

LES DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE DES FORMES VERBALES
AU LYCEE D'APPLICATION DE L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE

Auguste Crépin MBIOM-ONDOUA. augustembiom@gmail.com

Enseignant-Chercheur, ENS-Université de Bangui

&

Mme Elisabeth Richard elisabethRichard@univ-rennes2.fr

Mme Christine Evain. christine.evain@univ-rennes2.fr

LIDILE- Université de Rennes 2 (France)

Submitted: 2023-02-20

valued: 2023-06-30

validated: 2023-07-30

RESUME :

Cet article s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues. Il prend appui sur un corpus constitué des productions d'écrits des apprenants de la classe de sixième du Lycée d'Application de l'Ecole Normale Supérieure de Bangui en République centrafricaine. L'analyse épilinguistique de ce travail porte sur les formes verbales, l'identification, la description des erreurs dans les grilles d'évaluation collectées à cet effet. L'étude menée se propose de présenter les difficultés d'apprentissage du français langue seconde et le phénomène de l'interférence linguistique dans les écrits de ces jeunes apprenants.

Les résultats obtenus permettent de faire des recommandations aux acteurs de l'éducation afin de prendre en considération le contexte linguistique de la République centrafricaine dans le but de favoriser le bon fonctionnement des activités pédagogiques et didactiques pour les séances d'apprentissage du français langue seconde dans les classes de sixième et de lutter contre les faiblesses d'apprentissage du cours de langue dans les lycées et collèges.

Mots-clés : Formes verbales, Didactique des langues, Interlangue, Apprentissage.

THE DIFFICULTS TO LEARN VERBAL FORMS BY SECONDARY SCHOOL
PUPILS AT LAENS

ABSTRACT :

This paper is part of language didactics. It is based on a corpus made up of the productions of writings of the learners of the six th class of the high school of Application of the normal school of Bangui in Center Africans Republic. The epilinguistic analysis of this work relates to the verbal forms, the identification, the description of the errors in the evaluation grids collected for this purpose. The study conducted aims to present the difficulties of learning French as a second

language and the phenomenon of linguistic interference in the writings of these young learners.

The results obtained make it possible to make recommendations to education stake holders in order to take into consideration the linguistic context of the Center African Republic in order to promote the proper functioning of the pedagogical and didactic activities for the learning sessions of French as a second language in sixth grade classes and to fight against learning weaknesses in language courses in high school and colleges.

Keywords : French language, Verb forms, Language didactics, Interlanguage, Teaching, Learning, Bilingualism, Pedagogy, Didactics, Education.

INTRODUCTION

Dans notre travail, nous présentons les particularités de la morphosyntaxe du verbe chez les apprenants de la classe de sixième du Lycée d'Application de l'Ecole Normale Supérieure de Bangui. En raison du contexte sociolinguistique de la République centrafricaine caractérisé par le contact de plusieurs langues, le français écrit des élèves présente un certain nombre d'écarts dont l'origine est généralement attribuée à l'interférence de la langue maternelle avec le français. Pour mener cette étude, nous avons constitué un corpus écrit.

1. Contexte de l'étude

Lors du suivi et évaluation des élèves-professeurs dans les lycées et collèges, nous avons constaté que les productions orales et écrites des apprenants s'écartent progressivement des normes fonctionnelles dont la raison essentielle est l'interférence de la langue vernaculaire ou maternelle sur la seconde acquise pendant la colonisation. Notre recherche se situe dans le domaine de la didactique des langues centrée sur le pôle élève-savoir. Elle amène à réfléchir sur les compétences des apprenants à propos des formes verbales pour la simple raison que certains enseignants du secondaire attachent peu d'importance ou leur attention n'est pratiquement pas attirée sur les erreurs commises par les apprenants ; cette inattention contribue énormément aux phénomènes de baisse de niveau. Ces productions écrites douteuses rendent difficiles la compréhension de fond et de forme. Notre préoccupation fait partie des réflexions autour de la pédagogie, de la linguistique voire l'éducation. L'étude menée a pour objet d'identifier, de décrire puis analyser les difficultés d'apprentissage du français langue seconde au Lycée d'Application de l'Ecole Normale Supérieure de Bangui.

2. Les objectifs de recherche

2.1. Objectif général

Dans le cadre de ce travail, nous nous proposons de décrire les compétences linguistiques des apprenants de la classe de 6^{ème} du Lycée d'Application de l'Ecole Normale Supérieure de Bangui à partir d'une grille d'évaluation.

2.2. Objectif spécifiques

- Faire une analyse épilinguistique des écrits des apprenants de la classe de 6^{ème} sur l'apprentissage des formes verbales ;
- Décrire les interférences linguistiques dans le discours écrit des apprenants ;
- Proposer une réflexion didactique.

3. Questions de recherche

- Quelles sont les causes de l'imperfection des apprenants en ce qui concerne la réalisation correcte des formes verbales des temps simples de l'indicatif ?
- En quoi l'interférence linguistique peut-elle impacter sur l'apprentissage du français langue étrangère ?
- Quelles conséquences les productions erronées pourraient-elles avoir sur le phénomène d'apprentissage ?
- Comment faire pour pallier ces difficultés ?

4. Données et méthodes

La méthodologie utilisée pour cette étude est basée sur le modèle de référence de Nina Catach et de la théorie de l'interlangue adaptées à notre recherche. Elle consiste à présenter les méthodes, les techniques et les démarches qui vont nous permettre de procéder à l'analyse de nos données d'enquête.

4.1. La pré enquête

Le recueil des données de notre étude a été effectué au Lycée d'Application de l'Ecole Normale Supérieure de Bangui. Pour cette étape, Blanchet (2012) précise : « Un terrain, c'est avant tout un ensemble d'inter actions (de relations, d'échanges, d'expériences) entre un chercheur et d'autres personnes, relations certes situées dans le temps, dans l'espace, dans des sociétés, des cultures etc., mais interaction avant tout ». Et toujours dans le même sens d'idée, Agier (2004 : 35) écrit : « le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, groupe ethnique ou une institution [...] c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où on apprend des choses ». "Faire du terrain", c'est établir des relations personnelles avec des gens.

A propos de notre étude, nous avons tenu des réunions, assisté aux conseils de classes, échangé avec le personnel administratif, les enseignants, dans l'intention de recueillir les informations. Cette méthode nous permet d'explorer le milieu dans lequel nous

allons travailler à savoir la visite de l'établissement. En acceptant de nous accueillir, nos référents ont promis de coopérer avec nous.

4.2. Les techniques de collectes des données

Au sujet de techniques de collectes des données nous avons choisi la grille d'évaluation : elle consiste à exploiter ou analyser quelques données des productions écrites des élèves de la classe de sixième, recueillies lors d'une enquête au Lycée d'Application de l'Ecole Normale Supérieure dans l'intention d'évaluer le niveau ou leurs compétences linguistiques dans le domaine des formes verbales à l'imparfait auprès des apprenants dont l'âge varie entre 11 et 13 ans. Cet établissement a été choisi en raison de son importance scientifique, il est un laboratoire d'expérimentation de l'Ecole Normale Supérieure, géré par l'Université de Bangui et travaille en partenariat avec l'Inspection académique de Bangui.

4.3. La théorie de l'inter langue et de Nina Catach

Nous avons convoqué la théorie de l'interlangue et de Nina Catach pour la simple raison qu'elles décrivent et analysent les erreurs des apprenants et les contrastes linguistiques. Ces théories sont contextualisées et adaptées à notre travail surtout dans le domaine de la didactique des langues étant donné qu'elles vont nous aider à analyser le corpus réalisé auprès des apprenants. Concernant la première, les démarches scientifiques se présentent comme suit :

- L'analyse contrastive, une approche scientifique développée au 20^{ème} siècle qui préconise l'utilisation d'expérimentations pour étudier les mécanismes psychiques d'apprentissage à travers le comportement, considéré comme une réponse à l'environnement et au stimulus. Elle prédit toutes les difficultés d'apprentissage, mais elle était certainement utile pour l'explication rétrospective des erreurs.
- L'analyse des erreurs s'est développée sous l'impulsion d'importantes recherches effectuées et représentées notamment par Corder (1967) et Py (1980). Besse et Porquier stipulent que l'analyse des erreurs complète la tâche de l'analyse contrastive pour la simple raison qu'elle est d'abord envisagée comme un complément ou substitut économique aux analyses contrastives.

Selon Streven (1964) :

L'analyse des erreurs ne saurait remplacer les études contrastives, mais elle offre une solution de rechange qui peut porter plus vite ses fruits. L'analyse des erreurs est un support important pour l'enseignement de la grammaire, d'une part, elle va permettre la description, l'explication et la correction des erreurs, d'autre part, elle va nous aider à mieux comprendre les processus et les stratégies d'apprentissage des langues étrangères.

Ainsi, l'analyse des erreurs conduit non seulement à la détection de zones de difficulté mais elle cherche aussi à les décrire, à expliquer leur cause et leur nature. Selon C. Perdue une telle analyse soulève trois séries de problèmes : trouver l'erreur ; décrire l'erreur ; l'expliquer. Quant à la deuxième approche, elle consiste à décrire les erreurs à dominante phonématique, phonogrammique et morphogrammique. Elle répond également aux critères de notre analyse et présente un dénominateur commun avec la première théorie surtout sur l'analyse des morphogrammes grammaticaux.

Analyse et interprétation des types de confusions des formes verbales identifiées dans les productions d'écrits des apprenants.

Nous avons constaté que certains élèves de la classe de sixième écrivent les verbes à l'imparfait comme ils les entendent. Ils ne tiennent pas compte de la terminaison par rapport à la personne. Cette situation nous amène à présenter les erreurs suivantes :

4.4. Les particularités des formes verbales

4.4.1. Confusions des homophones à l'imparfait

J'était** aller chez moi ;*

J'était** aussi allé voir le lac des crocodiles ;*

J'était** voyager à Douala*

Quand j'était** là-bas.*

J'était** dans la case de mon père.*

J'était** malade.*

Ces apprenants excluent l'accord du verbe avec son sujet. A la première personne du singulier à l'imparfait : A l'oral on entend// = j'étais mais la transcription pose problème. Il est à remarquer que les apprenants tiennent compte seulement des sons alors que l'accord devrait se faire avec la personne. Sur les cinquante copies collectées ces erreurs sont récurrentes, nous en avons identifié dix-sept (17) soit 34% de cas de mauvais accord du verbe *être* à l'imparfait à la première personne du singulier.

Par ailleurs, toujours dans le même ordre d'idée, en lisant ces écrits, à la troisième personne du singulier, l'emploi du pronom indéfini *on* se fait de la manière suivante :

Moi et ma grande sœur **étaient chez mon oncle.*

On **étaient voyagé en chine.*

Selon ces apprenants, le pronom indéfini *on* désigne l'idée du pluriel, c'est pourquoi l'auxiliaire prend la marque de la troisième personne du pluriel. Il a été aussi identifié certains mauvais emplois tels que :

4.4.2. Confusion de on à ont

***Ont allaient** fêté l'anniversaire de son enfant

*Mon père et moi **ont voyageaient** à mbaïki

***Ont faisaient** tour par tour et c'est mon tour je faisais tous les travaux.

On est un pronom indéfini, mais confondu à *ont* verbe avoir il marque la troisième personne du singulier et certains verbes sont accordés à la troisième personne du pluriel. On retrouve également les formes suivantes.

*A Brazzaville le matin, on se levait, **ont prenaient** le petit déjeuner et **on partaient** au champ

***Ont allaient** passer nos vacances chez nos grands-parents.

***Ont allaient fêté** l'anniversaire.

***Ont dansaient** avec les autres personnes sur la piste.

***Ont sortaient** avec les camarades qui avait l'argent.

***Ont partaient** cherchés chez nos tantes.

***Ont n'étaient** arrivés à 17heures 30.

*Notre mère disait maintenant nous allons voyager, **ont n'étaient voyager**, de retour, **ont n'étaient** venues saluer nos familles.

***Ont n'étaient** aller à la pâtisserie.

Concernant cette forme d'écriture quinze (15) apprenants écrivent* *on étaient* soit 30% de la classe écrivent de la même manière et treize autres copies présentent cette forme : **ont allaient ; ont dansaient ; ont sortaient ; ont partaient ou encore ont n'étaient*.

Ces illustrations montrent que les apprenants ont confondu le pronom *on* à *-ils*, c'est pourquoi l'accord est fait à la troisième personne du pluriel. Ce qui atteste qu'ils ont des difficultés dans l'usage de l'auxiliaire « être ». Et pour la dernière phrase, l'apprenant pense que le pluriel du pronom personnel *on* est *o-n-t*.

Donc, ici le pronom indéfini *on* est employé pour la troisième personne du pluriel du fait que ces jeunes apprenants pensent que le pronom *on* renvoie aussi bien à l'idée du pluriel pour les deux premiers exemples.

*Notre père disait maintenant nous allons voyager, **ont étaient** voyagées, de retour **on étaient** venues saluer toutes la famille.

***Ont étaient** arrivées à 17h30.

Dans ces exemples, le pronom *on* est confondu au verbe avoir *ont*, le second marque l'idée du pluriel c'est pourquoi le verbe est écrit à la troisième personne du pluriel.

L'homophonie *On et ont*, pose un réel problème car en dépouillant les écrits, il a été constaté de nombreux cas d'erreurs mais nous ne pouvons pas faire preuve d'exhaustivité.

4.4.3. Confusion du pronom personnel *On à vous*

Ici, les apprenants ont confondu le pronom *on* à *vous*. Neuf (9) apprenants soit 18% ont écrit **on étiez*. En guise d'illustration nous avons :

**Chez notre grand père on étiez partie aussi chez mes grand-mères au Mbaïki*

**épuis on étiez partie en ville.*

Ces exemples montrent que les apprenants ne maîtrisent pas l'emploi du pronom indéfini *on*, ce qui entraîne une confusion de *on* à *vous*, c'est pourquoi l'accord est fait à la deuxième personne du pluriel. Ce qui atteste qu'ils ont des difficultés dans l'usage de l'auxiliaire « être ». Les cas sont multiples et variés et méritent d'être analysés et expliqués progressivement.

4.4.4. Confusion du pronom personnel *On au gérondif en*

On=en

**En cultivais le riz et le maïs*

« En » = On

**Au marché avec ma grande sœur, en achetais de légume ou de la viande, en préparais.*

**Le lendemain, en nai parti pour promenade.*

**De retour en ma donner plein.*

Dans ce cas de figure, il s'agit de « on » pronom indéfini qui est mal prononcé. C'est une erreur à dominante phonématique. Le locuteur écrit comme il l'entend. Nous avons identifié onze (11) cas de confusion soit 22% ; ce qui revient à dire que c'est l'influence de la langue première sur la langue seconde ou une variante de prononciation. L'exemple n°2 en est la parfaite illustration.

4.5. Les verbes du premier groupe

Les verbes du 1^{er} groupe à l'imparfait : ont comme désinence *ais* à la première personne, *ais* à la deuxième personne, *ait* à la troisième personne du singulier, *ions* à la première personne, *iez* à la deuxième personne, *aient* à la troisième personne du pluriel.

L'impression qui se dégage à l'observation de ce corpus est qu'il présente des terminaisons lacunaires. Voyons par exemple :

Je=ait

*je **remerciait** mes cousins

*je **pensait** toujours à ma grand-sœur

*moi, je **pensait** souvent les vacances chez ma mère

*je **mangeait** bien cette sauce

*je **passait** mon temps à travailler

A l'issue des exemples ci-dessus « je » prends la terminaison de la troisième personne du singulier à l'imparfait.

Je=aient

*je le **invitaient** les papas de la maison.

*je **aidaient** ma grand-mère pour allaient au champ

*j'**épouchaient** les manios

*je les **laissaient** pas se salir.

Partant des exemples susmentionnés, il convient de souligner que ces apprenants ont des difficultés à bien accorder le verbe avec le sujet et présentent des écrits lacunaires. Sur les cinquante copies collectées, nous avons recensé vingt-trois (23) cas soit 46% des cas difficiles.

Dans la phrase, *j'**épouchaient** les manios, l'élève croit que les *manioes* représentent le sujet de *épouchaient* raison pour laquelle la désinence est *aient*.

Dans la phrase *je les **laissaient** pas se salir, l'élève pense que le sujet est le pronom personnel *les* et « je » prend la terminaison de la troisième personne du pluriel. Nous constatons que les verbes s'accordent avec les pronoms personnels compléments et non les pronoms personnels sujets.

4.6. Difficultés d'accord du verbe à la troisième personne du singulier à l'imparfait de l'indicatif

Il ou Elle = ais

*Elle lavait les habits, **nettoyais** la toiture

Dans cet énoncé, il est à remarquer que l'apprenant a bien accordé le premier verbe c'est-à-dire à la troisième personne du singulier mais l'accord du dernier verbe est erroné. Ce qui atteste que l'apprenant écrit le verbe comme il l'entend et ne sait pas

faire la différence entre la troisième et la deuxième personne du singulier à l'imparfait de l'indicatif.

4.7. Confusion des terminaisons des verbes du deuxième groupe

Les verbes du deuxième groupe se terminent en *ir* à l'infinitif et font leur participe présent en *issant*. D'autres erreurs identifiées sur la marque de l'imparfait se présentent comme suit :

*Je **remerciait**

*Quand elle **finissai** de préparer, elle **m'appelai**

Dans l'exemple n°1 l'apprenant confond la terminaison de la troisième personne du singulier de l'imparfait à celle de la première (cf : p.7) et pour le deuxième il se pose également une erreur des formes verbales des verbes *finir* et *appeler*.

4.8. Les verbes du troisième groupe

Tous les verbes qui ne sont ni du premier groupe, ni du deuxième groupe, appartiennent au troisième groupe. Dans le cas présent, la question de l'accord du verbe avec son sujet n'est pas respectée dans certaines copies. Les exemples suivants nous le confirment :

*jean **prenaient** des coups.

*celle qui était grosse **pendaient** œufs.

Nous remarquons que le sujet est au singulier mais le verbe prend la marque du pluriel avec la terminaison *a-i-e-n-t*. Tous ces exemples montrent que ces apprenants ne maîtrisent pas la conjugaison à l'imparfait ; conjuguer c'est accorder mais les terminaisons restent pour eux un domaine difficile à appréhender. L'accord est un phénomène syntaxique par lequel, en français par exemple, un nom ou un pronom donné exerce une contrainte formelle sur les pronoms qui représentent, sur les verbes dont il est sujet, sur les adjectifs ou participes passés se rapportant à lui. Le résultat de cette contrainte formelle est que les pronoms concernés prennent la marque de personne, de genre et de nombre, les verbes celles de personne et de nombre.

Dans notre corpus, les élèves distinguent difficilement la désinence du verbe à l'imparfait, à la première personne du singulier *a-i-s*, et à la troisième personne du singulier *a-i-t*. Par contre certains élèves respectent l'accord du verbe avec le sujet à l'imparfait.

5. Le participe passé avec l'auxiliaire *avoir* et *être*

5.1. Le participe passé avec l'auxiliaire *avoir*

*J'avais **vue** que y a beaucoup de changement.

*J'avais **cultiver**.

*J'avaist passé mes vacance de l'année **passé** dans mon village.

*Ma grand-mère m'avais **acheter** les vêtements.

5.2. Le participe passé avec l'auxiliaire être

*on étaient aller à la pâtisserie.

*J'était aller chez moi.

*Ont étaient feté l'aniversaire.

*J'était aussi allé voir le lac des crocodiles.

*Mes grands parents ont étaient parti au marigot.

*On étaient voyagées, de retour on n'étaient venues saluer tous nos familles.

*J'était voyager à douala, moi et ma grande sœur.

*J'éte arrivé à Bossangoa.

*J'était parti en voiture.

*Ont n'étaient arrivés à 17h 30.

*J'était allé en avion.

*J'était parti en congé au Cameroun.

*Quand j'étais arrivée, les gents ma bien accueilli.

*Quand l'école était fermé une semaine après j'étais parti au Cameroun.

En ce qui concerne le participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*, il a été constaté dix-neuf (19) cas soit 38%. Certains participes passés restent invariables alors que d'autres prennent la forme d'un infinitif. C'est le cas de :

*M'avais acheter [].

*Avait cultiver [].

A propos de l'auxiliaire être, le nombre d'erreurs est estimé à 14, soit un total de 28%. Les locuteurs considèrent les infinitifs comme des participes passés. C'est le cas de *voyager, aller*. Certains élèves maîtrisent bien l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire être ; c'est le cas de *parti, allées, arrivés, voyagés*. D'autres veulent seulement se faire comprendre, ils ne tiennent pas compte des accords à l'écrit. L'analyse du corpus montre que les formes verbales écrites par nos apprenants présentent de nombreuses particularités qui concernent le nombre, le genre, la personne, le temps et le mode.

5.2. Les interférences linguistiques

Concernant les interférences linguistiques identifiées dans le corpus, les cas sont nombreux et variés. Nous avons recueilli trente-deux (32) cas, soit 64% d'apprenants sont influencés par ce phénomène. Ainsi, nous avons jugé nécessaire d'analyser deux cas. Certains apprenants ont une image des langues locales qui pourrait les empêcher à bien apprendre le français langue seconde. Cette représentation est surtout centrée sur la question des contacts des langues. Aussi, soulignons-le, le degré d'accès à la langue varie selon les dimensions d'ordre souvent psychologique, cognitive, psycholinguistique, culturel... Un enseignant n'ayant pas les notions de langue vernaculaire ou ne parlant pas le « français centrafricain » risque de sanctionner les apprenants sévèrement en n'ayant une vision négative du potentiel des apprenants.

Voici quelques traces du « français centrafricain » extrait du corpus de la rédaction des apprenants

** Les voisins vénés plusieurs sur la place du mariage.*

Selon cet apprenant, le terme « plusieurs » signifie « nombreux » et « sur la place » veut dire « le lieu du mariage ». Dans cette phrase nous avons constaté l'influence de la langue première sur la langue seconde. L'apprenant a eu à réfléchir en langue sango avant de traduire en français sa pensée. La structure de cet énoncé en langue sango se présente de la manière suivante :

Exemple 1 : -A /voisin /a /ga /mingui/ na /ndo/ ti /matanga /so

Les /voisins/sont/venus/nombreux/sur/le lieu /de/cérémonie/là.

- Analyse de la structure de l'énoncé

A (article défini) ; voisin (nom) ; a (auxiliaire être) ; ga (verbe venir) ; mingui (adverbe : beaucoup, plusieurs, nombreux) na (article partitif) ; ndo (lieu, complément circonstanciel de lieu) ; ti (de, article) ; matanga (cérémonie ; nom) ; so (adverbe)

Dans cette structure, *ga* est le verbe. En langue sango tous les verbes conjugués aux différents modes et temps sont invariables. Les normes fonctionnelles devraient se présenter de cette manière.

Les voisins sont venus nombreux à cette cérémonie de mariage.

Exemple 2 : Les mères de tam-tam ont coupé la route pour voir les fi dakéilles. L'expression : « les mères de tam-tam » veut dire « les femmes enceintes » et « ont coupé la route » signifie « ont traversé la route pour voir les filles d'accueils »

Ces exemples sont des termes qui ne sont pas du français standard mais plutôt du français calqué sur le sango, langue nationale. Ces expressions sont beaucoup plus utilisées dans des dialogues courants en Centrafrique. En ce qui concerne les

vernaculaires, nous avons des occurrences répétitives dans les rédactions qui sont dues au manque de cohérence dans les énoncés et des termes qui ne sont pas propres au lexique français. On suppose que ces phrases sont chargées de termes endogènes « tam-tam », « coupé la route », etc., qui rendent la compréhension difficile aux interlocuteurs.

Partant de ces illustrations, il est facile de comprendre que le jeune scolarisé du premier cycle en République centrafricaine éprouve encore des difficultés pour bien maîtriser et acquérir la structure et le fonctionnement de la langue française, qui est la langue seconde importée lors de la colonisation, introduit dans l'enseignement. Alors, enseigner le français langue seconde reste encore un problème majeur qui touche le système éducatif centrafricain. Les apprenants qui se trouvent confrontés au problème du plurilinguisme sont dans l'embarras de choix du code, c'est-à-dire le choix de la langue qu'ils doivent utiliser pour traduire correctement leurs pensées.

C'est pourquoi on assiste au phénomène "d'interférence linguistique" qui agit sur le système de pensée des apprenants et qui va répercuter sur le développement cognitif. Ceci entraîne des "erreurs" qui sont à l'origine des confusions dans la chaîne écrite de nos apprenants. Parfois l'élève hésite sur un mot ou une phrase qu'il veut employer en français et qui l'amène dans l'interférence linguistique par un mélange de discours dans sa production écrite ou orale.

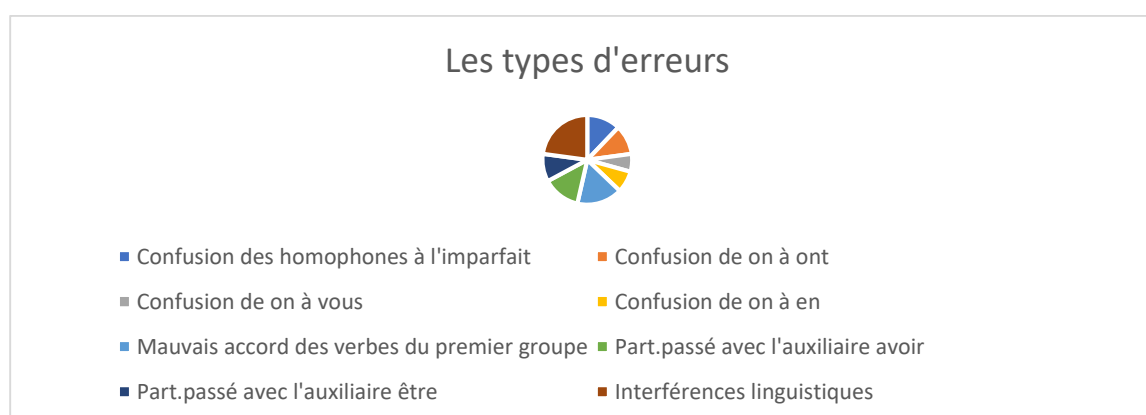
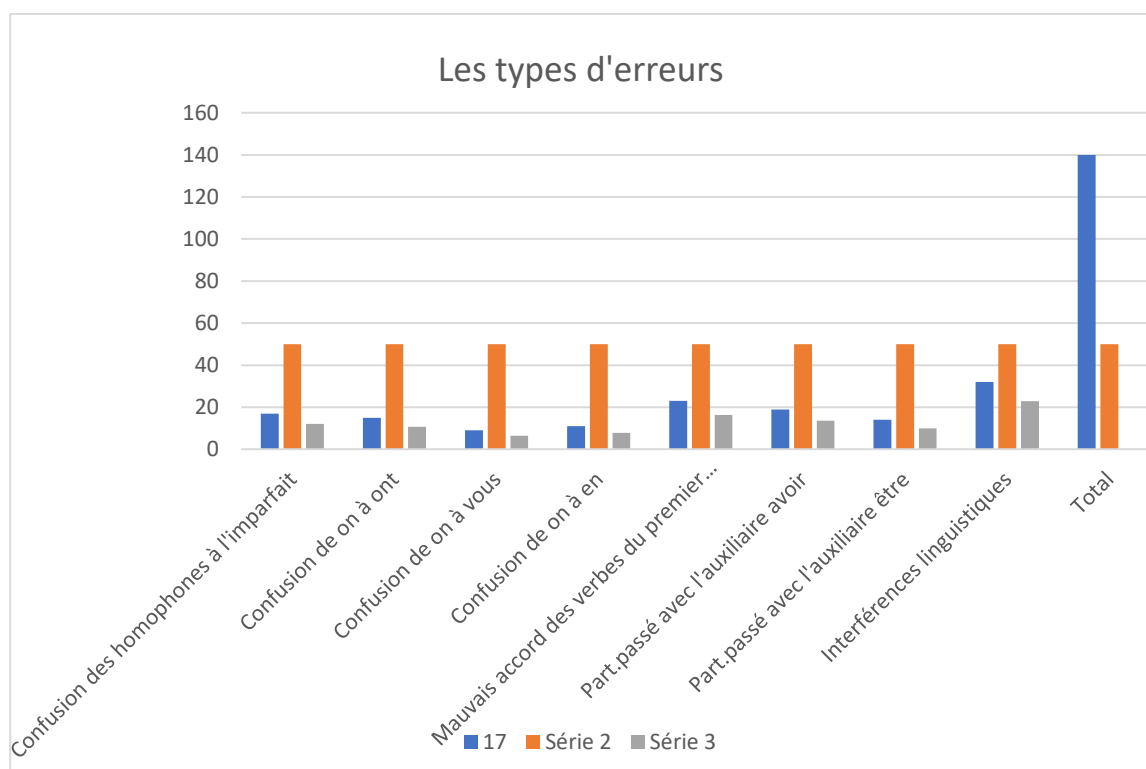
En effet, le phénomène d'inter langue en Centrafrique constitue un obstacle aux apprenants du fait que seul le français est privilégié au détriment de leur langue maternelle le sango et du savoir linguistique. Ainsi, la grammaire doit apporter une contribution efficace pour la maîtrise du français par nos apprenants qui ont des difficultés à bien apprendre le français langue seconde.

N°	Les types d'erreurs	Nombre d'erreurs	Nombre d'élèves	Pourcentage
1	Les homophones à l'imparfait	17	50	12,14
2	Confusion de <i>on</i> à <i>ont</i>	15	50	10,71
3	Confusion de <i>on</i> à <i>vous</i>	9	50	6,42
4	Confusion de <i>on</i> à <i>en</i>	11	50	7,85
5	Verbes du premier groupe	23	50	16,42
6	Le participe passé avec l'auxiliaire avoir	19	50	13,57

7	Le part. Passé avec l'auxiliaire être.	14	50	10
8	Les interférences linguistiques.	32	50	22,85
Total		140	50	99,96

6- Résultats et discussion

Tableau récapitulatif des types d'erreurs



A la lecture de ces schémas, il est à remarquer que les pourcentages varient selon les types d'erreurs. Concernant les phénomènes de l'interférence linguistique, le taux d'influence est de 23%. Nous avons aussi ciblé les faiblesses sur les accords du

participe passé avec l'auxiliaire *avoir* et *être* évaluées respectueusement à 13,57% pour le premier et 10% pour le second.

Le tableau met également en lumière les difficultés d'accord des verbes du premier groupe soit avec un pourcentage de 16% d'écarts, ce qui revient à dire que les élèves ont intérêt à bien apprendre cette catégorie verbale. D'autres faiblesses portent aussi sur : les homophones à l'imparfait (12, 14%), les confusions de on à ont (10,71), on à vous (6,42%) et de on à en (7,85).

Les résultats attestent que dans le corpus il a été identifié des termes douteux voire inadéquats en mode, auxiliaire, personne, radical et terminaison. L'usage de l'imparfait demeure problématique chez certains apprenants de la classe de 6^{ème} au Lycée d'Application de l'Ecole Normale Supérieure de Bangui. Sur les 50 (cinquante) copies collectées, 25 (vingt-cinq) apprenants soit 50% (cinquante) ont des difficultés à bien accorder le verbe à l'imparfait. Les erreurs présentent des formes variées ; d'où question de mentionner que la transposition didactique dans les salles de classes pose problème ou bien le savoir enseigné est peut-être peu compris. Cette réalité demeure une situation complexe pour les apprenants, car la morphologie verbale du français recèle une multitude de pièges. Souvent, dans le processus de scolarisation, les verbes semblent être maîtrisés relativement tard par rapport à d'autres classes des mots, comme les noms ou les adjectifs... Les apprenants inventent fréquemment des verbes ou des formes verbales à des personnes ou des temps-modes plus ou moins exceptionnels. Lorsque nous observons quelques productions écrites des élèves, ces écrits laissent à désirer car les défaillances verbales restent d'actualité. Comment peut-on expliquer les causes de ces lacunes ? L'enseignement de la conjugaison est-il en crise ? Pendant longtemps la grammaire traditionnelle était enseignée dans les écoles mais les tendances actuelles ont changé faisant place à la grammaire textuelle. Si les nouvelles méthodes n'ont pas donné des résultats probants, il serait intéressant de faire la juxtaposition des théories pour un rendement didactique meilleur.

L'objectif assigné à cette étude consistait à mieux appréhender les formes verbales. Dans notre description, l'imparfait de l'indicatif comme son nom l'indique est l'un des temps grammaticaux les plus complexes de la morphosyntaxe des verbes français en classe de sixième. L'étude de la morphologie verbale mobilise de multiples niveaux d'analyse, étroitement liée aux contextes sémantico-syntaxiques, aux variables discursives et référentielles mais aussi aux procédures psycholinguistiques. Cette démarche s'appuie également sur l'environnement syntaxique en vue d'identifier les ambiguïtés liées à des mauvaises transcriptions.

Il convient de mentionner que la métalangue grammaticale n'est pas toujours mobilisée. Nous notons que les élèves les plus performants sont ceux qui connaissent

les règles fondamentales de la grammaire traditionnelle, ils respectent les mécanismes de fonctionnement de la langue alors que d'autres, moins habiles se contentent des démarches subjectives. Malgré l'apport de la didactique dans les pratiques de classes, l'apprentissage de la morphosyntaxe du verbe reste problématique au Lycée d'Application de l'Ecole Normale Supérieure de Bangui.

7- Réflexions didactiques

Pour juguler les problèmes liés à l'enseignement du français langue étrangère, les enseignants doivent utiliser des stratégies d'analyse réflexive voire la méthode d'investigation pour amener les apprenants à analyser, expérimenter l'emploi des verbes selon les modes et personnes, l'enseignant doit informer, motiver voire faire interagir les élèves. Pour la dimension morphologique, le choix est d'étudier le verbe à travers les formes verbales. Les diverses réflexions menées au cours de cette recherche, amènent à dire que l'enseignement ou la pratique de la pédagogie convergente et de la didactique intégrée dans la formation des élèves- professeurs à l'Ecole Normale Supérieure de Bangui pourraient être une voie appropriée à l'apprentissage du français langue seconde. La langue sango mérite d'être insérée dans les curricula d'enseignement au fondamental 2 pour qu'il y ait adéquation avec le contexte linguistique et didactique centrafricain.

Pour la réussite d'un tel projet, la formation des formateurs en Pédagogie Convergente et en Didactique intégrée doit être au centre du débat ; c'est pourquoi, il serait souhaitable pour que les linguistes centrafricains travaillent en partenariat avec les organismes et les pays qui ont expérimenté cette pratique.

CONCLUSION

Nous pouvons souligner que le français tel qui est écrit par les apprenants de notre site de recherche, présente bien des particularités morphosyntaxiques. Celles-ci sont intra linguales soit interlinguales. Les différentes analyses menées correspondent à une description du français langue seconde et les résultats auxquels nous avons abouti relèvent des grilles d'évaluation collectées. Sur les cinquante copies analysées, nous avons identifié plusieurs types d'erreurs. Les apprenants semblent être embarrassés et ont de la peine à écrire correctement le verbe selon les temps ou modes.

Ainsi, il serait souhaitable pour que l'enseignant mette en place une stratégie pédagogique surtout contextualisée ; s'ajoute à cela l'intégration de la dévolution dans les pratiques de classes, c'est-à-dire laisser l'élève construire son savoir en privilégiant l'autonomie ou la responsabilisation pour lui permettre de prendre conscience des formes verbales afin qu'il les applique de façon automatique.

Références bibliographiques

I- Ouvrages généraux

- Argot D, 2014, *Le français, une langue pour réussir*, Rennes, PUR
- Arrive, M. Gadet, f & Galmiche, M. 1986. *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*. Paris, Flammarion.
- Beacco, J-C, 2001 *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris, Cle International.
- Bassano, D, 2010, *L'acquisition des verbes en français : un exemple de l'interface lexicale grammaire*. Synergie France.
- Beyom, R. et Mbiom A, 2014, *La langue française en Centrafrique.*, Nathan. 113.
- Besse, H et al, 1991, *Grammaires et didactiques des langues*. Paris, Didier, Collection L.A. L.
- Besse, H. Porquier, R. Py, B, 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : Contexte et discours*. Didier, Paris.
- Besse, H, Porquier, R, 1991, *Grammaire et didactique des langues*. Paris, Dedier, collection LAL
- Cambra-Giné, M, 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris, Didier.
- Cavalli M, 2011, *Choix curriculaires entre politique linguistique éducative et pratiques didactiques* in Martinez P, Miled et Tirvassen R. *Le français dans le monde Curriculum, programme et itinéraires en langues et cultures*, n°49, Paris CLE International.
- Chartrand, S, 2012, *Pour un enseignement rigoureux et efficace de la grammaire- Utiliser une terminologie rigoureuse et cohérente pour parler de la langue*, Correspondance, volume 17 (n°2, janvier 2012)
- Cogis, D. et Manesse D, 2007, *Orthographe à qui la faute ?* ESF.
- Dubois, J. (1969). *Larousse des difficultés grammaticales*, Paris, Larousse.
- Ecatérina. B et Bronckart, 2017, *Former à l'enseignement de la grammaire*. Septentrion-Presses Universitaires.
- Fournier, J, 1993, *La grammaire du collège : progression, évaluation, normes scolaires*, OIF, 2010, *la langue française dans le monde*. Paris, Nathan.

II- Ouvrages de référence

- Angouard, A, 1996, *Maîtrise des formes verbales : problème d'apprentissage, stratégie d'enseignement du CE1 au CM2*. Repères, 14, 183-200.
- Astolfi, J-P, 1997, *l'erreur, un outil pour enseigner*. USF Ed, Paris.

- Dedeyan, A, 2006, *Détecter les erreurs d'accord-sujet-verbe : caractéristique de procédures de détection contrôlée. Rééducation orthophonique*, n°225.
- David, J & Renvoisé, C, 2010, *La morphologie verbale : repérer les complexités et les régularités*. Synergies France.
- Le Goffic, P, 1997, *Les formes conjuguées du verbe français*. Oral et écrit. Paris. Ophrys.
- Najib, R. et Akram, O, 2010, *L'analyse des erreurs en FLE chez les apprenants*, Jordan Journal of Moderne Langages and Littératures. Vol, 2. N° 2.
- Nina Catach, 1995, *L'Orthographe française*. Traité théorique et pratique, 3^{ème} Ed. Nathan. Paris.
- Porquier, R, 1977, *L'analyse des erreurs. Problème et Perspective*. Etudes de linguistique appliquée.
- Amon, E et Bomati, y, 2000, *Méthodes et pratiques du français au Lycée*. Paris, Magnar.