo.

Albert IPEKO-ETOMANE

M- La sezon seche.

DM L-1 Par tout a Damara la savane jonice.

DM L-2 Cette lepoc favorable a la teche lepoc souvant chasse marchon de betay les jonle ils vene du Tchad et Bangui.

DM L-3 Sur ler paçaze une pouse rouge recouve lerble rare sout les teodes bef.

DM L-4 Charogar suivè a inlasablemen les caravane.

DM L-5 Ils cherche a devare les rète de la peiner bête.

DM L-6 Paefat cette troque contre du mele, du maise et.

Albert IPEKO-ETOMANE

N-La saison sèche.

DN L-1 Partout a Damara la savane jaunissait.

DNL-2 Cette époque favorable à la chasse et à la pêche.

DNL-3 Époque souvent choisie par les marchands au jamba guell il venait du Tchad et se rendait à Bangui.

DNL-4 Sur les passages une poussière Rouge recouvrait l'herbe rare de goudou sous les boeufs.

DNL-5 Les charoyers suivent inlassablement il chouchouait à devorer les restes des premiers et les vilains.

DNL-6 Parfois certaine troque contre du maïs Riz.

Albert IPEKO-ETOMANE

O-La saison sèche.

DO L-1 Partout à Damara, la savane jaunissait. Sèbes époque favorable à la chasse et à la pêche.

DO L-1 Époque souvent choisie par les marchands de bétail arabe à jamba grielle.

DO16 L-1 Il venait du Tchad elle se rendait à Bangui sur leur passage, une poussière rouge recouvrait l'herbe rare déjà écrasée sous les pieds des bœufs les charoyers surveillaient un sablage les caravanes.

DO L-1 Il cherchait à devorer les restes de la première tuye et livré au villajoi à faible prix.

DO L-1 Parfois j'étais troque contre du maïs, du manioc, du riz, du manioc ou du gonbo.

Albert IPEKO-ETOMANE

P-La saison sèche.

DP L-1 Partout à Damara, la savane jaunissait.

DPL-2 S'était l'époque favorable à la chasse et à la pêche.

DP L-3 L'époque souvent choisie par les marchands de bétail arabe au jamba grielle.

DP L-4 Ils venaient du Tchad et se rendaient à Bangui.

DP L-5 Sur leur passage, une poussière rouge recouvrait l'herbe rare déjà écrasée sous le poids de bœuf.

DP L-1 Les *charoyans suivent inlassablement les caravanes.

DP L-1 Ils cherchent à dévorer les restes de la première bête tuée et livrent au vilain à faible prix.

DP L-1 Parfois, s'étaient heurtés contre du miel, du maïs, du riz, du manioc ou du gombo.

Albert IPEKO-ETOMANE

Q- La saison sèche.

DQ L-1 Partout à Damara, la savane jaunissait.

DQ L-2 C'était l'époque favorable à la chasse et à la pêche.

DQ L-3 L'époque souvent choisie par les marchands de bétail arabe au Tchad une serendère venait à Bangui sur leur passage, une pousse rouge recouvrait l'herbe déjà écrasée sous le poids de bœuf.

DQ L-4 Les *charoyans suivent inlassablement les caravanes.

DQ L-5 Il cherchait à dévorer les restes de la première bête tuée et livrait au vilain à faible prix.

DQ L-6 Parfois c'était heurtés contre du miel du maïs, du riz, du *manioc ou manioc gombo.

Albert IPEKO-ETOMANE

R- La saison sèche.

DR L-1 Partout à Damara, la savane jaunissait.

DR L-2 C'était l'époque favorable à la chasse et à la pêche.

DR L-3 L'époque souvent choisie par les marchands de bétail arabe au Tchad.

DR L-4 Ils venaient du Tchad.

DR L-5 Sur leur passage, une poussière rouge recouvrait l'herbe déjà écrasée sous le poids de bœuf.

DR L-6 Les charenchands souvaient inlasablement.ils cherchaient a devorer les restes de la premiere bête tuée et livrer à faible prix.

DR L-7 Parfois c'était troqué contre du miel, du riz, du maïs ou du gombo.

Albert IPEKO-ETOMANE

S-La saison sèche.

DS-L-1 Partou à Damara, la savanne jonisai.

DS-L-2 Ce tes le poque favoble à chache et la pêche.

DS-L-3 Lepoque suivans choissi par les marchant de betaï arabe au chembre grine.

DS-L-4 Ils venais du Tchad et se rendais à Bangui.

DS-L-5 Sur lair passage, une pouseur gourge recouve l'airbe larré déjà écrase sou le boi de beu.

DS-L-6 Les charoyagne est la s'ablement les caravane.

DS-L-7 Ils chaiche à dévoré les reste de la premier berte tuyeu et livré le villagois.

DS-L-8 Parfois, cete troque contrè du maille, du maïs, du riz, du manoc ou du gombo.

Albert IPEKO-ETOMANE

T-La saison sèche

DT L-1 Partons à donc à la savones jaunissais.

DT L-2 C etais l'efavarable al esh asse et a la pereere.

DT L-3 L'epoce souvent on aur separ les.

Albert IPEKO-ETOMANE

U-

DU L-1 Par tout à Damara, la savane jonisais à la chasé et à la pêche.

DU L-2 Le poc souvent choisir par les marchandise de betail arabe de jean.

DUL-3 Il venai du Tchad et se rendre et Bangui.

DUL-4 Sur leur passage, une poussière rouge recouvrait l'ébène rare détrempée sous les poils du bœuf.

DU L-1 Les chameaux y arrivaient un. La sablement les caravanes ils cherchaient à dévorer les restes de la.

Albert IPEKO-ETOMANE

V-La saison sèche.

DV L-1 Par tout à Damara, la savane jouissait.

DV L-2 C'est l'époque favorable à la chasse et à la pêche.

DV L-3 L'époque choisie par les marchands de bétail arabes ou janbe crées ils venaient du Tchad et rendaient à Bangui.

DV L-4 Sur leur passage une poussière rouge recouvrait leur bête rare déjà écrasée sous le poids du bœuf.

DV L-5 Ses charoyeurs suivaient inlassablement les caravanes.

DV L-6 Ils cherchaient à dévorer les restes de la première bête tuée et livrer le villageois.

DV L-7 Parfois, c'est un troc contre du miel, du manioc, du riz, du gombo.

Albert IPEKO-ETOMANE

W-La saison sèche.

DW L-1 Partout à Damara, la savane jouissait s'était l'époque favorable à la chasse et à la pêche.

DW L-2 L'époque choisie par les marchands de bétail arabe au griel.

DW L-3 il venait du Tchad et se rendait à Bangui.

DW L-4 Sur leur passage, une poussière rouge recouvrait leur bête rare déjà écrasé sous le poids des œufs.

DW L-5 Les charoyeurs suivaient inlassablement les caravanes.

DW L-6 Il cherchait à dévorer les restes de la première bête tuée et livrer le villageois à faible prix.

DW L-7 Parfois, s'était troqué contre du miel, du maïs, du riz, du manioc ou du gombo.

Albert IPEKO-ETOMANE

X-La saison seche.

DX L-1 Partout à Damara, la savané jaunissait.

DX L-2 C'était une épauç favorable a la chasse et à la pêche.

DXL-3 L'épauc souvent choissit par les marchand de bétayé arabe aux jambres gralles. L-4
Ils venait du Tchad et se rendaient à Bangui.

DX L-5 Sur lair passagé, une poussiere rouge regouvrier l'airbe rare déjà écraser sous le poie
des bœuf.

DX L-6 Les charogniarent suivant inlassablement les caravané.

DX L-7 Il cherchait à dévorer les restés de la premièr bête tué et livres aux villageois à faible
prix.

DXL-8 Parfois s'était un troqué contre du mièl, du maïs, du riz, du manioc ou du gombo.

IPEKO-ETOMANE

Transcription du corpus de la rédaction des élèves de la classe de sixième en Centrafrique

Rédaction

Sujet : « Aimez-vous la musique ? Laquelle ? Pourquoi ? »

Tableau de codification

Intitulé	Codes
Rédaction	R1
Apprenants	B1 - B13
Lignes	L1 - L50

R1B1-L1- J'ai aimez la musique par-ce-que la musique est très bien pour écouter.

R1B1-L2- La musique permetre de dégager la reflèction.

R1B1-L-3 Quand je pense quelque chose j'ai écouter la musique pour dégager la reflèction.

R1B1-L-4 La musique sa peut édera la personne qui tombe malade.

R1B1-L5- Mais beaucoup plus j'ai aimez la musique de artice centrafricain, par-ce-que les artices centrafricain sont fait la musique avec langue nasional.

R1B1L5- Donc j'ai participe la musique centrafricain

R1B1-L-5 J'ai aimez la musique par-ce que la musique fait partie de courage et santimatatale, et sa dégage la reflection.

R1B2-L1 Moi j'aime la musique Religieux par ce que sa parle de Dieux et Jesus christ son fils unique la musique Religieux nous ammen à connaître aussi la parole de Dieux même avant de commencer la prière nous devant de commencer en adoration pour être en contacte avec Dieux avant de commencer la prièreVoilàpourquoi J'ai la musique Religieux, sa m'aide à me sentire bien et à chassez des mauvais exprit

RB3 :

R1B3 L1- La musique est une melodie tres merveille dans laquelle nous aimons dans la vie mais la musique d'auparavant est different que la musique d'aujourd'hui.

R1B3 L2- La musique que j'aime est la musique d'auparavant comme la musique de Thierry yezo.

R1B1L3- Qu'il nous donne la conseille de changer notre vie.

R1B3 L-4 Il y avait beaucoup de difference entre la musique d'aujourd'hui comme d'hier.

R1B3(a) L5- Les anciens artiste comme Thierr-yezo, matalaky, et exterieure comme koffi, papa wemba, dans leurs musique nous aidons à comprendre la vie.

R1B3 L6- Leurs chansons comportes sur nous les jeunes.

R1B3(b) L7- Par notre comportement de faire et de changer notre manieré.

R1B3 L-8 La musique que j'aime est la musique des anciens.

R1B3 L9- Sa fait beaucoup de diference entre la musique d'aujoud'hui comme auparavont

R1B4 :

R1B4- L-1 La musique est liart ou une science de produit et de combines les sans d'une manière agréable à louis oui j'aime la musique.

R1B4-L-2 J'aime la musique Africaine precisement celle de mon pays.

R1B5-L-3 Nous asseyons de repandre à Ces interogation dans les lignes qui suivants.

R1B6-L-4 J'aime la musique Africain par ce qu'il eveil l'intelligence instruis l'homme dans le cas si le theme de ce chansons donne des conseils je peut dire la musique peut union deux (theme) qui sont au complèt prenant par exemple le cas de notre pay qui vient de traverser un nom estdifficile (chretien et musulman) la musique peut constituer la cohehion sociale.

R1B5

R1B5-L1 La musique joue un rôle essentiel dans l'éducation des hommes et notre celle des enfants.

R1B5-L2 Elle constituer aussi quelque choses de distraction par exemple au cours dille travail penible tu peut jouer de la musique pour te detendre.

R1B5 L-3 Elle à pour effet de charmer les reilles puis d'interesser l'esprit de mouvoir les locurs et parfois d'exalter l'esprit.

R1B6 L-4 Cependant, d'autre chanteur ne souvent pas composer la musique ils prennent leur temps d'insulter ou s'ils ont des problemes avec autruisce est le momant de dire de tas de betises dans la musique.

R1B5-L5 C'est ce qui me rend mecontent.Pour conclusion, nous pouvons dire faime la musique precisement celle de mon pays. Par ce qu'il eveil l'intelligence.

R1B6 :

R1B6 L-1 Oui nous j'aimons la musique l'école c'est la vie ozaguin OZ ; c'est grâce a la musique

R1B6 L2 Que nous la conseil de revenir à l'école.

R1B6 L-3 Pourquoi j'aime la musique ? C'est autour de cette question que nous allons parlés dans le développement D'une manière générale nous aimons la musique l'école c'est la vie ozaguin OZ par ce que la musique donne les conseils de revinira l'école ; et sa nous permettons d'ecoutéla conseil.

R1B6 L4- Ses grâce à la musique nous permettons d'ecout la radio ?

R1B7- L5* pour que nous conaiyre chanter est une chose très agréable.

R1BB7

La musique sa nous donne les conseils de revenir à l'école ; et la musique sa nous permettons d'écouter la conseil dans la musique La musique était bonne dommain dans la vie.

J'aime beaucoup la musique de Losseba et Kerozen J'aime ce musique beaucoup il ya de cougin sur mon avenir et con je ecoute se chanson de losseba et kerozen J'aime ce deux chanteur con il chante ce chanson change ma vie de losseba musique. Laquelle la musique de losseba tu voix mement tout a change ho a Bangue ha il ya la et con je ecoute ce chanteur ce tre bien ce une chanson spiritule

R1B8

R1B8- L1- si j'ai enerve je coute ce musique Je metre pas en couler Pourquoi la musique ci une chose tre bon j'aime la musique j'aime ecoute la musique de tout ma vie me dans eglise en chante si je ve ecoute la musique chaque dimenche je va en eglise.

R1B-8 L2- pour ecoute la musique ce une chose spiritile a Dieu et a Moi en eglise en besin de musique sur pasa de mortie en besin de musique jour de Anivereisaire en utilise la musique Jour de mariage en utilis la musique ;

CB8-L3- La musique par foix la musique bon me La musique c'est inprotement dans la sosetehumene

R1B9 :

Oui j aimérai la musique par ce que les musiques M'aider a comprond des choses qui je ne s'avait pas la musique est une bonne chose à comptiend beaucoup des chose des mots difficile se sont des choses reyel on nous à dit dans la musique pour que nous conaiyre chanter est une chose très agréable.Musique est un parlementaire qui donne beaucoup de plesirs musique atir nos idées de leurs écouter et tu peut devenir riche côtés de chanter.La Musisien que je l'ai

aimer c'est d'adju la seul musicien que je l'ai aimer c'est d'adju je vous demander si a Dieu vous avez donner le dont de chanter ne vous douter pas voila ma conclusion merci.

R1B10 :

tout le monde aime la musique (religieuse au du monde pour, cela dans la suité de notre devoir, nous expliquerons pourquoi nous aimos la musique et de quel type

La musique est un moyen de distraction, non seulement pour les grands moïn aussi pour les pents enfants en tant que chretien depuis l'enfance je preféré 6-beaucoup les chansons religieuses car non seulement ils nous mettent en contacts avec Dieu (bien chanter c'est prier Dieu fois) mais aussi ces chansons sont remplier de parole de dieux qui nous éduques son les pardans le respect 9-et la paix en plus de ces chansons religieus j'aime aussi certaine musique du monde qui vont dans le même le sens

R1B11 :

La musique c'est quelque chose qui est aimée par beaucoup des personne c'est pour quoi j'aimerai beaucoup la musique. et pourquoi Je vais vous montrez dans la partie suivante.

En effet si on parle de la musique a mon avis on distingue deux sortes de la musique qui sont : la musique religieus et la musique mondaine que chaccun a le droit choisir l'une parmi les deux. C'est pourquoi je choisis la musique religieus.

R1B12

Si je choisis la musique religieus c'est par ce que je suis un croyant, l'Eglise m'a interdit de ne pas écouter la musique mondaine et en plus la musique religieus donne beaucoup de conseille au gens. Dans la musique on distingue aussi rythme et de melodie qui est reservé à chacun de choisir par exemple le rythme tel que Zouk, Montenguele, gbadouma...

que je choisis Zouk qui est douce et claire en ecoutant

Par conclusion la musique est la combinaison des sons d'une manière agréable à l'oreille ; si vous voulez choisir la musique, il faut choisir la musique qui donne de conseille et qui consome. Car la musique est la parole

R1B13 :

Ce qui c'est la musique Je vais vous racontez en dizaine de quelques ligne ce que ses concerne la musiques. J'aime beaucoup la musique de Anita et Dannie Ngarase et une fait que j'eteconte la musique safait moi plesire et safait ce qui est par Dieux la musique faite

moi emotion, même ce musiciens qui s'appellesOzaguin et losseba chante la chansons sur l'avenir et de notre pays.

**CORPUS DU LYCÉE D'APPLICATION DE L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
DE BANGUI**

Rédaction 2 (R2)

Sujet : *Racontez en quelques lignes ce que vous avez vu pendant le défilé de la fête du 1er décembre à l'avenue des martyrs.*

Tableau de codification

Intitulé	Codes
Rédaction	R2
Apprenants	D- O
Lignes	L1-L50

R2D-L-1 Je dit e quelques ligne ce que j'aie vu

R2D-L-2-Les enfants fait le défilé sur l'avenue des martyrs

R2D-L-3-Les maitres et maitresses aussi a défilé sur l'avenue

R2D-L-4- J'étaient aller la ba à 6h30 min et le défilé du 1er décembre commencent à 10h30

R2D-L-5-Les maitres et les élèves défile

R2D-L-6-Les maitres aussi va a la et le président qui vu le défilé

R2D-L-7-Je vi des mettresses qui est entrain imnational

R2D-L-8-Je vois les jain qui fait le défilé en ligne

R2D-6-les mettre et mettres aussi defile les gens fait gens

R2E

R2E L-3- Je va autribune que j'ai vu les eleve du chaque ecole

R2E L-4- J'ai vu beaucoup de jain ki fê le commerce

R2E L-5-Le soir les gens mange à la maison

R2E L-6-J'ai vu les membres du gouvernement

R2E L-7- Je va autribune que j'ai vu les élèves du école

R2FL-1-Je regarde les policier en fer la sécurité

R2FL-2-Je vois des majorettes, des policier, des élève et les jeans des mocaf

R2FL-3-J'ai vu les président avec des femmes et les ministre et les député

R2FL-4-J'ai vu les poussete et des indicape aussi défilé

R2FL-5-Les enfant regardez la télévision

R2FL-6-Je voix aussi les journalise

R2FL-7-Les majoret danse devant le tribune

R2G-L-1-La fête du 1er décembre ses bokou des personne

R2F L-2-J'ai vu les élève du l'école combatan

R2F L-3-J'ai vu bokou de person j'ai vu le touadera

R2FL-4-Les femme aussi faire défilé

R2FL-5-Les president de la republi est veni

R2FL-6-On a vu les lhombres politique. Meme etudien et les élève

R2FL-7-J'ai vu les president lu est manger

R2F L-8-Les jeants vont à la bar

R2F L-9- Le gendarmerie défile

R2F L-10- Le police fait la sécurité

R2GL-1-Je regarde la défilé

R2GL-2-J'ai vu à la défilé et le 1er décembre le défile assiste

R2GL-3-J'ai vu une foie assiste à la défilé du 1er décembre

R2GL-4-J'ai vu les élève du l'école combatan

R2GL-5-Mon directrice a aussi défilé

R2GL-6- J'ai vu ma camarade, il a partir a la défilé

R2GL-7-J'ai vu racontez pendant la défilé

R2GL-8-De la tribune je vu une défilé

R2HL-1-Je veux vous racouté ce que j'ai vu pendant la fete

R2HL-2-J'ai vu une persideon du touadera et son femme et le pleple sontraficain

R2HL-3-J'ai vu les l'homme pour faire les jeux

R2HL-4-J'ai écarté la information a la radio

R2HL-5-Les ministre de l'éducation est aussi à la tribune

R2HL-6-J'ai vu le touadera à la tribune

R2HL-7-Elle a fait le transport de nous avant d'allé au défilé

R2HL-8-J'ai vu les hommes et les femmes défilé

R2IL-1-Je veul vous racontez ce que j'ai vu pondons la fete

R2IL-2-Je vais vous raconté ce que j'ai vu à la fete au defilé

R2IL-3-A la tribine les eleves defilent

R2IL-4-J'ai vu le bocou de personne

R2IL-5-J'ai vu les mombre du gouvernement

R2IL-5-Je vi a la defilé et le 1er decembre le defile assiste.

R2IL-6-J'ai vu le presidont

R2JL-1-Je vais vous raconté la fette dans le developpements

R2JL-2-C'est la fete de tout le peple centrafricain

R2JL-3-Je vois les jain fé les defilé

R2JL-4-Les élèves et les etidjont defilé

R2JL-5-J'ai vi des majeaurait, les eleves et les etudion

R2JL-6-Ce n'était selement la brise national

R2JL-7-Les geants faire une defilé

R2JL-8-Les jans vont à la bar

R2KL-1-J'ai vu bokou de personnes

R2KL-2-Je vi le ministre de lédicassion

R2KL-3-Je voix aussi les journalise

R2KL-4-Il ya bocou des jens labat

R2KL-5-Il vue racontez pendon la defilé

R2KL-6-La fette du defile commence à 10h30

R2KL-7-J'ai vue une foie assiste à la defilé des gens des gens fait les jeux

R2KL-8-Mon directrice à ossi defil

R2KL-9-J'ai vus assiste à la defilédespersone les journalise a latélé

R2M- L-1 -J'ai vus une persidos du touadera et sont femme et le peple sonctranfricaine

R2M -L-2-Je voi des mettresse qui est entrain im national

R2M -L-3-j'etaint d'aller laba a 6h30min

R2M -L-4-La fette du 1er decembre ses les bokou des personnes j'ai vu. J'au vu a la defile et
1er decembre le defile assiste je voix aussi les journalise

R2M -L-5-j'ai vu les gardes rouges sur les chevaux

R2M -L-6-les mettre et mettres aussi defile les gens fait gens.

R2N L-1-je vois les eleves va a la defilé

R2N L-2-Je voire des majorété et des polices des élève qui a défilé

R2N L-3-Le presiden de touadera de la republi est veni assi au tribune

R2N L-4-J'ai vu beaucoup des personne doit être défilé

R2N L-5-J'ai vu le profesert ancauge de touadera qui a qu tribune

R2N L-6-J'ai regarde le boco de personne en défilé

R2OL-1je raconte e *quelquligne ceque* vu je régardé

R20L-2 Les enfants fait le défilé sur l'avenue des martyrs, les maitres et maitresses aussi a défilé sur l'avenueJ'étaient aller la ba à 6h³⁰ min et le défilé du 1^{er} décembre commencent à 10h³⁰

R20L-3 Les maitres et les élevés défile, Les maitres aussi va a la et le président qui vu le défilé

des mettresses qui est entrain imnational

R20L-4 Je vois les jain qui fait le défilé en ligne . je va au tribune que j'ai vu les eleve du chaque ecole

R20L-5 Mon oncle ou tel autre paysant les invitaient a commence.

R20L-6 je raconte e *quelquligne ceque* vu je régardé

ANNEXE V - ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS PRATIQUES ENSEIGNANTES

Grilles d'entretiens semi-directifs

Tableau de codification

Etablissements	Niveau	Nombre de questions	Codes questions	Codes enseignants
Collège Anne de Bretagne	6ème	09	Q1-Q9	P1
Lycée d'Application de l'Ecole Normale Supérieure de Bangui	6ème	17	Q1-Q17	P2
Total		26		

Figure 45 : Tableau de codification

La lecture de ce tableau montre que Q1-Q9 représentent le code des questions posées à l'enseignante du collège Anne de Bretagne et Q1-Q17 pour les questions adressées à l'enseignant du Lycée d'Application de l'Ecole Normale Supérieure de Bangui.

De plus, P1 désigne l'enseignante du Collège Anne de Bretagne et P2 est le code attribué à l'enseignant centrafricain.

Au total, nous avons posé vingt-six questions : neuf pour le collège Anne de Bretagne et dix-sept pour la Centrafrique. Cette disproportion s'explique par les questions de relance que nous avons posées au second enseignant pour nous aider à comprendre les compétences acquises dans le domaine et comment il les met en pratique dans l'enseignement des formes verbales.

Interview P1

Q1-Pouvez-vous nous expliquer la méthode que vous utilisez pour l'enseignement de la grammaire ?
Q2 : Comment réalisez-vous votre cours de conjugaison ?
Q3 : Comment enseignez-vous la formation des temps verbaux ?
Q4 : Que pensez-vous du programme d'enseignement de la classe de sixième qui recommande de construire le corpus à partir des phrases ?
Q5 : Quelles sont les principales erreurs que vous identifiez dans les écrits de vos élèves ?
Q6 : Comment expliquez-vous les causes de ces erreurs ?
Q7 : Comment envisagez-vous aider les apprenants qui sont en difficultés dans votre classe ?
Q8 : Comment évaluez-vous les apprentissages de vos élèves.
Q9 : Que pensez-vous des résultats de votre enseignement sur les acquisitions des élèves ?

Figure 42: Grilles d'entretiens semi-directifs du Collège Anne de Bretagne

Grilles d'entretiens semi-directifs du Lycée d'Application de l'Ecole Normale Supérieure de Bangui

Interview P2

Q1-Pouvez-vous nous expliquer la méthode que vous utilisez pour l'enseignement de la grammaire ?
Q2 : c'est quoi la méthode active ?
Q3 : Comment réalisez-vous votre cours de conjugaison ?
Q4 : Comment enseignez-vous la formation des temps verbaux ?
Q5 : Quelles différences faites-vous entre une base et un radical ?
Q6 : Pourriez-vous nous donner un exemple ?
Q7 : Par exemple le verbe grandir conjugué au présent de l'indicatif à la première personne du pluriel, comment ça se dit ?
Q8 : Pourriez-vous nous montrer la base et le radical ?
Q9 : la terminaison c'est- issons ?
Q10 : Que pensez-vous du programme d'enseignement de la classe de sixième qui recommande de construire le corpus à partir des phrases ?
Q11 : Quelles sont les principales erreurs que vous identifiez dans les écrits de vos élèves ?
Q12 : Comment expliquez-vous les causes de ces erreurs ?
Q13 : Comment envisagez-vous aider les apprenants qui sont en difficultés dans votre classe ?
Q14: Ressentiriez-vous le besoin de suivre des modules de formation initiale et /ou continue en matière d'enseignement de la conjugaison ?
Q15: Sur quel module par exemple ?
Q16 : Comment évaluez-vous les apprentissages de vos élèves.
Q17 : Que pensez-vous des résultats de votre enseignement sur les acquisitions des élèves ?

Figure 43 : Grilles d'entretiens semi-directifs du LAENS

Identification et codification des interviewers

Cette partie consiste à analyser les points de vue des enseignants sur la question d'efficacité d'enseignement des formes verbales au Collège. L'entretien a permis de recueillir les réponses qui feront l'objet d'un traitement.

Pour collecter les données, une attestation de recherche nous a été établie par la direction de l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPE) devenue aujourd'hui l'Institut Supérieur du Professorat et de l'Education (Inspé) et de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Bangui pour faciliter notre démarche sur le terrain.

Ainsi, nous avons été mis en contact avec une enseignante au Collège Anne de Bretagne de Rennes et un enseignant au niveau du Lycée d'Application de l'Ecole Normale Supérieure de Bangui dont les profils sont mentionnés dans le tableau ci-après :

	Enseignante 1	Enseignant 2
Age	-	-
Sexe	Féminin	Masculin
Statut	Enseignante certifiée de Lettres ; DEA Histoire-Géographie ; Certifiée de théâtre.	Enseignant certifié de Lettres-Modernes.
Formation	Lycée professionnel ; ESPE	Ecole Normale Supérieure
Années d'expériences dans l'enseignement	23 ans	6 ans
Etablissement	Collège Anne de Bretagne	Lycée d'Application de l'Ecole Normale Supérieure de Bangui

Figure n°44 : Tableau d'identification des enquêtés

Cet entretien est mené dans le contexte d'une visite de classes. L'objet consiste à recueillir les points de vue des enseignants du cours de français afin de nous expliquer comment ils mènent des séquences d'enseignement sur la variabilité du verbe et les difficultés d'apprentissage de la micro grammaire du verbe en classe de sixième. Ensuite, analyser la grille en utilisant la théorie de la représentation didactique où nous portons un accent particulier sur l'enseignement des formes verbales.

Nous avons interviewé deux enseignants de nationalité française et centrafricaine. Le premier entretien a duré 30 minutes avec une enseignante dans une salle de classe au Collège Anne de Bretagne et la seconde a duré 16mn 55 s au Lycée d'Application de l'Ecole Normale Supérieure (LAENS) de Bangui.

La première enseignante a suivi une formation initiale en Histoire-Géographie au Lycée professionnel (DEA), certifiée de Lettres, et de théâtre. Elle a vingt-trois ans d'expériences professionnelles. Le deuxième enseignant a suivi une formation à l'Ecole Normale Supérieure de Bangui, titulaire d'un Certificat d'Aptitude des Professeurs du Premier Cycle (CAPPC) et a totalisé six ans d'expériences professionnelles dans le métier de l'enseignant.

Ces entretiens ont eu lieu pendant les heures de pause. Muni du protocole d'interview, nous avons pris la peine de nous présenter d'abord puis expliquer le bien-fondé de

l'entretien et son intérêt. Nous avons prévenu au départ que l'entretien devra être enregistré et que la règle de confidentialité est respectée et l'échange se fait dans l'anonymat.

Transcription des entretiens

ENTRETIEN E1

Q1-Pouvez-vous nous expliquer la méthode que vous utilisez pour l'enseignement de la grammaire ?

E1 : L'interactivité...d'accord ...la prochaine...ça va changer. Je sais ce que je veux faire ...Je sais qu'ils fassent un peu de grammaire et je sais ensuite qu'ils écrivent...Ya des méthodes de travail...J'ai des objectifs de méthodologie...Je travaille sur des textes...ça c'est très important. En français, chaque enseignant travaille de son côté, on ne travaille pas en collaboration...

L'approche réflexive euh...le but c'est de rendre les élèves actifs, les placer en situation de découverte, il ne faut pas que le cours soit magistral et tout ce qu'on va mettre en place vienne d'eux, on les met en position de recherche, de stratégies pour maîtriser des notions de grammaire. Il faudrait que toutes ces réponses viennent d'eux et non du professeur ; euh...dans ce cas, ce sont les élèves qui décrivent, manipulent, ils doivent manipuler les phrases. Il faut que les élèves s'approprient les démarches et en trouvant les notions eux-mêmes...

Q2 : Comment réalisez-vous votre cours de conjugaison ?

E1 : D'abord pour commencer, je regarde les Bulletins Officiels (BO). Je regarde ce que l'Etat nous demande. A partir de là, je me dis quelles sont les choses les plus importantes et ensuite je regarde les textes qui pourraient m'aider et ensuite, je fais de la grammaire par rapport à ce texte et à la fois de l'oral, de la conjugaison et de la méthodologie ...comment on écrit une phrase et je vois comment le texte passe au niveau de la classe. Je cherche avant tout à éviter la juxtaposition des notions, mon objectif principal était la délimitation des groupes constituants dans la phrase et pour y arriver, il faut s'assurer des acquis des élèves, notamment le verbe et le verbe conjugué euh...comment on fait pour trouver le verbe conjugué dans la phrase dans la phrase, il faut également montrer les cas les plus difficiles...un peu plus tard, on s'intéressera à la question du verbe principal, on pourra commencer avec des délimitations qui constituent le groupe dans la phrase, des extractions qui permettent de trouver des groupes sujets et des groupes compléments dans la phrase

Les élèves tout autour de l'année auront une série de manipulations à faire, elles sont les mêmes jusque-là fin d'année ; ils vont chercher le verbe conjugué dans la phrase, ils vont arriver au verbe principal, ils vont encadrer ou encrer en couleur, cette stratégie est mise en place ...que les élèves doivent respecter jusqu'à la fin de l'année. Et chaque séance de grammaire les élèves doivent se fier au même rituel.

Q3 : Comment enseignez-vous la formation des temps verbaux ?

E1 : J'enseigne la grammaire, elle permet à un enfant d'améliorer sa syntaxe et aussi d'enrichir sa phrase. Quand on aura à étudier la valeur des temps, on saura que si on fait une même phrase au passé simple, on n'aura pas le même sens qui sera fait à l'imparfait, ça permet de synthétiser et de comprendre tout de suite ce que c'est qu'une phrase. Et je fais des rituels du matin qui permet déjà de comprendre la grammaire...

Q4 : Que pensez-vous du programme d'enseignement de la classe de sixième qui recommande de construire le corpus à partir des phrases ?

E1 : Je fais ce que les BO me recommandent de faire...

Q5 : Quelles sont les principales erreurs que vous identifiez dans les écrits de vos élèves ?

E1 : c'est de répétitions des groupes nominaux, ensuite des fautes d'orthographe, genre et nombre, ensuite des phrases longues, on ne voit pas la fin...comme ils ont oublié le début de la phrase...on ne voit pas la fin...donc voilà...ensuite passage du temps, du présent au passé et on revient au passé, on sent des fautes très fréquentes...le passage du temps là...c'est pas possible...

Q6 : Comment expliquez-vous les causes de ces erreurs ?

E1 : Eh...bien ! parce qu'ils n'ont pas appris correctement les valeurs de ces temps, tel qu'à quoi sert le présent ; à quoi sert le passé ? Ils ont pas suffisamment fait de la grammaire sanction...Malheureusement, ils n'ont pas l'habitude de rédiger une phrase, de faire de rédaction, c'est pas forcément de leurs fautes ; puis les gamins qui sont issus de langue étrangère, la grammaire n'est pas même ; ils doivent beaucoup travailler la grammaire qui n'est pas la leur ... c'est pas simple ! L'Etat français demande de travailler beaucoup sur l'oral. J'enseigne le verbe, l'enjeu de savoir placer dans le temps et de savoir écrire une phrase. En sixième, on travaille sur le premier mode qui est l'indicatif, comment on utilise les temps composés.

Q7 : Comment envisagez-vous aider les apprenants qui sont en difficultés dans votre classe ?

E1 : Quand les enfants ont du mal à comprendre les consignes, les méthodes que j'utilise c'est des méthodes d'enseignement toute simple c'est-à-dire soit je fais de la pédagogie adaptée à eux ou des textes adaptés ...des devoirs adaptés à eux ou des textes adaptés...des devoirs adaptés...c'est clair déjà, ils n'ont pas le même devoir...avoir quelqu'un qui les tutorise et ne pas laisser l'enfant tout seul ...

Q8 : Comment évaluez-vous les apprentissages de vos élèves.

E1 : Alors mes élèves, comment je les évalue soit je fais des petits devoirs de grammaire soit je donne des rituels, je leur demande de faire des COD, le CCL...je fais aussi des rituels sur le verbe qui doivent être des automatismes comme la table de multiplication...ils peuvent appliquer dans une écriture soit le présent...on travaille à travers un texte qu'ils doivent écrire...je fais des dictées classiques, soit je change de dictée soit c'est une dictée fautive soit c'est une dictée toute simple. Je dicte ensemble à l'oral et je dis quelle est la règle de ce mot et ils recorrigent eux-mêmes et je ramasse.

Q9 : Que pensez-vous des résultats de votre enseignement sur les acquisitions des élèves ?

I : Les résultats ne sont pas tellement excellents...les niveaux sont très différents

ENTRETIEN E2

Q1-Pouvez-vous nous expliquer la méthode que vous utilisez pour l'enseignement de la grammaire ?
E2 Euh...beaucoup plus la méthode que j'adopte pour dispenser mes cours...c'est la méthode active...
Q2 : c'est quoi la méthode active ?
La méthode active, c'est quand j'interviens...je pose, je pose la question à mes élèves, ils répondent et puis on évolue au fur et à mesure.

Q3 : Comment réalisez-vous votre cours de conjugaison ?
E2 Euh...je viens dans un premier temps, euh...j'essaie de mettre un corpus à la portée des élèves...je mets le corpus au tableau, une phrase verbale et je demande à mes élèves de ...essayer de ressortir les caractéristiques de la phrase...les composantes de la phrase.

Q4 : Comment enseignez-vous la formation des temps verbaux ?
E2 : Partant d'une phrase, je leur demande de me préciser le verbe parmi ces différents mots et quand ils arrivent à donner...de déterminer le verbe euh...la forme du verbe et son emploi et comment est donc composé le verbe...le verbe appartient à quel groupe...ils essaient de ressortir la composante...la composition du verbe, le radical et la terminaison et je leur demande le groupe, je leur demande l'infinitif, le participe passé, le participe présent du verbe. Je leur demande de me faire la différence entre un verbe du premier groupe, un verbe du deuxième groupe et un verbe du troisième groupe. J'arrive à leur montrer les différents temps auxquels, il faut conjuguer, on peut conjuguer un verbe et les différents modes aussi...la terminaison du verbe pour leur faire comprendre la différence par exemple le temps présent, comment se termine donc le verbe conjugué et ce même verbe au futur, leurs différentes terminaisons et maintenant les modes, le mode indicatif, le mode subjonctif ou bien le mode conditionnel...la terminaison du verbe, je prends par exemple le verbe chanter, au présent, la terminaison c'est -e- à la première personne du singulier et si c'est à l'imparfait c'est je chantais, la terminaison se termine par -ais- voilà à peu près cette nuance que je les amène à comprendre.

Q5 : Quelles différences faites-vous entre une base et un radical ?
E2 : Le radical...c'est ...euh...la partie du verbe, c'est la base en quelque sorte du verbe et on ajoute maintenant le...le ...la terminaison, c'est que la désinence.
Q6 : Pourriez-vous nous donner un exemple ?
E2 : je prends par exemple grandir...y a grand qui est comme la base, c'est la racine et ir maintenant c'est la terminaison, c'est que la désinence...
Q7 : Par exemple le verbe grandir conjugué au présent de l'indicatif à la première personne du pluriel, comment ça se dit ?
E2 : A la première personne du pluriel c'est nous grandissons.

Q8 : Pourriez-vous nous montrer la base et le radical ?

E2 : Grandissons, maintenant ici le radical c'est grand- et maintenant la terminaison...la désinence c'est -issons

Q9 : la terminaison c'est- issons ?

E2 : oui !

Q10 : Que pensez-vous du programme d'enseignement de la classe de sixième qui recommande de construire le corpus à partir des phrases ?

E2 : Ce que je pense de ce mécanisme c'est... on ne peut pas aller directement ; peut-être donner...mais il faut partir d'un corpus comme je l'ai dit tout à l'heure, comment le verbe se place avant le sujet ou après le sujet dans la phrase, j'amène mes élèves à comprendre l'emploi d'un verbe dans une phrase.

Q11 : Quelles sont les principales erreurs que vous identifiez dans les écrits de vos élèves ?

E2 : les élèves maîtrisent mal les temps et ils mettent...ils n'arrivent pas à bien maîtriser la terminaison, même des temps.

Q12 : Comment expliquez-vous les causes de ces erreurs ?

E2 : Les erreurs ont leurs sources depuis la base c'est que au niveau du fondamental 1 donc c'est partant de là qu'ils n'ont pas bien maîtrisé la composition du verbe à travers les temps et les différentes personnes et il se pose aussi un problème manuel. Ces causes sont partagées, les parents ne suivent pas les élèves et les élèves ne se donnent pas tellement aux études.

Q13 : Comment envisagez-vous aider les apprenants qui sont en difficultés dans votre classe ?

E2 : Ce que j'envisage faire par rapport à ces lacunes, je souhaite que le ministère ou bien les différents établissements mettent à la disposition des élèves ou des enseignants des manuels adéquats pour permettre aux enseignants ou bien des élèves de maîtriser ce qu'on leur enseigne.

Q14: Ressentiriez-vous le besoin de suivre des modules de formation initiale et /ou continue en matière d'enseignement de la conjugaison ?

E2 : Bien sûr !

Q15: Sur quel module par exemple ?

E2 : Beaucoup plus en conjugaison, sur les temps passés et le subjonctif parce que la formation de la conjugaison au mode subjonctif est différente des autres formations dans les différents et dans les différents modes.

Q16 : Comment évaluez-vous les apprentissages de vos élèves.

E2 : j'évalue mes élèves en partant des exercices, des TD, des travaux pratiques... une fois terminée la leçon je leur donne des exercices pratiques et des évaluations à la fin.

Q17 : Que pensez-vous des résultats de votre enseignement sur les acquisitions des élèves ?

E2 : je sens en mes élèves une bonne maîtrise de la leçon en dépit de ces manquements dans le domaine beaucoup plus des manuels.

ANNEXE VI - QUESTIONNAIRE CONSEQUENCES COVID RCA

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSEQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA. (Parents d' élève)

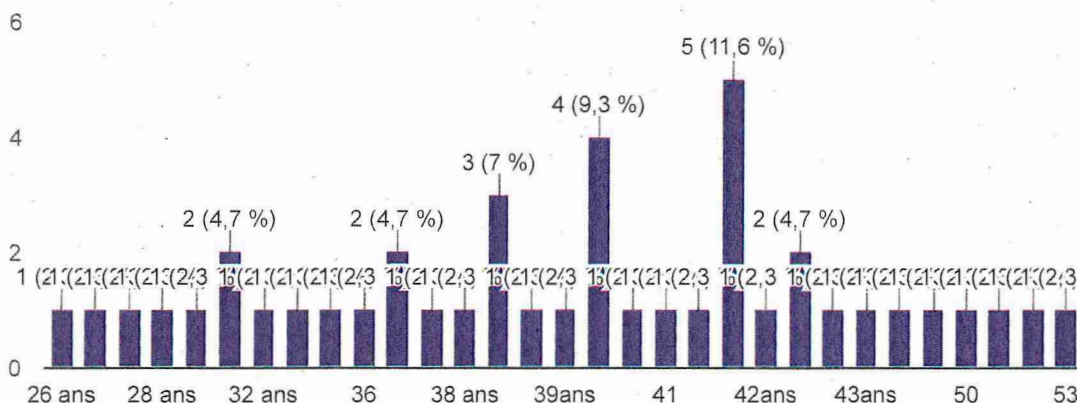
43 réponses

[Publier les données analytiques](#)

Age

[Copier](#)

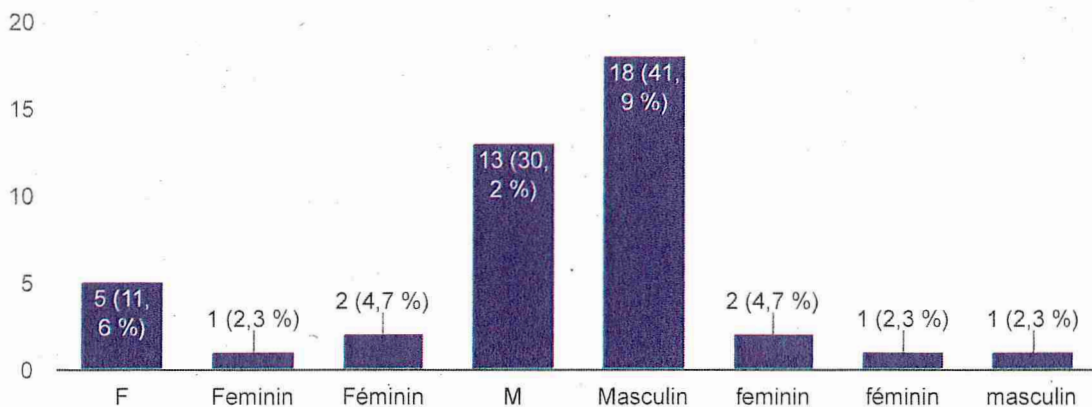
43 réponses



Sexe

[Copier](#)

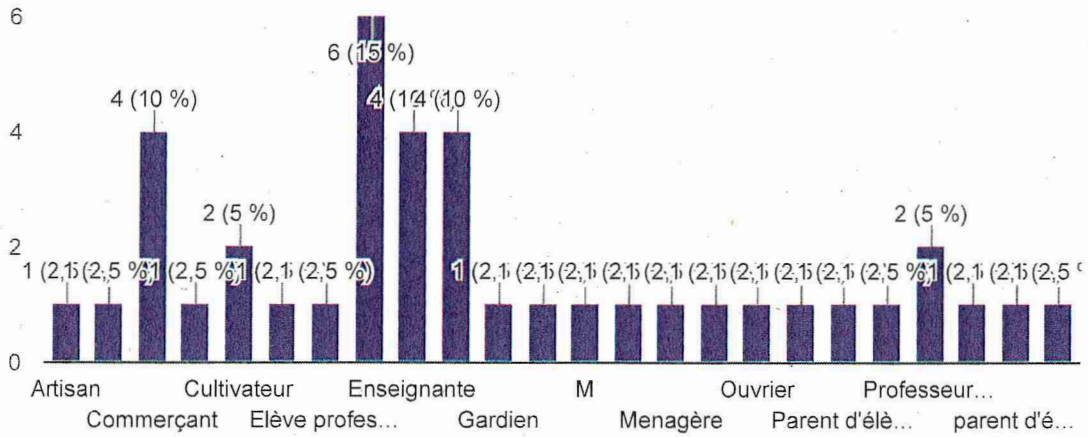
43 réponses



Statut

Copier

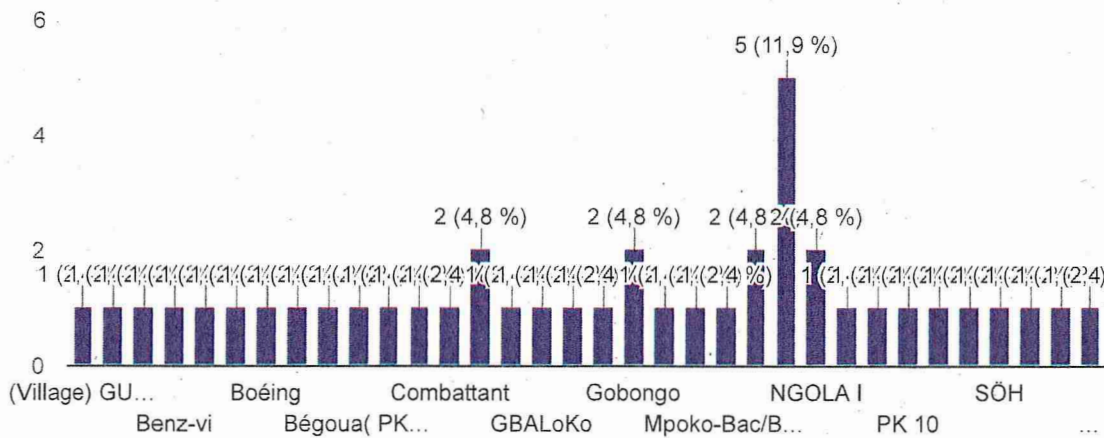
40 réponses



Quartier

Copier

42 réponses

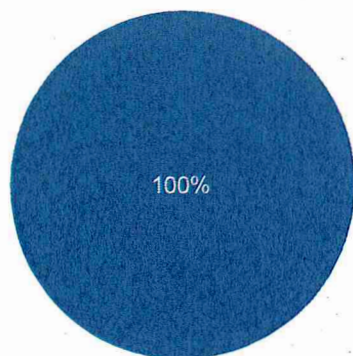


Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire Covid-19

1. Avez-vous un enfant qui fréquente l'école?

Copier

43 réponses

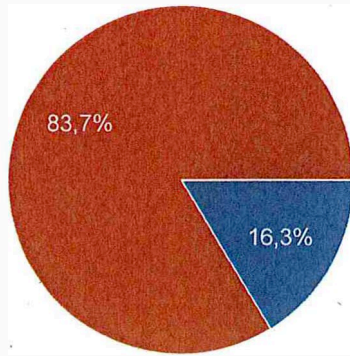





- Bien sûr
- Aucunement pas
- Pas du tout

2. Certains cas de Covid -19 ont-ils été détectés dans votre famille?

 Copier

43 réponses



-  Oui
-  Non
-  Probablement

3. Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles?

42 réponses

Pour éviter la propagation de cette maladie

Pour éviter la propagation de cette maladie.

C'est une nouvelle qui est triste pour la Scolarité des enfants.
Mais c'est normale pour la santé des élèves.

Notre réaction est la suivante :

- Je préfère quitter la ville pour aller s'installer au village.

Ma réaction est très vive par rapport à la fermeture càd que je ne suis pas d'accord.

C'est une nouvelle qui est triste pour la Scolarité des enfants. mais c'est normale pour la santé des élèves.

Ma réaction était d'accepter, vue la plétorité des élèves pour éviter le pire

-Nous étions dans l'inquiétude concernant le risque de contamination, de baisse de niveau de nos enfants. Nous avons sensibilisé les enfants sur les mesures barrières.

Ces mesures sont prises pour protéger nos enfants face à cette pandémie qui décimait et constitue un danger public.

J'étais triste.

J'étais d'avis parceque la crise Sanitaire est une réalité qui peut peut causer la mort de nos enfants.

J'ai été déçu de la fermeture des école à l'époque vu le niveau actuel des enfants

Je suis vraiment inquiet de l'avenir de mes enfants qui sont tous des écoliers.

nous ne sommes pas d'accord

Inquiétude, risque de l'année blanche, baisse de niveau, l'avenir des enfants en jeux. Avoir peur, car l'analphabétisme et la délinquance vont naître en une croissance rapide et ça sera un danger pour le pays.

Les nouvelles appris à la fermeture des écoles, c'est par les Calandrié des Examen



D'emblée, c'est une désolation pour nous, Car les études sont vraiment nécessaires. Mais on est obligé d'accepter parce que la santé est avant tout.

J'étais triste

Ayant appris les nouvelles de la fermeture des écoles, nous avons été choqués et par après nous avons su que c'était pour éviter la propagation

J'étais vraiment choqué par les nouvelles de la fermeture des écoles, parce que, ceci avait causé beaucoup de retard dans la remise des activités

Je crains surtout la baisse de niveau et l'esprit de découragement qui risque de gagner l'esprit de mes enfants.

Ma réaction concerne la baisse de niveau des enfants

-Les nouvelles de la fermeture des écoles ça me soucie beaucoup par rapport aux niveaux des élèves. Mais c'est la prévention de COVID19

Nous avons compris que c'est pour éviter la propagation de COVID-19 dans les écoles.

Evitez la pandémie de COVID-19

-La mécontentement

Dès que j'ai appris les nouvelles de la fermeture des écoles, j'ai été paniqué du fait que mes enfants vont perdre leurs temps inutilement à la maison

Evitez la pandémie de Covid-19

J'étais ébahi. Je m'attendais pas à cette décision des autorités politiques

Un peu inquiet, parce que cela va jouer sur la scolarité des enfants

J'étais vraiment choqué par les nouvelles de la fermeture des écoles. Parce que ceci avait causé beaucoup de retard dans la reprise des activités.

Nous étions inquiets à forte raison de briser l'éducation. Puisque, fermer une école, c'est ouvrir une prison comme l'a souligné Victor Hugo: " ouvrir une école c'est fermer la prison". Les nouvelles nous troublées, nous voyons nos enfants cheminés vers un avenir douteux (courir un risque).

Ce sont les réactions de stress, de peur d'inquiétude.

Faire la barrière contre COVID-19

ça me plaît pas, l'école est fermée brisque a cause de COVID-19

Pour éviter la propagation cette maladie

Triste et découragée

C'est bon pour la santé. Mais cela va avoir un impact sur le cursus scolaire des enfants.

4. Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant à suivre les cours à la maison?

43 réponses

Oui

Non

Oui. Nous les avons accompagnés en leur faisant des petits exercices à la maison.

-Non.

Nous n'avons pas cette possibilité pourquoi parce que nous avons nos activités à meunés et encore Celui d'accompagner nos enfants à suivre les cours à la maison c'est pas possible

Non, je n'ai pas la possibilité suivre mon enfant à l'école

- Non, je n'ai pas la possibilité d'accompagner mon enfant à l'école.

_ Je n'ai aucune possibilité d'accompagner mon enfant à suivre les cours à la maison.

Vu la crise économique, les conditions de vie à la maison, nous n'avons pas la possibilité d'accompagner nos enfants à suivre les cours à la maison.

Non, on n'avait pas la possibilité d'accompagner nos enfants à suivre les cours à la maison pendant cette période de confinement.

Oui, je l'ai suivi en lui donnant des exercices qui sont dans son livre.

-Les cours à la radio sont rares et nécessitent l'électricité en permanence
-Mais un précepteur l'entretien à la maison à un coût élevé-

Les moyens dont je dispose ne permettent d'accompagner mes enfants à suivre les cours à la maison.

oui

Oui, j'ai la possibilité d'accompagner mon enfant à la maison à suivre les cours. Mais c'est difficile car la compréhension n'est pas facile, malgré multiple explications.

La possibilité d'accompagner nos enfants les cours à la maison, c'est pour les aider à bien maîtriser les leçons en classe

Bien sûr, on trouve parfois les précepteurs pouvant encadrer nos enfants à la maison.

Oui, je l'ai suivi en lui donnant des exercices qui sont dans le livre.

Même pas, les conditions ne sont pas réunies

Non, je n'avais pas cette possibilité car manque de moyen financier, je ne pouvais pas recruter un précepteur pour accompagner mes enfants à la maison

cela nécessite de moyens.

- Il faut des livres au programme du cours de l'enfant
- du tableau...ou payer un précepteur.

Non, je n'ai pas les possibilités.

Non, manque de moyens.

Bien sûr.

Non, avec quel moyen vais-je réquisitionner un précepteur pour le suivre à la maison? Car moi même, je ne pouvais pas l'encadrer bien.

Je n'ai pas les moyens.

Non, notre disponibilité ne nous permet pas

Non. Je n'avais pas cette possibilité car manque des moyens financier, je ne pouvais pas recruter un précepteur pour accompagner mes enfants à la maison

Non, le moyen financier nous pose problème. Il a fallu organiser des séances de vérifications et d'orientations cours à la maison (émanés par nous, mêmes, parents d'élèves).

Nous n'avons pas la possibilité d'accompagner nos enfants à suivre les cours la maison.

Non, pas de disponibilité

Non

J'ai accompagné personnellement mes enfants à la maison.

5. Que pensez-vous de la proposition du ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio?

43 réponses

C'est une bonne chose

La Distantiation

C'est une proposition qui n'est pas la bien venue, C'est pas tout le monde qui possède une poste radio Même S'ils en possède, mais c'est tout le monde qui l'ecoute

C'est Quand même bien. Mais malheureusement, les élèves n'ont pas habitué à ce système.

Sa proposition est d'aider Certains enfts à garder leur esprit d'élève.

Cette proposition est bonne, mais ce qui est là
Il n'y a pas de concrétisation.

C'est quand même bien. Mais malheureusement, les élèves n'ont pas habitué à Ce système.

Sa proposition est la bienvenue s'il nous met les moyens.

Cette proposition est inadaptée et inappropriée à la réalité Centrafricaine.
-Manque d'interaction en enseignant et enseignant.

La proposition du ministère de l'éducation par rapport à l'enseignement par la radio est une bonne initiative, malheureusement, tout le monde n'écoute pas la radio

L'enseignement par la radio à des conséquences positive et négative sur l'enfant. Cette proposition du ministre n'est pas une meilleure proposition.

-Il semble quasi impossible du faits des occupation des parents.

En tout cas c'est une bonne initiative qui permet aux enfants de suivre les instructions.

Par rapport à la condition de la prise en charge de l'enseignement, je pense que cette proposition n'aboutira pas à un resultat escompté.

oui nous sommes d'accord parce que l'enseignement par la radio ameliore la qualité de l'enseignement

C'est une partie de solution, car l'enseignement par la radio ne suffit pas. Car l'enseignement par la radio de Mathématiques et des leçons de choses est pratique et concrèt. Pas verbal

Le mistère de l'Education à l'enseignant par la main par rapport à la bonne marche de l'école.

C'est une bonne initiative à prendre en compte

L'enseignement par la radio a des conséquences positive et négative sur l'enfant. Cette proposition du ministre n'est une meilleure proposition.

Elle n'est pas la meilleure, tous les élèves ne suivent pas la radio et ne l'ont pas.

L'enseignement à la radio est une bonne initiative, ça permet aux enfants qui n'ont pas bien suivi les cours en classe de se rattraper à la maison en suivant la radio

C'est très insuffisant car la radio ne couvre pas l'entendu du territoire de la RCA. et cela nécessite les piles ou le courant.

Au lieu que les enfants soient totalement perdus Cette formation permet de conserver leur niveau d'étude_

je sollicite la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio.

Ce n'est pas tout le monde qui suit la radio
Jusqu'au fin fond du pay; et n'écoute même pas les émissions aux heures indiquées-

Manque de moyens, cela à fait, la population qui sont au fond du pays n'arrive pas à suit la radio.

-ça-va idée les enfants de n'ai pas oublier ce que ils ont appris avant.

L'enseignement à la radio, c'est en quelque sorte une innovation. Mais, l'enfant ne va pas prendre son temps à suivre les cours à la radio.

La proposition est bonne, mais c'est pas tout le monde qui suit la radio.

Quelle radio? même la radio Centrafrique n'émane pas dans toutes les provinces du pays et les élèves ne pas qu'à Bangui.

C'est une proposition utopique car tout le monde n'a pas accès direct à cet instrument de communication.

L'enseignement à la radio est une bonne initiative. ça permet aux enfants qui n'ont pas bien suivi les cours en classe de se rattraper à la maison en suivant la radio

Tout paraît précaire. aucune innovation ni une réforme pour le bon fonctionnement de l'Education. L'Etat doit renforcer les mesures barrières contre la covid-19

La proposition du Ministère de l'Education est bonne mais, beaucoup n'ont pas la possibilité d'avoir et écouter la radio.

C'est tout le monde qui à l'opportunité de suit la radio

La proposition du Ministère de l'éducation par rapport à l'enseignement par la radio;
je sollicite.

Je suis contre cette proposition parce que ce n'est pas tous les gens qui suivent la radio et
d'autres n'ont pas de radio.

Elle est tout à fait salutaire et bénéfique pour les enfants cloîtrés à la maison



6. Quels sont vos moyens de communication à la maison?

43 réponses

la radio
la télévision
le téléphone

-le téléphone
- la radio
- La Télévision

Il n'ya que un poste téléviseur et un poste radio en plus les téléphones portables qui sont pas performant

Le téléphone, la radio :

Nos moyen sont les radios, télévision etc..

- Les moyens de communication sont:
_ la radio, la Télévision et téléphone.

Le téléphone, la radio:

Nos moyens de communication à la maison sont: téléphone et un poste radio

Nos moyens de communication à la maisons sont verbaux que ça soit au téléphone.

Nos moyens de communication à la maison sont, la radio, télévision, journaux etc,

J'ai qu'un téléphone qui est Mon moyen de communication à la maison.

-La télévision,
-La radio.

Radio, téléphone.internet,télévision

Je ne dispose que la radio et le téléphone portable. Pas de moyen de communication visuelle.

La radio, la Télévision, le téléphone et l'ordinateur

Un téléphone portable, une radio phonique.

Notre voie de communication, c'est le téléphonne ou l'écrit.

Nous avons les moyens de communication comme la radio, la télévision, le téléphone

l'internet pour ne citer que ceux -là.

J'ai qu'un téléphone qui est Mon Moyen de communication à la maison.

Le téléphone portable, la télévision, la radio

Nous avons: la radio, la télévision, la téléphonie

d'abord, de bouche à l'oreil

- par le téléphone portable.

- ou par une commission.

_La radio

_Les journaux

Les moyens de communication à la maison: La télévision, la radio et le téléphone.

_La radio

_Le telephone

-Les téléphones, la radio et la télévision.

-Téléphone

-oralement

-Radio,Télévision

Les moyens de communication que je dispose à la maison sont: le téléphone et les reseaux sociaux exclusivement.

La radio, la télévision et les téléphones.

Je n'ai qu'un téléphone portable

Nous écoutons la radio et regardons aussi la télévision

Nous avons: la radio, la télévision, la téléphonie.

De bouche à oreille.

Téléphone.

-La radio

-Les téléphones

Non moyens de communication à la maison, ont utilisent 3 la radio, le téléphone et la télévision.

la radio
la télévision
Le téléphone

-Le téléphone
-la radio
-la télévision

la radio
le Téléphone

Telephone

La radio, le téléphone

7. Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio?

43 réponses

Non

Non. Ils sont vraiment distraits.

- Non.

Les enfants ne sont pas des adultes en miniature, ils sont des petits donc les jeux sont leur favoris. Ils ne peuvent. Ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio.

Non. Quand nous les ne sommes pas à la maison, ils préfèrent seulement jouer.

Non, nos enfants ne pouvaient pas Suivre regulieremt la radio car d'autre parents n'avaient pas ces moyens

- Non, je ne pense pas.

NoN. quand nous les parents ne sommes pas à la maison ils préfèrent seulement jouer.

Je ne pense, pas, car ils ne sont pas habitués avec la radio

Non! nos enfants sont toujours distraires. Ils n'ont le temps de suivre régulièrement les cours à la maison.

Certains enfants, mais pas tout le monde; Car le manque de ce poste radio ne permet pas à tous les enfants de suivre ces cours en direct.

_Oui, si les parents sont à la maison.

Il fallait ajouter l'enseignement par la télévision, mais il ya de coupure et peu des gens disposent des postes radios.

Il est difficile de pouvoir contenir mes enfants à passer un moment auprès de la radio.

C'est possible pour ceux qui ont le poste radio

Non, pour une bonne compréhension et une bonne mémorisation, l'enfant manipule, touche et utilise des objets pour bien maîtriser sa leçon

Nom nos enfants ne peut pas suivre t régulièrement l'enseignement par radio

Au début c'est pas facile, mais avec le temps ils vont y parvenir si on leur donne le goût de suivre à chaque fois cet enseignement.

C'est une question d'habitude. Les enfants sont souvent distraits. Ils aiment beaucoup regarder la télé que d'écouter la radio.

impossible car si l'enfant n'est pas habitué à la radio, sera très distrait même si on le contraint-

Non. Ces enfants peuvent rater l'heure de l'enseignement par la radio.

Oui

quelques rares seulement.

Non,

-non

Je répondrai non parce qu'il ne vont s'immobiliser auprès de la radio pour suivre les cours. Leurs préoccupations se trouvent dans les jeux

Non, d'autre peuvent écouter et d'autre n'accepte pas à écouté

Non, c'est une innovation et cela doit être préparé mentalement d'abord et nécessite aussi des moyens financiers et techniques pour permettre à tous les élèves d'en bénéficier

C'est un peu difficile dans son ensemble.

C'est une question d'habitude. Les enfants sont souvent distraits. Ils aiment beaucoup regarder la télé que la radio.

Non puisque ce ne sont pas tous les enfants qui ont l'habitude de suivre la radio. Vu à la classe scolaire, d'autres ne peuvent entrer en possession de postes-radio.

Non! car certaines zones de la République Centrafricaine n'ont même pas un signal de la radio nationale.

oui.

8. Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie?

42 réponses

Elle est bonne

-Il faut sensibiliser la population
- baisse de niveaux

?

C'est un enseignement qui est trop rapide. C'est un peu difficile pour les enfants de retenir Ce qu'on enseigne à la radio.

Notre nouvelle stratégie est de suivre le port du cache- nez-

Mon impression par à cette nouvelle stratégie n'est pas bonne. Puisque les enfants ne suivent pas.

C'est un enseignement qui est trop rapide. C'est un peu difficile pour les enfants de retenir Ce qu'on enseigne à la radio.

_ Mon impression est qu'on nous distribue des postes radio, des télévisions, des ordinateurs pour aider nos enfants à suivre les cours.

Nos impressions C'est que cette stratégie n'est pas conforme au système éducatif centrafricaine.

Cette nouvelle stratégie est bonne mais les Conditions ne sont pas réunies pour permettre à nos enfants de suivre ces cours en direct.

Mon impression, est négative par rapport à cette nouvelle stratégie.

Cette stratégie n'est pas bénéfique à tous les enfants-

Cela parrait une bonne stratégie pour combler le vide, mais il fallait une campagne de sensibilisation

Cette nouvelle stratégie n'est pas du tout adaptable chez nous, pour la simple raison que nos enfants n'ont jamais suivi une pareille initiative.

on est d'accord pour cette stratégie

Cette nouvelle stratégie est appréciable pour des personne qui ont des moyens et non pour les pauvres Parce qu'un foyer qui est demuni par exple, qui n'a pas un poste radio. Comment son enfant peut suivre régulièrement l'enseignement par la radio?

Cette nouvelle stratégie nous permet de maîtriser les enfants en classe

C'est un grand atout pour nous, surtout quand les écoles sont fermées ça donne vraiment la possibilité aux élèves d'apprendre pas mal de choses à la maison.

Mon impression est négative par rapport à cette nouvelle stratégie.

Les impressions de joie pour ceux qui ont des postes radio; une désolation pour ceux qui ne l'ont pas

Cette stratégie ne va pas porter beaucoup de fruit, parce que dans les arrière pays, les enfants ne sont pas connectés à une station qui pourra diffuser ces programmes.

C'est bon, mais il faut que l'état réunisse les conditions.

L'enseignement à l'école est direct. La communication est de bouche à l'oreille et c'est facile à assimiler.

j'aime cette nouvelle stratégie.

Elle est la bienvenue mais tout le monde n'écoute pas la radio.

Elle est bonne.

-Il faut sensibiliser la population

Mes impressions sont celles de la désolation.

Car les enfants ne sont habitués à cette nouvelle stratégie d'enseignement/apprentissage.

L'Strategie est bonne.

C'est une bonne stratégie mais il faut d'abord l sensibilisation sur le plan national pour une bonne impression

C'est une stratégie irréalisable

car, on peut bon avoir ces moyens de communication mais, surtout il n' y a pas d'électricité disponible à tout moment

Cette stratégie ne va pas porter beaucoup de fruit.

Parce que dans les arrière pays, les ne sont pas connecter à une station radio qui pourra diffuser ces programmes.

Nous avons l'impression que cette nouvelle stratégie savère importante. Mais notre position géographique ne nous permet pas, les ordres ne remontent pas jusqu'à PK 15, chez nous.

C'est une bonne impression, mais il faut que toutes les zones soient touchées.

Elle bonne

Elle est bonne, mais tout le monde ne dispose pas de moyens

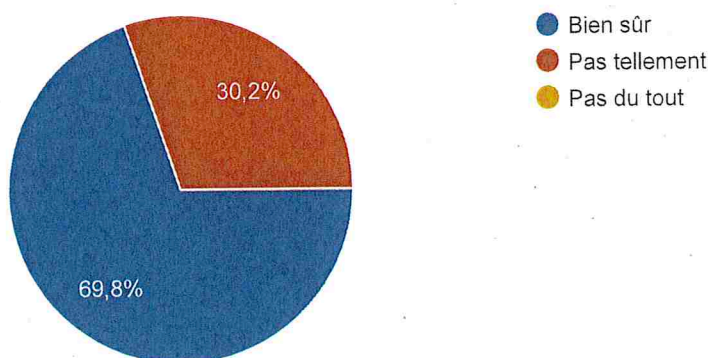
J'adore cette nouvelle stratégie

J'ai été émerveillé, car elle a permis aux élèves de suivre les cours même s'ils sont à la maison.

9. Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école?

 Copier

43 réponses



10. Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise?

41 réponses

-Difficultés de transport
-Fermeture des écoles

-Difficultés de transport
-fermeture des écoles

- Problème de transport
- Redoublement des classes

Les enfants ont du mal vraiment à étudier leur leçon

Ils restent toujours à la maison.

Ils n'ont pas vu leurs Camarades d'école, Cela les gêne beaucoup.

Leurs niveaux baissent.

- Ils ont rencontré des difficultés par à l'étude, aux contacts à ses condisciples.

Ils restent toujours à la maison. Ils n'ont pas vu leurs camarades d'école, cela les gêne beaucoup.

durant cette crise mes enfants ont eu beaucoup de difficultés, abondant des classes précocement, grossesse indésirée.

Ils ont des difficultés relationnelles avec leurs amis, baisse de niveau.

_Les cours ne sont pas réguliers et on constate un refroidissement du côté des enfants.

-difficultés d'apprentissage
-// - économiques

_L'ennui.

_Le Changement d'activité-

-Perte du goût d'école
-L'aptitude manque les enfants à lire

-Le mobilier scolaire ne répond pas aux effectifs des élèves,

_repport des heures de cours,

_la mauvaise maîtrise des règles des leçons étudiées.

Durant cette crise, le programme de l'enseignement est court, la formation au rabais

Les difficultés sont énormes: la santé, l'éducation manque de nourriture de bonnes qualités, effectifs pléthoriques des enfants. Tous ont des impacts négatifs sur l'éducation des enfants.

Les enfants on rencontrée par rapport à la crize la baisse de niveau.

Tellement que les enfants ne vont pas à l'école pour une longue durée, nous constatons que ya un déséquilibre de leur niveau d'étude

- difficulté d'apprentissage
- difficulté économiques

Les ennuis, les retards dans les programmes scolaires

Ils isolés, bloqués à la maison. Ils ont des angoisses. Et surtout ils n'ont pas eu le temps de la distraction.

certaines enseignants boudent du fait qu'il sont surchargés dans les horraires sans indemnité de risque à covid-19.

- Ils négligent parfois les enseignements.

Le niveau d'étude des enfants diminue-

- Ils ont de la peine à lire et à écrire_

Les difficultés que nos enfants ont rencontrées durant celle crise, les enfants ne viennent pas à l'école. Ensuite mesure de prévention contre covid19.

Difficultés de transport

- baisse de niveau
- Ils n'ont pas bien terminer l'année scolaire

Les difficultés qu'ils ont rencontrées sont vraiment énormes en ce sens qu'ils ont perdu certaines notions après à l'école.

La crise a fait que certains de mes enfants ont perdu le rythme d'antan. Ils ont perdu le goût de la lecture.

Nous constatons que les enfants avaient de la peine faire la lecture personnelle à la maison faute de diverses activités domestiques.

Ils isolés, bloqués à la maison. Ils ont des angoisses. Et surtout ils n'ont pas eu le temps de la distraction-

- Prolongé
- Une privation dans des jeux d'esprit

- L'impossibilité d'intégrer le public.

Nos enfants ont perdu le goût de l'école

-Difficultés de transport dans le pays

-Fermeture des écoles dans le pays

Transport et d'autres.

Les difficultés que nos enfants ont rencontrées durant cette crise, les enfants ne viennent pas à l'école. Ensuite mesure de prévention contre COVID-19

-Difficultés de transport

fermeture des écoles

manque des informations, retard dans l'enseignement de leur cour.

Ils ont accusé un retard dans les apprentissage

11. Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants?

43 réponses

Baisse de niveau

-Les redoublements des classes

- Pas de fréquentation scolaire

Dès conséquences néfastes ?.

- La reprise de leur Classe

- L'année Académique n'est pas arrivée à son terme.

Les conséquences sont nombreuses :

- baisse de niveau-

- Leurs âges évoluent etc-.

les conséquences sont :

- Non apprentissage des leçons, baisse de niveau des enfants, etc....

- La reprise de leur classe

_ L'année Académique n'est pas arrivée à son terme

les conséquences seront irréparable sur l'apprentissage de nos enfants
la baisse de niveau, l'abandon etc...

Les conséquences sont nombreuses: baisse de niveau, analphabétisme de retour...

_ Augmenter le taux d'échec, et la déperdition Scolaire dans certaines écoles

- la baisse de niveau

-déperdition

_La baisse de niveau

_les échec.

Ils sont restés constamment à la maison certaines leçons n'ont pas été étudié au cours de l'année

_La baisse de niveau des enfants scolarisés,

_La démotivation dans la volonté des études,

_L'apostasie et le risque de dérogation.

Les enfants s'amuse et n'étudient plus

Les conséquences de cette crise sur l'apprentissage des enfants sont: baisse de niveau, déperdition de certains enfants surtout les filles, manque d'éducation de bonne qualité

baisse de niveau d'étude à l'école

Nos enfants ont perdu leur élan d'apprentissage, du coup, leur nouveau d'études est un peu baissé.

- la baisse de niveau
- déperdition scolaire

La baisse de niveau.

- Ils ont eu retard dans le programme scolaire
- ça va jouer aussi sur leur savoir, leur attitude et leur aptitude.

toujours la baisse de niveau.

- l'esprit de découragement-

Les enfants n'ont pas l'esprit d'équipe-

Ils sont renfermés sur eux-mêmes-

Ils ne jouent pas avec leurs camarades-

Nos enfants ne fréquentent pas bien l'école

Les enfants ont accusé un peu de retard sur le programme de l'enseignement

Les conséquences sont beaucoup.

- Pas de fréquentation Scolaire
- baisse de niveaux

Je le repette encore que les conséquences sont vraiment très néfastes. D'ailleurs le grand garçon de TA4' a abandonné les études inutilement

Difficultés de transport, baisse de niveau.

Il y en a tellement. Cette crise a fait que leur coup d'élèves ont abandonné au cours de l'année et cela a amené certaines filles de prendre précocement la grossesse non-désirée.

Baisse de niveau, désintéressement pour pouvoir poursuivre les études.

- Ils ont un retard dans le programme scolaire;
- ça va jouer aussi sur leur savoir, leur attitude et leur aptitude.

- Un retard scolaire.
- Baisse de niveau.



- La solitude caractérisée.

La crise a un impacte négatif sur l'apprentissage de nos enfants.

les redoublements des classes

Les enfants ne fréquentent pas bien l'école

Les redoublement des classes

-Les redoublements

-Les redoublements des classes-

Les conséquences ont été négatives



12. Quelles solutions proposeriez-vous aux autorités éducatives?

40 réponses

- Les Dotations des quittes du Covid 19
- dans tout les école
- Revoir les calendrier scolaire de l'enseignemen

?

- Créer des Conditions nécessaires pour que l'école puisse continuer normalement,
- Vacciner les élèves contre cette maladies.
- Multiplier les sensibilisations.

Nous proposons aux autorités de multiplier les informations sur le COVID et donner les ports pour éviter la maladie

Nous propositions aux autorités éducative que l'éducation (enseignement) à la radio soit explicite, rendre clair....

Prendre des mesures nécessaires pour éviter la baisse de niveau;

- Appliquer la politique de rapprochement pour diminuer l'effectif dans des établissements.

- _ Instaurer les mesures barrières dans les écoles
- _ Vacciner les enseignants et les encourager.
- 8 Installer les postes de contrôle aux frontières.

- Renforcer les mesures barrière
- redoublement des infrastructures scolaires

En tant que parent, je propose aux autorités de planifier et adopter une politique de rigueur quand advient un temps de crise_

Comme la pandémie a connue une baisse il serait envisageable d'organiser les cours de rattrages pour les léçons qui n'ont pas été vues

- _Reformer le système éducatif,
- _Adopter une politique de main tendue avec les partenaires de l'éducation
- _Réhabilitation des infrastructures,et intégration des moyens de communication électronique ainsi que les outils pédagogiques performantes.

nous proposons aux autorités éducatives de faire respecter les mesures sanitaires

Des solutions proposées aux autorités éducatives sont:

- Formation des enseignants sur la pandémie du covid-19
- Doter des écoles avec les kits des lavages des mains.
- Sensibiliser les apprenants sur la modalité des lavages des mains.
- Créer des salles de classes afin d'éviter les mesures barrières, et les effectifs pléthoriques

qui facilitent très rapide les contaminations.

-Doter les écoles avec des matériels adéquats pour faciliter l'enseignement sur le covid-19.

Au autorités d'Education doivent metre point sur l'éducation des enfants

Les autorités éducatives doivent veuiller sur l'éducation. Elles doivent mettre en place toutes sortes de stratégies pouvant aider et réhausser le nouveau éducatif de nos enfants.

- Renforcer les mesure barrière
- redoublement des infrastructures scolaires

De renforcer la capacité des enseignants à travers des recyclages, les suivre afin d'aboutir à un bon résultat scolaire.

- Les autorités doivent organiser les cours de rattrapage pour renforcer les capacités des enfants surtout mettre en pratique l'enseignement par la radio.

Encourager les enseignants dans les payement des endemnités, pour les encourager.

-sensibiliser les enfants sur comment se protéger de covid-19d'où le respect des mesures barrières_

je demande aux autorités éducatives de fournir des différents documents des et des enseignants.

Mettre le materiel necessaire à la disposition des Etablissements scolaires et aux enseignants pour bien passer le message aux enfants.

Je propose aux autorités éducatives de soumettre les élèves aux cours de vacances pendant trois ans afin de rattraper leur niveau d'antan.

- lutte contre le COVID-19.
- mettre les mésures barré par tout.
- formation des enseignants ou la sensibilisation sur le covid-19 en milieu scolaire.

Les solutions sont les suivantes: Distraction obligée, nombre restreint d'élèves dans la les salles de classe, lavage de mins, l'utilisation de gel

Les conséquences sont multiples.

Dorénavant, il faut voir la stratégie par rapport à la réalité du pays. de mesurer les conséquences et les avantages avant de prendre de telle décision qui empire de plus les élèves

C'est de dire aux aux autorités éducatives de laisser les enfants reprendre le chemin de l'école, car la covid n'existe pas chez nous.

Les autorités doivent organiser les cours de rattrapage pour renforcer les capacités des

enfants surtout mettre en application l'apprentissage par la radio et autres moyens de communication.

Sensibiliser les enfants en prenant en compte les mesures barrières contre le COVID.

- Pencher à une organisation raisonnable (éviter la plétore des enfants dans de centres éducatifs.

C'est de mettre un accent sur les mesures barrières qu'il a évité.

-Donner les kits des mesures

-Revoir les calendriers scolaires au Ministère de l'Education

-Les cours de rattrapages

Organiser la cours de Remédiation aux élèves et puis accompagné les enfants.

-Donner les kits des mesures barrière dans les écoles et par classe.

Revoir le calendrier scolaire et les programmes des enseignements

-Donner les kits des mesures barrière dans tout les écoles

-Revoir les calendrier scolaire et les programmes des enseignements.

-revoir le calendrier scolaire et le programme des enseignements

-Donner les kits des mesures barrière dans les écoles.

-Revoir les calendrier scolaire et les programmes des enseignements

-Donner les kits des mesures barrière dans les écoles

-Donner les kits des mesures barrière dans les écoles

-Revoir le calendrier scolaire et les programmes des enseignements.

Equipe les établissements scolaire en materiel et faire le recyclage des Enseignants.

je demande aux autorités éducatives de fournir des différentes documents des élèves et des enseignants.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. [Signaler un cas d'utilisation abusive](#) - [Conditions d'utilisation](#)
- [Règles de confidentialité](#)

Google Forms

REPONSES BRUTES

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSEQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age : 32 ans
Sexe : masculin
Statut : MP
Quartier : Zado

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covi-19

-Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur <input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas	Pas du tout
--	----------------	-------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui	Non <input checked="" type="checkbox"/>	Probablement
-----	---	--------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

Ma réaction concerne la baisse de niveau des enfants

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant

à suivre les cours à la maison ?

Oui.

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

Ou bien que les enfants soient totalement perdus
Celle formation permet de conserver leur niveau d'étude-

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

- La radio.
- Les journaux

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

- Non. ~~Non.~~ Ces enfants peuvent rater l'heure de l'enseignement par la radio.

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

L'enseignement à l'école est direct. La communication est de bouche à l'oreille et c'est facile à assimiler.

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr <input checked="" type="checkbox"/>	Pas tellement <input type="checkbox"/>	Pas du tout <input type="checkbox"/>
--	--	--------------------------------------

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

Le niveau d'étude des enfants diminue -
Ils ont de la peine à lire et écrire -

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

Les enfants n'ont pas l'esprit d'équipe -
Ils sont renfermés sur eux-mêmes -
Ils ne jouent pas avec leurs camarades -

12-Quelles solutions proposez-vous aux autorités éducatives ?

- Sensibiliser les enfants sur comment se protéger de Covid-19 d'où le respect des mesures barrières.

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSÉQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVID-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age : 38 ans

Sexe : M

Statut : cultivateur

Quartier : NGOLA 2

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covid-19

-Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur <input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas <input type="checkbox"/>	Pas du tout <input type="checkbox"/>
--	---	--------------------------------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui <input type="checkbox"/>	Non <input checked="" type="checkbox"/>	Probablement <input type="checkbox"/>
------------------------------	---	---------------------------------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

Pour éviter la propagation de cette maladie.

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant

à suivre les cours à la maison ?

Non

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

C'est une bonne chose

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

la radio
la Télévision
le Téléphone

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

Non

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

Elle est bonne

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr

Pas tellement

Pas du tout

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

- Difficultés de Transport dans le pays
- Fermeture des écoles dans les pays

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

les redoublements des classes

12- Quelles solutions proposez-vous aux autorités éducatives ?

- Donner les kits des mesures
- Devoir les calendriers scolaires au Ministère de l'éducation
- Les cours de rattrapages

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSEQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age : 37

Sexe : M

Statut : chauffeur

Quartier : NGOLA 1

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covi-19

- Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur	<input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas	Pas du tout
----------	-------------------------------------	----------------	-------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui	Non	<input checked="" type="checkbox"/>	Probablement
-----	-----	-------------------------------------	--------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

Pour éviter la propagation de cette maladie

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant

à suivre les cours à la maison ?

Non

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

C'est une bonne chose.

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

- le Téléphone
- la radio
- la Télévision

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

Non

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

elle est bonne

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr	<input checked="" type="checkbox"/>	Pas tellement	<input type="checkbox"/>	Pas du tout	<input type="checkbox"/>
----------	-------------------------------------	---------------	--------------------------	-------------	--------------------------

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

- Difficultés de Transport
- Fermeture des écoles

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

- les redoublements des classes

12-Quelles solutions proposerez-vous aux autorités éducatives ?

- Revoir le calendrier scolaire et le programmes des enseignements
- Donner les kits des mesures barrière dans les écoles.

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSEQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age : 40 ans

Sexe : F

Statut : Ménagère

Quartier : NGOLA I

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covi-19

-Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur <input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas <input type="checkbox"/>	Pas du tout <input type="checkbox"/>
--	---	--------------------------------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui <input type="checkbox"/>	Non <input checked="" type="checkbox"/>	Probablement <input type="checkbox"/>
------------------------------	---	---------------------------------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

Nous étions dans l'inquiétude concernant le risque de contamination, de baisse de niveau de nos enfants. Nous avons sensibilisé les enfants sur les mesures barrières.

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant

à suivre les cours à la maison ?

- Vu la crise économique, les conditions de vie à la maison, nous n'avons pas la possibilité d'accompagner nos enfants à suivre les cours à la maison.

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

Cette proposition est inadaptée et inappropriée à la réalité centrafricaine.
- Manque d'interaction en enseignant et enseigné.

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

Nos moyens de communications à la maison sont verbaux que ça soit au téléphone.

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

Non ! nos enfants sont toujours distraies. Ils n'ont le temps de suivre régulièrement les cours à la maison.

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

Nos impressions c'est que cette stratégie n'est pas conforme au système éducatif centrafricain.

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr	Pas tellement <input checked="" type="checkbox"/>	Pas du tout
----------	---	-------------

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

Ils ont des difficultés relationnelles avec leurs amis, baisse de niveau.

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

Les conséquences sont nombreuses : baisse de niveau, analphabétisme de retour...

12-Quelles solutions proposeriez-vous aux autorités éducatives ?

- Prendre des mesures nécessaires pour éviter la baisse de niveau ;
- Appliquer la politique de rapprochement pour diminuer l'effectif dans des établissements -

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSÉQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age : 40 ans
Sexe : Masculin
Statut : Fonctionnaire
Quartier : PINDAO

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covi-19

-Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur	<input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas	<input type="checkbox"/>	Pas du tout	<input type="checkbox"/>
----------	-------------------------------------	----------------	--------------------------	-------------	--------------------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui	<input type="checkbox"/>	Non	<input checked="" type="checkbox"/>	Probablement	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	-------------------------------------	--------------	--------------------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

<p>Évitez la pandémie de covid-19</p>

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant à suivre les cours à la maison ?

<p>Je n'ai pas les moyens.</p>

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

<p>La proposition est bonne, mais c'est pas tout le monde qui suit la radio.</p>
--

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

La radio, la télévision et les téléphones.

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

Non, d'autre peuvent écouter et d'autre n'accepte pas à écouter.

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

Cette stratégie est bonne.

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr <input checked="" type="checkbox"/>	Pas tellement <input type="checkbox"/>	Pas du tout <input type="checkbox"/>
--	--	--------------------------------------

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

Difficultés de transport, baisse de niveau.

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

Les conséquences sont multiples.

12-Quelles solutions proposez-vous aux autorités éducatives ?

Augmenter l'effectifs des Enseignants
et construit d'autre bâtiment de
salle.

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSÉQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVID-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age : 41 ans

Sexe : féminin

Statut : enseignante

Quartier : P.M.P.O

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covid-19

-Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

<input checked="" type="checkbox"/> Bien sur <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Aucunement pas	<input type="checkbox"/> Pas du tout
--	---	--------------------------------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

<input type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Probablement
------------------------------	---	---------------------------------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

nous ne sommes pas d'accord

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant à suivre les cours à la maison ?

oui

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

oui nous sommes d'accord parce que l'enseignement par la radio améliore la qualité de l'enseignement
--

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

La radio, la Télévision, le téléphone et l'ordinateur

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

c'est possible pour ceux qui ont le poste radio

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

on est d'accord pour cette stratégie

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr <input checked="" type="checkbox"/>	Pas tellement <input type="checkbox"/>	Pas du tout <input type="checkbox"/>
--	--	--------------------------------------

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

durant cette crise le programme de l'enseignement est court, le formation est ralenti

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

les enfants s'amuse et n'étudient plus

2-Quelles solutions proposez-vous aux autorités éducatives ?

nous proposons aux autorités éducatives
de faire respecter les mesures sanitaires

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSEQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age: 40 ans

Sexe: masculin

Statut: Enseignant

Quartier: Bégnona (PK12)

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covi-19

-Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur	<input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas	<input type="checkbox"/>	Pas du tout	<input type="checkbox"/>
----------	-------------------------------------	----------------	--------------------------	-------------	--------------------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui	<input checked="" type="checkbox"/>	Non	<input type="checkbox"/>	Probablement	<input type="checkbox"/>
-----	-------------------------------------	-----	--------------------------	--------------	--------------------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant

à suivre les cours à la maison ?

Nous n'avons pas cette possibilité pourqu'on parce que nous avons nos activités à mener et en core celui d'accompagner nos enfants à suivre les cours à la maison c'est pas possible

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

C'est une proposition qui n'est pas la bienvenue, c'est pas tout le monde qui possède une poste radio. Même s'ils en possèdent, mais c'est tout le monde qui l'écoute

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

Il n'y a que un poste téléviseur et un poste radio en plus les téléphones portables qui sont pas performant

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

Les enfants ne sont pas des adultes en miniature ils sont des petits donc les jeux sont leur favoris. Ils ne peuvent pas suivre régulièrement l'enseignement par la radio

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

?

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr	Pas tellement	Pas du tout	X
----------	---------------	-------------	---

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

Les enfants ont du mal vraiment à étudier leur leçons

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

Des conséquences néfastes

?

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSÉQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVID-19 SUR
L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age: 39

Sexe: F

Statut: Fonctionnaire

Quartier: NGOLA 1

Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covid-19

- Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1- Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur	<input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas	<input type="checkbox"/>	Pas du tout	<input type="checkbox"/>
----------	-------------------------------------	----------------	--------------------------	-------------	--------------------------

2- Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui	<input type="checkbox"/>	Non	<input checked="" type="checkbox"/>	Probablement	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	-------------------------------------	--------------	--------------------------

3- Quelles réactions avez-vous, quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

Pour éviter la propagation de cette maladie

4- Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant
à suivre les cours à la maison ?

Non

5- Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Éducation par rapport à l'enseignement par la radio ?

C'est une bonne chose

E31

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSÉQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVID-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age *43 ans*
Sexe : *Masculin*
Statut : *Enseignant*
Quartier : *Begoua*

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covid-19

- Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur <input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas <input type="checkbox"/>	Pas du tout <input type="checkbox"/>
--	---	--------------------------------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui <input type="checkbox"/>	Non <input checked="" type="checkbox"/>	Probablement <input type="checkbox"/>
------------------------------	---	---------------------------------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

Nous avons compris que c'est pour éviter la propagation de covid-19 dans les écoles.

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant

à suivre les cours à la maison ?

Non, Je n'ai pas les possibilités.

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

Ce n'est pas tout le monde qui suit la radio jusqu'au fin fond du pays; et n'écoute même pas les émissions aux heures indiquées.

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

- La radio
- le telephone

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

Quelques rares seulement.

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

Elle est la bienvenue mais tout le monde n'écoute pas la radio.

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr	<input checked="" type="checkbox"/>	Pas tellement	<input type="checkbox"/>	Pas du tout	<input type="checkbox"/>
----------	-------------------------------------	---------------	--------------------------	-------------	--------------------------

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

Les enfants ont accusé un peu de retard sur le programme de l'enseignement.

42-Quelles solutions proposeriez-vous aux autorités éducatives ?

Mettre le matériel nécessaire à la disposition des établissements scolaires et aux enseignants pour bien passer le message aux enfants.

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSEQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age : 51 ans

Sexe : Masculin

Statut : Commerçant

Quartier : Gobongo

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covi-19

-Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur <input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas <input type="checkbox"/>	Pas du tout <input type="checkbox"/>
--	---	--------------------------------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui <input type="checkbox"/>	Non <input checked="" type="checkbox"/>	Probablement <input type="checkbox"/>
------------------------------	---	---------------------------------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

Je suis vraiment inquiet de l'avenir de mes enfants qui sont tous des écoliers.

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant

à suivre les cours à la maison ?

Les moyens dont je dispose ne permettent pas d'accompagner mes enfants à suivre les cours à la maison.

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

Par rapport à la condition de la prise en charge de l'enseignement, je pense que cette proposition n'aboutira pas à un résultat escompté.

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

Je me sers que la radio et le téléphone portable.
Pas de moyen de communication visuelle.

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

Il est difficile de pouvoir contenir mes enfants à passer un moment auprès de la radio.

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

Cette nouvelle stratégie n'est pas du tout adéquate chez nous, pour la simple raison que nos enfants n'ont jamais suivi une pareille initiative.

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr	Pas tellement <input checked="" type="checkbox"/>	Pas du tout
----------	---	-------------

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

- Le mobilier scolaire ne répond pas aux effectifs des élèves,
- report des heures de cours,
- la mauvaise maîtrise des règles des leçons étudiées.

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

- La baisse de niveau des enfants scolarisés,
- La démotivation dans la volonté d'étude,
- L'apostasie et le risque de dérogation.

12-Quelles solutions proposeriez-vous aux autorités éducatives ?

- Réformer le système éducatif,
- Adopter une politique de main tendue avec les partenaires de l'éducation
- Réhabilitation des infrastructures, et intégration des moyens de communication électronique ainsi que les outils pédagogiques performants.

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSEQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age : 52 ans

Sexe : M

Statut : Ouvrier

Quartier : Galabadjia 5

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covi-19

-Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur <input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas <input type="checkbox"/>	Pas du tout <input type="checkbox"/>
--	---	--------------------------------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui <input type="checkbox"/>	Non <input checked="" type="checkbox"/>	Probablement <input type="checkbox"/>
------------------------------	---	---------------------------------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

<p>H'etais d'avis parce que la crise sanitaire est une réalité qui peut causer la mort de nos enfants.</p>
--

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant à suivre les cours à la maison ?

<p>- Les cours à la radio sont rares et nécessitent l'électricité en permanence. - Mais, un précepteur l'entretien à la maison à un coût élevé -</p>
--

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

<p>- Il semble quasi impossible du fait des occupations des parents.</p>
--

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

- La télévision,
- La radio.

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

- Oui, si les parents sont à la maison.

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

Cette stratégie n'est pas bénéfique à tous les enfants.

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr <input checked="" type="checkbox"/>	Pas tellement <input type="checkbox"/>	Pas du tout <input type="checkbox"/>
--	--	--------------------------------------

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

- L'ennui.
- Le Changement d'activité.

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

- la baisse de niveau
- le échec.

12-Quelles solutions proposeriez-vous aux autorités éducatives ?

En tant que parent, je propose aux autorités de planifier et adopter une politique de rigueur quand advient un temps de crise -

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSÉQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVID-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age : 38 ans

Sexe : Masculin

Statut : Fonctionnaire

Quartier : Boéing

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covid-19

- Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur <input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas	Pas du tout
--	----------------	-------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui <input type="checkbox"/>	Non <input checked="" type="checkbox"/>	Probablement
------------------------------	---	--------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

Inquiétude, risque de l'année blanche, baisse de niveau l'avenir des enfants en jeu. Avoir peur, car l'analphabétisme et la délinquance vont naître en une croissance rapide et ça sera un danger pour le Pays.

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant

à suivre les cours à la maison ?

Oui, J'ai la possibilité d'accompagner mon enfant à la maison à la maison à suivre les cours. Mais c'est difficile car la compréhension n'est pas facile, malgré multiple explications.

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

C'est une partie de solution, car l'enseignement par la radio ne suffit pas. Car l'enseignement de Mathématiques et des leçons de choses est pratique et concret. Pas verbal.

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

Un téléphone portable, une radio phonique.

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

Non, pour une bonne compréhension et une bonne mémorisation, l'enfant manipule, touche et utilise des objets pour bien maîtriser sa leçon.

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

Cette nouvelle stratégie est appréciable pour des personnes qui ont des moyens et non pour les pauvres parce qu'un foyer qui est démuné par exemple, qui n'a pas un poste radio. Comment son enfant peut suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr <input checked="" type="checkbox"/>	Pas tellement <input type="checkbox"/>	Pas du tout <input type="checkbox"/>
--	--	--------------------------------------

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

Les difficultés sont énormes: la santé, l'éducation manque de nourritures de bonnes qualités, effectifs pléthoriques des enfants. Tous ont des impacts négatifs sur l'éducation des enfants.

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

Les conséquences de cette crise sur l'apprentissage des enfants sont: baisse de niveau, déperdition de certains enfants surtout les filles, manque d'éducation de bonne qualité.

12-Quelles solutions proposeriez-vous aux autorités éducatives ?

- Des solutions proposées aux autorités éducatives sont :
- Formation des enseignants sur la pandémie du COVID-19
 - Doter des écoles avec des kits des lavages des mains.
 - Sensibiliser les apprenants sur la modalité des lavages des mains.
 - Créer des salles des classes afin d'éviter les mesures barrières, et les effectifs pléthoriques qui facilitent très rapidement les contaminations.
 - Doter les écoles avec des matériels adéquats pour faciliter l'enseignement sur le COVID-19.

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSÉQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age : 38 ans

Sexe : féminin

Statut : Enseignante

Quartier : PK 10

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covi-19

-Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur <input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas <input type="checkbox"/>	Pas du tout <input type="checkbox"/>
--	---	--------------------------------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui <input type="checkbox"/>	Non <input checked="" type="checkbox"/>	Probablement <input type="checkbox"/>
------------------------------	---	---------------------------------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

Les nouvelles de la fermeture des écoles
ça me gâchée beaucoup par rapport aux
niveaux des élèves. Mais c'est la prévention de covid-19

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant

à suivre les cours à la maison ?

Oui

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

Je sollicite la proposition du Ministère de l'éducation par rapport à l'enseignement par la radio.

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

les moyens de communication à la maison :
la télévision, le radio et le téléphone.

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

oui

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

j'aime cette nouvelle stratégie.

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr <input checked="" type="checkbox"/>	Pas tellement <input type="checkbox"/>	Pas du tout <input type="checkbox"/>
--	--	--------------------------------------

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

Les difficultés que nos enfants ont rencontrées durant cette crise, les enfants ne viennent pas à l'école. Ensuite mesure de prévention contre COVID 19.

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

Nos enfants ne fréquentent pas bien l'école.

12-Quelles solutions proposez-vous aux autorités éducatives ?

je demande aux autorités éducatives
de fournir des différents documents
des élèves et des enseignants.

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSÉQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVID-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age : 38 ans

Sexe : Masculin

Statut : Fonctionnaire

Quartier : NGOLA 2

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covid-19

- Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur <input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas <input type="checkbox"/>	Pas du tout <input type="checkbox"/>
--	---	--------------------------------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui <input type="checkbox"/>	Non <input checked="" type="checkbox"/>	Probablement <input type="checkbox"/>
------------------------------	---	---------------------------------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

pour éviter la propagation de cette maladie

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant à suivre les cours à la maison ?

Non -

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

C'est une bonne chose.

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

la radio
la télévision
le téléphone

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

Non.

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

Elle est bonne.

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr



Pas tellement

Pas du tout

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

- Difficultés de transport
- fermeture des écoles

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

- les redoublements des classes -

12-Quelles solutions proposez-vous aux autorités éducatives ?

- Donner les Kits de mesures barrière dans les écoles
- Revoir le calendrier scolaire et les programmes des enseignements.

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSEQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age : 35

Sexe : F

Statut : Enseignante

Quartier : (village) GUERENGOU

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covi-19

- Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur <input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas <input type="checkbox"/>	Pas du tout <input type="checkbox"/>
--	---	--------------------------------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui <input type="checkbox"/>	Non <input checked="" type="checkbox"/>	Probablement <input type="checkbox"/>
------------------------------	---	---------------------------------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

- La mécontentement

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant

à suivre les cours à la maison ?

Bien sûr.

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

- Ça va idée les enfnts de n'ai pas oublier ce que ils ont appris avant.

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

- Téléphone
- oralement
- Radio, Télévision.

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

- non

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

- Il faut sensibiliser la population

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr	<input checked="" type="checkbox"/>	Pas tellement	<input type="checkbox"/>	Pas du tout	<input type="checkbox"/>
----------	-------------------------------------	---------------	--------------------------	-------------	--------------------------

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

- baisse de niveaux
- Ils n'ont pas bien terminer l'année scolaire

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

- Pas de fréquentation scolaire
- baisse de niveaux

12-Quelles solutions proposez-vous aux autorités éducatives ?

- lutte contre le COVI-19.
- mettre les mesures barrières par tout.
- formation des enseignants ou la sensibilisation sur le COVI-19 en milieu scolaire.

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSÉQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age: 37 ans

Sexe: féminin

Statut: Enseignante

Quartier: SÔLA

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covi-19

-Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur <input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas	Pas du tout
--	----------------	-------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui	Non <input checked="" type="checkbox"/>	Probablement
-----	---	--------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

Ça me plaît pas, L'école est fermée brusque a cause de COVID-19

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant

à suivre les cours à la maison ?

Oui

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

La proposition du Ministère de l'éducation par rapport à l'enseignement par la radio, je sollicite.

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

Nos moyens de communication à la maison, ont utilisé 3 la Radio, le Téléphone et la télévision.

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

Oui.

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

J'adore cette nouvelle stratégie

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr <input checked="" type="checkbox"/>	Pas tellement <input type="checkbox"/>	Pas du tout <input type="checkbox"/>
--	--	--------------------------------------

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

Les difficultés que nos enfants ont rencontrées durant cette crise, les enfants ne viennent pas à l'école. Ensuite mesure de prévention contre COVID19

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

Les enfants ne fréquentent pas bien l'école

12-Quelles solutions proposez-vous aux autorités éducatives ?

organiser la cours de Remédiation
aux élèves et puis accompagner les
enfants.

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSÉQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Âge: 30, ans

Sexe: masculin

Statut: enseignant

Quartier: Sabrolo à Bimbo

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covi-19

- Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur <input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas <input type="checkbox"/>	Pas du tout <input type="checkbox"/>
--	---	--------------------------------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui <input type="checkbox"/>	Non <input checked="" type="checkbox"/>	Probablement <input type="checkbox"/>
------------------------------	---	---------------------------------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

Les nouvelles appris à la fermeture des écoles, c'est par les calendriers des examens

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant

à suivre les cours à la maison ?

La possibilité d'accompagner nos enfants les cours à la maison, c'est pour les aider à bien maîtriser les leçons en classe

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

Le ministère de l'éducation et l'enseignement par la radio par rapport à la bonne marche de l'école;

6- Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

Notre voie de communication, c'est le téléphone ou l'écrit.

7- Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

Non nos enfants ne peut pas suivre régulièrement l'enseignement par radio

8- Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

Cette nouvelle stratégie nous permettant de maintenir les enfants en classe

9- Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr	<input checked="" type="checkbox"/>	Pas tellement	Pas du tout
----------	-------------------------------------	---------------	-------------

10- Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrés durant cette crise ?

Les enfants ont rencontrée par rapport à la crise la baisse de niveau.

11- Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

Baisse de niveau d'étude à l'école.

12-Quelles solutions proposez-vous aux autorités éducatives ?

Au autorités d'éducation doivent
mettre point sur l'éducation des enfants

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSEQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age : 28 ans

Sexe : M

Statut : professeur H/G

Quartier : Mpoko - Bae/Bimbo

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covi-19

- Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous:

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur <input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas <input type="checkbox"/>	Pas du tout <input type="checkbox"/>
--	---	--------------------------------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui <input checked="" type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>	Probablement <input type="checkbox"/>
---	------------------------------	---------------------------------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

J' étais triste.

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant

à suivre les cours à la maison ?

Oui, je le ai suivi en lui donnant des exercices qui sont dans son livre.

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

L' enseignement par la radio a des conséquences positive et négative sur l'enfant, cette proposition du ministre n'est pas une meilleure proposition.

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

J'ai qu'un téléphone qui est mon moyen de communication à la maison.

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

Non. Ils sont vraiment distraits.

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

Mon impression est négative par rapport à cette nouvelle stratégie.

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr	Pas tellement <input checked="" type="checkbox"/>	Pas du tout
----------	---	-------------

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

→ difficulté d'apprentissage
→ - 11 - économiques

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

⇒ la baisse de niveau
⇒ déperdition scolaire

12-Quelles solutions proposeriez-vous aux autorités éducatives ?

- > Renforcer les mesures barrière
- > redoublement des infrastructures scolaires

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSEQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age: 26 ans
Sexe: Masculin
Statut: Parent de 3 enfants.
Quartier: Benzvi

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covi-19

-Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur	<input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas	Pas du tout
----------	-------------------------------------	----------------	-------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui	Non	<input checked="" type="checkbox"/>	Probablement
-----	-----	-------------------------------------	--------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

J'ai été déçu de la fermeture des écoles à l'époque vu le niveau actuel des enfants

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant à suivre les cours à la maison ?

Oui

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

En tout cas c'est une bonne initiative qui permet aux enfants de suivre au moins les instructions

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

Radio, téléphone - internet, télévision

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

Il fallait ajouter l'enseignement par la télévision, mais il y a trop de coupure et peu des gens disposent des postes radios.

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

Cela paraît une bonne stratégie pour combler le vide, mais il fallait une campagne de sensibilisation

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr <input checked="" type="checkbox"/>	Pas tellement <input type="checkbox"/>	Pas du tout <input type="checkbox"/>
--	--	--------------------------------------

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

- Perte du goût d'école
- L'aptitude manque les enfants à lire

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

Ils sont restés constamment à la maison certaines leçons n'ont pas été étudiées au cours de l'année

12-Quelles solutions proposeriez-vous aux autorités éducatives ?

Comme la pandémie a connue une baisse
il serait envisageable d'organiser les cours
de rattrages pour les leçons qui n'ont été vues

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSEQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age : 42 ans

Sexe : M

Statut :

Quartier : SAPELEZ

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covi-19

-Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur	<input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas	<input type="checkbox"/>	Pas du tout	<input type="checkbox"/>
----------	-------------------------------------	----------------	--------------------------	-------------	--------------------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui	<input checked="" type="checkbox"/>	Non	<input type="checkbox"/>	Probablement	<input type="checkbox"/>
-----	-------------------------------------	-----	--------------------------	--------------	--------------------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

Ces mesures sont prises pour protéger nos enfants face à cette pandémie qui déçoit et constitue un danger public.

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant

à suivre les cours à la maison ?

Non, on n'avait pas la possibilité d'accompagner nos enfants à suivre les cours à la maison pendant cette période de confinement.

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

La proposition du ministère de l'éducation par rapport à l'enseignement par la radio est une bonne initiative, malheureusement, tout le monde n'écoute pas la radio.

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

Nos moyens de communication à la maison sont, la radio, télévision; journaux etc.

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

Certains enfants, mais pas tout le monde, car le manque de ce poste radio ne permet pas à tous les enfants de suivre les cours en direct.

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

Cette nouvelle stratégie est bonne mais les conditions ne sont pas réunies pour permettre à nos enfants de suivre ces cours en direct.

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr	<input checked="" type="checkbox"/>	Pas tellement	<input type="checkbox"/>	Pas du tout	<input type="checkbox"/>
----------	-------------------------------------	---------------	--------------------------	-------------	--------------------------

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

Les cours ne sont pas réguliers et on constate un refroidissement de l'été des enfants.

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

Augmenter le taux d'écœe, et la déperdition scolaire dans certaines écoles.

12-Quelles solutions proposeriez-vous aux autorités éducatives ?

- Instaurer les mesures barrières dans les écoles.
- Vacciner les enseignants et les encourager.
- Installer les postes de contrôle aux frontières.

E3

oh

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSEQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age : 42

Sexe : M

Statut : ~~parent~~ d'élèves

Quartier : DAMALA II

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covi-19

-Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur	+	Aucunement pas	Pas du tout
----------	---	----------------	-------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui	Non	+	Probablement
-----	-----	---	--------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

C'est une nouvelle qui est triste pour la scolarité des enfants. Mais c'est normale pour la santé des élèves.

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant

à suivre les cours à la maison ?

Oui. Nous les avons accompagnés en leur faisant des petits exercices à la maison.

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

C'est quand même bien. Mais malheureusement, les élèves n'ont pas l'habitude de ce système.

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

Le téléphone, la radio.

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

Non, quand nous les parents ne sommes ^{pas à la maison}, ils préfèrent seulement jouer.

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

C'est un enseignement qui est trop rapide. C'est un peu difficile pour les enfants de retenir ce qu'on enseigne à la radio.

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr	Pas tellement <input checked="" type="checkbox"/>	Pas du tout
----------	---	-------------

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

Ils restent toujours à la maison.
Ils n'ont pas vu leurs camarades d'école, cela les gêne beaucoup.

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

- La reprise de leur classe.
- L'année académique n'est pas arrivée à son terme.

12-Quelles solutions proposeriez-vous aux autorités éducatives ?

- Créer des conditions nécessaires pour que l'école puisse continuer normalement.
- Vacciner les élèves contre cette maladie.
- Multiplier les sensibilisations.

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSEQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age : 45 ans

Sexe : masculin

Statut : Parent d'élèves

Quartier : NGOLA I

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covi-19

-Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur	<input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas	Pas du tout
----------	-------------------------------------	----------------	-------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui	Non	<input checked="" type="checkbox"/>	Probablement
-----	-----	-------------------------------------	--------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

- ma réaction est très vite par rapport à la fermeture c'est à dire que je ne suis pas d'accord.

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant à suivre les cours à la maison ?

- Non, Je n'ai pas la possibilité d'accompagner mon enfant à l'école.

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

cette proposition est bonne, mais ce qui est là il n'y a pas de concrétisation.

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

- Les moyens de communication sont :
- la radio, la Télévision et le téléphone.

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

- Non, je ne pense pas.

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

Mon impression par rapport à cette nouvelle stratégie n'est pas bonne puisque les enfants ne suivent pas.

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr	<input checked="" type="checkbox"/>	Pas tellement	Pas du tout
----------	-------------------------------------	---------------	-------------

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

- Ils ont rencontré des difficultés par rapport à l'étude, aux contacts avec ses condisciples.

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

les conséquences sont :
- Non apprentissage des leçons, baisse de niveau des enfants, etc....

12-Quelles solutions proposeriez-vous aux autorités éducatives ?

Nous propositions aux autorités éducatives que l'éducation (enseignement) à la radio soit explicite, rendre clair...

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSÉQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age : 43 ans

Sexe : Masculin

Statut : Enseignant

Quartier : Cité de la paix.

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covi-19

-Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur	<input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas	<input type="checkbox"/>	Pas du tout	<input type="checkbox"/>
----------	-------------------------------------	----------------	--------------------------	-------------	--------------------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui	<input type="checkbox"/>	Non	<input checked="" type="checkbox"/>	Probablement	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	-------------------------------------	--------------	--------------------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

C'est bon pour la santé. Mais, cela va avoir un impact sur le cursus scolaire des enfants.

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant

à suivre les cours à la maison ?

J'ai accompagné personnellement mes enfants à la maison.

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

Cela est tout à fait salutaire et bénéfique pour les enfants cloîtrés à la maison.

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

La radio, le téléphone.

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

Non.

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

J'ai été émerveillé, car elle a permis aux élèves de suivre les cours même s'ils sont à la maison.

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr	<input checked="" type="checkbox"/>	Pas tellement	Pas du tout
----------	-------------------------------------	---------------	-------------

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

Ils ont accusé un retard dans les apprentissages

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

Les conséquences ont été négatives.

12-Quelles solutions proposez-vous aux autorités éducatives ?

Je demande aux autorités éducatives de fournir des différents documents des élèves et des enseignants.

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSEQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age : 45 ans

Sexe : Féminin

Statut :

Quartier : Gbo

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covi-19

- Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur <input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas <input type="checkbox"/>	Pas du tout <input type="checkbox"/>
--	---	--------------------------------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui <input type="checkbox"/>	Non <input checked="" type="checkbox"/>	Probablement <input type="checkbox"/>
------------------------------	---	---------------------------------------

3-Quelles réactions avez-vous, quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

Triste et découragée

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant

à suivre les cours à la maison ?

Oui

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

Je suis contre cette proposition par ce que ce n'est pas tous les gens qui suivent la radio et d'autres n'ont pas de radio.

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

telephone

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

Non

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr	<input checked="" type="checkbox"/>	Pas tellement	<input type="checkbox"/>	Pas du tout	<input type="checkbox"/>
----------	-------------------------------------	---------------	--------------------------	-------------	--------------------------

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

manque des informations, retard dans l'enseignement de leur cours.

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

baisse de niveau

12-Quelles solutions proposerez-vous aux autorités éducatives ?

Equipe les Etablissements scolaire en -
matériel et faire le recyclage des
Enseignants.

E 1

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSÉQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age : 43 ans

Sexe :

Statut : Enseignante

Quartier : ZACKO 1

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covi-19

-Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur <input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas <input type="checkbox"/>	Pas du tout <input type="checkbox"/>
--	---	--------------------------------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui <input type="checkbox"/>	Non <input checked="" type="checkbox"/>	Probablement <input type="checkbox"/>
------------------------------	---	---------------------------------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

pour éviter la propagation de cette maladie.

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant à suivre les cours à la maison ?

- ePom.

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

La distanciation

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

- le Téléphone -
- la radio
- La Télévision

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

- Non.

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

- Il faut sensibiliser la population
- baisse de niveau

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr	<input checked="" type="checkbox"/>	Pas tellement	Pas du tout
----------	-------------------------------------	---------------	-------------

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

- problème de transport
- Redoublement des classes

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

- Pas de fréquentation scolaire

12-Quelles solutions proposez-vous aux autorités éducatives ?

- Les Dotations des quittes du Covid 19 dans tout les école
- Revoir les calendrier scolaire de l'enseignement

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSEQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age : 42 ans

Sexe : M

Statut : Etudiant

Quartier : Cité Escadrille

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covi-19

- Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur <input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas <input type="checkbox"/>	Pas du tout <input type="checkbox"/>
--	---	--------------------------------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui <input type="checkbox"/>	Non <input checked="" type="checkbox"/>	Probablement <input type="checkbox"/>
------------------------------	---	---------------------------------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

Notre réaction est la suivante :
- je préfère quitter la ville pour aller s'installer au village

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant

à suivre les cours à la maison ?

Non, je n'ai pas la possibilité suivre mon enfant à l'école

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

La proposition est d'aider certains enfants à garder leur esprit d'élève.

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

Nos moyen sont les radios, télévision etc--

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

Non, mes enfants ne pourraient pas suivre régulièrement le radio car d'autre parents n'auraient pas ces moyens

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

Notre nouvelle stratégie est de suivre le port des cache-nez-

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr	<input checked="" type="checkbox"/>	Pas tellement	<input type="checkbox"/>	Pas du tout	<input type="checkbox"/>
----------	-------------------------------------	---------------	--------------------------	-------------	--------------------------

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

Leurs niveaux baissent.

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

Les conséquences sont nombreuses :

- baisse de niveau -
- Leurs âges au début etc--

12-Quelles solutions proposeriez-vous aux autorités éducatives ?

Noes proposons aux autorités de multiplier les informations sur le covid et donner les ports pour éviter la maladie

E₆

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSEQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age : 42

Sexe : M

Statut : parent d'élèves

Quartier : DANALA II

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covi-19

-Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur <input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas <input type="checkbox"/>	Pas du tout <input type="checkbox"/>
--	---	--------------------------------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui <input type="checkbox"/>	Non <input checked="" type="checkbox"/>	Probablement <input type="checkbox"/>
------------------------------	---	---------------------------------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

C'est une nouvelle qui est triste pour la scolarité des enfants. Mais c'est normale pour la santé des élèves.

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant

à suivre les cours à la maison ?

Oui. Nous les avons accompagnés en leur faisant des petits exercices à la maison.

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

C'est quand même bien. Mais malheureusement, les élèves n'ont pas l'habitude de ce système.

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

Le téléphone, la radio.

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

Non, quand nous les parents ne sommes ^{pas à la maison}, ils préfèrent seulement jouer.

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

C'est un enseignement qui est trop rapide. C'est un peu difficile pour les enfants de retenir ce qu'on enseigne à la radio.

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr	Pas tellement <input checked="" type="checkbox"/>	Pas du tout
----------	---	-------------

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

Ils restent toujours à la maison.
Ils n'ont pas vu leurs camarades d'école, cela les gêne beaucoup.

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

- La reprise de leur classe.
- L'année académique n'est pas arrivée à son terme.

12-Quelles solutions proposeriez-vous aux autorités éducatives ?

- Créer des conditions nécessaires pour que l'école puisse continuer normalement.
- Vacciner les élèves contre cette maladie.
- Multiplier les sensibilisations.

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSÉQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age : 42

Sexe : M

Statut : Commerçant

Quartier : NGOLA 2

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covi-19

- Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur	<input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas	Pas du tout
----------	-------------------------------------	----------------	-------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui	Non	<input checked="" type="checkbox"/>	Probablement
-----	-----	-------------------------------------	--------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

Pour éviter la propagation de cette maladie

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant

à suivre les cours à la maison ?

Non

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

C'est une bonne chose

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

la radio
le Téléphone

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

Non

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

elle est bonne

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr

Pas tellement

Pas du tout

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

- Difficultés de transport
- Fermeture des écoles

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

- Les redoublement des classes

12-Quelles solutions proposez-vous aux autorités éducatives ?

- Revoir les calendriers scolaires et les programmes des enseignements
- Donner les kits des mesures barrière dans les écoles

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSÉQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age: 42 ans

Sexe: Masculin

Statut: Commerçant

Quartier: GBALOKO

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covi-19

- Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur <input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas <input type="checkbox"/>	Pas du tout <input type="checkbox"/>
--	---	--------------------------------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui <input type="checkbox"/>	Non <input checked="" type="checkbox"/>	Probablement <input type="checkbox"/>
------------------------------	---	---------------------------------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

Évitez la pandémie de COVID-19.

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant

à suivre les cours à la maison ?

Non, manque de moyens.

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Éducation par rapport à l'enseignement par la radio ?

Manque de moyens, cela a fait, la population qui sont au fond du pays n'arrive pas à suivre la radio.

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

- Les téléphones, la radio et la télévision.

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

Non.

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

Elle est bonne.

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr

Pas tellement

Pas du tout

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

Difficultés de transport.

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

Les conséquences sont beaucoup.

12-Quelles solutions proposeriez-vous aux autorités éducatives ?

Je propose aux autorités éducatives de soumettre les élèves aux cours de vacances pendant trois ans afin de rattraper leur niveau d'antan.

QUESTIONNAIRE SUR LES CONSÉQUENCES DE LA CRISE SANITAIRE COVI-19 SUR L'ENSEIGNEMENT EN RCA (Parents d'élèves)

Identification

Age : 39 ans

Sexe : F

Statut : Commerçante

Quartier : NGOLA 2

- Questions relatives aux conséquences de la crise sanitaire covi-19

-Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous.

1-Avez-vous un enfant qui fréquente l'école ?

Bien sur	<input checked="" type="checkbox"/>	Aucunement pas	<input type="checkbox"/>	Pas du tout	<input type="checkbox"/>
----------	-------------------------------------	----------------	--------------------------	-------------	--------------------------

2-Certains cas de covid-19 ont-ils été détectés dans votre famille ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessus

Oui	<input type="checkbox"/>	Non	<input checked="" type="checkbox"/>	Probablement	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	-------------------------------------	--------------	--------------------------

3-Quelles réactions avez-vous quand vous avez appris les nouvelles de la fermeture des écoles ?

Pour éviter la propagation de cette maladie

4-Avez-vous la possibilité d'accompagner votre enfant

à suivre les cours à la maison ?

Non

5-Que pensez-vous de la proposition du Ministère de l'Education par rapport à l'enseignement par la radio ?

C'est une bonne chose

6-Quelles sont vos moyens de communication à la maison ?

la radio
la Télévision
le Téléphone

7-Pensez-vous que vos enfants peuvent-ils suivre régulièrement l'enseignement par la radio ?

Non

8-Quelles sont vos impressions par rapport à cette nouvelle stratégie ?

Elle est bonne

9-Entretenez-vous de bonnes relations avec les enseignants qui encadrent vos enfants à l'école ?

Veuillez cocher l'une des réponses ci-dessous

Bien sûr

Pas tellement

Pas du tout

10-Quelles difficultés vos enfants ont-ils rencontrées durant cette crise ?

- Difficultés de transport
- Fermeture des écoles

11-Quelles sont les conséquences de cette crise sur l'apprentissage de vos enfants ?

- Les redoublements des classes

12-Quelles solutions proposeriez-vous aux autorités éducatives ?

- Donner les kits des mesures barrière dans tout les écoles.
- Récupérer les calendriers scolaire et les programmes des enseignements.

Titre : « Les pratiques d'enseignement des formes verbales en classe de sixième en France et en République centrafricaine »

Mots clés : République centrafricaine, langue française, sango, collège, formes verbales, interlangue

Résumé : Inscrite dans le cadre de la didactique des langues, la thèse interroge les pratiques d'enseignement des formes verbales en classe de sixième en France et en République centrafricaine. L'étude menée présente les difficultés d'enseignement-apprentissage du français en prenant appui sur un corpus constitué par des observations de classes, des fiches pédagogiques, des entretiens et des productions écrites d'élèves des deux pays. L'analyse épilinguistique de ce travail porte principalement sur la description et l'identification des erreurs des élèves. La recherche confronte également les pratiques de classes des enseignants des deux pays.

L'objet consiste à analyser les différentes méthodes, techniques d'enseignement et les interactions en classes de français. Pour la République centrafricaine, l'étude propose une intégration contextualisée du sango dans le système éducatif centrafricain. Les résultats obtenus permettent de faire des recommandations aux acteurs et aux partenaires de l'éducation afin de favoriser le bon fonctionnement des activités pédagogiques et didactiques pour les séances d'enseignement du français dans les classes de sixième et de combattre les lacunes des apprenants en vue d'un apprentissage adéquat.

Title: "Teaching practices for verb forms in the sixth form in France and the Central African Republic"

Keywords: Central African Republic, French language, Sango, verb forms, secondary school, interlanguage

Abstract: As part of language didactics, this thesis examines teaching practices related to verb forms in sixth-grade classes in both France and the Central African Republic. The study addresses the challenges encountered in teaching and learning French, drawing upon a corpus of classroom observations, teaching materials, interviews, and pupil-written work from both countries. The epilinguistic analysis primarily focuses on describing and identifying errors made by pupils. Additionally, the research compares classroom practices between teachers in the two countries.

The objective is to analyze different teaching methods, techniques, and interactions within French classes. For the Central African Republic, the study proposes a contextualized integration of Sango into the national education system. The findings will facilitate recommendations to education stakeholders and partners, aiming to enhance the effectiveness of pedagogical activities and teaching practices for French sessions in sixth-grade classes and address pupils' learning difficulties adequately.