Article original

Créativité lexicale et difficultés d'apprentissage des formes verbales en français : le cas de Bangui

Robert BEYOM[1], Auguste Crépin MBIOM ONDOUA[2], Ernestine KOSSI-SINDO[3]

[1] Enseignant-chercheur, École normale supérieure, Université de Bangui (République centrafricaine)
[2] Enseignant-chercheur, École normale supérieure, Université de Bangui (République centrafricaine)
[3] Doctorante, Département de lettres modernes, Université de Bangui (République centrafricaine)
Auteur correspondant : robertbeyom2@gmail.com
Article reçu le **02/10/2026**
Réf : 28-AUM13-0328

Résumé :
Importée en Afrique par la colonisation, la langue française suscite des débats sur son état actuel et son avenir : pour les uns, le niveau de français baisse ; pour les autres, la langue rayonne grâce à ses particularités et au nombre croissant de ses locuteurs. À partir du cas de la République centrafricaine, où le français est langue officielle et langue de scolarisation aux côtés du sango, cet article confronte ces deux points de vue. Il décrit d'abord, à partir d'un corpus documentaire (inventaires lexicaux, mémoires, chansons), quelques particularités lexicales du français parlé à Bangui : néologismes, glissements de sens, emprunts au sango et alternance codique, souvent empreints d'humour. Il analyse ensuite, selon une approche descriptive, les erreurs de conjugaison au passé composé relevées dans les copies de 52 élèves de cinq lycées de Bangui soumis à trois exercices fermés : formes non conjuguées, confusions de temps, erreurs d'accord, barbarismes et erreurs orthographiques (268 erreurs relevées). Les résultats montrent un contraste entre la créativité lexicale des locuteurs et la fragilité de la maîtrise de la morphologie verbale à l'écrit. L'article invite les décideurs

politiques et éducatifs à fonder leur vision de l'avenir du français sur une évaluation réelle des apprentissages.
Mots clés : Alternance codique ; Création lexicale ; Français langue seconde ; Morphologie verbale ; République centrafricaine.

Lexical Creativity and Difficulties in Learning French Verb Forms: The Case of Bangui

Abstract:
Introduced into Africa through colonization, French is at the centre of debates about its current state and its future: some argue that the level of French is declining, while others highlight its vitality, pointing to its specific features and its growing number of speakers. Taking the case of the Central African Republic, where French is an official language and the language of schooling alongside Sango, this article examines both views. Drawing on a documentary corpus (lexical inventories, dissertations, songs), it first describes some lexical features of the French spoken in Bangui: neologisms, semantic shifts, borrowings from Sango and code-switching, which are often humorous. Using a descriptive approach, it then analyses the errors in the conjugation of the passé composé *found in the written work of 52 pupils from five secondary schools in Bangui who completed three closed exercises: non-finite forms, tense confusions, agreement errors, barbarisms and spelling errors (268 errors). The results reveal a contrast between speakers' lexical creativity and pupils' weak command of verb morphology in writing. The article calls on political and educational decision-makers to base their view of the future of French on an actual assessment of learning.*
Keywords: *Central African Republic; Code-switching; French as a second language; Lexical creation; Verb morphology.*

Introduction

L'histoire de la langue française en République centrafricaine est liée à la colonisation, c'est-à-dire au contact entre les colonisateurs français et les populations de l'Oubangui-Chari. Lorsque des personnes issues de communautés linguistiques différentes se rencontrent, le besoin d'un code commun s'impose, et le français a été retenu comme réponse à cette situation de communication. Une langue ne se transmet cependant pas d'elle-même : il lui faut un mode d'appropriation, en l'occurrence l'apprentissage scolaire. C'est ainsi que le français a été enseigné aux enfants oubanguiens, puis aux Centrafricains après

l'indépendance. Aujourd'hui encore, le français n'étant pas la langue première de la plupart des enfants, son appropriation passe essentiellement par l'école, et la compétence des locuteurs dépend de la durée de l'apprentissage comme de la qualité d'un enseignement qui associe enseignants et apprenants.

Cette situation pose la question de la compétence et de la performance de ceux qui apprennent le français. Les responsables politiques et éducatifs tendent pourtant à mettre en avant l'augmentation du nombre de locuteurs, alors qu'estimer le nombre de francophones à partir de la population scolarisée est une démarche sujette à erreur. Ainsi, à l'ouverture du XIX^{e} Sommet de la Francophonie, à Villers-Cotterêts, le 4 octobre 2024, le président français envisageait que « les 330 millions de personnes que nous avons aujourd'hui dans notre espace doubleront d'ici les prochaines décennies », et saluait « un patrimoine rabelaisien en perpétuelle innovation, alliant la culture savante et sa verve créatrice avec cet indéfinissable grain de sel d'humour qui traverse les âges » (E. Macron, 2024). Cet optimisme repose largement sur la jeunesse de la population des pays francophones et sur la vitalité lexicale du français qui y est parlé.

Cette vitalité est bien documentée. Les particularités lexicales du français en Afrique ont fait l'objet d'un vaste inventaire, publié en 1983 puis réédité en 1988, dans le cadre de la *Table ronde des centres, départements et instituts de linguistique appliquée d'Afrique noire francophone* (Équipe IFA, 1988) ; pour la Centrafrique, les linguistes de cette équipe, issus d'universités françaises et africaines, étaient appuyés par Jean-Pierre Caprile, Luc Bouquiaux et Gaston Canu. M. Déchamps-Wenezoui (1981) a étudié la cohabitation du français, du sango et des autres langues centrafricaines à Bangui, et R. Beyom (2000) a consacré une thèse à la situation et à la description du français en République centrafricaine. Plus récemment, E. Marandji (2025) a recensé des créations lexicales du français parlé à Bangui. Parallèlement, plusieurs mémoires de fin de cycle relèvent chez les apprenants des écarts morphologiques, syntaxiques et sémantiques importants (P.

Sinibouar, 2025 ; O. V. Mowele, 2025 ; B. Namkiama, 2026 ; S. R. Abio, 2026 ; S. G. D. V. Pandre, 2026), et A. C. Mbiom Ondoua (2023 ; 2024) a mis en évidence les difficultés liées à l'apprentissage et à l'enseignement des formes verbales. Ces deux ensembles de travaux restent toutefois juxtaposés : la vitalité lexicale du français est rarement confrontée aux résultats effectifs de son apprentissage.

Or, annoncer un avenir rayonnant au français sans tenir compte de ces résultats relèverait de l'utopie ; ce serait laisser « l'arbre » de la créativité lexicale cacher « la forêt » des compétences réelles. La présente étude se propose donc de confronter ces deux visages du français à Bangui. Elle cherche à savoir quels procédés expliquent l'enrichissement lexical du français dans le discours des locuteurs centrafricains, quelles difficultés de morphologie verbale les élèves rencontrent à l'écrit et à quoi on peut les attribuer, et dans quelle mesure ces deux constats permettent de juger de l'avenir du français en Centrafrique. Son objectif général est de décrire les particularités lexicales du français parlé à Bangui et les particularités morphosyntaxiques des productions écrites des élèves de cette ville ; plus précisément, il s'agit de décrire, d'une part, les créations lexicales du parler des locuteurs centrafricains de Bangui et, d'autre part, les erreurs de morphologie verbale au passé composé dans les copies d'élèves de cinq lycées de la capitale. L'étude part de l'hypothèse selon laquelle la vitalité lexicale du français en Centrafrique masque une maîtrise fragile de sa morphologie verbale à l'écrit chez les apprenants.

Pour vérifier cette hypothèse, l'étude adopte une approche descriptive, qui s'appuie, pour le volet lexical, sur un corpus documentaire et, pour le volet morphologique, sur les copies de 50 élèves soumis à trois exercices de conjugaison. Après la présentation de la méthodologie, l'article expose les résultats relatifs aux particularités lexicales du français parlé à Bangui, puis aux erreurs de conjugaison relevées dans les copies des élèves, avant de les discuter au regard des travaux antérieurs et d'en dégager des implications didactiques.

1. Méthodologie

1.1. Cadre théorique

La description des énoncés oraux s'inspire de l'approche de la langue parlée de C. Blanche-Benveniste (1997), qui analyse les productions sur l'axe syntagmatique de la chaîne parlée. Les créations lexicales humoristiques sont envisagées au sens de R. Escarpit (1960), et l'intégration de mots français au sango, souvent accompagnée d'un changement de catégorie grammaticale, est décrite à l'aide de la notion de translation de L. Tesnière (1959). L'analyse des erreurs écrites s'appuie sur la théorie du plurisystème graphique de N. Catach (1980), qui distingue les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes et permet ainsi de classer les erreurs orthographiques ; l'interprétation des écarts mobilise en outre la notion d'interlangue de L. Selinker (1972).

1.2. Corpus lexical

Les particularités lexicales étudiées proviennent de trois types de sources : l'*Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire* (Équipe IFA, 1988) ; le mémoire de E. Marandji (2025), consacré à la création lexicale du français parlé à Bangui ; des chansons d'orchestres centrafricains, en partie recensées par R. Beyom (1979). Ces sources sont complétées par des énoncés illustratifs relevés par les auteurs à Bangui. Les périodes de ces travaux varient d'un chercheur à un autre. Les techniques utilisées pour collecter les données portent sur les entretiens (Marandji, 2025) et les enregistrements (Beyom, 1979). Ces travaux sont réalisés dans un but académique : mémoires rédigés en vue de l'obtention des diplômes de fin de cycle.

1.3. Corpus écrit

1.3.1. Population et échantillon

Les données écrites proviennent de l'enquête menée par E. Kossi-Sindo dans le cadre de sa thèse de doctorat en cours. L'échantillon est constitué de 52 élèves de cinq établissements du

Fondamental 2 relevant de l'Inspection académique de Bangui (IAB) : les lycées de Gobongo, des Martyrs, Marie-Jeanne Caron, Barthélemy Boganda et de Miskine. Les élèves soumis à ces évaluations sont de la classe de 3e. Ils ont été choisis de manière aléatoire, à raison de dix par établissement. Ces recherches sont menées à la fin de l'année scolaire 2023-2024.

1.3.2. Instrument de collecte

Les élèves ont réalisé trois exercices de conjugaison au passé composé, portant sur des verbes qui exigent l'emploi de l'auxiliaire *être* ou de l'auxiliaire *avoir*. Les consignes portaient respectivement sur le sens du verbe, sur le critère de choix de l'auxiliaire et sur la voix du verbe. Dans le premier exercice, les élèves devaient mettre les verbes entre parenthèses au passé composé et les classer en verbes transitifs, intransitifs et pronominaux ; dans le deuxième, mettre les verbes au passé composé et justifier l'emploi de l'auxiliaire *être* ou *avoir* ; dans le troisième, indiquer si les phrases étaient à la voix active ou à la voix passive. Le premier exercice comporte sept énoncés, le deuxième onze et le troisième cinq.

1.3.3. Traitement des données

Toutes les formes verbales erronées ont été relevées dans les copies, puis classées en six catégories : formes non conjuguées, emploi du présent, confusions avec d'autres temps, erreurs d'accord du participe passé, barbarismes verbaux et erreurs orthographiques, ces dernières étant réparties selon la typologie de N. Catach (1980). Il convient de noter que les copies, non corrigées, ont été retranscrites et exploitées par les auteurs. Dans la suite de l'article, chaque exemple est numéroté et précédé d'un astérisque lorsqu'il est fautif ; la forme erronée est en gras et la forme attendue est indiquée entre parenthèses. Les énoncés des élèves sont reproduits tels qu'ils ont été écrits.

2. Résultats

2.1. Particularités lexicales du français parlé à Bangui

Le corpus fait apparaître trois procédés d'enrichissement du français parlé à Bangui : la création de néologismes et de sens nouveaux, l'emprunt au sango et l'alternance codique, qui trouve dans la chanson un terrain d'expression privilégié.

2.1.1. Néologismes et glissements de sens

Plusieurs créations relèvent de l'humour. En Centrafrique, le fretin séché constitue l'aliment de dernier recours des ménages à faible revenu ; constatant que, même cuits, les yeux des fretins restent ouverts, les consommateurs les désignent par l'expression « morts vivants » :

(1) *Aujourd'hui, maman a préparé les « morts vivants » avec du koko*[1].

Les feuilles de manioc, quant à elles, sont appelées « grâce à Dieu » :

(2) *Sans « grâce à Dieu », nous ne savons pas ce que nous mangerons ce soir.*

E. Marandji (2025) relève également la remotivation humoristique du sigle *sida* (syndrome d'immunodéficience acquise), réinterprété en « salaire insuffisant difficilement acquis » : une situation socio-économique difficile est ici tournée en dérision.

D'autres mots français subissent des glissements de sens. L'expression *deuxième bureau*, issue du vocabulaire militaire où elle désigne le service de renseignement, est passée dans le lexique courant pour désigner la maîtresse d'un homme marié. De même, *mère supérieure*, qui désigne la religieuse dirigeant un couvent, renvoie dans le français de Centrafrique à une femme plus âgée

[1] Koko : plante de nom scientifique *Gnetum*, arbrisseau lianescent des régions tropicales dont les feuilles sont consommées.

qui, dans un contexte de crise économique, entretient un jeune homme dont elle fait son concubin :

(3) *Jules a quitté ses parents. Il est maintenant chez sa « mère supérieure ».*

2.1.2. Emprunts au sango

Certains mots sango entrent par ailleurs dans le lexique du français de Centrafrique :

(4) *buba nguéré* /détruire/prix/ « vendeur à vil prix » ;

(5) *yabanda* « gnetum » ;

(6) *wali gara* /femme/marché/ « femme commerçante ».

2.1.3. Alternance codique

La cohabitation du français et du sango entraîne souvent l'alternance des deux codes, que M. Déchamps-Wenezoui (1981) désigne par le terme *franc-sango* :

(7) *ti tene mo réussir, il faut beaucoup étudier. Mais tongana mo suivre a sioni camarades mais tant pis pour toi*

/pour/dire/toi/réussir/il faut beaucoup étudier/mais/si/toi/suivre/PL/mauvais/camarades/ mais tant pis pour toi/

« Si tu veux réussir, il faut beaucoup étudier. Mais si tu suis les mauvais camarades, tant pis pour toi. »

Dans ce type de construction, le locuteur insère tantôt des mots, tantôt des propositions ou des phrases entières en français dans un énoncé en sango.

2.1.4. Le franc-sango dans la chanson

Chaque communauté exprime sa culture à travers la langue, dans les chants, la musique, les danses, les contes, les proverbes ou le théâtre. Les chansonniers centrafricains utilisent souvent le français pour composer leurs morceaux, en particulier pour célébrer des événements de portée internationale, et leurs textes font largement

apparaître le franc-sango, qui tend ainsi à devenir une langue de culture :

(8) *Mademoiselle je m'appelle Thierry Yezo ka ti mo iri ni gne*
/Mademoiselle je m'appelle Thierry Yezo/mais/pour/toi/nom/cela/quoi/
« Mademoiselle, je m'appelle Thierry Yezo, mais comment t'appelles-tu ? »
(Thierry Darland Yezo, chef de l'orchestre Muziki, cité par R. Beyom, 1979)

Cet usage peut être spontané, mais il peut aussi remplir une fonction poétique, lorsque les musiciens recourent au français basilectal, celui des locuteurs peu scolarisés, pour créer un effet d'humour ou d'ironie. C'est le cas du pataquès[2] dans *Léti*, de l'orchestre Makembe :

(9) *Leti tu xexagères, Leti tu xexabuses.*

L'orchestre Muziki en offre un autre exemple dans *Sommation* :

(10) *A zo so a e ngia so mo kanga ala nan nan nan*
« Il faut condamner tous ceux qui se moquent de moi à une peine d'un an d'emprisonnement chacun. »

La forme *nan* résulte ici d'un découpage morphologique particulier : elle provient de la liaison entre l'article indéfini *un* et le nom *an* (*un an* se prononce [œ̃nɑ̃]). La liaison joue le même rôle que l'élision, à l'origine d'emprunts du français intégrés au sango, comme *l'école*, devenu *lakolo*, ou *l'hôpital*, devenu *labatani*. Ces faits illustrent la créativité du français en contact avec le sango.

[2] Pataquès : liaison fautive, qui consiste à faire entendre une consonne de liaison inexistante ou erronée. Le mot est une formation imitative de « ce n'est pas-t-à moi, je ne sais pas-t-à qui est-ce ».

2.2. Erreurs de morphologie verbale au passé composé

2.2.1. Vue d'ensemble

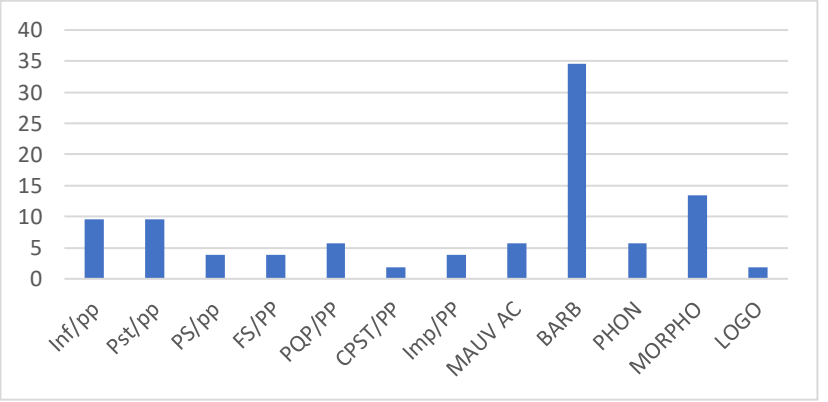
Le dépouillement des copies fait apparaître six grandes catégories d'erreurs, dont la répartition est présentée dans le tableau 1.

Tableau 1. Répartition des erreurs de conjugaison au passé composé (n = 52 copies)

Catégorie	Sous-type	Effectif	%
Formes non conjuguées	Infinitif à la place du participe passé	5	9,62 %
Emploi du présent	Forme de présent à la place du participe passé	5	9,62 %
Confusions de temps	Passé simple	2	3,85 %
	Futur simple	2	3,85 %
	Plus-que-parfait	3	5,77 %
	Conditionnel présent	1	1,92 %
	Imparfait	2	3,85 %
Accord du participe passé	Marque de genre ou de nombre injustifiée	3	5,77 %
Barbarismes verbaux	Formes inexistantes en français	18	34,62 %
Erreurs orthographiques	Phonogrammiques	3	5,77 %
	Morphogrammiques	7	13,46 %
	Logogrammiques	1	1,92 %
Total		**52**	**100 %**

Source : enquête de terrain, année académique 2024-2025

Figure 1. Répartition des erreurs de conjugaison au passé composé (en %)



Source : enquête de terrain, année académique 2024-2025

2.2.2. Formes non conjuguées

Faute de connaître la forme du participe passé, certains élèves laissent le verbe à l'infinitif, même lorsque l'auxiliaire est correctement choisi :

(11) **cette pauvre femme s'est* ***sentir*** *mourir* (attendu : *s'est sentie*)

(12) **il a* ***descendre*** *ses valises du grenier* (attendu : *a descendu*)

(13) **Son père est* ***décéder*** *la semaine dernière* (attendu : *est décédé*)

(14) **Les voyageurs harassés ont* ***aperçevoir*** *avec soulagement les palmiers des oasis* (attendu : *ont aperçu*)

(15) **la nuit est* ***tomber*** *... se réunir sous le grand baobab* (attendu : *est tombée*)

Dans ces énoncés, l'auxiliaire est correct, mais le participe passé est remplacé par l'infinitif : les élèves connaissent la structure du passé composé sans maîtriser la formation du participe. En (14), s'y ajoute une erreur graphique (ç devant e).

2.2.3. Emploi d'une forme de présent

(16) **les enfants ont* ***ramasse*** *des coquillages* (attendu : *ont ramassé*)

(17) **son père est* ***décède*** *la semaine dernière* (attendu : *est décédé*)

(18) **Il a* ***descend*** *ses valises du grenier* (attendu : *a descendu*)

(19) **la nuit est* ***tombe*****...** *se réunir sous le grand baobab* (attendu : *est tombée*)

(20) ***__bois__ *tu le thé que je t'*__avait servir__ *?* (attendu : *As-tu bu le thé que je t'ai servi ?*)

Seule la forme *descend* (18) est sans ambiguïté une forme de présent. Pour *ramasse*, *décède* et *tombe*, l'omission de l'accent aigu du participe (*-é* écrit *-e*) peut aussi expliquer l'erreur : il est alors impossible de trancher, sur la seule base de l'écrit, entre une confusion de temps et une erreur graphique. L'énoncé (20) cumule l'emploi du présent (*bois*), un auxiliaire à l'imparfait et à une personne erronée (*avait* pour *ai*) et un infinitif (*servir*) à la place du participe.

2.2.4. Confusions avec d'autres temps

D'autres élèves emploient un temps différent du passé composé :

– passé simple : (21) **Cette pauvre femme* **se sentis** *mourir* (attendu : *s'est sentie*) ;

– futur simple : (22) ***__partira__*-t-il pour Douala ?* (attendu : *Est-il parti*) ; (23) **la nuit* **tombera** (attendu : *est tombée*) ;

– plus-que-parfait : (24) **les enfants* **avaient rammassés** *les coquillages* (attendu : *ont ramassé*) ;

– conditionnel présent : (25) ***__partirait__ *t-il pour Douala ?* (attendu : *Est-il parti*) ;

– imparfait : (26) ***__partait__*-il pour Douala ?* (attendu : *Est-il parti*) ; (27) **l'orateur* **parlais** *avec conviction* (attendu : *a parlé*).

En (24), la confusion de temps se double d'une erreur d'accord (*ramassés*) et d'une erreur graphique (*rammassés*) ; en (27), d'une erreur de personne (*parlais*).

2.2.5. Accord du participe passé

(28) **Les enfants ont* ***ramassée*** *des coquillages* (attendu : *ont ramassé*)

(29) **les enfants ont* ***ramassés*** *des coquillages* (attendu : *ont ramassé*)

(30) **L'homme est* ***née*** *pour le bonheur* (attendu : *est né*)

Ces exemples révèlent une méconnaissance des règles d'accord du participe passé : avec l'auxiliaire *avoir*, le participe reçoit à tort une marque de genre ou de nombre (28, 29) ; avec *être*, il est mis au féminin alors que le sujet est masculin (30).

2.2.6. Barbarismes verbaux

(31) **il a* ***descendé*** *ses valises du grenier* (attendu : *a descendu*)

(32) **les voyageurs harassés ont* ***aperceve*** *avec soulagements les palmiers des oasis* (attendu : *ont aperçu*)

(33) **je te* ***servi*** *?* (attendu : *je t'ai servi*)

(34) **Cette pauvre femme se* ***sentié*** *mourir* (attendu : *s'est sentie*)

(35) **son père il* ***sont décéderait*** *la semaine dernière* (attendu : *est décédé*)

(36) **les voyageurs harassés* ***ont été apercient*** *avec soulagement les palmiers des oasis* (attendu : *ont aperçu*)

(37) **les voyageurs harassés* ***aparsevraisai*** *avec soulagement les palmiers des oasis* (attendu : *ont aperçu*)

(38) **le soleil* ***nuirirent*** *les fruits* (attendu : a muri)

(39) **une pluie violente* ***s'abattrée*** *sur le ville* (attendu : *s'est abattue*)

Ces formes, inexistantes en français, combinent souvent des marques de plusieurs temps ou modes (35, 37). Plusieurs semblent

résulter d'une généralisation abusive de la terminaison -*é* du participe des verbes du premier groupe à des verbes d'autres groupes (*descendé*, *sentié*, *abattrée*). En (33), l'auxiliaire est en outre omis.

2.2.7. Erreurs orthographiques

Les copies présentent enfin des erreurs orthographiques, que la typologie de N. Catach (1980) permet de répartir en trois types. Les erreurs à dominante phonogrammique se traduisent par l'altération de *s'est* en *c'est*, *ses*, *ces* ou *sais* :

(40) **cette pauvre femme* ***ces*** *la senture de mourir* (attendu : *s'est sentie*)

(41) **Cette pauvre femme* ***sais*** *senti mourir* (attendu : *s'est sentie*)

(42) **cette pauvre femme* ***c'est*** *senti mourir* (attendu : *s'est sentie*)

Les erreurs portant sur les morphogrammes grammaticaux se traduisent par la substitution de *a/à*, *ai/est*, *on/ont* ou *en/ont* :

(43) **Il* ***à*** *descendu ses valises du grenier* (attendu : *a descendu*)

(44) **La réunion terminée la foule s'****ai*** *dispersée* (attendu : *s'est dispersée*)

(45) **Son père* ***ais*** *décéder la semaine dernière* (attendu : *est décédé*)

(46) **Une pluie violente* ***ais*** *s'abatter sur la ville* (attendu : *s'est abattue*)

(47) **Les enfants* ***on*** *ramassée des coquillages* (attendu : *ont ramassé*)

(48) **Les voyageurs harassés* ***en*** *apercevus avec soulagement les palmiers des oasis* (attendu : *ont aperçu*)

Les erreurs logogrammiques, enfin, se traduisent par la confusion de *son* et de *sont* :

(49) **Les enfants* ***son*** *ramassé les coquillages* (attendu : *ont ramassé*)

L'énoncé (49) présente deux erreurs : un mauvais choix d'auxiliaire (*sont* au lieu de *ont*), puis une transcription erronée de cet auxiliaire (*son* pour *sont*). D'origine phonétique, ce type d'erreur montre que les élèves écrivent comme ils entendent : à l'oral, de tels écarts peuvent passer inaperçus, mais ils ne sont pas acceptables à l'écrit. Plusieurs énoncés des types précédents cumulent d'ailleurs des erreurs relevant de catégories différentes (45, 46, 47, 48).

3. Discussion

3.1. Une créativité lexicale réelle, nourrie par le contact des langues

Les résultats confirment que le français parlé à Bangui connaît des transformations et présente des particularités lexicales propres. Les locuteurs créent de nouvelles formes en fonction des circonstances socioculturelles, souvent sur le mode de l'humour au sens de R. Escarpit (1960) : la dérision de la précarité (*morts vivants*, *sida*) ou des relations sociales (*mère supérieure*, *deuxième bureau*) en est la marque. Ces créations prolongent celles que recensait déjà l'Équipe IFA (1988), ce qui atteste la continuité de la créativité lexicale du français en Centrafrique et donne raison, sur ce point, à l'éloge de la « verve créatrice » de la langue (E. Macron, 2024).

Le mélange des langues observé à Bangui rejoint par ailleurs le constat formulé par P. Dumont et B. Maurer (1995, p. 138) à propos de Djibouti : « Le Français fraîchement débarqué à Djibouti ne peut s'empêcher de noter l'abondance des phénomènes de mélange des langues ». Ce constat vaut aussi pour un Français qui arrive à Bangui, où l'alternance codique et l'emprunt, souvent accompagné d'une translation au sens de L. Tesnière (1959), peuvent mettre un locuteur natif du français en difficulté de compréhension. Ces phénomènes enrichissent le français de Centrafrique, de même que les emprunts au français enrichissent le sango, même si certains y voient une dégradation de la langue. La large diffusion du sango sur presque tout le territoire pourrait expliquer, enfin, qu'aucune variété comparable au français

populaire ivoirien ne se soit développée en Centrafrique ; cette hypothèse mériterait d'être vérifiée par une étude spécifique.

3.2. Une maîtrise fragile de la morphologie verbale à l'écrit

Le second volet de l'étude montre que la maîtrise du verbe pose encore de sérieuses difficultés aux apprenants. Les erreurs relevées ne se limitent pas à l'orthographe : elles touchent la formation même du participe passé (formes non conjuguées, barbarismes), le choix du temps et l'accord. Plusieurs facteurs peuvent les expliquer. Les apprenants ne paraissent pas familiarisés avec l'orthographe des formes conjuguées, peut-être par manque de lecture. Le français n'étant pas leur langue première et étant enseigné dans un contexte hétéroglotte, leurs productions relèvent aussi d'une interlangue au sens de L. Selinker (1972), marquée par des interférences de la langue première et par des généralisations abusives. Enfin, la présence de nombreuses erreurs d'origine phonétique (*c'est/s'est*, *on/ont*, *son/sont*) indique, à la lumière du plurisystème graphique de N. Catach (1980), que les élèves s'appuient sur la correspondance entre l'oral et l'écrit sans mobiliser les morphogrammes grammaticaux.

Ces résultats rejoignent ceux de A. C. Mbiom Ondoua (2023 ; 2024) sur l'apprentissage et l'enseignement des formes verbales, ainsi que les écarts relevés dans les mémoires de fin de cycle cités en introduction. Ils amènent à se demander si les temps de l'indicatif sont suffisamment enseignés, ou si les élèves n'ont pas acquis les compétences attendues dans les classes antérieures. Dans ce contexte, s'appuyer sur la seule croissance de la population scolarisée pour prédire un avenir rayonnant au français paraît pour le moins optimiste.

3.3. Implications didactiques

La maîtrise des formes verbales à l'écrit appelle un traitement pédagogique ciblé : un travail explicite sur les homophones grammaticaux (*-er/-é*, *a/à*, *on/ont*, *son/sont*, *s'est/c'est*), sur la formation du participe passé des verbes des

deuxième et troisième groupes et sur le choix de l'auxiliaire. Les pratiques d'enseignement des formes verbales décrites par A. C. Mbiom Ondoua (2024) offrent à cet égard des points de comparaison utiles. Une réflexion pourrait également porter sur la langue d'enseignement, afin de déterminer comment et dans quel contexte le sango pourrait servir d'appui à l'enseignement du français, à l'image des approches bilingues expérimentées dans d'autres pays d'Afrique francophone.

3.4. Limites de l'étude

Ces résultats doivent être interprétés avec prudence. Le corpus écrit se limite à cinq lycées de Bangui, à un seul temps verbal et à des exercices fermés, qui ne reflètent pas nécessairement les productions libres des élèves. Le volet lexical repose, quant à lui, sur un corpus documentaire et sur des énoncés illustratifs, et non sur un corpus oral enregistré et transcrit. Enfin, l'étude ne compare ni les établissements ni les niveaux scolaires.

Conclusion

Comme dans les autres pays africains francophones, le français en Centrafrique se distingue de celui de l'Hexagone par ses particularités lexicales, mais aussi par les écarts morphologiques observés chez les apprenants. Cette seconde réalité est rarement prise en compte par les responsables politiques et éducatifs. Sur le plan politique, le français est présenté comme un patrimoine commun à l'ensemble du monde francophone. Ce statut est réel, mais l'état glorieux que l'on prête à la langue doit être nuancé : les rencontres internationales et les débats sur le français mettent volontiers en avant la néologie et la création lexicale, qui en font la saveur, alors que la maîtrise de sa morphologie verbale demeure difficile pour de nombreux apprenants.

Cet article a montré que le français de Centrafrique présente deux visages. Le premier se caractérise par la créativité et l'humour, qui témoignent de la compétence de ses locuteurs ; le second, par la fragilité de la maîtrise de la morphologie verbale à

l'écrit chez les élèves. Le français n'étant pas la langue première de ces locuteurs, son appropriation passe nécessairement par l'école, et c'est là que se pose la véritable question de son avenir. L'hypothèse de départ est ainsi confirmée, dans les limites du corpus étudié.

Limiter la présentation de l'état du français à son seul aspect lexical, sans tenir compte des difficultés des apprenants, serait une erreur d'analyse. Les responsables politiques, les pédagogues, les didacticiens et les décideurs qui ont la responsabilité de l'avenir du français gagneraient à fonder leur action sur une évaluation réelle des apprentissages. Des recherches ultérieures portant sur un corpus plus large (oral et écrit, plusieurs temps verbaux, productions libres, plusieurs villes) permettraient de confirmer et de quantifier ces résultats.

Références bibliographiques

ABIO Stéva Rodanim, 2026, *La problématique du choix de l'auxiliaire dans les temps composés chez les élèves de la classe de 2de B2 du lycée Marie-Jeanne Caron*, mémoire de Master d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire, Bangui, École normale supérieure.

BEYOM Robert, 1979, *L'utilisation du français dans les chants d'orchestre en Centrafrique*, mémoire de maîtrise, Bangui, Université de Bangui.

BEYOM Robert, 2000, *La langue française en République centrafricaine : situation et description*, thèse de doctorat (nouveau régime), Aix-en-Provence, Université de Provence (Aix-Marseille I).

BLANCHE-BENVENISTE Claire, 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.

CATACH Nina, 1980, *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*, Paris, Nathan.

DÉCHAMPS-WENEZOUI Martine, 1981, *Le français, le sango et les autres langues centrafricaines. Enquête sociolinguistique au quartier Boy-Rabe (Bangui, Centrafrique)*, Paris, SELAF, coll. « Tradition orale », n° 48.

DUMONT Pierre et MAURER Bruno, 1995, *Sociolinguistique du français en Afrique francophone : gestion d'un héritage, devenir d'une science*, Vanves, EDICEF/AUPELF.

ÉQUIPE IFA, 1988, *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*, 2e éd., Paris, EDICEF/AUPELF (1re éd. 1983).

ESCARPIT Robert, 1960, *L'humour*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».

KOSSI-SINDO Ernestine, en cours, *La problématique de l'enseignement/apprentissage de la morphologie verbale au Fondamental 2 en République centrafricaine*, thèse de doctorat, Bangui, Université de Bangui.

MACRON Emmanuel, 2024, « XIXe Sommet de la Francophonie : première journée à Villers-Cotterêts », discours d'ouverture, Villers-Cotterêts, 4 octobre 2024. [En ligne] https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2024/10/04/xixe-sommet-de-la-francophonie-premiere-journee-a-villers-cotterets, consulté le 19 octobre 2026.

MARANDJI E., 2025, *La création lexicale du français parlé à Bangui*, mémoire de Master, Bangui, Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Bangui.

MBIOM ONDOUA Auguste Crépin, 2023, « Les difficultés d'apprentissage des formes verbales au lycée d'application de l'École normale supérieure », *Annales de l'Université de Bangui*, série A, vol. 1, n° 19, p. 76-93.

MBIOM ONDOUA Auguste Crépin, 2024, *Les pratiques d'enseignement des formes verbales en classe de sixième en France et en République centrafricaine*, thèse de doctorat en didactique des langues, Rennes, Université de Rennes.

MOWELE O. V., 2025, *Les difficultés d'apprentissage de l'orthographe française en classe de 6e : cas du collège de proximité de Gobongo*, mémoire de LAPPC, Bangui, École normale supérieure.

NAMKIAMA B., 2026, *Les difficultés d'apprentissage des verbes à l'imparfait en classe de 5e du lycée de Gobongo*, mémoire de LAPPC, Bangui, École normale supérieure.

PANDRE S. G. D. V., 2026, *Les difficultés des accords de l'adjectif qualificatif dans les productions écrites des élèves de 1re A3 du lycée de Fatima*, mémoire de Master d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire, Bangui, École normale supérieure.

SELINKER Larry, 1972, « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 10, n° 3, p. 209-231.

SINIBOUAR P., 2025, *Pratique des enseignements du mode subjonctif en classe de 5e au lycée de Miskine*, mémoire de LAPPC, Bangui, École normale supérieure.

TESNIÈRE Lucien, 1959, *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck.