

ISSN-L : 3005-9569

ISSN-P : 2414-2565

Cahiers du GReMS

*Revue annuelle du Groupe de Recherches
en Morphosyntaxe et Sémantique*



N°10 décembre 2025

Cahiers du GREMS
Revue du Groupe de Recherches en Morphosyntaxe et Sémantique
Université Marien Ngouabi
Faculté des Lettres et des Sciences humaines
BP : 2642- Brazzaville (Congo)

Directeur de publication : Édouard Ngamountsika, Professeur Titulaire
Rédacteur en chef : Dr (MC) Moukougou Sidoine Romaric

Comité scientifique : Pr Abolou Camille Roger, Université de Bouaké, Pr Abou Napon, Université de Ouagadougou, Pr Benzitoun Christophe, Université de Lorraine, Pr Lefeuvre Florence, Université Paris III, Pr Ibrahim Diakhoumpa, Université Gaston Berger, Pr Irié Bi Gohy Mathias, Université de Bouaké, Pr Mbanga Anatole, Université Marien Ngouabi, Pr Massoumou Omer, Université Marien Ngouabi, Pr Makosso Jean-Félix, Université Marien Ngouabi, Pr Ndongso-Ibara Yvon Pierre, Université Marien Ngouabi, Pr Modou Ndiaye, Cheikh Anta Diop, Pr Moussirou Mouyama Auguste, Université Omer Bongo, Pr Eloundou Eloundou Venant, Université de Yaoundé I, Pr Siouffi Gilles, Université Paris IV, Sorbonne, Pr Rosier Laurence, ULB , Pr Peter Blumenthal, Université de Cologne, André Thibault, Université Paris IV .

Comité de lecture : Germain Eb'aa, Bellarmin Iloki, Nombo Augustin, Albert Gandonou, Jean-Aimé Pambou, Loussakoumounou Alain Fernand, Ndongso-Ibara Yvon Pierre, Jean-Alexis Mfoutou (Rouen), Eloundou Eloundou Venant.

Comité de rédaction : Bellarmin Iloki, Elongo Arsène, Marc Cheymol, Omer Massoumou, Anatole Mbanga, Gérard Noumssi, Alain Ferdinand Raoul Loussakoumounou, Moukougou Sidoine Romaric, Gombé - Apondza Guy Roger Cyriac, Odjoula Régine.

Conception maquette et mise en pages : *Nkanakwono*
Courriel : *cahiersdugrems@gmail.com*

N° 10 décembre 2025

Publié par le *Parcours Langue et littérature françaises*

ISSN: 2414-2565
ISSN-L: 3005-9569
<https://www.cahiersdugrems.cg/index.php/grems/>

Avis aux auteurs

Feuille de styles

Format : A5 marge : 2cm Taille de police :10

La structure d'un article scientifique en lettres et sciences humaines se présente comme suit :

Pour un article qui est une contribution théorique et fondamentale : Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en Français, Mots clés, Abstract, Key words, Introduction (justification du thème, problématique, hypothèses/objectifs scientifiques, approche), Développement articulé, Conclusion, Bibliographie.

- Pour un article qui résulte d'une recherche de terrain : Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en Français, Mots clés, Abstract, Key words, Introduction, Méthodologie, Résultats et Discussion, Conclusion, Bibliographie.

Les articulations d'un article, à l'exception de l'introduction, de la conclusion, de la bibliographie, doivent être titrées, et numérotées par des chiffres (exemples : 1. ; 1.1. ; 1.2 ; 2. ; 2.2. ; 2.2.1 ; 2.2.2. ; 3. ; etc.).

3.4. Les passages cités sont présentés en romain et entre guillemets. Lorsque la phrase citant et la citation dépassent trois lignes, il faut aller à la ligne, pour présenter la citation (interligne 1) en romain et en retrait, en diminuant la taille de police d'un point.

3.5. Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon les cas, de la façon suivante :

- (Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur, année de publication, pages citées) ;

- Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur (année de publication, pages citées).

Exemples :

- En effet, le but poursuivi par M. Ascher (1998, p. 223), est « d'élargir l'histoire des mathématiques de telle sorte qu'elle acquière une perspective multiculturelle et globale (...), d'accroître le domaine des mathématiques : alors qu'elle s'est pour l'essentiel occupé du groupe professionnel occidental que l'on appelle les mathématiciens (...) ».

- Pour dire plus amplement ce qu'est cette capacité de la société civile, qui dans son déploiement effectif, atteste qu'elle peut porter le développement et

l'histoire, S. B. Diagne (1991, p. 2) écrit :

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

- Le philosophe ivoirien a raison, dans une certaine mesure, de lire, dans ce choc déstabilisateur, le processus du sous-développement. Ainsi qu'il le dit :

le processus du sous-développement résultant de ce choc est vécu concrètement par les populations concernées comme une crise globale : crise socio-économique (exploitation brutale, chômage permanent, exode accéléré et douloureux), mais aussi crise socio-culturelle et de civilisation traduisant une impréparation socio-historique et une inadaptation des cultures et des comportements humains aux formes de vie imposées par les technologies étrangères. (S. Diakité, 1985, p. 105).

3.6. Les sources historiques, les références d'informations orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page.

3.7. Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit :

NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, *Zone titre*, Lieu de publication, Zone Éditeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif.

Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté en romain et entre guillemets, celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une revue ou d'un journal est présenté en italique. Dans la zone Éditeur, on indique la Maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2^{de} éd.).

Notre revue est indexée et référencée dans les bases de données et moteurs de recherche scientifiques du monde.

Les Cahiers du GREMS n°9 2024

<https://www.cahiersdugrems.cg/index.php/grems/>



<https://reseau-mirabel.info/revue/24937/Cahiers-du-GReMS>



Open Alex

<https://explore.openalex.org/sources/S4404669731>



https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/browse?critere=title_sci:%22Cahiers+du+GREMS%22



<https://portal.issn.org/resource/ISSN/3005-9569>

<https://portal.issn.org/resource/ISSN/2414-2565>



OAI-PMH

<https://www.cahiersdugrems.cg/index.php/grems/oai?verb=Identify>



https://www.base-search.net/about/en/about_sources_date.php?search_source=Les%20Cahiers%20du%20GREMS



<https://isindexing.com/isi/viewjournal.php>

Acte du colloque TOUT en ligne sur
La détermination nominale en français contemporain
Organisé par le Groupe de Recherche en Morphosyntaxe et Sémantique
du 18 mai 2025

Présentation :

Le groupe de recherche en morphosyntaxe et sémantique (GREMS) de la Faculté des Lettres, Arts et Sciences humaines de l'Université Marien Ngouabi en République du Congo organise un colloque TOUT en LIGNE sur la détermination nominale en français contemporain.

Les travaux sur la détermination nominale (désormais DN) sont très nombreux à travers l'histoire de la grammaire et de la linguistique contemporaine. Du *problème de l'article et sa solution dans la langue française* de Gustave Guillaume en 1919 à *La détermination nominale* de Marc Wilmet en 1986 aux *Déterminants du nom en français : syntaxe et sémantique* de Danielle Leeman 2004, sans compter les monographies, les chapitres d'ouvrages, les articles sur la question.

Ce colloque se voudrait une revisitation de la notion de détermination nominale en français contemporain. Il s'appuie sur quatre (4) axes majeurs :

- Le déterminant
- Le substantif
- L'adjectif qualificatif
- L'expansion du nom (le complément déterminatif et la subordonnée relative)

Le colloque se fera exclusivement en ligne avec quatre salons virtuels en lien avec les différents axes. Il accueillera tous les courants décrivant le Syntagme nominal.

Objectifs :

- Revisiter la notion de détermination nominale
- Aborder la question en s'appuyant sur les différents corpus (écrits et oraux)
- Recenser les travaux majeurs sur la question
- Problématiser sur la DN

Public cible

- Enseignants, enseignants - chercheurs, amateurs des questions de langue française
- Etudiants en master ou doctorat

Sommaire

CAMARA Mohamed,	
L'expansion du nom, facteur de structuration, de construction de sens et de fluidité du discours dans <i>Destins hypothéqués de François d'Assise N'DAH</i>	11
OTSIEMA GUELLELY Ferdinand,	
Ancrage énonciatif et valeur expressive des déterminants démonstratifs en français parlé en République du Congo.....	25
KENGNI Simplicie Aimé,	
De la (sur)composition nominale à l'enjeu de dénomination chez Patrice Nganang	45
NGANMO FOYET Marie Michèle,	
Problématique de la coprésence de l'indéfini et de l'expansion dans le syntagme nominal : essai d'analyse syntactico-sémantique dans <i>Quand saigne le palmier</i> de Charly-Gabriel Mbock.....	63
NGAKOSSO Séverin et ONDOUO Didier Judes,	
Diminutif du substantif "Juif" : refuge et subterfuge de la "Lingua Tertii Imperii" dans trois romans de Joseph Joffo.....	77
NATAMA Tilado Jérôme	
La sémantique du complément déterminatif dans <i>La carte d'identité</i> de Jean-Marie Adiaffi.....	95
LONFO Pegwendé Macaire,	
L'adjectif qualificatif et sa portée dans <i>le ventre de l'atlantique</i> de Fatou Diome.....	107
LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul,	
Détermination nominale et subordination relative : la logique d'une structuration phrastique minimalisée.....	119
MFOUTOU Prisca Aubain	
Emploi de l'article partitif en contexte guidé : cas des apprenants de 6° du CEG Nganga Edouard.....	139

N'GUESSAN KONAN Lazare

Approche argumentative du déterminant dans l'écriture de
Ahmadou Kourouma.....153

KIMIA Guy Gerard-Briand

L'emploi des déterminants négatif en français parlé au Congo...169

DOUMBIA Siaka ,

Rôle du déterminant dans l'enseignement de la lecture et de
l'écriture au fondamental.....185

VARIA

N'ZAPALI-TE-KOMONGO Gervais,

Enseignement/ apprentissage de la lecture au fondamental 1 à
l'école Fatima fille a Bangui en république
centrafricaine.....199

EHOUE Affoua Marie Flore & ADEKPATE Alain Albert,

Les procédés d'adaptation phonologique des noms propres à
syllabe fermées du français empruntés par l'agni sanvi,
langue kwa de Côte d'Ivoire.....217

**ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DE LA LECTURE AU
FONDAMENTAL 1 A L'ECOLE FATIMA FILLE A BANGUI EN
REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE**

Gervais N'ZAPALI-TE-KOMONGO

Laboratoire de Sociolinguistique et d'Enseignement Plurilingue (LASEP)

E-mail : gervais.nzapali@gmail.com

Université de Bangui

Résumé

La lecture est une activité de l'esprit qui consiste à déchiffrer les lettres, les mots, à décoder les informations, à les comprendre et au besoin, les interpréter. Elle constitue une compétence de base qui permet d'accéder à toutes connaissances. Nous constatons malheureusement que nos apprenants des classes moyennes ne savent pas lire et ne comprennent pas souvent ce qu'ils lisent. Pour atteindre ces objectifs, il faut avoir développé chez les apprenants des aptitudes à la lecture notamment le goût à la lecture, savoir déchiffrer les lettres et décoder les sons. Ces possibilités passent par un encadrement pédagogique solide qui inclut la présence de supports pédagogiques adaptés et en nombre suffisant, d'un environnement propice à l'enseignement, de programmes de formation adaptés au contexte. La réussite de l'enseignement-apprentissage de la lecture passe aussi et surtout par la prise de conscience du rôle de chacun des deux parties, apprenants et enseignants dans le travail afin de développer en eux le goût de la lecture.

Mots clés : lecture, apprenants, enseignement, apprentissage, comprendre.

Summary :

Reading is a mental activity that involves deciphering letters and words, decoding information, understanding it, and, when necessary, interpreting it. It is a fundamental skill that provides access to all knowledge. Unfortunately, we observe that our middle-class students often struggle to read and do not understand what they read. To achieve these objectives, it is essential to develop reading skills in students, including a love of reading, the ability to decipher letters, and the decoding of sounds. These skills require robust educational support, including the availability of appropriate and sufficient teaching materials, a conducive learning environment, and training programs

tailored to the specific context. Successful reading instruction also depends, and perhaps most importantly, on recognizing the role of both students and teachers in fostering a love of reading.

Keys words: reading, students, teaching, learning, understanding.

Introduction

La lecture peut être définie comme une activité psychosensorielle qui vise à donner un sens à des signes graphiques recueillis par la vision et qui implique à la fois des traitements perceptifs et cognitifs (Wikipédia, 30/04/24). C'est aussi une manière de déchiffrer tout ce qui est écrit, et de comprendre le contenu de ce qui est exprimé. La lecture est une activité de l'esprit qui consiste à déchiffrer les lettres, les mots, à décoder les informations, à les comprendre et au besoin, les interpréter, si on en croit la vision didactique de la notion. Les informations déchiffrées... sont fixées sur un support, objets durs, pierre, papiers, à l'aide des signes et symboles... Ces signes et symboles sont des informations et sont donc appelés écriture. Il va sans dire que la lecture et l'écriture, ou lire et écrire forment un couple important dès lors que les deux notions sont des activités complémentaires. La lecture constitue une compétence de base, un passage obligé pour accéder aux autres connaissances. L'apprenant ne peut développer un esprit critique et d'analyse que grâce à la lecture. Adopter une posture régulière à la lecture permet de stimuler le cerveau, renforçant les connexions neuronales et favorisant la cognition (https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1532799xssr0903_2). Dans le cas d'espèce, les apprenants des classes du cours moyen éprouvent des difficultés dans leur façon de lire les lettres et comprendre ce qui est lu. Pour permettre aux apprenants du niveau de CM de savoir lire et comprendre le sens de leur lecture, une étude orientée sur la façon de lire des apprenants nous permettra de découvrir les raisons de ces faiblesses intellectuelles et d'y trouver des corrections pédagogiques, notamment des solutions liées à la qualité du français dans le domaine de l'enseignement / apprentissage.

1. Contexte et justification du choix du sujet

Durant la colonisation, le français a été imposé en Afrique francophone comme la langue de l'administration et de la scolarisation. Langue de scolarisation par excellence en Centrafrique, le français y est enseigné malheureusement comme s'il était une langue maternelle dont l'environnement linguistique est constitué des langues africaines, notamment le sängö, langue nationale et co-officielle. De ce fait, le principe de l'UNESCO(1953) qui recommande que l'enfant doive d'abord être scolarisé

dans sa langue se trouve ignoré. Plusieurs tentatives d'introduction du sängö à l'école ayant échoué car mal pensées et mal exécutées, l'enseignement de la lecture continue de s'inspirer du modèle colonial français (méthode, ouvrages...) qui ne peut pas donner des résultats encourageants, car anachronique et inadapté à la situation d'un pays indépendant.

Pour preuves, l'enseignement- apprentissage de la lecture reste guidé par la méthode directe où la présence des langues locales est durement réprimandée. Les livres de lecture sont le reflet d'un autre environnement linguistique et culturel, soit de la France, soit de l'Afrique de l'Ouest de l'époque coloniale. Au sortir des classes, dans les moments de récréations, sur les chemins de l'école et dans les foyers, il est difficile à un apprenant de tenir des conversations en français. Et on comprend pourquoi l'apprentissage de la lecture au cours moyen est difficilement effectif avec ses conséquences fâcheuses, la baisse des niveaux constatée dans presque toutes les disciplines en classes supérieures.

1.2. Problématique et hypothèse de la recherche

Dans le processus d'enseignement-apprentissage, les apprenants des écoles primaires sont initiés à la lecture dès la maternelle. Nous constatons avec étonnement que ceux des classes moyennes ne savent pas lire, c'est-à-dire qu'ils ont de la peine à déchiffrer les lettres, à lire les mots et phrases. L'autre écueil est que ce handicap entraîne chez les auteurs, un problème de compréhension des signes fixés sur les supports didactiques ; en d'autres termes ces apprenants, non seulement ne savent pas lire au sens de décoder les signes graphiques, mais aussi ne comprennent pas ce qu'ils lisent.

Aussi, dans les centres de formation des formateurs, les futurs enseignants sont formés à savoir développer chez les écoliers le goût à la lecture. Il est malheureusement constaté que ces enseignants titulaires des classes n'arrivent pas à faire application de ces usages pédagogiques en vue de créer chez les apprenants un engouement pour la lecture. Comment comprendre que des enseignants ressortissants des écoles de formation professionnelle ne soient pas en mesure de créer chez les apprenants l'envie et le goût à la lecture ?

Au lendemain de l'indépendance, l'écriture en alphabet latin a toujours été enseignée pour permettre le déchiffrement, la compréhension des signes fixés sur des supports. Des années durant, ces dispositions ne permettent pas à l'apprenant de réussir ces exercices. De ce fait on s'interroge sur les raisons qui ont conduit à ces faiblesses linguistiques et pédagogiques. Comment expliquer le fait que ces apprenants n'arrivent pas à accéder au sens des textes lus ? Pourquoi l'apprentissage de la lecture au cours d'initiation au Fondamental 1 freine-t-il la compréhension et l'interprétation des textes

écrits ?

Il est de règle que l'enseignement de la lecture commence au cours d'initiation pour certains et pour d'autres dans une certaine façon depuis la maternelle. Arrivé au cours moyen, si l'élève n'arrive pas à lire correctement un texte, cela montre qu'en amont les objectifs de cet enseignement ne sont pas atteints. Et les raisons de cet échec proviendraient du foisonnement des ouvrages didactiques hors sol, des méthodes et méthodologies non appropriées au contexte centrafricain et l'incompétence des formateurs. Il est aussi démontré que les structures d'accueil ne répondent pas aux normes souhaitées pour favoriser l'enseignement-apprentissage au F1. Ce qui amène à croire que les principes de l'UNESCO (NZAPALI, 2022) qui voudrait que l'enfant qui apprend des notions dans sa langue première assimile mieux les connaissances acquises dans sa langue (dans notre cas le sängö) ne sont pas respectés.

1.4. Objectif général

Les objectifs de la lecture varient selon les niveaux de formation et selon ce que l'on veut obtenir de la formation. Dans notre cas, l'objectif de la lecture consiste à bien « maîtriser » l'expression orale et écrite. Dans cette étude, nous souhaitons contribuer à cet objectif général en étudiant les voies et moyens pouvant faciliter l'enseignement-apprentissage de la lecture au cours moyen, via un travail d'enquête menée auprès d'un échantillon d'enseignants et d'apprenants directement concernés.

1.5.Objectifs spécifiques

- Décrire les techniques d'apprentissage de la lecture au cours moyen;
- Analyser les difficultés de l'expression orale et écrite;
- Envisager une réflexion pouvant permettre de satisfaire une lecture expressive.

-

1.6. Résultat attendu

- Les apprenants au cours moyen sont capables d'une lecture expressive
- Ils sont en mesure de comprendre ce qu'ils lisent.

2. Approche méthodologique

La langue française possède une orthographe en alphabet latin ; elle permet la transcription graphique, scripturale d'éléments langagiers, fondée en l'occurrence sur les phonèmes de la langue. L'écrit code des sons qui s'assemblent et forment des mots. Ce système permet d'encoder les mots et

les concepts. L'écriture du français étant largement étymologique et morpho-phonémique comporte une grande complexité, notamment dans la transcription multiple d'un même phonème. On dit que l'orthographe du français est peu transparente, dans la mesure où un même graphème peut coder différents phonèmes et vice versa. Dans le cadre de l'enseignement de ces sons, des difficultés sont constatées et qui compliquent le processus de la lecture. De ce fait et sur les traces de Nina Catach, (2011) spécialiste de l'orthographe et de l'histoire de la langue française, nous allons tenter de comprendre les difficultés que rencontrent les apprenants et de chercher à y trouver des orientations pouvant permettre une bonne façon de lire en français. Il va sans dire que l'orthographe officielle standardisée permet de mieux conserver les mots intacts et les empêche d'être altérés, usés, mangés par la prononciation ; c'est comme l'armature qui les soutient.

Notre étude a été orientée dans la classe du cours moyen de l'école Fatima fille. L'école Fatima est un établissement mixte avec en son sein la section des filles d'un côté et celle des garçons de l'autre. Chaque section a la particularité de fonctionner à mi-temps.

Nous avons diligenté notre enquête sur les élèves des classes du cours moyen première année de l'école Fatima fille. À l'occasion, nous avons interrogé trois (3) membres de l'administration et huit (8) enseignants. Cette approche menée auprès des enseignants nous a permis de comprendre les faiblesses et les forces des apprenants en matière de lecture.

Nous avons travaillé avec deux types de variables, des variables dépendantes et des variables indépendantes. Les variables indépendantes comprennent des facteurs tels que l'identité de l'enquête(e) exprimée par le nom, l'âge, le sexe, le lieu de résidence, le statut professionnel, le niveau d'étude. Ces variables permettent des constructions précises. Le sexe présente des indicateurs masculin ou féminin, ce qui permet d'en faire la différence. Dans le cas d'espèce, le niveau d'étude nous a renseignés sur le parcours scolaire et universitaire des enseignants. À partir de l'âge, nous avons estimé facilement l'ancienneté des enseignants dans la fonction. À travers le statut professionnel, nous avons su situer les personnes dans leur grade et fonction. En clair, la variable indépendante fournit des informations précises et claires pouvant aider l'analyse de la situation des enquêté(e)s.

Les variables dépendantes se construisent à travers des questions portant sur les thèmes et sujets à analyser. Leurs complexités résident dans la manière de construire des questions, de les hiérarchiser en vue de mieux les interpréter. Dans une perspective causale, les variables dépendantes constituent les possibles effets, tandis que les variables indépendantes constituent les causes potentielles. Dans cette recherche, nous avons orienté notre questionnement sur les causes qui constituent des difficultés dans

l'apprentissage de la lecture.

Il nous a fallu des outils de recherche pour permettre la collecte des données. À cette occasion, nous avons fait usage des questionnaires et de l'entretien semi-directif. Ces instruments nous ont permis de recueillir les points de vue des enquêté(e)s en vue de mieux les analyser.

Pendant la période de la pré-enquête, et après avoir écrit le questionnaire en collaboration avec l'enseignant de la classe, sur autorisation du directeur, nous avons fait passer un test aux enseignants dans les questionnaires préparés à leur endroit ; il a fallu attendre le lendemain pour pouvoir les collecter. Lorsque nous avons procédé au dépouillement, nous nous sommes rendu compte de ce que les réponses n'étaient pas en adéquation avec les questions formulées dans le questionnaire; ce qui nous a permis de corriger certaines incorrections et maladresses de forme et de fond.

Suite au toilettage du questionnaire, nous sommes repartis vers l'administration de l'école Fatima filles pour refaire le même exercice. Nous avons été cette fois-ci accompagné dans la salle des enseignants où nous sommes attendu. Après un accueil chaleureux, nous avons, dans un premier temps, pris la parole pour leur expliquer à nouveau l'importance de cette enquête qui nous amène chez eux. Après avoir répondu à quelques questions de précision, nous leur avons distribué des questionnaires qu'ils les ont remplis sans hésitation. Nous en avons fait pareil pour les questions à l'endroit de l'administration. Après les avoir collecté et exprimé notre gratitude à l'endroit de l'administration et des enseignants, nous nous sommes séparés dans un climat de convivialité.

S'agissant de l'entretien semi-directif, nous avons, toujours avec la bénédiction de l'administration, rencontré les enseignants et échangé avec eux sur la problématique de la lecture au primaire. Nous nous sommes servi d'un guide d'entretien et d'un dictaphone pour interroger et enregistrer les conversations suscitées. Ces informations enregistrées, nous les avons par la suite transcrites dans le respect de la convention de transcription de la méthode GARS revisité : cette transcription est essentiellement orthographique, sans aucun signe diacritique, sans accent aucun (NZAPALI, 2014). Toutes les phrases commencent par une lettre minuscule et ne finissent pas par un signe de ponctuation. La traduction ne modifie pas les productions syntaxiques des phrases. L'exercice a consisté à questionner chaque enseignant pris individuellement afin de recueillir au mieux ses impressions sur le sujet ; et c'est de cette manière que nous avons su cerner les raisons profondes des difficultés des apprenants en matière de lecture.

À propos du dépouillement, nous avons fait usage du logiciel SPHINX pour la représentation des figures qui ont permis l'analyse et l'interprétation des données de la recherche.

3. Analyse et interprétation des données

À la lecture des questionnaires, nous nous sommes rendu compte de l'effectivité des difficultés linguistiques et pédagogiques des apprenants. Sur le plan linguistique, ces difficultés sont essentiellement liées à l'écart entre la langue maternelle des apprenants (sango) et le français en ce qui concerne la phonétique et la phonologie, alors qu'au niveau didactique ces difficultés sont à imputer au foisonnement des méthodes importées (PUREN Ch, 1988) (méthode naturelle, méthode audio- visuelle (MAV), méthode audio- orale (MAO), méthode directe, méthode traditionnelle, méthode syllabique, méthode globale, méthode active...), des ouvrages didactiques hors sol, à l'absence des recyclages des enseignants et aux programmes de formation mal pensés avec des horaires dont la planification reste déséquilibrée. La question des infrastructures reste un problème épineux si on en croit l'analyse des questions liées aux ratios maître/élèves, élèves/tables-bancs qui témoignent d'un handicap au processus de « maîtrise » de la lecture au cours moyen.

3.1. Étude contrastive des écarts phonétiques et phonologiques, français-sängö.

L'étude fonctionnelle de la phonétique s'intéresse aux propriétés acoustiques et articulatoires des sons du langage. Cette étude permet de comprendre le phénomène des écarts constatés, dans la production des apprenants. Notre approche a consisté à identifier des écarts à partir des corpus, les décrire et les expliquer linguistiquement, sur la base des exemples.

3.1.1. Délabialisation

1.1.1. des voyelles antérieures

L1 : i L2 : y

1. Les sipporteurs [siportœr] crient fort au stade
Les supporteurs crient fort au stade
2. Jésis [zezi] est mon Seigneur.
Jésus est mon Seigneur

On constate que la voyelle antérieure orale fermée /y/ se réalise [i]. [y] et [i] ont des propriétés différentes. [i] se réalise de façon étirée et palatalisée alors que [y], bilabiale antérieure fermée orale, se réalise comme

/i/ mais avec les lèvres arrondies. À ce moment, la langue garde sa position dans la cavité buccale. Cette confusion entre [i] et [y] s'explique par l'absence du phonème /y/ dans la langue sango ; ce qui amène l'élève à faire usage d'un son proche de [y] qui est [i].

3.1.2. Substitution des phonèmes, adaptation des phonèmes consonantiques :

1. Le cas de : L / r
 1. L'albitre court sur le terrain
 - L'arbitre court sur le terrain
 2. Il a sifflé le pénarty
 - Il a sifflé le pénalty

À ce niveau nous constatons une confusion entre les unités minimales /l/ et /r/. le phonème /l/ est une latérale alvéolaire alors que /r/ est une vibrante (ou parfois fricative) vélaire. En français, les deux sons ont chacun une fonction distinctive, exemple plier/prier.

En sängö par contre ces deux sons [l] et [r] sont des variantes libres ou partiellement complémentaires et ne peuvent permettre une opposition. En d'autres termes [r] ne commute pas avec [l] en vue de créer des unités significatives différentes. À l'intervocalique [l] évolue rapidement vers [r] tandis qu'il se maintient à l'initiale des mots où c'est [r] qui a tendance à évoluer vers [l]. Il s'agit donc d'articulations relativement instables en sängö , ce qui explique la confusion en français chez des sujets habitués à parler sängö et n'ayant pas encore une bonne maîtrise du français.

3.1.3. Cas des substitutions des phonèmes : la réduction

1. Cas d'épithèse :

Elle est fidèle	[el ɛ fidel]	[el ɛfidɛlə] (86)
Femme	[fam]	[famə] (107)
Il parle	[il parl]	[il parlə] (87)

L'épithèse est l'ajout d'un phonème en finale d'un mot. Les exemples cités ci-dessus sont très édifiants ; ici l'élève réalise pleinement le son inscrit en finale du mot. Cette réalisation de son en finale transgresse les prescriptions qui règlementent l'usage des sons en phonétique française, en l'occurrence les usages concernant la prononciation du schwa ou « e caduc »/« e muet ». Dans cette condition, l'absence d'exercices d'application en élocution explique très probablement ce type d'écart.

2. Cas de métathèse.

[ks]	[sk]
Taxi [taksi]	[taski] (111)
Boxe [boks]	[bosk] (112)

Nous constatons un cas semblable à celui de la dyslexie engendrant une métathèse, c'est-à-dire que l'ordre des phonèmes se trouve inversé [ks] devient [sk]. Cela est dû à la non-maîtrise des sons au niveau de sa réalisation à l'oral. La dyslexie peut se corriger par un long entraînement à la bonne prononciation sous le contrôle d'un orthophoniste. Si ce service n'est pas proposé aux élèves par manque de spécialiste, la dyslexie se perpétuera et l'élève n'aura pas envie de lire de peur que les autres élèves ne se moquent de lui.

3.1.4. Cas d'épenthèse par une voyelle adjacente.

Marquer (108)	maraké [marake]
Pratiquer (110)	paratiké [paratike]

Il y a épenthèse lorsqu'il y a insertion d'une voyelle épenthétique, ici la voyelle [a]. En sängö, la consonne /r/ entre deux voyelles entraîne souvent l'amuïssement de l'une des deux voyelles, ce qui engendre une variation dans la prononciation d'un même mot. Par exemple : *ködörö* pays peut être prononcé [ködrö], [ködörö] ou même [ködör] par certains locuteurs originaires du nord du pays. Les emprunts au français qui comportent la même configuration sont traités pareillement. Ainsi, « marquer » est prononcé aussi bien « marké », « maraké » que « mraké ». La structure syllabique CVCVCV étant la plus dominante en sängö, cela explique la propension à l'épenthèse constatée chez les élèves.

En sängö, il existe une combinaison de deux ou de trois sons consonantiques en une seule unité phonologique. Ces consonnes dites doublement ou triplement articulées constituent un seul phonème qui fonctionne comme telles au même titre que K². Exemple : /ngbö/, serpent (CV), *kâ* /kâ/ là-bas (CV).

La syllabe sängö est toujours ouverte. On ne trouve de syllabes fermées CVC que dans de rares emprunts comme *rêk* (du wolof) coûte que coûte, *tîlîp* (du sarä-käbâ) agilement, subrepticement, etc. Il convient ici de rappeler que les cinq voyelles nasales du sängö sont écrites dans l'orthographe comme suit : in, en, an, on, un. Ceci peut donner l'illusion

d'une syllabe fermée CVC alors que la syllabe contenant une voyelle nasale est bien une syllabe ouverte CV. Exemples : gön, résonner (CV), kpön, savon (CV), gän, tailler, sculpter (CV) etc.

3.1.5. Cas de prothèse.

Stade (109)	estade [estad]
Sportif [esportif] (113)	esportif
Spectateur [espektatœr] (114)	espectateur

Il y a prothèse lorsqu'il y a ajout d'un son à l'initiale d'un lexème. Se trouvant en difficulté de réaliser en début de mot un [s] suivi d'une consonne (séquence CCV très peu fréquente à l'initiale de mot en sängö), l'élève ajoute la voyelle [ɛ] à l'initiale du mot pour pouvoir mieux le réaliser. Ce phénomène est très courant chez les apprenants du français dont la langue maternelle est une autre langue romane (p.ex. espagnol).

Dénasalisation de la voyelle adjacente à une consonne nasale

[ɲ]	[e]
Maintenant [mɛtnã]	[mɛtna] (77)
Étincelles [etɛsɛl]	[êtesɛl] (82)
Sac à main [sakamɛ]	[sakame] (78).

On constate une métathèse, soit une permutation de la voyelle orale [e] avec la voyelle nasale correspondante; ce qui provoque une confusion de sens.

Exemple : étincelles [etɛsɛl] [êtesɛl]

Cette étude révèle clairement que les habitudes articulatoires des Centrafricains dont l'une des langues maternelles est le sängö affectent durablement leur façon de parler le français. Modeste par sa dimension et son contenu, cette étude de la linguistique contrastive des écarts observés sur le plan phonétique et phonologique, vise à ouvrir la voie à une pédagogie intégrée, basée sur la structure des deux langues, français et sängö.

4. Les difficultés de lecture liées à la qualité de l'enseignement

L'enseignement de la lecture constitue une étape très importante dans la réussite scolaire. Ce mécanisme part de l'enseignement du langage jusqu'à celui de la lecture courante en passant par l'élocution (<https://journals.openedition.org/osp/pdf/1372>). Puisque la qualité de l'enseignement est essentiellement liée à une certaine contrainte, nous avons

pensé, en fonction des problèmes soulevés, recueillir des avis sur les raisons qui justifient les faiblesses des apprenants dans le domaine de la lecture.

1. Du goût pour la lecture

À la question de savoir comment suscite-t-on chez les apprenants le goût à la lecture, nous avons constaté qu'il y a très peu d'enseignants qui ont orienté leurs apprenants à lire des bandes dessinées. Cela est démontré par un faible pourcentage de 10% en faveur de lieux de lecture contre une orientation de 85%. Aussi lorsqu'il a été question de savoir si l'école dispose de bibliothèque ou de médiathèque, le «non» a prévalu, soit un pourcentage de 99% et un taux d'abstention de 1%.

Des suites de l'enquête, il ressort que l'établissement ne dispose pas d'endroit adéquat de lecture à l'exemple des bibliothèques, des médiathèques. Ce qui est encore regrettable est que les enseignants ne sont pas en mesure de savoir orienter les apprenants sur des documents pouvant susciter en eux le goût pour la lecture à l'exemple des bandes dessinées entre autres. Il est aussi relevé que les apprenants ne disposent pas chacun de livres de lecture à la maison. Les propos qui suivent témoignent de cette lacune préjudiciable à l'apprentissage de la lecture.

-L2 : Je n'ai pas de livre de lecture à la maison

L2 : C'est pendant la séance de lecture que je vais voir au niveau de l'administration, prendre un nombre limité de livres de lecture pour distribuer aux élèves.

L2 : L'établissement n'a pas de bibliothèque mis à part quelques livres parqués au bureau du directeur.

De l'analyse de la situation, il apparaît clairement que l'établissement ne dispose d'aucun endroit permettant aux écoliers de s'exercer à la lecture. On se demande à quoi servent les frais des redevances scolaires encaissées d'année en année ? Pourquoi la direction de l'établissement et le bureau des parents d'élèves ne se mettent-ils pas ensemble pour réfléchir sur un projet pouvant transformer le visage de l'établissement pour la bonne cause des élèves ?

2. Des méthodes et techniques d'enseignement-apprentissage

Point n'est besoin de rappeler que l'école a été vue en Afrique comme une institution capable d'aider la mission dite civilisatrice à atteindre son but (NZAPALI, 2016). De la formation des cadres subalternes, sachant lire et écrire, on est arrivé à asseoir une école où allaient être pratiquées toutes les techniques en vue de réussir cette mission dite « civilisatrice »(CALVET, 1974). Pour permettre aux apprenants de mieux maîtriser la langue du maître, il a été importé en Afrique et particulièrement en Centrafrique une pluralité des méthodes et méthodologies d'enseignement (de 1960 à ce jour). C'est à cette époque que l'Afrique a connu une chronologie des méthodes, mais aussi

des chevauchements, des enchevêtrements, des retours en arrière et des adaptations des méthodologies importées. En Centrafrique, il y a eu l'expérimentation, de la méthode syllabique, méthode globale, méthode directe, méthode active, Approche communicative, approche par compétence (APC).... De toutes ces méthodes de lecture, celles qui ont plus marqué au cours d'initiation sont la méthode syllabique et l'approche globale. La **méthode syllabique** pour l'apprentissage de la lecture est une approche **déchiffrant** qui repose sur le principe du **décodage phonologique** (Ehri, 2005). Elle s'inscrit dans une perspective **phonémico-graphémique**, c'est-à-dire qu'elle apprend aux enfants à associer les lettres et groupes de lettres (graphèmes) aux sons correspondants (phonèmes), pour ensuite les combiner en syllabes et en mots. Elle met en relation les consonnes et les voyelles pour former une syllabe. Elle part du simple au composé : $b + a = ba$. Par contre, la méthode globale s'appuie sur les travaux de **Goodman (1967)** et **Smith (1971)**, qui ont théorisé la lecture comme un processus de reconnaissance globale et prédictive des mots. Cette méthode part du concret pour aller vers l'abstrait : perception globale des formes graphiques, des phrases, des mots ; les mots étant des images, sans passer par l'analyse grapho-phonétique ; ce qui permet à l'enfant d'accéder au sens. Cette méthode exige la mémorisation des mots entiers avec comme inconvénient le risque de saturation de la mémoire de travail.

Au lendemain de l'indépendance, le gouvernement d'alors ne disposait pas suffisamment de cadres pour accompagner les apprenants. Aussi, les quelques rares cadres formés à la va-vite n'avaient pas la maîtrise des différentes méthodes d'enseignement importées, étant donné que ces méthodes étaient confuses à l'exemple de la méthode globale, la méthode mixte à départ global. Ces confusions ont persisté des années durant au sein des enseignants eux-mêmes. À cela s'ajoute la prolifération des méthodes importées. Cela vaut également pour les ouvrages didactiques, comme abordé dans la section suivante.

3. Des ouvrages didactiques

Il a été question de savoir si les apprenants de cet établissement disposaient des ouvrages didactiques. À cette question, nous avons récolté un chiffre élevé de 88, 90% de « non » contre un pourcentage de « oui », soit 11,10%. Il apparaît clairement que ces livres sont en nombre très insuffisant, car ne disposant pas assez d'ouvrages de lecture contre ceux qui pensent l'avoir en quantité suffisante (11,10%). Cette hypothèse se vérifie lorsqu'on établit le ratio livre/table-banc. Dans ce contexte et à la question de savoir le ratio livre/table-banc, un chiffre de 88,90% représentant un livre par table-banc s'est clairement exprimé, contre 11,10% soit deux livres par table-banc. Et si on en croit les ratios élèves/table-banc, on se retrouve à 5 élèves par

banc ; de ce fait, il est évident qu'il y a insuffisance des livres de lecture.

Il a été relevé que ces livres ne sont pas adaptés aux réalités centrafricaines, avec un pourcentage de 55, 60% de « non », contre 44, 40% pour ceux qui donnent la réponse « oui ».

L2 : Ce n'est pas tous les élèves qui ont eu le livre sur leur table

L2 : Sur une table-banc, il y a 5 apprenants pour un livre.

L2 : Au moment de partage des livres, il y a des tables-banc qui n'en ont pas.

De toutes les conditions de réussite scolaire, la lecture s'inscrit au premier rang. La lecture sous-entend la présence effective d'un support, d'un livre. Malheureusement l'établissement manque cruellement de cet outil si précieux. Il est évident que ces difficultés de lecture surviennent chez les apprenants qui ont même déjà franchi le niveau d'initiation où l'apprentissage de la lecture se pratique.

À voir de près et d'après les enquêtes, aucun de ces manuels n'est édité en Centrafrique. Pour preuve l'unanimité des voix s'est exprimée en faveur de « Nouveaux champions » (100%) contre 0,00% pour le livre « Ma semaine », tous deux des ouvrages éloignés des réalités vécues par les élèves centrafricains. Nous en voulons pour preuves des chapitres des leçons inscrits dans le livre de CM1 « Nouveaux Champions » qui présente des réalités d'autres pays :

Leçon 8 : (pp 50 à 51) *La science, c'est important !* Dans cette leçon, il a été fait le portrait d'un grand scientifique : *Cheick Modibo Diarra*. On a procédé à la description de son enfance et les études jusqu'à son retour chez lui en Afrique, au Mali en passant par sa carrière internationale. Des termes étrangers aux élèves comme : « *fusée de la Nasa, astronautes* » font partie de cette description.

Leçon 10 : Dans les transports :

La leçon traite de *baptême de l'air* avec des termes « *passagers à bord* », « *les hublots* » « *les réactions des moteurs* » (p.64). À la page suivante (p.65) on parle des recommandations à l'attention des *voyageurs par train* et du contrôle des *billets de train*.

Il est net et clair que les extraits de textes pris dans le livre *Nouveaux Champions* destiné aux apprenants de CM1 ne correspondent pas aux réalités centrafricaines. La leçon 8 rappelle le portrait d'un Malien qui a séjourné à la NASA. Même si les termes comme NASA, fusée, astronautes font partie des termes à découvrir, il n'en demeure pas moins que leur compréhension pour

un apprenant de l'arrière-pays est difficile.

De même dans la leçon 10, il y a des termes : « *passagers à bord* », « *les hublots* » « *les réactions des moteurs* », « *train* » et « *billet de train* ». Il est vérifié que le petit centrafricain qui n'a jamais été dans des pays où circule un train ne comprendra pas ce que cela signifie et des termes comme *hublots*, *passagers à bord*, *réaction des moteurs* seront à considérer comme des termes savants, nécessitant un apprentissage spécifique. Il serait facile de commencer à lui faire découvrir des mots comme *bus*, *car*, *voiture*, *portière*. Il est quand même regrettable de constater qu'un pays comme le nôtre continue d'importer des ouvrages didactiques qui ne correspondent pas à ses réalités. On se demande pourquoi le livre « David et Amina », conçu par les pédagogues centrafricains sur la base des réalités purement centrafricaines a-t-il été retiré du système ?

4. De la formation des enseignants

Il est à noter que les enseignants éprouvent des difficultés dans la transmission des connaissances aux apprenants. Le pourcentage exprimé de 44,40% en faveur du « oui » à cette question n'est pas négligeable, contre un « non » exprimé à 55,60%. Ces difficultés sont essentiellement liées à la non-maîtrise des méthodes d'enseignement, mais aussi au manque de recyclage, de séminaires de formation ainsi qu'à l'animation pédagogique.

À en croire les propos ci-dessous, il y a lieu de s'interroger sur des enseignants qui ne se forment pas et ne se ressource pas.

L2 : Euh ça fait 5 ans que je travaille, euh je je n'ai jamais fait une formation en plus.

L2 : j'ai déposé un dossier pour suivre euh une une formation à l'ENS et le Ministère a rejeté mon dossier alors que j'ai totalisé 7 ans dans l'enseignement.

L2 : je suis resté 10 ans dans l'enseignement, mais c'est décourageant. On ne fait que responsabiliser les jeunes qui sortent des écoles de formation et on nous abandonne nous les anciens. Ah il faut avoir des parents là-haut, hein !

L2 : oui il y a certains qui sont titulaires de master, mais qui s'expriment mal et ne savent pas écrire le compte rendu d'une réunion.

Les propos recueillis montrent clairement qu'il y a un problème dans la formation et le suivi des enseignants en poste.

On dit que c'est en forgeant qu'on devient forgeron. La formation théorique est une chose et la pratique en est une autre. Qui dit pratique, dit la

mise en application des compétences didactiques, à savoir l'art et la manière de transmettre des connaissances, ce qui est essentiel pour le métier d'enseignant. Il est démontré qu'un enseignant qui ne se forme pas est appelé à ne faire aucun progrès avec une possibilité de faire du sur place³⁴. L'enseignant qui donne le meilleur de lui-même doit être encouragé et les encouragements s'expriment par des formations de courte ou longue durée, des notes d'inspection, des promotions liées à la fonction de l'enseignant. Le contraire risquerait d'amener au découragement et à la frustration. Pour pouvoir donner le meilleur de soi-même, il faut que l'enseignant soit dûment motivé par le système scolaire qui encadre sa pratique professionnelle. Ce type de défaillance ne peut que donner un résultat médiocre et les apprenants sont les premiers à en faire les frais.

5. Des programmes de formation/ Horaires

La discipline de la langue française comporte plusieurs matières (lecture, grammaire, vocabulaire, conjugaison, expression orale et écrite, élocution, orthographe...) intégrées dans une masse horaire à chaque niveau d'étude au primaire. Au cours d'initiation, les fondamentaux de la langue (y compris lecture et écriture) s'enseignent jusqu'au cours élémentaire 1^{re} année. Au cours élémentaire 2^e année, s'enseigne l'élocution, et la lecture fonctionnelle intervient au cours moyen, notamment de savoir lire couramment le texte, en respectant la ponctuation et la prononciation alphabétique. À ce niveau et à partir des lectures expressive et/ou silencieuse, l'apprenant se montre à même de comprendre ce qu'il lit, et avec un esprit critique, se projette dans l'avenir. Il y a lieu de préciser qu'au primaire, les horaires consacrés à l'apprentissage de ces diverses compétences en lecture sont intégrés dans la masse horaire de toutes les disciplines à enseigner. À l'analyse de toute la masse horaire de ces disciplines et à l'examen de la masse horaire globale, il semble difficile de faire bénéficier aux matières de français des horaires spécifiques et particuliers, bien que le français reste une discipline privilégiée pour accéder aux connaissances, aux savoirs et savoir-faire.

S'il est constaté qu'en dépit de l'application du programme officiel, les faiblesses en lecture continuent de refaire surface, et que l'apprentissage de la lecture au cours moyen n'a pas atteint ses objectifs, c'est par ce qu'en amont au niveau de l'initiation les pré-requis ne sont pas assimilés et les causes sont à imputer soit à l'enseignant soit à l'apprenant soit au système mal pensé

³⁴ <https://www.cahiers-pedagogiques.com/en-quoi-la-formation-continue-des-enseignants-contribue-t-elle-au-developpement-des-competences-professionnelles/>.

dans l'ensemble.

6. Des questions d'infrastructures

L'école vaut d'abord par ses infrastructures scolaires à travers les locaux, les bâtiments et les mobiliers qui rendent possible les enseignements ; à cela s'ajoutent les infrastructures de base notamment, l'eau potable, les toilettes, l'électricité, l'internet, des dispositions pour des personnes à mobilité réduite. Les infrastructures constituent un ensemble d'équipements économiques nécessaires pour le bon fonctionnement d'un établissement scolaire.

À l'école primaire Fatima mixte, plusieurs établissements y sont logés : il y a la section des filles et celle des garçons. Nous avons été au regret de constater que l'école Fatima fille ne dispose pas d'infrastructures adéquates pour sa finalité. Bien qu'il existe des bâtiments en grand nombre, ils ne sont pas utilisés à bon escient ; on assiste à une mauvaise gestion des classes due à une mauvaise répartition des apprenants par salle. Il a été constaté qu'il existe des salles de cours inutilisées, et abandonnées à la merci des vandales. Nous en voulons, pour preuve, le ratio élève/table-banc qui donne un chiffre de 05. Comment comprendre que l'effectif des apprenants par classe est compris entre 127 et 200, alors que le tolérable aurait voulu qu'il y ait au grand maximum 50 à 60 élèves par classe ! Il n'est pas exclu de retrouver une bonne partie des apprenants assis à même le sol. Devant une telle situation, que peut-on attendre du rendement d'un enseignant ? Nous en appelons à la responsabilité des autorités gouvernementales sans laquelle tout effort de l'enseignant en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement sera vain.

Conclusion

La lecture constitue un levier essentiel pour le développement des compétences des apprenants. Elle mobilise simultanément les dimensions orale et écrite, qui forment un ensemble indissociable dans le processus d'acquisition du langage. Ce moment d'apprentissage favorise l'enrichissement du lexique et contribue au développement des compétences socio-émotionnelles ainsi qu'à la stimulation de l'imaginaire. Dans le cadre de l'enseignement, la lecture joue un rôle fondamental dans l'accès à la compréhension et à l'interprétation des textes écrits. Elle permet aux apprenants d'attribuer du sens aux mots, aux phrases et aux structures linguistiques, facilitant ainsi la construction des connaissances et l'élaboration de pensées complexes. Son objectif ultime est de renforcer les capacités cognitives des élèves en améliorant leur capacité de réflexion et leur compréhension des notions abstraites. Pour atteindre ces objectifs, il faut

avoir développé chez les apprenants des aptitudes à la lecture notamment le goût à la lecture, savoir déchiffrer les lettres et décoder les sons. Ces possibilités passent par un encadrement pédagogique solide qui inclut la présence de supports pédagogiques adaptés et en nombre suffisant, d'un environnement propice à l'enseignement, de programmes de formation adaptés au contexte. La réussite de l'enseignement-apprentissage de la lecture passe aussi et surtout par la prise de conscience du rôle de chacun des deux parties, apprenants et enseignants dans le travail. Et ce n'est qu'à ces conditions qu'on pourra atteindre les objectifs de la lecture, condition sine qua non d'une réussite scolaire et universitaire.

Références bibliographiques :

- BLANCHET Philippe, Chardenet Patrick (dirs) (2011): *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures Approches contextualisées*, Rennes, éditions des archives/AUF.
- BLANCHET Philippe, 2009, *Linguistique de terrain Méthode et théorie, Une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes 2, Presses Universitaires de Rennes.
- BOUKOUS Ahmed, (1999): «Le questionnaire» in Calvet L.J. et Dumont P. (dirs), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, l'Harmattan, pp. 15-24.
- BRES Jacques, (1999): «L'entretien et ses techniques» in. Calvet L.J. et Dumont P. (dirs), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, l'Harmattan, pp.61-76.
- CALVET Louis-Jean, Moreau Marie-Louise, (1998): *Une ou des normes? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone?* Paris, CIRELFA/ AUF/ Didier Erudition.
- CALVET Louis-Jean, (1974): *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot.
- DAFF Moussa (2003): « Situation du français langue seconde et la question de la norme de référence» in Dumont P., *Les Etats Généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne, rapport général*, OIF, PIPF, AIF, AUF, pp. 57-65.
- DAVESN André, (1950) : *Nouveau syllabaire de MAMADOU ET BINETA*, Paris, EDICEF.
- GOODY Jack, *Entre l'oralité et l'écriture*, Cambridge University Press, (1993) : Pour l'édition originale ; Paris, Presses Universitaires de France, 1994 pour la traduction française, 191p.
- MARTINEZ Pierre, PEKAREK Doehler S. (2000): *La notion de contact de langues en didactique*, Paris, ENS-éditions.
- N'ZAPALI-TE-KOMONGO Gervais, (2020): *langue et éducation en Centrafrique*, Louvain-la-Neuve, EME éditions.

- N'ZAPALI-TE-KOMONGO Gervais' (2015) : « Situation de l'enseignement du français et stratégies. Pour une intégration du plurilinguisme dans le système éducatif centrafricain », in Blanchet P. *Contributions au repérage du champ avec exemple de diversités linguistiques sur des terrains variés*, Cahier de linguistique, Paris, 2015-41/2, pp119-137.
- Ministère de l'éducation Nationale, (2020) : *la méthode de français des nouveaux Champions CM 1, 2*, Bangui, INRAP/édicef.
- Ministère de l'Education Nationale, 2016, *Ma semaine de français, CM1, 2*, Paris, Nathan.
- PUREN Christian (1988) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan.
- UNESCO, (1953): *Les langues vernaculaires dans l'enseignement*, UNESCO.

Webographie

<https://www.le21dulapsyde.com/post/research-presentation-at-nit>
(https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1532799xssr0903_2
<https://books.openedition.org/pur/48442>),
<https://journals.openedition.org/osp/pdf/1372>).
[Http://ecolereferences.blogspot.fr/2012/07/andre-davesne-mamadou-et-bineta-lisent.html](http://ecolereferences.blogspot.fr/2012/07/andre-davesne-mamadou-et-bineta-lisent.html), consulté le 10 janvier 2013