

Autonomie d'apprentissage du FLE et langue d'enseignement-apprentissage dans le milieu scolaire en République centrafricaine



Apollinaire Sélézilo, Ph.D

Institut de Linguistique Appliquée
Université de Bangui, Centrafrique
aselezilo@yahoo.fr

Reçu le 17-02-2014/ Évalué le 17-05-2014/Accepté le 20-10-2014

Résumé

Le présent article traite de la question de l'autonomie d'apprentissage du français, langue étrangère et médium d'enseignement-apprentissage dans le milieu scolaire en République centrafricaine. L'autonomie d'apprentissage du français en RCA apparaît aujourd'hui comme un impératif à cause du rôle important que joue cette langue dans le pays (langue officielle et langue de communication scientifique). Elle est la langue officielle du pays et le médium d'enseignement en contexte scolaire. La non maîtrise du français par l'élève centrafricain atrophie ses rendements scolaires (baisse de niveau, redoublement massif et déperdition scolaire). En raison du déficit en personnel enseignant et du manque considérable aussi bien des infrastructures d'accueil scolaire (salles de classe, tables-bancs) que des ressources didactiques (livres, CD-ROM, fascicules, cours en ligne, etc.), il est impérieux que l'apprentissage du français soit autonome (auto-apprentissage, auto-direction et autoévaluation). Seulement pour y parvenir, il faudrait revisiter les théories, les méthodes et les approches tant didactiques que pédagogiques d'enseignement-apprentissage du français en République centrafricaine, en tenant compte d'une part du rapport concurrentiel qu'il entretient avec le sängö, et de l'autre des influences de certaines pesanteurs sociolinguistiques, psycholinguistiques et socioculturelles sur le processus de son apprentissage.

Mots-clés : autonomie d'apprentissage, didactique, pédagogie

自主学习法语与中非共和国学校使用的教学语言

提要：本文将讨论在中非共和国自主学习法语的问题和在该国学校使用教学语言的问题。前者现今已成为一个不可回避的命题，因为法语现在是该国的官方语言和科技交流用语，还是学校的教学语言。中非的学生如果学不好法语，这将严重影响他们的学业。鉴于师资力量短缺和教学资源不足，培养学生自主学习法语的能力（自我学习、自我管理和自我评估）迫在眉睫。为此，必须重新检视中非共和国现行的法语教学理论、方法和路径，同时注意正确处理法语和当地语言sängö语的竞争关系，以及社会语言学、心理语言学和社会文化等因素对自主学习法语的重要影响。

关键词：自主学习 教学法 教育学

Learning autonomy of the French as a foreign language and learning teaching language in school milieu in the Central African Republic

Abstract

The present article treats the problem of apprenticeships self-sufficiency of French, foreign language and medium of apprenticeship teaching in the school surrounding in Central African Republic. The self-sufficiency of apprenticeship of French in CAR seems today to be imperative because of the important role that plays this language in the Country (official language and language of scientific communication). It is the official language of the Country and the teaching medium in the school context. The withers non-mastery of French by the central African student withers away his school efficiencies (level decrease, massive repeating and school depertition). For the reason of the as well as the school infrastructures (classroom, desks) that of didactic resources (books, CD-Rom, fascicules, text, courses, etc.) It imperious that the apprenticeship of French in Central African Republic, taking into account on the one hand the competitive report it entertains the Sängö and on the other the influences some sociolinguistic, psycholinguistic and socio-cultural impediments on the process of it apprenticeship.

Keywords: self-sufficiency of apprenticeship, didactic, pedagogic

Introduction

L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère est l'un des sujets qui ont préoccupé pendant longtemps les pédagogues, les didacticiens, les psychopédagogues et les linguistes qui se sont intéressés à cette question en République Centrafricaine (RCA). La RCA, comme bon nombre de pays francophones d'Afrique où le français a le statut de langue étrangère, sert, depuis son indépendance politique en 1960 jusqu'à ce jour, de terrain d'expérimentations des théories, des approches, méthodes et stratégies d'enseignement-apprentissage du français en milieu scolaire. Le français, seconde langue officielle du pays et médium d'enseignement en milieu scolaire, est pour les Centrafricains une langue totalement étrangère. Étrangère du fait de son faible emploi (seulement à l'école et dans l'administration), du fait des méthodes inadéquates employées pour son enseignement-apprentissage, et enfin, étrangère du fait des méthodes tant didactiques que pédagogiques employées qui occultent les caractéristiques linguistiques voire culturelles de l'apprenant et de l'enseignant centrafricains.

Partant des faibles compétences et performances des francophones centrafricains, facteurs inducteurs non négligeables des rendements scolaires insuffisants en République centrafricaine, certaines questions fondamentales méritent d'être posées :

- comment devons-nous aujourd'hui envisager efficacement l'enseignement du français langue étrangère en République centrafricaine ?

- quelles stratégies pédagogiques employer pour induire l'autonomie d'apprentissage du français langue étrangère en République Centrafricaine ?
- est-ce que la faible compétence francophone des Centrafricains se justifie exclusivement par les pesanteurs didactiques et pédagogiques ?
- comment et que faire pour rendre autonome l'apprentissage du FLE, et par voie de conséquence renforcer les compétences linguistiques des francophones centrafricains ?

En réponse à toutes ces interrogations, qui nous servent de ligne directrice dans notre approche de la thématique d'autonomie d'apprentissage du FLE au Centrafrique, nous procéderons d'abord à un bref rappel définitoire ou définitionnel des concepts utilisés dans l'article. Ensuite, nous évoquerons tout à tour les facteurs didactiques, interculturels et enfin pédagogiques, pouvant induire l'autonomie dans le processus d'apprentissage du FLE en RCA.

1. Cadre conceptuel et théorique

L'analyse d'une question aussi complexe que d'actualité comme celle de l' « autonomie d'apprentissage des langues en général, et du FLE en République centrafricaine », nous oblige préalablement à non seulement rappeler les acceptions de certaines notions usuelles, mais également à situer le cadre théorique dans lequel s'inscrit une telle étude.

1.1. Définition notionnelle des termes usuels

1.1.1. Didactique

Perçue aujourd'hui comme une approche didactique efficace, l'*autonomie d'apprentissage* est le fait pour un apprenant d'accéder, de façon autonome, à un « *savoir* » ; d'implémenter un « *savoir-faire* » et de développer des stratégies de « *savoir-agir* », dans le processus d'apprentissage. Ce qui, de facto, déplace l'apprentissage, acte par lequel l'apprenant est considéré comme un consommateur passif, pour le placer dans le contexte d'auto-apprentissage, donc d'autogestion de l'apprentissage.

1.1.2. Compétence linguistique

La compétence linguistique est définie comme un ensemble de savoirs linguistiques implicites des sujets parlants. Elle est également perçue comme le système implicite

grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau des locuteurs-auditeurs d'une langue.

Autrement dit, la compétence linguistique est la connaissance de sa langue par le locuteur-auditeur. Elle ne doit pas être confondue avec la performance qui est son reflet direct, c'est-à-dire sa mise en application pratique.

1.1.3. Autonomie d'apprentissage

La notion d'autonomie est définie d'une manière générale comme :

[...] *la capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires.* (Holec, 1979 : 31).

Dans le contexte spécifique d'apprentissage d'une langue, l'autonomie est donc un ensemble d'aptitudes pour l'apprenant à prendre en charge sa propre formation. Mais comme ces aptitudes ne sont pas innées, il faudra bien que l'enseignant, qui joue désormais le rôle de conseiller, aide l'apprenant à « apprendre à apprendre ». D'où la nécessité pour celui-là d'aider l'apprenant à déterminer les objectifs de son apprentissage (spécifiques, globaux, etc.) ; à cerner le contenu desdits apprentissages (phonétique, phonologique, morphophonologique, lexicologique, morphologique, syntaxique, stylistique, etc.) ; à déterminer les méthodes d'apprentissage et les modalités d'apprentissage (présentielles, distancielles, individuelles, en réseau d'apprenants, etc.) et à retenir les instruments d'évaluations de son apprentissage.

1.2. Cadre théorique de l'analyse

Pour analyser cette question de l'autonomie d'apprentissage du français langue étrangère, nous avons choisi deux approches théoriques : l'une didactique (constructivisme) et l'autre pédagogique (pédagogie convergente).

Le constructivisme est une théorie didactique qui prend en compte :

Les procédures d'enseignement quand elles mettent l'élève au cœur des apprentissages scolaires [...] : les savoirs ne se transmettent pas ni ne se communiquent à proprement parler ; ils doivent toujours être construits ou reconstruits par l'élève qui seul apprend. (J-P Astolfi, 1985 : 196-197).

On peut renchérir sur cela en disant également que cette théorie constructiviste [...] transposée sur le plan didactique, se voit légèrement modifiée dans la mesure où, si elle s'oppose à une pédagogie de la transmission

réception centrée sur l'objet, elle s'oppose aussi à une pédagogie centrée uniquement sur l'enfant qui construit lui-même son savoir à partir de ses besoins et de ses intérêts. L'élève construit son savoir à partir d'une investigation sur le réel, ce réel comprenant aussi le savoir constitué sous ses différentes formes (magistrale, médiatisée, documentaire...). (J-P Astolfi, 1985 : 60).

En le percevant ainsi, nous envisageons le constructivisme comme une théorie didactique qui non seulement place l'apprenant au centre de l'enseignement-apprentissage, mais l'intègre également dans le processus des facteurs socioculturels, psycholinguistiques et cognitifs.

Quant à la pédagogie convergente, elle est :

[...] une approche novatrice d'apprentissage des langues dans des contextes bi- ou multilingues avec pour objectif de développer un bilinguisme chez l'apprenant. (Elle est) développée en Belgique par le Centre International Audiovisuel d'Études et de recherches (CIAVER), [...]. (Samba Traoré, 2001 : 3).

Plus loin, il ajoute que la pédagogie convergente, une méthode construite et enrichie par une synthèse originale des courants modernes en psycholinguistique, sociolinguistique, psychopédagogie, anthropologie et neuropédagogie, présente une particularité qui fait qu'elle :

[...] accorde la priorité à la langue de l'enfant qui est aussi bien un moyen de communication et d'expression, qu'un instrument de structuration de la pensée et de la personnalité. (Samba Traoré, 2001 : 6).

2. Innovations didactiques et autonomie d'apprentissage du FLE en RCA

Il nous semble important, bien avant de parler des innovations didactiques devant rendre autonome l'apprentissage du FLE en République centrafricaine, de rappeler au passage ce qu'on entend par « innovation didactique » d'apprentissage du FLE. En réalité, l'innovation didactique dont il est question n'est rien d'autre que ce changement portant sur les théories, les méthodes et les approches didactiques qu'il faudrait appliquer pour l'enseignement du français, qui non seulement est une langue étrangère pour le francophone centrafricain, mais le seul médium d'enseignement apprentissage en milieu scolaire.

2.1. Le constructivisme comme théorie didactique d'autonomisation d'apprentissage du FLE en RCA

La didactique des langues, au lieu d'être une science dont la finalité consiste à transformer les savoirs linguistiques théoriques en un savoir enseigné, doit désormais apparaître comme un ensemble de méthodes, d'hypothèses et de principes pédagogiques, qui permettent aux enseignants, aux formateurs, aux auteurs d'outils d'apprentissages - notamment de manuels et de logiciels - d'optimiser les processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

2.2. Les facteurs inducteurs de l'autonomie d'apprentissage du FLE en RCA

La question de l'*autonomie d'apprentissage* du français langue étrangère en RCA renvoie à l'épineuse question de l'innovation didactique du simple fait que nous devons, à travers les rapports didactiques (enseignant-savoir, savoir-apprenant et enseignant-apprenant), modifier les types de relation en contexte d'apprentissage. Nous devons, si nous voulons effectivement rendre autonome l'apprentissage du FLE en RCA, impérativement sortir de la logique classique et inefficace selon laquelle :

[...] c'est à l'enseignant qu'est confiée la tâche de mettre en place l'apprentissage. C'est à lui de définir ce qui va être acquis, de sélectionner les moyens (supports et techniques) à mettre en œuvre, de déterminer ces moyens, d'évaluer les résultats obtenus et de gérer le parcours d'apprentissage. (H.Holec, 1997 : 2)

Au regard d'une telle attitude qui ne donne pas de place à l'apprenant pour contribuer à la détermination des objectifs de son apprentissage, à sa gestion et à l'auto-évaluation de ses aptitudes linguistiques, l'enseignant est perçu comme le « dépositaire du savoir » et le « modèle à suivre » (attitude magistro-centriste). L'apprenant, quant à lui, est considéré comme un élément passif dans la trilogie didactique (enseignant-savoir-apprenant), dès l'instant où il :

[...] n'a d'autres responsabilités que celle de faire les activités qui lui sont proposées : il n'intervient ni dans la définition, ni dans l'évaluation, ni dans la gestion de l'apprentissage . (H.Holec, 1997 :2).

Si cette logique de la négation de l'apprenant qui a caractérisé l'apprentissage du FLE en RCA, avec comme conséquence la faible compétence francophone des Centrafricains, doit céder la place à l'autonomie d'apprentissage, on doit mettre l'accent sur les quatre aspects suivants qui constituent les supports sur lesquels repose la nouvelle stratégie d'apprentissage, dite « apprentissage autonome » : l'*autonomie physique*, l'*autonomie*

sociale, l'autonomie linguistique et l'autonomie cognitive.

2.3. Les quatre types d'autonomies indispensables pour l'auto-apprentissage du FLE en RCA

2.3.1. L'autonomie physique d'apprentissage du FLE

Elle consiste à libérer l'apprenant centrafricain des contraintes physiques dont il est prisonnier depuis qu'il a décidé d'apprendre le français. Conscient du fait que l'enseignement-apprentissage du FLE ne se fait en RCA que dans le contexte scolaire, donc dans une salle de classe avec un enseignant et des élèves à un moment donné, il faudrait créer d'autres contextes d'auto-apprentissage qui permettraient à l'apprenant de renforcer ses compétences linguistiques en français, sans avoir recours à son professeur ou son maître. A ce niveau l'utilisation des nouvelles technologies de l'information (Internet, vidéo conférence, didacticiel, etc.) y jouent un rôle important, car un apprenant, à partir de sa chambre ou du salon de sa maison peut accéder seul à une leçon sur « les sons ou phonèmes et leurs correspondances graphiques du français ». Il peut confronter les sons utiles (phonèmes) du français avec ceux du sängö aux fins d'éviter certains écarts phonotactiques en français dus à la superposition de la structure linguistique des deux langues en présence (contexte de bilinguisme conflictuel). Il pourra déduire que contrairement au sängö qui a la forme canonique syllabique CV, le français a la particularité d'en avoir plusieurs. Donc, plus question de prononcer les mots du français conformément aux exigences phonotactiques du sängö. Par exemple, au lieu de dire « *estade* », « *esport* » et « *dopis* », il dira désormais « *stade* », « *sport* » et « *depuis* ».

L'apprenant, en exploitant les ressources disponibles sur le FLE, peut de façon autonome conduire des activités autocorrectives en production ou compréhension écrite et orale en français. Dans cette perspective d'autonomisation physique de l'apprenant, l'enseignant joue le rôle de tuteur ou conseiller :

[...] au lieu de consacrer de longues périodes de temps à organiser son cours et préparer ses leçons, il s'efforce de réunir des moyens qui permettront à ses étudiants de faire un apprentissage expérientiel à leurs besoins (C. Rogers, 1989 :20).

2.3.2. L'autonomie sociale d'apprentissage du FLE

Elle consiste à envisager l'autonomie d'apprentissage du FLE non pas dans la solitude, mais dans un réseau d'échange et de partage. On parle ainsi de l'interdépendance dans l'autonomie car les apprenants centrafricains, tout en jouissant d'une autonomie physique, non rassemblés dans une même salle de classe et devant un même enseignant,

peuvent efficacement étudier le FLE dans un contexte de e-tandem. Ce type d'autonomie permet aux apprenants non seulement d'acquérir de nouvelles connaissances en français, mais ils peuvent par la même occasion aider les autres en leur indiquant les accès à des publications (grammaire, phonologie, morphologie, etc.), à des conseils (tuteur ou facilitateur) et les interfaces e-learning.

2.3.3 L'autonomie linguistique d'apprentissage du FLE

L'apprenant centrafricain, pour jouir de son autonomie d'apprentissage du FLE, a l'obligation de se fixer des objectifs linguistiques spécifiques, suivant ses propres besoins communicationnels. A travers l'apprentissage du français langue étrangère, l'apprenant centrafricain cherche à renforcer ses acquis linguistiques (compétence et performance) en vue d'accéder à d'autres savoirs et aussi d'exprimer aisément ses intentions, dès l'instant où en République centrafricaine le français assume :

[...] comme partout dans les pays francophones, une fonction mythique, mystique, voire mystificatrice : signe extérieur du savoir, il est la clé magique qui donne accès à la réussite sociale et au pouvoir. Son utilisation correspond rarement à une nécessité absolue, sauf celle qui consiste à montrer qu'on est arrivé à un niveau de compétence linguistique autorisant une légitime revendication du pouvoir et éventuellement à mystifier son prochain. (Ngalasso Mwatha Mutanji, 1986 : 15).

Si l'apprenant centrafricain n'arrive pas à ce niveau d'autonomie linguistique, il a certainement peu de chance pour s'insérer socialement ou professionnellement, voire pour accéder à une fonction de responsabilité.

2.3.4. L'autonomie cognitive d'apprentissage du FLE

Elle consiste à rendre l'apprenant capable d'apprendre seul, en lui mettant à disposition toutes les informations et toutes les techniques nécessaires d'auto-apprentissage. L'autonomie cognitive repose sur le principe d'« apprendre à apprendre », elle constitue :

[...] à la fois un but et un moyen d'acquérir une capacité à communiquer et à apprendre seul. L'apprenant apprend, personne ne peut le faire à sa place et le professeur doit résister à cette tentation. Il n'est qu'une aide à l'apprentissage. (M-J. Barbot, 2000 : 21).

Au regard de cette assertion de Marie-Jeanne Barbot, on déduit que l'apprenant de FLE en République centrafricaine, pour atteindre le niveau maximal d'autonomie

cognitive, doit être au centre des stratégies et des actes d'apprentissage (self-teating). Il doit par conséquent être suffisamment informé des méthodes d'autogestion (volume horaire, découpage temporel et adéquation apprentissage-compétence linguistique attendue), d'auto-détermination des objectifs finaux de son apprentissage, d'autoévaluation des résultats de son apprentissage, etc.

L'autonomie d'apprentissage du français langue étrangère, tant en contexte scolaire qu'extrascolaire en République centrafricaine exige certaines innovations aussi bien dans le domaine didactique que pédagogique.

3. Innovations pédagogiques et autonomie d'apprentissage du FLE en RCA

Parlons des innovations pédagogiques qu'il faudrait apporter aux anciennes approches et pratiques pédagogiques employées pour l'apprentissage du français en République centrafricaine. Au plan pédagogique, l'autonomie d'apprentissage du français en République centrafricaine ne deviendra une réalité que si nous réajustons la pédagogie traditionnelle, dite « magistro-centriste », afin de l'adosser aux nouvelles approches comme : (i) la pédagogie active « puéro-centriste », (ii) la pédagogie technologique « technocentriste », (iii) la pédagogie socialisée « socio-centriste » et (iv) la pédagogie convergente.

3.1. Pédagogie active : elle est centrée sur l'élève comme enfant (puéro-centrisme), un élève qui « construit » son savoir, s'approprie personnellement les connaissances et les procédures.

3.2. Pédagogie technologique : elle est centrée sur l'élève en tant qu'apprenant et sur les moyens techniques, opératoires, d'acquérir effectivement des savoirs, savoir-faire, savoir-être (techno-centrisme), en temps voulu.

3.3. Pédagogie socialisée : elle a la particularité de se focaliser sur l'enfant, un membre de la communauté sociale et sujet social (sociocentrisme). Elle entend former un homme social, éduqué socialement. L'enseignement du français doit de ce fait être conçu et envisagé tout en tenant compte des pesanteurs socioculturelles et sociolinguistiques.

3.4. Pédagogie convergente : approche contrastive et complémentaire

En envisageant d'adopter la pédagogie convergente pour l'enseignement du français en Centrafrique, nous entendons mettre en relation contrastive les éléments indispensables à retenir en sängö bien avant de maîtriser leurs correspondants en français. Cette démarche obéit à la logique selon laquelle la pédagogie convergente :

[...] favorise une transition naturelle vers le français en développant une convergence des comportements, des attitudes et aptitudes pour un apprentissage des deux langues. (Wambach, M, 2001 :121).

L'approche pédagogique convergente sängö-français en Centrafrique exige de la part des linguistes, didacticiens et pédagogues une prise en compte des spécificités de chacune des langues en présence dans le processus d'enseignement-apprentissage. Partant de ce qui précède, il est indispensable de mettre l'accent, à travers des séquences appropriées, sur les données phonétiques, phonologiques, morphosyntaxiques et lexicales du sängö, en relation avec celles du français. Cette approche didactique s'abreuve de l'assertion de Joseph Poth, selon laquelle :

L'apprentissage d'une langue étrangère subit inévitablement l'influence des habitudes liées à la langue maternelle, que celle-ci soit ou ne soit pas enseignée à l'école. On a beaucoup insisté sur les phénomènes d'interférence qui se produisent d'une langue à l'autre mais il ne faut pas oublier que les habitudes liées à la langue maternelle peuvent se révéler bénéfiques lorsque - par le jeu des parallélismes - elles rendent plus facile l'acquisition de la langue seconde. (1997 : 08)

Au regard de tout ce qui précède, nous pensons que pour rendre autonome l'apprentissage du français en République centrafricaine, il faudrait, dans la délimitation des objectifs d'apprentissage, la détermination des contenus, le choix des modalités d'apprentissages et le type d'évaluation pour mesurer les acquis de l'apprentissage, tenir compte de trois choses :

- l'influence sociolinguistique du milieu sur l'apprenant et son apprentissage. Si le didacticien ne prévoit pas les effets néfastes que pourrait induire la langue maternelle de l'apprenant sangophone sur l'acquisition du français, dans la conception, la gestion et l'évaluation de l'apprentissage, il réduit, sans le vouloir, les chances de développement des compétences linguistiques attendues. Autrement dit, l'apprenant centrafricain ne pourra jamais accéder, de façon autonome, aux ressources pédagogiques d'acquisition du français du simple fait qu'il se heurte à deux difficultés majeures : la première est linguistique (barrière linguistique) et la seconde est cognitive.

- L'adéquation entre le contenu de l'enseignement apprentissage et les attentes de l'apprenant (approche par compétence spécifique).
- L'interaction entre les activités pédagogiques (tâches) et les compétences sociales de référence attendues de l'apprenant (compétence langagière ou communicationnelle ; compétence culturelle ; aptitudes à mener des actions sociales de référence et capacité d'exécuter les tâches scolaires de référence).
Car :
- [...] pendant l'activité d'apprentissage, on ne passe pas directement d'un état d'ignorance à un autre de compétence, mais plutôt par différents états de compétences transitoires selon les stratégies d'apprentissage mises en jeu par l'apprenant. (Bertocchini, P et Costanza, E, 2008 :30).

3.3 Domaines de convergence pédagogique

Lorsqu'on parle des domaines de convergence pédagogique, considérée comme l'un des éléments catalyseurs d'une autonomie d'apprentissage du français langue étrangère en République centrafricaine, on pense tacitement à ces points de similitudes phonétiques, phonologiques, morphophonologiques, syntaxiques, lexicales qui pourraient être mises en exergue afin d'aider l'apprenant francophone centrafricain à renforcer, de façon autonome, ses compétences linguistiques.

3.3.1 Bi-phonétique sängö-français

Une approche contrastive du système phonétique du sängö avec celui du français permet non seulement de développer chez l'apprenant une compétence linguistique solide dans sa langue première (L1), qui est le sängö, mais permet également de transférer cette compétence, par approche contrastive, pour l'apprentissage du français (L2). Partant de ce principe, il est indispensable pour l'enseignant du français, langue seconde, de commencer par faire reconnaître les sons du sängö, les identifier et les réaliser à l'oral, puis les transcrire.

Pour éviter toutes confusions par les élèves centrafricains des sons du sängö avec ceux du français, il est judicieux de procéder à leur identification, à leur production orale et à leur transcription en faisant ressortir les éléments convergents et divergents des deux langues. Une telle démarche a l'avantage d'offrir à l'enseignant de langues (L1 ou L2) les possibilités pédagogiques de fixer chez l'apprenant la compétence linguistique lui permettant d'éviter dans ses productions linguistiques des écarts dus à la non maîtrise des mécanismes fonctionnels des langues en présence ou des interférences dus à la superposition des structures linguistiques des langues en cohabitation concurrentielle.

Pour faire acquérir à l'apprenant une compétence phonético-phonologique en sängö, l'enseignant doit focaliser ses activités pédagogiques sur les trois étapes complémentaires suivantes : (a) l'identification des sons du sängö à l'oral ; (i) la reconnaissance des sons et (ii) la transcription de ces sons à partir de leur support phonique correspondant.

Cet exercice d'identification des sons du sängö doit prendre en considération la distinction qu'il faudrait faire entre les sons vocaliques (voyelles orales et voyelles nasales) et les sons consonantiques (les monographe, les digraphe et les trigraphe).

3.3.2. Bi-syntaxe sängö-français

L'une des difficultés des élèves et des enseignants dans le système éducatif centrafricain est la non maîtrise de principes métriques, c'est-à-dire la syntaxe du français qui se superpose à celle du sängö qui est la langue maternelle de la plupart d'entre eux. Partant de ces difficultés que soulève l'acquisition ou l'enseignement de la syntaxe du français, deux solutions ont été envisagées par les grammairiens, linguistes et pédagogues préoccupés par la question :

- la première solution pour les multiples problèmes dus à la non maîtrise de la syntaxe du français en milieu scolaire a été celle d'une stratégie prescriptive. Elle consiste à prescrire les règles syntaxiques sans tâcher de les expliquer ;
- la seconde solution se veut descriptive. Elle tente d'expliquer le pourquoi de telle forme et de justifier cette explication par un ensemble de règles syntaxiques propres au français.

3.3.3. Bi-lexicologie sängö-français

Le français en Centrafrique présente un particularisme lexical qui affecte considérablement les compétences et performances linguistiques des apprenants sangophones qui sont appelés à étudier en français.

Quand on parle d'une bi-lexicologie, on est obligé de passer en revues les procédés lexicologiques des deux langues, tout en précisant les spécificités de chacune d'elles. Une telle démarche pédagogique permet à l'enseignant de faire comprendre à l'élève les mécanismes et les procédés de création lexicale tant en sängö qu'en français. La bi-lexicologie sängö-française, envisagée dans le cadre d'une pédagogie convergente, peut porter sur : la dérivation ; la composition ; les emprunts ; les néologismes ; la réduplication ; la parasyntèse et la siglaison.

Une bonne maîtrise des spécificités lexicologiques des deux langues en présence (sängö et français) permettra au francophone centrafricain d'éviter certains barbarismes comme : **louement* au lieu de *location* ; **billeteur* au lieu de *payeur*, etc.

Conclusion

L'autonomisation de l'apprentissage du français, langue étrangère et médium d'enseignement-apprentissage dans le milieu scolaire en République centrafricaine est une nécessité et une urgence, si l'on veut renforcer les compétences linguistiques francophones des scolarisés centrafricains. Après l'analyse de la question de l'autonomie d'apprentissage du français en RCA, on s'aperçoit que la faible compétence (connaissance de la langue), tout comme la faible performance (pratique langagière) francophones des scolarisés centrafricains se justifient par l'inadéquation entre les attentes, les objectifs et attitudes d'apprentissage, et les théories, les méthodes et les approches didactico-pédagogiques en vigueur. L'autonomie d'apprentissage du français, langue étrangère et médium d'enseignement-apprentissage dans le milieu scolaire en République centrafricaine, deviendra possible si l'on revisite les théories, les méthodes et les approches didactiques (constructivisme ou socioconstructivisme) et pédagogiques (pédagogie active, pédagogie socialisée, techno-pédagogie et pédagogie convergente). A cela, il faudrait aussi ajouter que pour rendre autonome l'apprentissage du FLE en RCA, des actions socioculturelles (prise en compte de la dimension langue-cultures) et psycholinguistiques (l'attitude linguistique du francophone centrafricain envers le français). Si toutes ces conditions sont réunies, l'autonomie d'apprentissage du français en RCA permettra à l'apprenant centrafricain de développer des compétences multiples : langagière, culturelle et aptitude à exécuter des tâches scolaires de référence.

Bibliographie

- Amadou Tamba Dombia, 2000. L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théorie et pratique. In : *Nordic Journal of Studies*.
- Bertocchini, P., Castanzo, E. 2008. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris : Clé International.
- Couez, M., Wambach, M.1994. *La pédagogie convergente à l'école fondamentale. Bilan d'une recherche d'action (Ségou-République du mali)*. Paris : Saint-Ghislain, Belgique : ACCT, CIAVER.
- Couvert, C. 1983. *La langue française en République Centrafricaine*. Institut de Recherche sur l'Avenir du Français.
- Holec, H. 1979. « Autonomie et apprentissage des langues étrangères », Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Holec, H. 1990. Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?, In : *Mélanges pédagogiques*, Université de Nancy.
- Holec, H. 1991. « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage », in : *Education permanente*, Université de Nancy.
- Poth, J. 1997. « L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle ». In : *Guide pratique Lingapax*, n°4, Centre International de Phonétique Appliquée-Mons.
- Samba, T.2001. « La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif ». In : *Monographies Innodata*, 6, UNESCO, BIE, Genève, Suisse.
- Wambach, M.1997. *La pédagogie convergente : Principe d'élaboration des matériaux pour l'apprentissage des langues nationales et du français à l'école fondamentale*. Belgique : CIAVER.