

PROBLÉMATIQUE DE L'INTRODUCTION DES LANGUES AFRICAINES DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS : LE CAS DES LANGUES TCHADIENNES

***Ndonaye NGARNAYE et Feikéré Séraphin-Personne**

Doctorant à l'Université de Bangui au Département de Lettres Modernes.

Professeur au département de Lettres Modernes à l'Université de Bangui.

**Correspondant des auteurs : ndonaye19@gmail.com*

Résumé

Un certain nombre d'actions menées au cours de ces dix (10) dernières années au niveau des instances législatives et des structures en charge de l'éducation au Tchad sont indicatives de ce que l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel pourrait bientôt devenir une réalité palpable dans ce pays. Au rang de ces actions se trouvent notamment la Constitution de 1996 et le colloque de Darda de 1997, sous-tendus par d'importants textes législatifs et réglementaires. Objet ou vecteur de l'enseignement, il va sans dire que les langues nationales entreront de fait dans un créneau par excellence de l'usage de sa forme écrite dans les salles de classe. Mais comment faire avec les cent quelques langues nationales dans un système éducatif formel ? Doit-on gérer avec la variation des langues d'une région à une autre et des variantes de même langue dans une région ? Nous ouvrons des pistes pour l'utilisation de ces langues qui sont restées pendant longtemps en marge de la pratique normée de l'écriture mais qui, comme d'autres langues, sont aujourd'hui appelées à servir comme des vecteurs de la communication écrite. Notre présente étude porte sur le cas spécifique du Tchad, par rapport à l'exigence constitutionnelle qui invite à développer les langues nationales. Sans faire le point sur les différentes approches de standardisation de l'écriture des langues en cours au Tchad et ailleurs, nous proposons un modèle théorique développé au Cameroun, comme une alternative de dissémination des langues dans les régions du Tchad.

Mots clés : *standardisation, dissémination, vecteur, instance, créneau, langues tchadiennes.*

THE ISSUE OF INTRODUCING AFRICAN LANGUAGES INTO EDUCATION SYSTEMS : THE CASE OF CHADIAN LANGUAGES.

Abstract

A number of actions undertaken over the past ten (10) years by legislative bodies and education authorities in Chad indicate that the introduction of national languages into the formal education system could soon become a tangible reality in the country. Among these actions are the 1996 Constitution and the 1997 Darda Colloquium, supported by important legislative and regulatory texts. Whether as subjects or mediums of instruction, national languages will necessarily enter a domain where written forms are used extensively in classrooms. But how can this be achieved with more than one hundred national languages in a formal

education system? Should the variation of languages from one region to another, as well as the variants of the same language within a region, be taken into account? We propose avenues for the use of these languages which, for a long time, have remained on the margins of standardized writing practices but are now called upon, like other languages, to serve as vectors of written communication. This study focuses specifically on the case of Chad, in relation to the constitutional requirement to promote national languages. Without reviewing the different approaches to writing standardization currently underway in Chad and elsewhere, we propose a theoretical model developed in Cameroon as an alternative for disseminating languages across the regions of Chad.

Keywords : *standardization, dissemination, medium, institution, domain.*

Introduction

A l'heure actuelle, les décideurs africains accordent de plus en plus d'importance à l'introduction des langues nationales dans le système éducatif considéré comme une alternative incontournable pour combler les lacunes linguistiques constatées dans l'enseignement des sciences et techniques. Comme l'éducation de développement répond non seulement aux conditions économiques mais aussi aux questions fondamentales de langue. Les langues tchadiennes devront être les réponses à ces questions pour amener les apprenants à une porte ouverte sur le monde.

En effet, éduquer, c'est donner à un individu les moyens de s'autosatisfaire, de s'épanouir dans un domaine d'activité. L'éducation ne peut se dégager ou se faire en dehors de l'expression orale et écrite. L'écriture est un aide-mémoire. Elle permet de fixer pour consultation ultérieure les coutumes, les procédés, les histoires, les activités des groupes de personnes, la science, bref les connaissances. Au niveau des sociétés, nos langues sont incontestablement les moyens de communications sur tous les plans. C'est-à-dire que le support communicationnel le plus ancien de toutes les civilisations est la langue. A cet effet, l'intérêt porté aux langues africaines a atteint des nouvelles dimensions, notamment dans le domaine de l'éducation.

Aujourd'hui, l'éducation se situe au cœur des efforts déployés dans le monde moderne pour mettre en place une stratégie fondée sur le savoir et le savoir-faire. Elle est l'élément déterminant qui donne aux individus les moyens de devenir les producteurs, les consommateurs de savoir du monde moderne et permet de s'épanouir. C'est un moteur de la compétitivité économique et de développement des communautés. Une éducation de bonne qualité favorise non seulement la compétence, la polyvalence et la productivité, mais permet aussi d'entretenir la diversité et l'ancrage dans sa culture et ses traditions, ainsi que l'adaptation à l'inconnu et la capacité de vivre avec les autres. Ce type d'éducation stimule la curiosité et pousse à prendre des risques de façon responsable dans un

monde où les langues deviennent de plus en plus des outils de communication les plus redoutables. Comme le précise Chung F. (1996 : 241-242) :

Plus qu'aucun autre continent, l'Afrique a besoin de repenser ses systèmes éducatifs en fonction, d'une part, des situations concrètes de l'économie et, d'autre part, des situations concrètes sur le terrain. L'éducation doit être au service d'un but. A l'Afrique de décider, quel est le but ? Ce but est que l'éducation doit jouer un rôle crucial dans le développement économique. Elle a un rôle tout aussi important à jouer dans l'instauration et la définition des valeurs qui feront de l'Afrique un continent politiquement, culturellement uni, harmonieux et tourné vers l'avenir. »

L'Afrique elle-même veut intégrer les langues africaines dans le développement des pays et faire en sorte qu'elles puissent assurer de plus en plus, et de mieux en mieux, leurs fonctions communicatives sur tous les plans. La nécessité de recourir aux langues africaines comme véhicule de communication et d'éducation des populations africaines a été maintes fois reconnue et promue par la quasi-totalité des experts (pédagogues, linguistes, sociologues, économistes, etc.) des organisations nationaux et internationaux qui s'occupent un temps soit peu de développement en Afrique.

Cet objectif ne peut être atteint que si les langues africaines en question sont convenablement outillées pour prendre en charge l'expression des réalités du monde moderne dans tous les domaines, en commençant par ceux qui ont un impact plus direct sur la vie des populations et des pays africains. Il faut donc, au besoin, instrumentaliser les langues africaines, c'est-à-dire les doter de tous les instruments nécessaires à leur développement : normalisation orthographique, grammaires, dictionnaires, lexiques, livres de textes et manuels, mais aussi et surtout enrichissement terminologique dans divers domaines de spécialité.

1. Approche méthodologique

L'approche méthodologique prescrite est celle que préconise Crozier(1992 : 23) et qui consiste à construire la société de façon théorique à partir de la réalité observable. A cet effet, nous avons mis l'accent sur les initiatives gouvernementales en matière de la politique linguistique.

1.2. Techniques de collecte des données

Dans le cadre de cette étude, les différents instruments utilisés pour collecter les données sont la recherche documentaire et l'observation directe.

1.3. Procédés d'analyse des données

Dans le cadre de l'analyse des données de ce travail, nous avons fait usage de deux techniques : la technique d'analyse qualitative ou analyse des contenus et la technique d'analyse quantitative ou analyse statistique.

L'analyse qualitative ou analyse des contenus a permis d'étudier, de capitaliser le contenu de tous les documents, de toutes les informations reçues à travers lectures et entretiens afin de confronter et de mesurer ainsi le degré de fréquence ou d'intensité de certaines données.

2. Le cadre Juridique de l'enseignement des langues nationales au Tchad

Ces dernières années, le Tchad cherche résolument à introduire les langues locales dans le système éducatif. Le cadre juridique favorable à l'émergence de cette philosophie est porté par l'ensemble des textes promulgués sur l'éducation tchadienne. La Constitution de la République du Tchad, adoptée par référendum du 31 mars 1996, le Décret No 299/PR/MEBSA/ du 10 juillet 1997, portant réorganisation du Ministère des Enseignements de Base, Secondaires et de l'Alphabétisation, la loi N° 16 du 13 mars 2006, Portant Orientation du Système Educatif du Tchad, le Décret N° 414/PR/PM/MEN/ du 17 mars 2007, portant organigramme du Ministère de l'Education Nationale. Sur cette base, l'expérimentation de l'enseignement des langues nationales avait été lancée en 1998 dans quelques régions du pays.

3. La situation linguistique du Tchad

La configuration linguistique du Tchad est caractéristique de la plupart des pays africains subsahariens, où les langues vernaculaires cohabitent avec les langues héritées de la colonisation. Dans le cas du Tchad, cet héritage colonial est la langue française, élevée au statut de la langue officielle dès l'accession du pays à l'indépendance en 1960. Cette langue est devenue au fil des années la principale langue de communication intercommunautaire et la seule langue véhiculaire à l'échelle nationale, en plus de son statut de langue officielle. Après les indépendances, suite à plusieurs revendications des hommes politiques musulmans, la première législation de 1962 avait été adoptée afin d'introduire l'arabe classique dans l'enseignement, mais de manière flexible. Selon l'article 2 du Décret portant organisation de l'enseignement de la langue arabe dans les ordres du premier et du deuxième degré de l'enseignement public, l'enseignement de la langue arabe à tous les niveaux est facultatif, il ne peut être dispensé qu'en dehors des horaires officiels.

Ainsi, depuis 1978, le bilinguisme français/arabe classique est rendu obligatoire mais non effectif dans tous les établissements publics du pays. Toutefois, des actes importants en faveur de l'arabe littéraire ont été posés par le gouvernement ces dernières années en vue de rendre effectif le bilinguisme français/arabe au Tchad. Cependant, les langues nationales sont utilisées par les initiatives privées et les associations des communautés linguistiques. Les langues vernaculaires sont, quant à elles, vouées à un rôle mineur dans la communication à l'intérieur des communautés respectives. Or, chaque langue témoigne de la vision du monde, autrement dit, de la culture et de la personnalité des hommes et des femmes qui la parlent. Il importe pour le Gouvernement tchadien d'élaborer et de promouvoir une politique linguistique favorable au développement, à la promotion et à la revalorisation. Il ne s'agit pas de privilégier une langue au détriment des autres. Mais, il s'agit de choisir au nombre des langues courantes celle la plus accessible à un plus

grand nombre. Les populations concernées pourront alors décoder aisément les différents messages et donc faire des bouchées doubles sur le terrain du développement. Les pays occidentaux l'ont compris très tôt. En effet, pendant des siècles les messages scolaires étaient d'abord diffusés en latin. Mais plus tard, les intellectuels de ces pays ont compris que seules les langues locales pourront mieux véhiculer les connaissances pouvant permettre à la grande masse des populations d'améliorer leurs conditions de vie. Outre, participer comme acteurs bien informés à l'amélioration de la vie leur pays. Voilà pourquoi en Europe, le petit français apprend d'abord le français à l'école, le petit allemand, l'allemand, le petit anglais, l'anglais et ces pays sont dits développés. Il n'y a que dans les pays dits sous-développés que l'enseignement du parler et de l'écrit sont dispensés dans une langue étrangère. Par conséquent, il n'est pas excessif de dire que les pays sous-développés le resteront encore pour longtemps.

Développer les langues tchadiennes, appeler à leur insertion aussi bien dans les milieux éducatifs que dans les milieux socioculturels et administratifs n'est pas simplement une vue de l'esprit. Au contraire, il s'agit d'une exigence et d'un combat qui nous interpelle tous. Car, pour ne pas être jugés par l'histoire, les tchadiens devront apporter leur contribution au progrès de leur pays. Ce progrès passe indubitablement par le développement des langues tchadiennes et leur intégration dans tous les circuits qui mènent au développement. La démarche adoptée devra dépasser celle des colonisateurs qui utilisaient seulement les langues africaines à travers le corpus. En effet, ceux-ci avaient besoin pour mener à bien leurs travaux scientifiques relatifs à la description phonologique, morphologique et syntaxique. En d'autres termes, ils pressaient le jus et abandonnaient l'ecorce. Comme toute langue reflète la vision des communautés linguistiques qui les parlent. Il devient urgent de mettre un plan de développement des langues locales afin de mieux vendre les valeurs positives ainsi que les cultures tchadiennes.

Pour le cas du Tchad, des propositions du type "toutes les langues doivent être écrites" ou "les locuteurs ont droit à un enseignement dans leurs langues premières". Ces propositions devraient être analysées du point de vue du rôle des langues dans le développement : est-ce que la transcription de toutes les langues tchadiennes, leur introduction dans le système scolaire, leur reconnaissance officielle, etc., peut améliorer la situation de leurs locuteurs, participer à l'effort pour un développement endogène, jouer un rôle dans la lutte contre la malnutrition, la mortalité infantile, le SIDA, etc. ? Toutes les langues sont égales que toutes méritent d'être écrites, que toutes peuvent exprimer de la même façon tout le savoir humain, que celles qui sont menacées doivent être protégées. Le support communicationnel le plus ancien de toutes les civilisations est la langue. Les langues, produit de la pratique sociale, sont au service des hommes, et non pas l'inverse, et que pour décider de défendre, protéger ou combattre une langue il faut d'abord savoir quelle est son utilité pour ses locuteurs, quelle est sa fonction

sociale. Pour savoir s'il faut laisser les choses telles qu'elles sont ou s'il faut tenter de les aménager, il nous faut donc nous interroger sur les besoins linguistiques des gens et sur les fonctions sociales des langues qu'ils utilisent : la gestion politique des langues passe par l'analyse de leurs fonctions pratiques et/ou symboliques.

Mais, jusqu'à ce jour, il n'existe pas de politique linguistique clairement définie en rapport avec cet objectif. S'il est incontestable que depuis dix années on parle avec insistance de la question de l'intégration des langues nationales tchadiennes dans le système scolaire, il est aussi vrai que, dans la plupart des cas, le sujet est abordé en des termes souvent tellement ambigus qu'on ne sait pas exactement ce qui est en cause. Les langues tchadiennes à l'école pour quoi ? Les langues tchadiennes à l'école pour qui ? Les langues tchadiennes à l'école avec qui ? Les langues tchadiennes à l'école, comment ?

Autant de questions qui ne trouvent pas toujours de réponse appropriée.

4. Etat des connaissances sur les langues tchadiennes

La synthèse des travaux publiée dans une étude antérieure (Alladoum. S 2012 :19) sur les langues tchadiennes ces vingt dernières années, offre une image bien différente de ce qui a été décrit par le passé. En effet, les recherches entreprises par Djarangar D. Issa (1998 : 24-28) montrent que les langues tchadiennes ont fait l'objet de nombreuses études dans des disciplines aussi variées que la phonologie, la syntaxe, la psycholinguistique, la sociolinguistique, etc. Pour la majorité des groupes, en effet, on a une idée à peu près claire de la situation de la plupart des langues vernaculaires tchadiennes sur les plans phonétique, phonologique et morphologique. Les travaux de syntaxe et de terminologie sont assez rares et limités à quelques langues, notamment celles qui ont fait l'objet d'études doctorales. Il en est de même pour la recherche en sociolinguistique qui est orientée presque essentiellement autour de la langue française. Concernant les études de psycholinguistique, et l'élaboration des dictionnaires de langues locales, il faut relever que moins de langues locales disposent à ce jour des dictionnaires et ont fait l'objet des études en psycholinguistiques. Nous retiendrons ici que l'étude des langues locales tchadiennes reste un vaste chantier, à peine exploré.

5. Le niveau de développement des langues tchadiennes sur le plan de l'écrit

Le développement de l'écriture est un préalable incontournable pour tout enseignement en langues nationales. En effet, développer une langue consiste à la mettre sous une forme écrite, à produire les matériels didactiques à savoir pré-syllabaire, syllabaire, post-syllabaire, le manuel de transition etc. dans cette langue.

Selon E. Sadembouo (1985 : cité par Ngatcho 1986 : 41-42), le développement d'une langue s'apparente dans quatre (04) domaines significatifs :

-les études scientifiques ;

- les publications de vulgarisation ;
- le personnel ;
- l'utilisation de la langue.

Ces quatre (04) domaines permettent de faire une évaluation du niveau de développement d'une langue sous la forme écrite. C'est de là que découle les trois niveaux hiérarchiques suivants :

- le premier niveau qui est celui pendant lequel des études sont en cours pour donner une forme écrite nécessaire à l'évaluation de la langue ;
- le deuxième niveau c'est lorsque, après avoir obtenu une forme écrite de la langue, on peut l'utiliser pour faire des publications et les mettre à la disposition du public ;
- le dernier niveau, dit optimal est atteint lorsque la langue est utilisée non seulement pour la communication en famille, mais aussi pour transmettre les connaissances en milieu scolaire, universitaire et dans des centres administratifs.

6. Pour une politique linguistique de sauvegarde du patrimoine culturel

Pour le cas précis, les langues tchadiennes sont encore à un niveau de développement écrit assez bas. Celles dites développées sur le plan de l'écrit, n'ont pas encore dépassé le niveau fonctionnel de la hiérarchie de développement établie par Sadembouo. Outre, les structures locales adéquates nécessaires pour forger ce développement, que sont les associations de langue sont encore jeunes et fragiles. Aussi, il n'existe aucune institution spécialisée dans le domaine des langues, pour faire des études de la terminologie, de la standardisation, de la grammaire et de l'orthographe. La mise en œuvre d'une structure centrale chargée des questions linguistiques à l'instar de l'Académie Africaine des Langues (ACALAN). Seule une telle structure spécialisée pourra mener à bien la mission de valorisation des langues tchadiennes dans l'optique de leur promotion et de leur utilisation réelle dans le processus de développement.

La dernière version de la Constitution du 31 mars 1996, adoptée par référendum, a pour la première fois, accordé une place incontestable à la sauvegarde du patrimoine linguistique national. Elle stipule dans son article 9 que :

- 1-Les langues officielles sont le français et l'arabe ;
- 2-La loi fixe les conditions de promotion et de développement des langues nationales.

L'objet de cet article est de proposer une base théorique pour contribuer à mettre en place une politique linguistique au niveau national dans une perspective sous- régionale (Afrique centrale). Le modèle théorique que propose ce travail se fonde essentiellement sur le projet d'intégration des langues nationales à l'école, comme véhicules des connaissances au même titre que la langue française. Il semble que seule cette perspective peut assurer à ces langues un semblant de vitalité à plus ou moins long termes. Par rapport à cette logique, faudrait-il orienter

toute politique linguistique autour d'une éducation scolaire basée sur le principe du multilinguisme intégré (). Ce modèle inspiré de Tadadjeu (1979 ; 1984 :25-38), Tadadjeu et Mba (2000 : 59-75) et Gfeller (2000,2001 :43-57), s'appuie sur la fonction des langues (dans le sens de Fishman, 1991 : 27-36). Les fonctions qui fondent le raisonnement sont l'enracinement (identité, intimité, communication locale), la mobilité et l'ouverture (mobilité géographique, sociale, intellectuelle).

Les curricula scolaires ayant pour but l'enracinement culturel de l'enfant vont s'articuler autour des langues locales avec pour objectif de transmettre l'héritage culturel d'une communauté linguistique donnée. Ils vont permettre à l'élève de s'identifier avec une communauté spécifique et lui procurer progressivement les compétences linguistiques (en compréhension et en production) nécessaires à une contribution active au développement communautaire.

Les curricula visant la mobilité et l'ouverture vont permettre, quant à eux, d'enseigner d'abord la langue officielle avec des méthodes appropriées à l'acquisition d'une deuxième langue. Au moment où l'enfant maîtrisera assez cette langue, il sera préparé à fonctionner au-delà de son environnement immédiat. Cette structure peut viser l'enseignement dans la seconde moitié du primaire, au secondaire et au supérieur, la communication avec les institutions et les organismes nationaux et internationaux.

L'intérêt de ce modèle tient au fait que chaque enfant pourrait ainsi maîtriser aussi bien sa langue maternelle que la langue française, langue officielle, ainsi que l'anglais et les autres langues internationales dans sa scolarisation. Concrètement, ce modèle d'éducation est organisé autour des trois types de langues suivants : une langue d'enracinement, une langue d'ouverture et une langue d'intégration nationale.

6.1. La langue d'enracinement

Ici, l'utilisation d'une première langue d'enracinement. Cette première langue aurait trois fonctions : (1) assurer la transmission des connaissances et de l'héritage culturel de la communication, (2) contribuer à la fonction d'une identité symbolique et (3) assurer une connaissance de base, culturellement intégrée. L'éducation en langues d'enracinement est envisagée à l'école primaire, jusqu'au cours élémentaire première année. Le choix de cette première langue sera simple, puisqu'il va s'appuyer sur la distribution régionale des langues nationales donc des communautés. Les langues vernaculaires sont essentiellement communautaires et normalement distribuées dans le pays, puisque chaque communauté a sa région d'origine. Concrètement, une bonne application du modèle permettrait aux enfants ngambaye, d'avoir une éducation de base en ngambaye, aux enfants sar, d'avoir une éducation de base en sar, aux mudang, d'avoir une éducation de base en mudang, les tupuri, en tupuri, les kanembu, en kanembu, les zime, etc. Mais il faudra ici tenir compte de la distinction entre les villes et les villages. Comme on le sait, les villages sont souvent mono-ethniques, ou très rarement bi-ethniques,

alors que des villes comme N'djaména, Mundu, Pala, Sar, Abéché ou Doba sont cosmopolites. Dans le cas des villes cosmopolites, la langue d'enracinement serait prioritairement celle des habitants dont la ville est le site d'origine. Pour prendre l'exemple de Mundu, qui illustre bien cette idée, la première langue d'éducation serait le ngambaye, langue des autochtones. Les enfants des autres communautés resteraient dans l'école « française », étant entendu que les parents qui souhaitent les insérer dans une école à formation initiale en langue vernaculaire devraient les scolariser dans leur région d'origine. Cette stratégie s'appliquerait à toutes les villes dont distribution de la population est identique à celle de Mundu. Dans des villes ayant plusieurs communautés autochtones, telle que Pala, Doba, Sarh, entre autres, il faudra, là aussi tenir compte du fait que la langue de la communauté est utilisée à l'école dans la région. Si c'est le cas, tous les enfants qui le souhaitent seront orientés dans ces écoles. L'idée ici étant de préserver un principe d'équilibre dans ces villes pluricommunautaires. Lorsque la langue n'est pas utilisée, on envisagerait alors l'ouverture d'une école en langue vernaculaire concernée dans la ville, en fonction de la distribution de la population de ladite communauté. La situation de Ndjaména serait spéciale du fait de sa caractéristique de capitale du pays et de principal lieu de résidence des populations nationales (plus 40% des Tchadiens). A Ndjaména donc, on ouvrirait des écoles en langues vernaculaires, en fonction des populations autochtones et, surtout, en fonction du facteur démographique. Concrètement, il y aurait une école en ngambaye, une autre en sar et deux ou trois autres en langues vernaculaires des communautés démographiquement les plus importantes. Tous les autres enfants resteraient dans le système scolaire traditionnel, en langue française.

6.2. De la langue d'ouverture

A ce niveau, c'est la transition vers la langue d'ouverture. Pour les enfants qui ont commencé leur scolarité en langue vernaculaire jusqu'en cours élémentaire première année, la classe de cours élémentaire deuxième année (CE2) assurera la transition vers l'école en français, langue d'ouverture et langue officielle. La scolarisation en français aura pour buts de permettre la mobilité géographique, sociale et intellectuelle. Elle va assurer la formation d'une identité instrumentale et permettre la participation à la vie nationale et internationale. Elle va, enfin, permettre l'enseignement des connaissances spécifiques.

6.3. La langue d'intégration nationale

Il est question de l'insertion d'une troisième langue d'intégration nationale. Par "langue d'intégration nationale", on entend une langue, qui assure une certaine flexibilité au niveau national, c'est-à-dire une langue vernaculaire autre que celle de la communauté à laquelle appartient l'enfant. Cette troisième langue aurait pour fonctions d'élargir les possibilités linguistiques d'adaptation au contexte national. A la différence des deux précédentes, cette troisième langue ne serait pas enseignée comme véhicule des connaissances, mais tout simplement comme matière, à l'instar du français, de l'arabe, l'anglais, etc. L'exemple qui illustre le

mieux cette idée est le Rapidolangue expérimenté par la " Fonction Raponda Kwenzi Mikala, J. 1998 : 217-221). Concrètement, cette troisième langue serait enseignée à partir de la première année de collège (la classe de sixième), jusqu'en troisième ou en terminale. Exactement comme le Rapidolangue, les élèves auraient à choisir dans une liste déterminée de définition de ces possibilités tiendra compte, comme pour la langue d'enracinement, de la distribution géographique des populations nationales. Il faut ajouter ici le fait qu'un enfant, qui n'aura pas pu avoir une scolarité initiale dans sa langue vernaculaire à l'école primaire, aura la possibilité de l'apprendre au collège ou au lycée, comme matière.

6.4. La langue de flexibilité

Dans cette séquence c'est l'insertion d'une nième langue de flexibilité au niveau international. Le modèle d'éducation multilingue intégrée (EMI) ne se limite pas seulement à trois langues. Bien au contraire, en fonction des priorités de l'enseignement au niveau national et en fonction des besoins individuels, d'autres langues seront enseignées. C'est le cas du français, de l'arabe, etc. Ces langues, selon leur importance, auront pour but d'assurer la flexibilité en élargissant les possibilités linguistiques d'acquisition des savoirs et d'adaptation aux contextes divers.

7. Discussion

Dans ce qui précède, on a esquissé un modèle théorique allant dans le sens de la définition d'une politique linguistique du Tchad. Ce modèle, en phase avec la Constitution du pays qui prône la sauvegarde du patrimoine culturel, développe le principe de la prise en compte des langues nationales dans le système scolaire en tant que véhicules des connaissances au même titre que la langue française, langue officielle du pays. L'idée forte développée dans cet article est de soutenir que la seule perspective de préservation du patrimoine linguistique national demeure leur intégration dans le système scolaire.

En effet, le Tchad est caractérisé par deux faits majeurs. Tout d'abord une situation démolinguistique qui montre que 73% de la population vit en zone urbaine (dont plus de 40% dans la seule ville de Ndjaména), ensuite les données issues d'enquêtes sociolinguistiques qui montrent que les langues nationales sont de moins en moins parlées. Les expériences et les enquêtes sur la dynamique linguistique chez les enfants ont montré que le recul de l'utilisation des langues tchadiennes s'explique principalement par le fait que le français occupe toutes les fonctions de prestige et que l'usage des langues tchadiennes est de plus en plus réduit à quelques activités familiales, religieuses, interpersonnelles, dans la communauté. Il apparaît ainsi, dans beaucoup de cas, que les langues nationales tchadiennes ne sont plus que les parents et que de nombreux enfants ont le français pour langue maternelle. Cette situation est amplifiée par le fait qu'une langue nationale n'a le statut de langue véhiculaire à l'échelle nationale ; cette fonction étant aussi assurée par le français. De plus, sachant que ce des langues tchadiennes comptent moins de 10000 locuteurs, on peut prédire leur extinction

à très court terme, excepté peut être : *Arabe tchadien* (1100.000), *Ngambay* (1200.000), *Gor/Mongo* (350.000), *Sar* (270.000), *Gulay* (240.000), *Kaba-Na*, *Kaba-Deme/Kufa* (170.000), *Kanebou* (570.000), *Kanuri* (130.000), *Danzaga* (420.000), *Zaghawa* (120.000), *Maba* (470.000), *Nancré* (110.000), *Lélé* (10.000), *Gabri* (100.000), *Musey* (260.000), *Marba* (180.000), *Massana* (160.000), *Mundang et tupuri* (130.000) Doumpa Mian- A. (2006 : 27).

Suite à cette description, il serait totalement illusoire d'envisager une soudaine dynamique des langues nationales, dans un contexte où l'exode massif des populations rurales vers les villes, laisse très peu d'espace aux langues tchadiennes au profit du français, la langue de communication intercommunautaire. Il nous semble donc que la seule optique compatible avec l'objectif de préservation des langues nationales (c'est aussi l'une des prioritaire de l'Unesco au niveau mondial) serait d'orienter ce projet vers les enfants par le biais de l'éducation scolaire, une éducation scolaire qui permettrait aux enfants de redécouvrir ces langues par l'école à l'oral et à l'écrit.

Il est esquissé un modèle qui attribue aux différentes langues des fonctions précises. Mais nous sommes bien conscient qu'une telle perspective n'aurait quasiment aucune chance d'aboutir si l'on ne respecte pas un certain nombre de préalables qui sont d'ordre pratique, politique, sociologique et économique.

S'agissant du plan pratique, lorsque l'on parle de la prise en compte des langues africaines, à tradition orale, dans l'enseignement, le premier problème souvent évoqué est celui du développement des langues, dans le sens de Cooper (1982) ou Ferguson (1991), c'est-à-dire le processus de changement et d'adaptation de ces langues aux nouvelles exigences afin qu'elles servent aux nouveaux besoins. Ces exigences nécessitent l'écriture, la standardisation et la modernisation de la langue. Or, dans le contexte tchadien d'aujourd'hui, aucune ne dispose d'un équipement suffisant pour prétendre à une intégration réussie dans le système scolaire.

Au plan politique, au-delà des avancées que l'on peut signaler (comme l'ouverture d'un Département de Sciences du Langage au sein de l'Université de N'djaména ou encore avec la création de certaines Associations pour la promotion des langues locales), le Tchad n'a pas encore défini une politique linguistique claire. Or, le premier critère de la prise en compte des langues nationales dans l'éducation concerne la définition d'une politique linguistique au niveau national.

Au plan sociologique, la tâche consistera entraîner l'adhésion des populations à une initiative qui implique les langues nationales dans l'éducation scolaire. La question est d'importance dans un contexte culturel national où l'école est synonyme de réussite et où cette école, exolingue, rime avec la seule langue française. On peut, en effet, craindre que de nombreux parents n'aient aucune motivation à orienter leurs enfants vers une école nouvelle qui intègrerait les langues nationales.

Cette inquiétude se justifie d'autant plus que les langues nationales traînent avec elles le lourd héritage colonial, avec son principe fondé sur une

perception explicitement minorante de tout ce qui était langues et cultures africaines, les langues africaines n'étant pas compatibles avec cette logique de "reculturation " des peuples dits sans civilisation. Il faut ajouter, à tout ceci, la très idéologie politique autour de laquelle est structuré le principe d'unité nationale : une langue officielle de l'Etat, un peuple uni constitué de communautés égales. Dans cette perspective, le fait de promouvoir une quelconque langue nationale, donc forcément une communauté donnée-puisque les langues nationales tchadiennes sont des langues ethniques-peut, à tort ou à raison, être interprété comme dangereux, pour l'équilibre national. Comment, à partir de ce moment, convaincre les décideurs politiques, et surtout l'opinion, de la nécessité d'un tel projet pour le développement du pays ?

Au plan économique, enfin, il est clair, et c'est un truisme, que tout projet de développement des langues nationales doit avoir une forte contre-partie économique pour espérer aboutir à la réussite. Il faut donc envisager la prise en charge de tous les aspects nécessaires à l'application du projet : mise en place de structures, formation des personnels spécialisés, élaborations des manuels scolaires adaptés, etc. On peut envisager cette prise en charge par l'Etat et/ou par les communautés elles-mêmes.

Conclusion

Nous nous risquerons, en guise de conclusion à cette contribution, à quelques remarques sur la question de l'intégration linguistique dans la sous-région d'Afrique centrale, puisqu'il s'agit, au sein de la Communauté économique et monétaire (CEMAC) d'instaurer une dynamique de circulation libre des biens et des personnes. Partant de la grande diversité linguistique dans la sous-région (largement plus de 600 langues), il s'agit de savoir quelles (s) langues (s) choisir pour assurer, le mieux, la fonction d'intégration linguistique des peuples.

Dans le contexte de politique internationale actuelle, la tentation serait grande de faire le "choix du non-choix", c'est-à-dire, à notre sens, la continuation avec les seules langues héritées de la colonisation, qui sont devenues au fil du temps des éléments quasi internes aux différents environnements culturels respectifs. Cette solution aurait l'avantage de faciliter les choses, notamment au niveau technique et financier. Ces langues partenaires ont, en effet, l'avantage d'être écrites depuis des siècles et d'être présentes dans la vie des pays africains depuis les indépendances.

Mais limiter les perspectives linguistiques des pays africains aux seules langues partenaires serait catastrophique pour le devenir des cultures africaines dont les langues nationales sont le médium le plus sûr de diffusion et de transmission. Cette solution signerait définitivement la mort des langues, et avec elles les cultures dont elles sont les véhicules.

Il nous semble, quelle que soit la solution qui sera retenue dans chaque pays et dans l'ensemble de la sous-région, que toute politique linguistique devra tenir compte des réalités de terrain dans les différents espaces culturels dont il apparaît

que les langues nationales sont fortement connotées ethniquement. Sans vouloir remettre en cause le rôle d'ouverture assumé par les langues partenaires aux plans national et international, il est crucial de relever l'importance des langues nationales qui doivent le demeurer pour mieux assurer leur rôle d'expression, de véhicule et de transmission des us et coutumes.

Références bibliographiques

- ALIO Khalil, 1977, « Langues, démocratie et développement » in travaux linguistiques tchadiennes, Ndjaména.
- Alladoum Service, 2012, La place de la langue maternelle dans l'éducation de base fomelle au Tchad, P : 19.
- Bastin, Y. et P. Piron, 1999, Classification lexicostatistique, in Hombert, J-M. et L. Hyman (eds), Bantu Historical Linguistics, Theoretical and Empirical perspectives. CSLI publications : 149-163.
- Crozier, M et E. Friedberb, 1992, L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective. Paris, seuil. 23.
- CONFEMEN, 1986, Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs. Bilan et inventaire. Paris : Honoré Champion.
- Cooper, R. 1982, Language Planning and social change. Cambridge : Cambridge University Press.
- Dubois, J. L. et al 1994, Dictionnaire de Linguistique et des sciences du langage. Paris, Larousse.
- Djarangar Djita Issa, 1997, Détermination des Langues Nationales pour l'Alphabétisation au Tchad, Ndjaména, DGAPLAN, UNICEF. Djarangar Issa Djita, L'introduction des Langues Nationales dans le système éducatif tchadien, Ndjaména, 24-28 Août.
- Doumpa Mian-Asmbaye, 2015, Enseignement en langues maternelles au Tchad : bilan et perspectives.
- Gfeller, E. 2000, "Un modèle africain d'éducation multilingue : le trilinguisme extensif". Tranel, 43-57.
- Ferguson, J. 1968, "Language Developpement", in Fishman, J. (éd) Language Problems of Developing Nations. New York. Willey : 27-36.
- Fishman J. 1991, Reversing language shift. Clevedon. Avon, Multilingual Matters, Ltd.
- Hombert, J.M, 1990, Les langues du Gabon : état des connaissances. Revue Gabonaise des Sciences de l'Homme.
- Idiata, D. F, 2001, Diversité ethnolinguistique et vitalité des langues au Gabon. A paraître dans les Actes du Symposium International Langue en contexte : "l'oralité africaine face à l'écrit", Université de Zurich, Suisse.
- Idiata, D. F, 2002a, Il était une fois les Langues gabonaises Libreville : Editions Raponda-Walker.
- Idiata, D. F, 2002b, "The challenge of using unwritten languages in Gabonese Education system", à paraître in Africain Journal of Applied Linguistics, n° 3.

Kwenzi Mikala, J. 1998, Parler du Gabon : Classification du 11-12-97 in Raponda Walker, Les langues du Gabon, Libreville, Réédition des Editions Raponda Walker : 217-221.

Ngatcho Robert, 1986, Problématique du discours scientifique dans l'enseignement primaire, Université de Yaoundé 1.

Sadembouo Etienne et watter Jean, 1985, Proposition pour l'évaluation des niveaux de développement d'une langue écrite. Yaoundé CREA.

Tadadjeu, M. et G. Mba. 2000, "L'utilisation des langues nationales dans l'éducation au Cameroun : les leçons d'une expérience", Tranel.

Tadadjeu, M. 1979, A Model for functional Trilingual Education Planning in Africa, Paris : Unesco.

Tadadjeu, M. 1984, Pour une politique d'intégration linguistique camerounaise : le trilinguisme extensif, in Quelle identité culturelle pour le Cameroun et l'Afrique de demain ? Yaoundé : Association Nationale des Poètes et Ecrivains Camerounais. (APEC).