

## **Didactique intégrée, Pédagogie convergente et Bilinguisme comme Eléments de Réponse à la Crise de l'Ecole Centrafricaine**

### **Résumé**

Le présent article traite essentiellement de la question des difficultés d'enseignement ou d'apprentissage du français et en français dans un pays disposant d'une langue nationale, le sängö, comme la République Centrafricaine (RCA). Après avoir présenté tour à tour le statut juridique aussi bien du français que celui du sängö, et après avoir évoqué les fonctions sociolinguistiques respectives de chacune de ces deux langues dont l'une est L1 et l'autre est L2, il nous a semblé judicieux de proposer une nouvelle approche pédagogico-didactique, afin de contourner les difficultés d'enseignement /d'apprentissage du français dans le milieu scolaire en Centrafrique. Cette approche, qui est une réponse urgente à la crise de l'école centrafricaine, repose sur trois éléments importants: (a) la politique linguistique scolaire bilingue, (b) la didactique intégrée et (c) la pédagogie convergente. Il est question de faire du milieu scolaire centrafricain un espace bilingue où cohabitent deux langues (le français et le sängö) qui doivent entretenir une relation pédagogico-didactique complémentaire.

**Mots clés :** Didactique, didactique intégrée, pédagogie convergente, bilinguisme et bilinguisme concurrentiel.

### **Abstract**

This paper deals essentially with the question of difficulties encountered in teaching/learning French and in French in a country that has a national language, sängö, such as the Central African Republic. After having presented one after the other the juridical status of French and sängö as well, and shown the respective sociolinguistic functions of each language known as L1 and L2, as new pédagogico-didactic approach is proposed in order to get round the teaching/learning difficulties encountered in French in Central African schools.

This approach is based on three main elements which are: (a) the scholastic bilingual linguistic policy, (b) the integrated didactics and (c) the convergent pedagogy. The concern is to make the Central African school milieu, a bilingual spot where cohabitates two languages (French and sängö) that have to keep a complementary pédagogico-didactic relation.

**Keywords:** Didactics, integrated didactics, convergent pedagogy, bilingualism and competition bilingualism.

## Introduction

Le système éducatif africain en général, et centrafricain en particulier, a été, depuis des décennies, la cible des critiques virulentes de la part des observateurs avertis du secteur, en raison de son inadéquation aux nouveaux défis et besoins que lui impose un monde en pleine mutation. L'échec du système d'enseignement francisant, longtemps pratiqué en Afrique au Sud du Sahara, n'épargne pas un pays comme la République Centrafricaine, où la seule langue d'enseignement, suivant l'héritage colonial, demeure le français.

Les différentes recherches tant en linguistique (Diki-kidiri, 1977; Bouquiaux et al., 1970); sociolinguistique, linguistique appliquée (Samarin, 1959 et 1967) qu'en didactique de langue, menées sur le système éducatif centrafricain et l'utilisation exclusive du français comme langue d'enseignement en milieu scolaire, ont débouché sur des conclusions et des observations quasi-unanimes selon lesquelles:

- l'interdiction de l'emploi des autres langues nationales en milieu scolaire, non seulement est discriminant et acculturant, mais isole l'élève de son environnement social, linguistique et culturel. Elle constitue pour l'apprenant un double obstacle: l'un linguistique et l'autre cognitif;
- la politique linguistique en milieu scolaire repose exclusivement sur le français: les modèles didactiques et les méthodes pédagogiques adoptées pour la formation des enseignants, pour l'élaboration de programmes de formation et pour la conception des manuels scolaires, excluent les langues et les cultures nationales. Cet emploi exclusif du français comme la langue d'enseignement en République Centrafricaine, ne favorise pas pleinement l'accès aux savoirs par les apprenants. Il ne contribue pas au développement des compétences linguistiques des élèves, d'une part, et de l'autre, il constitue une entrave psycholinguistique pour ces mêmes élèves qui, tout au long de leur cursus scolaire, sont soumis à un double exercice: comprendre et réfléchir en langue nationale (sängö), bien avant de tout repenser en français.

Partant de toutes ces observations qui, *in fine*, mettent en emphase les limites des pratiques didactiques et pédagogiques actuellement en vigueur dans les écoles centrafricaines, la meilleure question que nous devons tous –didacticiens, pédagogues, décideurs politiques et partenaires au développement - nous poser est la suivante: quelle politique linguistique, quelle didactique et quelle pédagogie faudrait-il pour sauver l'école centrafricaine en péril?

Au fait, bien avant de répondre toutes ces interrogations, nous estimons judicieux de rappeler la définition de certains concepts.

### 1. Rappel définitionnel des concepts usuels

La question d'enseignement en français, langue de la colonisation, comme discipline a été pendant très longtemps au centre de plusieurs débats entre les pédagogues, les psychopédagogues, les linguistes et les didacticiens. Aborder une question délicate et complexe comme celle de la didactique et de la pédagogie

d'enseignement du français dans le contexte plurilingue et pluriculturel centrafricain, exige préalablement certaines clarifications conceptuelles. Ainsi, nous essayerons de rappeler, dans les paragraphes qui suivent, la définition des concepts ci-après : didactique intégrée, pédagogie convergente bilinguisme et contexte.

### 1.1. La **didactique intégrée**

Contrairement à la pédagogie intégrée ou convergente qui vise essentiellement à favoriser un transfert vers le français langue seconde des acquis de l'apprenant, à travers des similitudes de supports et de procédés didactiques, la didactique intégrée repose sur l'harmonisation méthodologique d'enseignement des langues en présence dans le contexte scolaire.

### 1.2. La **pédagogie convergente**

Elle est une approche novatrice d'apprentissage des langues dans des contextes bilingues ou multilingues, dont l'objectif est le développement d'un bilinguisme ou d'un plurilinguisme fonctionnel chez l'apprenant. (Wambach, 2009 et 2010).

Pour apporter des clarifications sur cette notion de pédagogie, Samba Traoré (2001:3) précise qu'elle est:

« [...] une approche novatrice d'apprentissage des langues dans des contextes bi- ou multilingues avec pour objectif de développer un bilinguisme fonctionnel chez l'apprenant. Développée en Belgique par le Centre international audiovisuel d'études et de recherches (CIAVER), elle a été introduite au Mali en 1987 comme méthode pour faciliter le passage de la langue maternelle au français, suite à l'expérimentation des langues nationales dans l'enseignement formel. A la base de cette stratégie, l'utilisation des techniques d'expression et de communication est censée faciliter tout apprentissage et de le rendre plus agréable et pertinent à la vie quotidienne des élèves». (Samba Traoré 2001:3)

La pédagogie convergente apparaît finalement comme une méthode active d'apprentissage des langues. Elle est fondée sur le principe d'appropriation d'abord de la langue maternelle par les élèves, afin de les amener ensuite à suivre le même cheminement pour l'acquisition d'autres langues en présence dans le contexte scolaire. Elle a pour objectifs de :

- valoriser les langues maternelles et favoriser, par là même, un meilleur accès à l'éducation ;
- réaliser une plus grande intégration de l'école et du milieu ;
- développer un bilinguisme fonctionnel chez les élèves ;
- contribuer à l'amélioration de la qualité et du taux de réussite scolaire.

### 1.3. Le **bilinguisme**

Le concept de bilinguisme, dans le domaine de l'enseignement, est défini ou perçu comme l'usage concomitant ou alternatif de deux langues différentes, le plus souvent langue maternelle (L<sub>1</sub>) et langue seconde (L<sub>2</sub>), pour transmettre le savoir en milieu scolaire. Partant de ce qui précède, une éducation est dite bilingue lorsqu'elle recourt à:

«[...] l'utilisation de deux langues comme supports d'enseignement. Elle comprenait l'apprentissage de deux langues en tant que matières, mais ne s'y limitait pas. De ce fait, elle signifiait en général l'utilisation de la langue maternelle (L1) plus d'une langue seconde (L2) comme langue d'enseignement. (Ouane et Glanz, 2011: 10-11).

Tel que défini, le bilinguisme prend un caractère concurrentiel lorsque l'une des langues en présence tente à tout moment, par le biais des pratiques didactiques ou pédagogiques, de niveler l'autre dans l'esprit et la culture linguistique des apprenants. C'est le cas entre autres de la République centrafricaine où il est formellement interdit aux enseignants de communiquer avec les apprenants dans l'une des langues locales, même pas le sängö qui est constitutionnellement reconnu comme la langue nationale et la seconde langue officielle.

Le *contexte* est, l'affirment Belloncle (1984), Agh-Ah (2005) et Ouane et Glanz (2010), l'ensemble des pesanteurs que peut exercer le milieu social, sociolinguistique et culturel dans lequel vit l'apprenant. Ce contexte influence souvent le processus d'apprentissage et même les résultats scolaires dans leur ensemble. Ne pas tenir compte ces pesanteurs contextuelles en milieu scolaire, c'est opter volontairement pour une logique d'acculturation et de nivellement linguistique des acquis antérieurs des apprenants.

## **2. Statut juridique et fonctions sociolinguistiques du français et du SängÖ en République Centrafricaines**

### **Statut juridique du français en RCA**

Le français est, depuis les premiers jours de l'indépendance de la République Centrafricaine jusqu'à ce jour, la première langue officielle. Souvent très concurrencé par le sängö, seconde langue officielle et la langue nationale du pays, le français n'est utilisé que dans des contextes officiels (administration, milieux politiques et milieux scolaires ou universitaires, presses écrites, etc.). En réalité, même dans ces contextes officiels, le français n'est utilisé comme support communicationnel qu'avec un interlocuteur non sängöphone. À ce jour, 21 % de Centrafricains sont des francophones (tous statuts linguistiques confondus: accrolectes, mésolectes et basilectes), contre 98% de sangophones et 2% de locuteurs des langues centrafricaines qui, en dehors de celles-ci, ne parlent ni le français, ni le sängö (Queffelec, et al. 1997).

Le français, langue d'enseignement en milieu scolaire et discipline enseignée, n'entre malheureusement pas dans les habitudes sociolinguistiques des scolarisés. Le français, considéré comme langue de l'école ou celle de l'administration, est difficilement utilisé pour les conversations quotidiennes. Il n'est ni la langue des jeux, ni celle de l'église ou des communications à large éventail d'auditoire.

### **2.1. Fonctions sociolinguistiques du français en RCA**

Parler des fonctions sociales du français en République Centrafricaine revient à soulever le vieux débat de la *Liens Nouvelle Série* *Didactique intégrée, pédagogie convergente et bilinguisme Sangö Français* vision du colonisateur et du colonisé à travers l'enseignement ou l'apprentissage d'une langue coloniale. Mais

pour ne pas affadir notre analyse de la question par des préoccupations superfétatoires, nous focalisons notre attention sur la question fondamentale des fonctions sociales sinon sociolinguistiques du français en République Centrafricaine. Au fait, les éléments d'appréciation et d'évaluation en notre possession nous conduisent à la conclusion selon laquelle, le français en Centrafrique assume trois fonctions sociolinguistiques essentielles:

- promouvoir la culture de l'ex-puissance colonisatrice. Il est avéré que la République Centrafricaine, ancien territoire de l'Afrique Equatoriale Française (AEF), continue aujourd'hui d'être l'un des terrains d'application de la politique linguistique française, fondée sur l'assimilation linguistique, car :

«La langue française est la seule qui doive nous préoccuper et que nous ayons à propager. Cette diffusion du français est une nécessité. Nos lois et règlements sont diffusés en français. C'est en français que le jugement des tribunaux sont rendus. L'indigène n'est admis à présenter ses requêtes qu'en français. Notre politique d'association l'appelle de plus en plus à siéger dans nos conseils et assemblées à la condition qu'il sache parler français [...]».<sup>1</sup>

- faciliter les échanges internationaux et scientifiques: Le français, malgré les efforts d'instrumentalisation du sängö (élaboration du Dictionnaire, grammaire, etc.), demeure la langue utilisée par les centrafricains soit pour les échanges internationaux (politique, diplomatique et économique), soit pour les échanges scientifiques (enseignement, formation et recherche).

- favoriser la promotion sociale: aujourd'hui comme hier, il est difficile d'accéder à un poste de responsabilité politique ou administrative, sans savoir lire et écrire en français. Cet état d'esprit conduit, dans l'administration, au mépris des valeurs intellectuelles et techniques de certains cadres n'ayant pas étudié dans les Ecoles et les Universités françaises ou francophones. La pratique du français est la condition *sine qua non* de promotion sociale en Centrafrique, si l'on s'en tient à l'esprit et aux dispositions de la Circulaire du Gouverneur Général de l'AOF qui stipule:

«Le français doit être imposé au plus grand nombre d'indigènes et servir de langue véhiculaire dans toute l'étendue de l'Ouest africain français. Son étendue est rendue obligatoire pour les futurs chefs [...]. Mais notre contact ne s'arrête pas au chef. Il pénètre plus loin dans la masse [...]. Il faut donc répandre en surface le français parlé. Il faut pouvoir rencontrer dans les villages les plus éloignés, avec le chef, au moins quelques indigènes comprenant notre langue et pouvant s'exprimer en français [...]».<sup>2</sup>

En somme, il faudrait retenir que la mentalité oubanguienne (avant l'indépendance), puis centrafricaine (après l'indépendance), forgée par l'esprit contenu dans ces textes d'orientation de politique linguistique française, sus cités, retient le français comme la langue la mieux outillée pour les échanges internationaux d'une part, et l'une des exigences pour accéder à des fonctions sociopolitiques d'autre part. Cette réalité centrafricaine, qui ne lui est pas du tout spécifique d'ailleurs, se vérifie dans la quasi-totalité des anciennes colonies françaises. A titre d'illustration, nous convoquons Ngalasso Mwatha Musanji qui, à l'issue d'une étude menée sur le français au Zaïre, est parvenu à la conclusion selon laquelle le français assume:

Ph. Dr, Apollinaire SEZELIO

N°18 Décembre 2014

---

<sup>1</sup> Arrêté du gouverneur général de l'AOF, 1.4.1924, déterminant la politique linguistique française en Afrique.

<sup>2</sup> Circulaire jointe à l'Arrêté du gouverneur général de l'AOF, 1.4.1924

« [...] 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, 1986:15).

## **2.2. Statuts juridiques du sängö en Centrafrique**

Le sängö juridiquement le statut de langue nationale et de seconde langue officielle de la République Centrafricaine, après le français. Les textes juridiques ci-après confirment ce double statut juridique du sängö (langue nationale et langue officielle) en Centrafrique:

Loi Constitutionnelle n°64/73 du 26 Novembre 1964 é lève le sängö au statut de langue nationale;

Loi Constitutionnelle n°91.003 du 8 Mars 1991 érige le sängö au statut de langue officielle de la République Centrafricaine;

Ordonnance impériale n° 77/011 du 7 Février 1977, fixe l'alphabet phonétique utilisable dans la transcription de la langue nationale sängö;

Loi n°97.014, fixant le Code alphabétique du sängö ;

Décret n°65-002, portant institution d'une Commission nationale pour l'étude de la langue sängö;

Décret n°84-025, fixant l'orthographe officielle du sängö (langue nationale centrafricaine);

Décret n°85-004, portant rectificatif au Code de l'orthographe officielle du sängö;

Constitution du 27 Décembre 2004, confirme le statut de langue officielle du sängö.

## **2.3. Fonctions sociolinguistiques du sängö en Centrafrique**

Le sängö assume, en République centrafricaine, plusieurs fonctions sociales. Il est, entre autre, le ciment de l'unité nationale; le meilleur support de communication sociale, politique et culturelle, en raison de sa pratique par plus de 98 % de la population centrafricaines, et le véhicule fiable de transmission des valeurs humaines à la nouvelle génération.

Convaincu de l'importance du sängö, tant au niveau politique que sociolinguistique, les autorités centrafricaines ont mis en place des structures dont la mission consiste non seulement à instrumentaliser le sängö, mais aussi veiller à son bon emploi. Ainsi, par Décret n°74-0777 du 2 Février 1974 créé l'Institut Pédagogique National (IPN) dont l'un des objectifs est d'introduire le sängö dans le système éducatif et l'alphabetisation des adultes dans cette même langue. Par Arrêté n°048 du mois de Juin 1989, il a été créé un Atelier national de la Didactique des langues en République Centrafricaine. L'Arrêté n°005 du 21 Juin 1991 crée un Observatoire Permanent des situations linguistiques au sein de l'Institut de Linguistique Appliquée

(ILA). En fin, l'Arrêté n°022 du mois de Septembre 1992 crée un Comité d'Aménagement Linguistique en République Centrafricaine.

### 3. TENTATIVE ÉCHOUÉE DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE EN RCA

L'idée de faire du sängö la seconde langue d'enseignement en République centrafricaine a certainement puisé sa substance de multiples déclarations et plaidoyers de l'UNESCO qui, depuis 1953, prônait l'enseignement en langue maternelle dans les écoles et les structures d'alphabétisation des adultes. De l'avis des autorités centrafricaines de l'époque, l'utilisation des langues nationales comme véhicule de l'enseignement à un certain niveau, surtout à l'école maternelle, au primaire et au secondaire, devait permettre de maintenir le processus du développement psychomoteur, cognitif et affectif de l'apprenant. Envisager le contraire d'une telle démarche, c'est refuser d'offrir à l'élève centrafricain l'opportunité de manifester pleinement son génie, car

« [...] c'est bien la langue maternelle en effet qui garantit le décollage intellectuel de l'enfant dès le début de la scolarité. C'est elle qui lui apporte cet élément fondamental d'équilibre sans lequel il s'atrophie, c'est elle qui lui fournit la possibilité de verbaliser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'environne. Oui, l'enfant est à l'aise dans sa langue maternelle comme dans les bras de sa mère et en lui refusant la possibilité d'utiliser le support linguistique familial apte à répondre à son besoin fondamental d'expression et de créativité, l'école le place du même coup en situation de régression ». (Joseph Poth, 1988)

Dans cet élan de réforme et de réorientations du système éducatif centrafricain, une Ordonnance a institué le sängö comme seconde langue d'enseignement en Centrafrique.

L'article 34 de cette Ordonnance stipule que « l'enseignement est donné en français, langue officielle, et en sängö, langue nationale. La fixation de l'orthographe ainsi que les modalités de recherches et des études sur cette langue seront déterminées par Décret ».<sup>3</sup>

Fort malheureusement, cette ingénieuse voire salutaire initiative avait été très vite remise en question par les conseillers techniques affectés par la coopération française auprès du Ministre de l'éducation, qui y voyaient le déclin du français, et par ricochet, l'amenuisement de l'influence que l'ex-colonisateur pouvait encore exercer sur la conscience collective nationale centrafricaine.

Les arguments savamment évoqués pour remettre en cause ce projet d'utilisation du sängö comme seconde langue d'enseignement, étaient de trois ordres: économique, politique et technique (faible niveau de qualification des cadres nationaux et manque supports didactiques idoines). Aujourd'hui, avec l'évolution du temps, tout le monde est convaincu que cette attitude glottocurelle en faveur du français, d'une part, et glottophagique pour les langues centrafricaines en récusant leur usage en milieu scolaire d'autre part, est

*Ph. Dr, Apollinaire SEZELIO*

*N°18 Décembre 2014*

<sup>3</sup> Ordonnance n° 84-031, du 14 mai 1984, portant organisation de l'enseignement en république Centrafricaine et institution du sängö comme deuxième langue d'enseignement à côté du français.

porteuse d'un germe d'autodestruction qui a fini par mettre le français et l'école centrafricaine francophone voire francophile en péril.

#### **4. Bonnes raisons pour reprendre le projet d'enseignement bilingue Sängö–Français en République Centrafricaine**

Les multiples rencontres traitant aussi bien de la question de l'enseignement du français en Afrique que celle de sa place et de ses fonctions sociolinguistiques sur le continent, sont unanimes pour dire que le système éducatif africain postcolonial est aujourd'hui dans état de dégradation catastrophique. Dans les écoles africaines, et par restriction centrafricaines, où le français est le seul médium d'enseignement de toutes les disciplines scolaires, on ne forme que des élèves ayant une faible compétence et des niveaux d'instruction en deçà de la moyenne. Mais il faudrait mentionner que ce triste constat se justifie par trois faits majeurs: (i) l'absence de modèles didactiques et pédagogiques propres à l'enseignement du français langue étrangère; (ii) le mauvais choix des langues d'enseignement et incompatibilité didactico-pédagogique aux exigences du milieu scolaire centrafricain et (iii) le faible niveau d'instrumentation de la langue et l'indisponibilité des ressources humaines qualifiées.

##### **4.1. Absence de modèles didactiques et pédagogiques propres à l'enseignement en français**

La République Centrafricaine, depuis les indépendances à ce jour, a été et demeure un terrain d'expérimentation de plusieurs théories, modèles et pratiques tant pédagogiques que didactiques. Elle est le terrain d'expérimentation des nouvelles inventions et innovation en didactique, ingénierie et pédagogie de l'enseignement du français, comme langue d'enseignement, mais aussi comme une matière enseignée, en mettant l'accent sur l'enseignement de la phonétique (sons vocaliques et consonantiques, tons et structures syllabiques); de la phonologie ou morphophonologie (apocope, épenthèse, modifications tonales); la morphologie (les unités variables et les unités invariables); la syntaxe (la phrase simple et la phrase complexe) et la lexicologie (dérivation, composition, emprunts, néologisme et la reduplication.

En abordant la question de didactique du français, discipline enseignée et langue d'enseignement dans le milieu scolaire centrafricain, il faut avoir le courage d'appréhender la question dans sa dimension politique et culturelle, bien avant de s'intéresser à l'aspect pédagogique et didactique.

Le choix du français, comme la langue d'enseignement en République centrafricaine, n'est pas une simple question de choix linguistique et d'option pédagogique. Il se justifie par deux motivations stratégiques fondamentales : promouvoir la langue de l'ex-colonisateur et imposer la culture de ce dernier.

Au fait, si aujourd'hui on se rend compte que l'école centrafricaine ne remplit plus efficacement ses missions, c'est effectivement parce qu'elle n'a pas véritablement vocation de placer l'élève centrafricain dans l'univers sociolinguistique et culturel lui permettant d'accéder aux savoirs par l'entremise de sa langue maternelle. L'échec de l'école centrafricaine s'explique par son refus de reconnaître la pertinence et l'importance de l'utilisation de la ou des langue(s) nationale(s) dans le système éducatif.

Au plan didactique, l'enseignement du français et en français dans le milieu scolaire centrafricain s'était longtemps adossé à celui de la France qui, lui-même, a reposé sur deux types de théories considérés à tort ou à raison comme les meilleurs en didactique des langues. Il s'agit d'une part des « théories linguistiques »

(Chini, 2009 et Sagaz, 2007) concernant le fonctionnement de la langue, et d'autre part les « théories de l'apprentissage » (Delacote, 1996 et Cleff et Viel, 1996) concernant le fonctionnement des mécanismes mentaux d'apprentissage linguistique.

Après que la linguistique appliquée a présenté ses limites en didactique des langues, de nouveaux modèles conçus en France, et très vite appliqués en Centrafrique, n'ont pas du tout permis de sauver l'école centrafricaine. En parlant de ces nouveaux modèles didactiques, nous pensons à la méthodologie audio-orale (l'audiovisuel, la vidéo, le magnétophone, etc.), à l'approche communicative et à la méthode éclectique, dite « connectique », qui intègre dans le processus d'enseignement du français les NTIC (minitel, internet, intranet, vidéoconférence, etc.).

Au plan pédagogique, l'enseignement du français en Centrafrique était dominé par plusieurs courants pédagogiques : les théories de l'apprentissage (behaviorisme, gestaltisme et constructivisme), le socioconstructivisme et la pédagogie différenciée (pédagogie à la mesure des styles cognitifs).

En somme, au-delà de la non prise en compte de la dimension « langue-culture » des apprenants, et de la nécessité de concevoir un programme de formation initiale des enseignants prenant en comptes les nouvelles exigences didactiques et pédagogiques, l'une des raisons fondamentales de la déchéance de l'école centrafricaine réside dans la vile contradiction entre didactique et pédagogie d'enseignement du français en RCA.

#### **4.2. Mauvais choix des langues d'enseignement et incompatibilité didaco-pédagogique aux exigences du milieu scolaire centrafricain**

L'incompatibilité des théories didactiques et des modèles pédagogiques, adoptés pour l'enseignement en français et du français en République centrafricaine, a eu des conséquences très graves sur l'école et les scolarisés. De ces multiples conséquences, nous retenons que :

- la faible compétence des apprenants (compétence linguistique, compétence cognitive, compétence communicationnelle et compétence informative) qui n'arrivent pas à transformer le « savoir enseigné » en un « savoir acquis » ;
- l'incapacité de l'apprenant à transmettre leur expérience;
- le handicap linguistique d'accéder aux contenus des savoirs dispensés dans une langue différente à celle de l'apprenant ;
- taux élevé des cas d'abandon scolaire (30% en fin du cycle primaire);
- le taux élevé des cas d'échec scolaire (35 % en fin du cycle primaire et au premier cycle du secondaire.<sup>4</sup>

Cette hypothèse de l'échec scolaire en Afrique subsaharienne francophone, qui prend bien en compte la réalité centrafricaine, a été évoquée par Jean Tabi-Manga qui a estimé que le français, langue de scolarisation, « influe directement sur le système global d'éducation et de formation. Une crise de l'enseignement du français devient automatiquement la crise du système éducatif touchant ses missions, ses pratiques méthodologiques et ses projections » (Tabi-Manga, 2003 :54).

<sup>4</sup> Données tirées du Rapport conjoint BAD et UNESCO sur « le système éducatif centrafricain. Contraintes et marge des manœuvres pour la reconstruction du système éducatif dans la perspective de la réduction de la pauvreté ».

En acquiesçant cette équation de Jean Tabi-Manga, selon laquelle « la crise de l'enseignement du français » est égale à « la crise du système éducatif », nous nous voyons dans l'obligation de nous interroger si l'enseignement doit continuer d'être dispensé exclusivement en français, surtout que l'usage du français comme médium en milieu scolaire africain ou centrafricain?

#### **4.3. Faible niveau d'instrumentation de la langue et indisponibilité des ressources humaines**

Si pendant les premières tentatives échouées d'adoption d'une politique linguistique bilingue en milieu scolaire centrafricain, des arguments ont été avancés pour évoquer les difficultés techniques (inexistence de structures d'édition et de fabrication des manuels didactiques en sängö), les faibles ressources humaines nationales (nombre limité des linguistes, des didacticiens et des spécialistes des sciences de l'éducation, etc.) et le faible niveau d'instrumentalisation du sängö, ces arguments ne peuvent plus convaincre à ce jour.

Le pays dispose actuellement des atouts nécessaires (ressources pédagogiques, didactiques, humaines, etc.) pour envisager et réussir un enseignement bilingue français-sängö dans les écoles centrafricaines.

#### **5. Quelle Politique linguistique pour l'Ecole Centrafricaine ?**

La République Centrafricaine, contrairement à certains pays africains qui n'ont pas de langue nationale (langue crête selon Marcel Diki-kidiri), dispose du sängö, qui a le statut juridique de langue nationale (Constitution de 1976) et seconde langue officielle après le français (Loi de 1991). Politiquement, la République centrafricaine est un pays bilingue, car la Constitution de 27 décembre 2004 stipule que « les langues officielles sont le sängö et le français ». Seulement, ce bilinguisme, reconnu par la Constitution, ne s'applique malheureusement pas en milieu scolaire, parce que c'est le français qui y est la seule langue d'enseignement. Comme conséquence, l'école contribue à maintenir le Centrafricain dans la situation de sous-développement intellectuel, culturel et mental, mais aussi lui donner une formation au rabais, dont les corollaires sont: (i) la faible compétence pragmatique et cognitive des apprenants; (ii) l'inadéquation du profil des diplômés aux nouvelles exigences du marché de l'emploi et (iii) leur sous-qualification technique et professionnelle.

Partant de ce qui précède, il est urgent pour l'école centrafricaine de se doter d'une nouvelle politique linguistique qui prenne en compte aussi bien la langue nationale (sängö) que la langue de l'ex-puissance coloniale (français). Il importe de préciser qu'une telle attitude rejoint la position de Blasius Agh-Ah Chiatoh, qui pense que les africains:

« [...] travaillent, mangent, dorment et rêvent dans les langues africaines et que leur développement doit se construire sur les langues qui expriment au mieux leurs rêves, leurs intérêts, leurs besoins et leurs aspirations ». (Agh-Ah Chiatoh, 2005:2).

Pour revitaliser l'école centrafricaine, il semble urgent de la doter d'une nouvelle politique linguistique, fondée sur un bilinguisme convivial, mettant en situation de cohabitation complémentaire le français et le sängö. Ce contexte de bilinguisme en milieu scolaire permettra à l'élève centrafricain de transférer aisément ses acquis cognitifs en sängö vers le français. Une telle démarche cadre remarquablement avec la proposition de Joseph Poth qui pense que:

« [...] c'est bien la langue maternelle en effet qui garantit le décollage intellectuel de l'enfant, dès le

début de la scolarité. C'est elle qui lui apporte cet élément fondamental d'équilibre sans lequel il s'atrophie, c'est elle qui lui fournit la possibilité de verbaliser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'environne. Oui, l'enfant est à l'aise dans sa langue maternelle comme dans les bras de sa mère et en lui refusant la possibilité d'utiliser le support linguistique familier apte à répondre à son besoin fondamental d'expression et de créativité, l'école le place du même coup en situation de régression.» ( Poth, J. 1988:17).

En somme, loin de vouloir justifier la piètre situation de l'école centrafricaine par l'emploi exclusif du français en milieu scolaire, nous rappelons tout de même que même si la langue n'est pas tout dans l'éducation, il faudrait reconnaître que sans elle, l'éducation n'est rien du tout.

## **6. Quelle Didactique et quelle Pédagogie pour sauver l'Ecole?**

Pour sauver l'école centrafricaine, il est urgent de réviser promptement la stratégie didactique et pédagogique d'enseignement, qui doit désormais tenir compte de la nouvelle donne de la politique linguistique bilingue (français-sängö) en milieu scolaire. Il question ici d'opter courageusement pour la didactique intégrée et la pédagogie convergente, qui apparaissent comme les éléments revitalisants pour la nouvelle école centrafricaine.

### **6.1. Didactique intégrée ou complémentaire en milieu scolaire centrafricain**

La didactique intégrée, qui généralement prend en compte les pesanteurs contextuelles d'enseignement-apprentissage comme les variétés linguistiques et culturelles, consiste, dans le cas centrafricain, à

- promouvoir un bilinguisme et un biculturalisme, en introduisant aussi bien la langue maternelle (sängö) de l'apprenant que la langue seconde (français) dans le processus d'enseignement-apprentissage en milieu scolaire centrafricain;
- apporter des solutions durables aux principaux obstacles (linguistiques, sociolinguistiques, culturels) à l'apprentissage d'une langue étrangère, par une mise en contraste des éléments pertinents de ces deux langues, notamment: une biphonologie sängö-français (sons identiques et différents); la bi-grammaire (ordre, structuration et constituants syntaxiques des phrases) ; le bi-vocabulaire (étude contrastive des procédés d'enrichissement lexical),etc., en mettant non seulement en exergue les points de similitude ou de convergence sängö-français, mais aussi en facilitant la conciliation entre culture occidentale et culture centrafricaine, par l'étude des textes qui soulèvent des préoccupations culturelles pertinentes;
- offrir des opportunités communicationnelles en langue sängö (expression, compréhension et intercompréhension) dans le milieu scolaire;
- renforcer les compétences et les performances des apprenants, tout comme celles des enseignants qui, dans le processus d'enseignement/apprentissage, échangeront aisément dans une langue qu'ils maîtrisent et qui traduise fidèlement leurs réalités socioculturelles;
- faciliter une transition douce entre le sängö, la langue chargée des pesanteurs socioculturelles endogènes, et celle de l'ex colonisateur - le français pour le cas de la RCA-, qui donne des ouvertures sur d'autres réalités socioculturelles internationales.

## 6.2. Pédagogie convergente en milieu scolaire centrafricain

La pédagogie convergente, caractérisée par l'utilisation des méthodes pédagogiques mettant en opposition complémentaire les sons (voyelles; consonnes et syllabes), les diacritiques (tons et accents), les grammaires et les vocabulaires des deux langues (sängö et français), induit un développement harmonieux des compétences linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques et cognitives chez les apprenants.

Il est important d'envisager, dans cette perspective de pédagogie convergente sängö-français, la conception d'une bi-phonologie, d'une bi-grammaire et d'une bi-lexicologie du français et du sängö, toutes deux langues officielles, dans le milieu scolaire centrafricain. Une telle initiative permettra préalablement de développer les compétences linguistiques en sängö chez l'apprenant, qui finira par les transférer en français qui est la langue seconde pour la majorité des scolarisés centrafricains.

Dans cette perspective de bilinguisme en milieu scolaire, les initiateurs et les promoteurs de la pédagogie convergente renchérissent qu'il faut «d'abord amener les enfants à une véritable appropriation de la langue maternelle, ensuite les inciter à suivre le même cheminement pour l'apprentissage du français» (Coeuz et Wambach, 1994:14).

## 6.3. Planification opérationnelle convergente du sängö et du français comme média d'enseignement ou matières enseignées dans les cursus scolaires

Il est important de signaler que l'opérationnalisation et la planification de la pédagogie convergente, doit prendre en compte l'usage de l'une des deux langues en présence (sängö et français) comme médium dans le processus d'implémentation des savoirs enseignés par les apprenants. Ainsi, le sängö doit-il être la langue d'enseignement au niveau de la maternelle jusqu'à la fin des cycles de l'école primaire. Le français deviendra, par la suite, la langue d'enseignement à partir du secondaire jusqu'à l'Université. Ce processus de planification pédagogique convergente (Heugh, 2005 :11) se résume à travers le tableau suivant.

**Tableau1** : de planification opérationnelle convergente du sängö et du français

Niveaux		L <sub>1</sub> (sängö)	L <sub>2</sub> (français)
		Médium: 10-90%	Matière enseignée: 10%
École Maternelle	1 <sup>ère</sup> année	Le sängö est la langue d'enseignement de 90% des matières inscrites au programme (mathématiques, graphismes, langage, phonétique et hygiène).	Le français est utilisé comme la langue d'enseignement et matière enseignée. A ce niveau, l'enseignement des sons du français se fait en français (identification orale des sons du français, mémorisation du vocabulaire, etc.)
	2 <sup>ème</sup> année	Le sängö est la langue d'enseignement de 80% matières, y compris le sängö.	20% matières, y compris le français, sont enseignées en français.

	3 <sup>ème</sup> année	Le sängö est la langue d'enseignement de 50% des matières, y compris le sängö.	50% des matières, y compris le français, sont enseignées en français.
<b>École Primaire</b>	CP 1-2	Le sängö est la langue d'enseignement de 40% matières (mathématiques et sängö).	60% matières, y compris le français, sont enseignées en français.
	CE 1-2	Le sängö est la langue d'enseignement de 30% matières (mathématiques, histoire, géographie et sängö).	70% matières, y compris le français, sont enseignées en français.
	CM 1-2	Le sängö est la langue d'enseignement de 20% de matières, y compris le sängö.	80% matières, y compris le français, sont enseignées en français.
		<b>L<sub>1</sub> (sängö)</b>	L2 (français)
		Matière enseignée	Médium d'enseignement
Niveau transitionnel ou de mutation entre le sängö (L1) et le français (L2) comme médium			
<b>Lycée</b>		<b>L<sub>1</sub> (sängö)</b>	<b>L2 (français)</b>
		<b>Matière enseignée : 10%</b>	<b>Médium : 10-90%</b>
		Le sängö est la langue d'enseignement du sängö comme matière (phonologie, morphologie et lexicologie).	90% matières, y compris le français, sont enseignées en français.
<b>Université</b>		Le sängö est la langue d'enseignement du sängö (phonétique, phonologie, grammaire, vocabulaire, stylistique, etc.).	90% matières, sont enseignées en français.

Cette proposition du schéma d'utilisation de la langue première de l'élève centrafricain dans le processus de sa formation, s'inscrit dans la perspective des promoteurs du projet « Les langues de scolarisation en Afrique francophone » qui estiment que :

«La langue première de l'élève exerçant une influence déterminante sur son développement cognitif et affectif, son utilisation dans l'enseignement primaire favorise les apprentissages fondamentaux et

rend plus aisée l'acquisition progressive d'une langue seconde ou étrangère. Le recours au bi/plurilinguisme scolaire à ce niveau d'apprentissage devrait permettre de réduire l'échec scolaire et les abandons en cours de scolarité. C'est pourquoi plusieurs pays francophones ont introduit ces dernières années l'enseignement en langues nationales dans le cycle primaire, en complément du français. (Maurer, 2010 :10).

## **7. Contraintes liées aux choix didactique et pédagogique**

Choisir la didactique intégrée<sup>5</sup> et la pédagogie convergente pour un enseignement bilingue (sängö-français) en Centrafrique, c'est vouloir satisfaire les quatre contraintes suivantes: (i) les contraintes politiques; (ii) les contraintes scientifiques; (iii) les contraintes économiques et (vi) les contraintes psychologiques.

### **7.1. Contraintes politiques**

Pour que ce nouveau choix reposant sur la didactique intégrée et la pédagogie convergente dans le milieu scolaire en République Centrafricaine, connaisse le succès souhaité, il faudrait commencer par opérer un nouveau choix politique linguistique en matière d'enseignement, celui d'une option de bilinguisme sängö-français en milieu scolaire.

### **7.2. Contraintes scientifiques**

Le bilinguisme en milieu scolaire centrafricain, exige scientifiquement que : (a) le processus d'instrumentalisation du sängö soit poursuivi et renforcé; (b) les nouvelles stratégies didactiques et pédagogiques d'enseignement-apprentissage du français et du sängö soient conçues et mises en application, et (c) la formation aussi bien des linguistes, des didacticiens que des pédagogues sur la nouvelle approche devant produire les manuels pour les enseignants et les apprenants, soit inscrite parmi les priorités.

### **7.3. Contraintes économiques**

En sus des contraintes liées au choix obligatoire d'une politique linguistique (bilinguisme en milieu scolaire) et des contraintes scientifiques (didactiques et pédagogiques), il faudrait signaler qu'une telle entreprise nécessite beaucoup de moyens financiers, car ce serait avec de l'argent qu'on va élaborer de nouveaux curricula; confectionner les documents didactiques et pédagogiques; et former une nouvelle génération d'enseignants.

### **7.4. Contraintes psychosociologiques**

Les parents des apprenants (écoliers, collégiens, lycéens...), souvent hésitants à l'idée de l'introduction de l'enseignement d'une langue africaine dans le cursus de leurs enfants, doivent être suffisamment sensibilisés sur le bien-fondé de l'initiative d'une part, et de l'autre, ils doivent aussi être convaincus des avantages qu'offre une telle initiative. Car, il est avéré que c'est bien facile à un apprenant qui développe déjà des

---

<sup>5</sup> La didactique intégrée n'est pas une nouveauté en matière d'enseignement de langues (L1 et L2) mettant en exergue les articulations possibles entre les disciplines scolaires et le contexte de formation, avec ses exigences au niveau des objectifs, de l'évaluation (Wambach, 2009 et 2010 et Maurer, 2007).

compétences dans sa langue maternelle de les transférer dans la langue seconde, qui lui sert plus tard d'instrument de communication scientifique internationale.

## **Conclusion**

En somme, l'idée d'une politique linguistique bilingue en milieu scolaire et celle d'une approche didactique intégrée, puis celle de la pédagogie convergente en milieu scolaire en République Centrafricaine naissent du triste constat fait de l'échec criard de l'école dans les Etats de l'Afrique subsaharienne francophone, où le français a été et demeure l'unique langue d'enseignement. La manière d'enseigner le français et en français dans les écoles est l'un des facteurs déterminants pour la réussite scolaire en République Centrafricaine. Si aujourd'hui, l'école centrafricaine est dans une situation de déconfiture totale (taux élevé de redoublement, déperdition en cours de cursus, etc., c'est justement parce que le français, longtemps utilisé comme la seule langue d'enseignement pour les autres disciplines scolaires en République centrafricaine, n'a pas été bien maîtrisé par les apprenants, et même par certains enseignants dont le statut francophone vacille entre locuteur basilectal et mésolectal. Cette non-maîtrise du français, instrument privilégié de communication en milieu scolaire, constitue une barrière linguistique entre les apprenants et les enseignants; entre les enseignants et leurs disciplines, puis entre les apprenants et les savoirs enseignés.

En somme, le mal de l'école centrafricaine réside dans deux causes fondamentales : l'inadéquation des approches didactico-pédagogiques d'enseignement-apprentissage dans les écoles d'une part, et de l'autre, le faible niveau de qualification des enseignants qui, pour la plupart, ont non seulement une faible compétence linguistique en français, mais aussi éprouvent de réelles difficultés en didactique des langues. Ainsi, pour sauver l'école centrafricaine, faudrait-il non seulement commencer par réviser la politique linguistique scolaire et les dispositifs pédagogico-didactiques, mais également former des enseignants sur la nouvelle approche de pédagogie convergente et enfin produire des supports didactiques prenant en compte les nouveaux défis qui s'imposent en matière d'enseignement/apprentissage des langues.

## **Bibliographie**

- Agh-Ah Chiato, B. (2005). Langue, éducation et développement. *La Lettre de l'Association pour le Développement de l'éducation en Afrique*, 17,2.
- Belloncle, G. (1984). La question éducative en Afrique, Paris: Karthala.
- Chini, D, (2009). Linguistique et didactique: où en est-on? Quelle place pour une approche conceptualisant de la construction de la langue dans la perspective actionnelle. *Les Cahiers de l'Acedh*, volume 6, n°2.
- Couez M. et 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.
- Diki-kidiri, M. (1977). *Le sängö s'écrit aussi...Esquisse linguistique du sängö, langue nationale de l'Empire Centrafricain*, Paris : SELAF.
- Diki-kidiri, M, (1986). Le sängö dans la formation de la nation centrafricaine. *Politique Africaine*, 23,83-99.
- Diki-kidiri, M., Koyamofou, G. et Mololi, A. (1998). *Lexique de linguistique*. Bangui : Institut de Linguistique Appliquée (ILA), Université de Bangui.

- Maurer, B.(2007), *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée. Langues africaines – langue française*. Paris: OIF, L'Harmattan, Collection Langues et Développement.
- Maurer, B. (2010). Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour tous. *Rapport Général du Projet LASCOLAF*, Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Ngalasso, M-M. (1986). Etat des langues et langues de l'Etat au Zaïre. *Politique Africaine*. 23,7-28.
- Ouane A. ; Glanz C. (2010), Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingues. Hambourg: Institut de l'UNESCO.
- Ouane A. ; Glanz C. (2011). *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue*. Tunis : UNESCO/ADEA.
- Poth, J. (1988). L'enseignement des langues maternelles à l'école...Comment?, Paris : UNESCO, Bureau Personnel d'Education pour l'Afrique.
- Queffelec, A., Wénézoui-Deschamps, M., et Daloba, J. (1997). *Le français en Centrafrique: lexique et société*, Vanves: EDICEF.
- Sagaz, M. (2007). La conception théorique pour une modélisation de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. *Language Research Bulletin*, 22, Tokyo : ICU.
- Tabi-Manga, J. (2003). Prolégomènes à une théorie de la refondation de l'enseignement du français en Afrique noire francophone. *Rapport des Etats généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone*, 17-20 mars 2003, Libreville : 47-56
- Wambach, M. (2009). À propos de la pédagogie convergente : quelques mises au point. *Synergie Algérie*, 4,175-195.
- Wambach, M. (2010). La pédagogie convergente à l'école fondamentale Méthodologie de l'écrit en milieu multilingue. *Synergies Monde Arabe*, 7,159-189