
AFRO-ENDOGENEISATION¹ ET EXPANSION D'UNE THEORIE D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE EN/DES LANGUES MATERNELLES EN CONTEXTE MULTILINGUE : LE « TRILINGUISME EXTENSIF »

Dionnodji TCHAIÑÉ

Centre d'études des langues du Tchad (CELT)/Département de Sciences du Langage

Université de N'Djamena

diontchaine@gmail.com

Résumé

En Afrique, en général et, au Tchad singulièrement, plusieurs théories d'apprentissage et/ou approches pédagogiques « importées », ont été implémentées. Cependant, leur inadéquation à l'environnement socio-éducatif plurilingue, qui caractérise nos pays où le français cohabite avec les langues endogènes, n'a, souvent pas favorisé l'atteinte des résultats escomptés : les niveaux d'acquisition des apprenant.e.s demeurent faibles, pire, se dégradent. Pour y remédier, des innovations pédagogiques dont l'APC et la PdT, entre autres, sont expérimentées. L'introduction de l'enseignement en/des langues maternelles des apprenant.e.s, continuellement expérimentée, présente en réalité, des résultats mitigés ; mais, apparaît comme l'un des facteurs contributifs à la réussite des apprentissages scolaires. Le présent article vise à montrer comment la théorie du « Trilinguisme extensif », qui se veut un ensemble des stratégies d'enseignement/apprentissage en contexte multilingue, fondée sur l'implication des acquisitions en langues maternelles dans le processus d'enseignement/apprentissage, née de l'expérience du Projet de recherche opérationnel pour l'enseignement des langues camerounaises (Propelca), s'avère une alternative et un palliatif pour divers contextes éducatifs, dont celui du Tchad.

Mots-clés : *acquisition – enseignement bilingue – enseignement bivectoriel - innovation pédagogique - langues maternelles – trilinguisme extensif.*

Afro-endogenisation and the spread of a mother tongue teaching/learning theory in multilingual contexts: 'Extensive Trilingualism'

Abstract

In Africa, generally and in Chad in particular, several learning theories and/or 'imported' teaching approaches have been implemented. However, their unsuitability to the multilingual socio-educational environment, which characterises our countries where French coexists with indigenous languages, has often hindered the achievement of expected results: learners' levels remain low, and sometimes even decline. To address this, pedagogical innovations such as APC and PdT, among others, are being tested. The continuous introduction of teaching in learners' mother tongues produces mixed results in reality, but seems to be one of the contributing factors to successful learning. This article aims to show how the theory of 'Extensive Trilingualism', which is intended as a set of teaching/learning strategies in a multilingual context, based on the implication of acquisitions in mother tongues in the teaching/learning process, born from the experience of the Operational Research Project for the Teaching of Cameroonian Languages (Propelca), proves to be an alternative and a workaround for various educational contexts, including that of Chad.

Key-words: *acquisition – bilingual teaching – bivectorial teaching – educational innovation – mother tongues – extensive trilingualism*

¹ Terme emprunté au Pr Assako Assako René Joly (Université de Douala)

Introduction

La recherche de la qualité en éducation, notamment le développement réussi, des enseignements/apprentissages en/des langues connues des apprenant.e.s, a pendant longtemps été le leitmotiv des travaux des chercheur.e.s pédagogues, psychopédagogues, didacticiens, (socio)linguistes, etc.

Des innovations pédagogiques diverses ont vu le jour, expérimentées, implémentées, évaluées, passées à l'échelle ou stoppées en milieu éducatif africain. La cause principale des échecs demeurant et, le plus souvent, l'inadaptation de ces innovations aux réalités de l'environnement socio-éducatif des apprenant.e.s.

L'introduction de l'enseignement en/des langues nationales/maternelles apparaissait comme un facteur favorisant de la réussite scolaire et donc, un pilier pour résorber, un tant soit peu, les difficultés d'apprentissage des jeunes écoliers. Pour cela, deux modèles ont fait leurs preuves, notamment, le « trilinguisme extensif » développé par les chercheur.e.s de l'Université de Yaoundé 1 (Cameroun) et la « pédagogie convergente » élaborée par le Centre international audio-visuel d'études et de recherches (CIAVER) au Mali.

Ces modèles ont inspiré le modèle tchadien d'introduction de l'enseignement en langues nationales qui, malheureusement, et depuis trois décennies va d'expérimentation en expérimentation au travers des programmes et projets mis en œuvre par le ministère de l'éducation nationale (MEN).

Qu'est-ce qui caractérise les deux modèles d'enseignement/apprentissage et pourquoi cette léthargie dans l'introduction de l'enseignement en/des langues nationales en contexte tchadien ?

Par ce questionnement, nous voudrions faire une analyse rétrospective, mais aussi prospective, en vue d'orienter vers l'émergence d'une stratégie d'ancrage définitif du développement de l'enseignement en/des langues maternelles tchadiennes dans le système éducatif.

1. Les langues maternelles à l'école en Afrique : le nœud gordien des systèmes éducatifs

L'ODD 4 vise à « assurer une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » et l'un des cibles majeures est l'enseignement de base, celui-là qui structure et fonde de développement et la poursuite des apprentissages. Mais, dans quelle(s) langue(s) assurer une éducation de qualité quand on sait les systèmes éducatifs africains, héritage de la colonisation, peinent à se départir de son substrat incrusté dans la gouvernance globale, notamment et surtout politique ?

A l'international comme dans les arcanes des systèmes éducatifs nationaux africains, les discussions tournent autour des mécanismes à développer pour adapter les dispositifs d'éducation d'une part, et de l'autre, leur fournir les outils de gouvernance de qualité pour des résultats de qualité.

Déjà sous les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) qui ont pris fin en 2015, une décennie passée donc, des progrès considérables avaient été obtenus, notamment en ce qui concerne le taux net de scolarisation, par exemple, qui était porté de 59 % à 77% ; de même, le taux d'achèvement du primaire qui s'élevait à 70% en Afrique subsaharienne ; même si l'atteinte de la scolarisation primaire universelle n'aurait pas été tenue. Or, la généralisation de l'enseignement fut mise en marche. Cependant, l'amélioration de la qualité des acquis des apprentissages demeure un défi majeur ; car, elle appelle à la maîtrise des langues d'enseignement/apprentissage et par les élèves, et par les enseignant.e.s. ce qui n'est pas, d'emblée, acquis en ce sens que l'une des caractéristiques de l'école en Afrique subsaharienne, entre autres, dont fait partie le Tchad, est que la langue maternelle ou nationale, celle connue et/ou maîtriser par les élèves à leur premiers strates de scolarisation, n'y est pas le medium des enseignements/apprentissages. Aucune compétence communicationnelle n'est donc pas pré-acquise. L'apprenant sait : ni comprendre, ni parler, ni lire,

ni écrire dans le médium des enseignements/apprentissages. Il fait face à un quadruple difficultés en fait.

Des initiatives, à l'effet, de remédier à cette situation en proposant des modèles qui intègrent la pédagogie et la didactique des langues maternelles, dont ELAN (Ecole et langues nationales en Afrique) de l'organisation internationale de la francophonie, entre autres, ont été développées mais, lesquelles n'ont pu juguler le problème, étant donné la pesanteur des langues coloniales auxquelles elles font face. La question des langues d'enseignement/apprentissage ou des langues dans l'enseignement tout court, demeure une gageure, tant pour les décideurs que pour les exécutants, notamment la chaîne d'encadrement pédagogique.

Les mécanismes de contextualisation des dispositifs, pluriels, de développement des systèmes éducatifs efficaces, résilients et efficaces sont à élaborer avec des focus sur les axes comme la formation des enseignants, la réécriture des curricula, la révision des programmes, la production des guides et manuels, divers, adaptés, etc.

Dans cette perspective, et pour parer à l'emploi des solutions préfabriquées et importées et/ou imposées (?) par les acteurs externes, notamment les partenaires techniques et financiers issus, pour certains, des institutions non accréditées en matière d'éducation, les chercheurs de l'Université de Yaoundé¹ au Cameroun, ont initié le Projet de recherche opérationnelle pour l'enseignement des langues camerounaise, en abrégé « Propelca ».

2. Les travaux du Propelca et la théorie du « trilinguisme extensif »

Le Propelca, fut mis en œuvre sous la coordination scientifique des chercheurs du département de langues africaines et linguistique de l'Université de Yaoundé 1. Dans les sillages des travaux de l'Association nationale des comités de langues du Cameroun (ANACLAC), ce modèle de développement de l'introduction et de promotion de l'enseignement en/des langues maternelles, s'appuyait sur l'alphabet général des langues camerounaises (AGLC) pour mener ses travaux en étroite collaboration avec les acteurs du système éducatif national ; notamment, ceux en charge du sous-système de l'éducation de base.

Les objectifs principaux du modèle furent donc : la transition linguistique (faciliter l'apprentissage en utilisant la langue maternelle de l'enfant comme tremplin pour assimiler le français ou l'anglais) ; la valorisation culturelle (sauvegarder et promouvoir le patrimoine linguistique local) ; la standardisation (utiliser des transcriptions harmonisées pour enseigner des langues qui n'étaient auparavant qu'orales).

2.1. Le « trilinguisme extensif » et la pratique de l'« enseignement bivectoriel »

Le trilinguisme extensif, pourrait se définir comme une approche selon laquelle, dans un environnement d'enseignement/apprentissage où baignent plus de deux langues, (maternelle+officielles ou maternelles +officielles) des mécanismes de synchronisation se développent, de fait, pour considérer les apports des unes et des autres, par une structuration dynamique des articulations nécessaires à une imbrication réussie. Ainsi, les acquis de l'une de différentes langues en présence, complémentaires, doivent servir de supports, pour la consolidation et l'acquisition de ceux de l'autre ou des autres.

D'où, le concept d'« enseignement bivectoriel ». Selon, E. Sadembouo, (2005), par « enseignement bivectoriel », il faut entendre l'utilisation de deux langues pour l'enseignement des contenus des programmes dans une classe donnée. L'auteur de poursuivre que :

« l'usage de deux (2) langues dans la même classe comme co-vecteurs d'enseignement des disciplines apparaît dans le modèle PROPELCA présentés ci-dessus et plus particulièrement dans les modèles 2 et 4 d'une part et le modèle 1

d'autre part; les modèles 2 et 4 se rapportent à l'enseignement en langues maternelles et en langues officielles dès les premières années de l'école, (c'est le bilinguisme identitaire) et le modèle 1 se rapporte à l'enseignement en la seconde langue officielle au secondaire, (c'est le bilinguisme officiel). L'utilisation des deux langues est assise sur des facteurs favorables et des contenus spécifiques ».

Cette situation présentée pour le cas du Cameroun, l'est aussi pour celui du Tchad où les langues deux langues officielles que sont l'arabe et le français, font de nos jours l'objet d'une politique accrue de promotion égalitaire, avec l'apparition des concepts de bilinguisme dans les institutions gouvernementales, les orientations pour rendre obligatoire l'enseignement des deux langues dans les écoles, entre autres.

Dans les lignes qui suivent, nous présenterons un modèle qui met le focus sur la formation des enseignant.e.s comme facteur majeur de réussite de tout programme/projet ou toute révision curriculaire visant l'introduction de l'enseignement en/des langues maternelles.

2.2. Les langues nationales dans la formation des maîtres au Tchad à partir des modèles Propelca

Il est vrai, comme le relevait Poth, J. (1979) :

« chaque pays a ses spécificités propres qui tiennent autant au nombre de langues parlées dans l'Etat qu'à leur importance sociale, économique, religieuse, historique et numérique. La politique linguistique ne peut donc être "copiée" par chacun sur son "voisin" : la diversité des approches recensées lors du colloque de Kaduna¹ atteste bien que les responsables de cette politique refusent l'adoption pure et simple de modèles étrangers faussement similaires. Ils préfèrent déterminer leur démarche en fonction des besoins nationaux et des caractéristiques de leur situation ».

Nous mentionnons que ceci vaut pour la définition de la politique éducative et des orientations qui en découlent. Sur un tout autre plan, à savoir, celui de la pratique pédagogique, nous estimons qu'un modèle élaboré pour un contexte similaire peut inspirer et être adaptée si les circonstances de son application sont les mêmes ou semblables : ici, un modèle d'introduction de l'ELN dans la formation des instituteurs. L'auteur lui-même le reconnaît, et à juste titre, quand il dit qu'« en revanche, l'approche psychopédagogique centrée sur l'enfant et sur le maître met en relief un certain nombre de constantes fondamentales qui orientent et justifient l'élaboration d'un programme d'activités et l'adaptation de ses applications aux différents instituts de formation ». (Poth, J. 1979 : 10).

C'est pour quoi, le modèle d'introduction des langues nationales dans les ENIEG par exemple, correspondantes des ENI du Tchad, qui participe d'une part, de la stratégie globale de gestion des langues et se caractérisant d'autre part, par l'utilisation d'au moins trois vecteurs d'enseignement : une ou des langue(s) nationale(s), une première langue officielle (LO1) et une deuxième langue officielle (LO2) s'avère adaptable à notre contexte, qui l'a par ailleurs institué depuis 2013.

Dans le contexte camerounais qui nous inspire donc, ce modèle s'intitule « Pédagogie Trivectorielle dans les ENIEG » (PTE). Il se veut en fait, une mise en commun des modèles de base du PROPELCA et s'appuie sur la pédagogie de l'oral et sur l'approche dite d'« auto-alphabétisation (Djiafeua, P., 2010 : 201). Notons que les travaux y relatifs, qui ont fait l'objet d'une riche littérature à partir des recherches menées par l'équipe PROPELCA, ont été repris et précisés dans Tadadjeu, M., Sadembouo, E., et Mba, G., (2004).

Ces modèles que nous développerons par la suite se réalisent comme suit :

- ❖ **Au niveau de la Maternelle :**
 - L1+(LO1)**
 - (Modèle 4)**

- ❖ Au niveau du Primaire
L1+LO1+(LO2)
(modèle 2)
- ❖ Au niveau du Secondaire
(LO1+LO2) + (L1 + (LN2)) = L1 + LO1 + LO2 + (LN2)
(modèle 1) (modèle 3)
- ❖ Au niveau des ENI
(L1 + (LO1)) + (L1+ LO1 + (LO2)) + (L1 + LO1+LO2 + (LN2))
(Maternelle) (Primaire) (Secondaire)
= L1 + LO1 + LO2 + (LN2)

Cette formule qui explique le modèle de la Pédagogie tri-vectorielle se réalise par la consolidation progressive des langues déjà introduites à un niveau plus bas du cursus scolaire. Ainsi, comme le dit Djiafeua, P. (op.cit), « *il se produit au plan pédagogique, un approfondissement des acquis accumulés antérieurement* ».

Le résultat de cette formule s'avère être, comme le dit cet auteur, une variante du « trilinguisme extensif » développé par Tadadjeu, M., et al., (1988), matérialisé ainsi qu'il suit : L1 - LO1- LO2 - (Lx). Lx étant une variable qui prendra pour la suite de nos travaux une valeur LN2, c'est-à-dire, une seconde langue nationale quel que soit son statut sociolinguistique.

Il convient de préciser que dans notre contexte, la L1 correspond à la langue maternelle, selon la définition primaire de ce concept. Selon les zones, et comme il se pratique maintenant, la LO1 sera soit le français dans les régions du Sud du pays favorable à ladite langue ; soit, l'arabe dans quelques régions du Centre et les régions du Nord du pays qui rechignent à apprendre en/le français. Les explications y relatives ont déjà été abordées quand nous avons parlé du contexte sociolinguistique tchadien. La LO2 sera l'inverse de l'ordre d'entrée de la LO1 (français/arabe). La Lx ou LN2, sera enfin, une seconde langue qui peut être une langue véhiculaire ou simplement une langue de grande communication de la région d'implantation de chaque ENI ou toute autre langue choisie à l'effet de servir de langue nationale de référence.

Par ailleurs nous verrons que la résultante des différentes formules, correspond exactement au profil de sortie des futurs-maîtres des ENI du Tchad du fait que quel que soit le passé linguistique du candidat, il sort trilingue identitaire ou quadrilingue avec les deux langues officielles développées pendant la formation.

2.3. Description au cas par cas des options d'introduction des langues maternelles dans les ENI

Il est question d'explorer les quatre options d'introduction des langues maternelles dans les écoles normales d'instituteurs et d'apprécier leurs implications pédagogiques.

2.3.1. Option1 : LN = L1(1) +.... +L1n (Langues nationales = juxtaposition des langues maternelles, diversité linguistique limitée, exploitation isolée, formation classique)

L'option 1 telle que formulée, entraîne une juxtaposition des langues maternelles des apprenants des régions d'implantation de l'ENI. Celles-ci feront l'objet d'enseignement-apprentissage tout le long de l'année ; cependant, avec des modalités pratiques qui peuvent varier. Le principe à la base serait que le « Cours de langues maternelles » soit un tronc commun d'enseignement théorique et en une spécialisation, qui elle, sera axée sur les pratiques de toutes les LN en vue de leur enseignement à l'école primaire. Dans cette perspective, c'est seulement pendant les cours de spécialisation que les élèves-maîtres seront scindés selon qu'ils pratiquent une même langue ou non. Il peut être envisagé de mettre ensemble selon leurs degrés de proximité et/ou

d'intercompréhension, les locuteurs des dialectes d'une même langue pour faciliter l'exploitation pédagogiques de leurs productions, etc.

Dans notre contexte, cette option peut être développée par les ENI dans les zones à forte représentativité linguistique comme celles de Lai (plus de 10 LN, cependant certaines sont proches les unes des autres), Mongo (plus de 20 LN), Sarh (environ une dizaine de variétés linguistiques), Bongor (environ une dizaine de langues locale), N'Djamena (compte tenu de la position de Capitale de République).

Précisons aussi que cette option peut être valable partout dans le contexte actuel où le recrutement dans ces structures de formation n'est pas conditionné par la connaissance d'une langue de la Région d'implantation, ni d'appartenance à une communauté locale donnée.

Les ENI de Bardai, (avec 2 langues : teda, et dazaga à la limite) Fada (Dazaga), Moundou (Ngambaye et ses variantes), Doba (dans une certaine mesure), et Pala (comprenant le grand groupe des parlers zime, et le mundang) sont entre autres, celles qui pourraient accueillir moins de langues nationales si l'on devrait introduire les critères de leurs connaissances dans le système de recrutement à la formation des enseignants dans toutes les ENI.

2.3.2. Option 2 : LN = L1 (1) +... +L1n (Langues nationales = juxtaposition des langues maternelles, diversité linguistique limitée, exploitation isolée, stages ou formation intensive)

L'option 2 implique comme la précédente, la juxtaposition des langues maternelles des élèves-maîtres. Cependant, à la différence de la première option, elle se caractérise par l'introduction des stages de formation intensive qui regrouperont sur le modèle des stages effectués dans le cadre du programme de la GTZ-PEB. Ainsi selon le répertoire linguistique constitué par les participants aux sessions de formation, le/les locuteur(s) de chacune des langues représentées travaillent chacun sur la sienne. La technique de l'auto-alpha est déterminante dans ce cas.

2.3.3. Option 3 : LN = L1 (1) +.... + L1n (Langues nationales = juxtaposition des langues maternelles, grande diversité linguistique, exploitation extensive ou collective)

Cette option permet de considérer toutes les langues maternelles des apprenants de la classe. Le répertoire linguistique de la classe sera établi par l'enseignant du cours de langues maternelles et celui-ci s'en servira pour faire un enseignement de « phonétique appliquée » qui favorisera la lecture-écriture dans/de chaque langue par chaque apprenant. La méthode de l'auto-alphabétisation est mobilisée comme dans le cas précédent. Ainsi, à partir des acquis des nouvelles compétences développées, tout locuteur natif de chaque langue, devra à son tour s'engager dans un processus de développement de celle-ci. Ce qui passe par la mise sur pied des mécanismes d'auto-promotion de chaque langue qui commenceront par l'élaboration et la dotation en outils d'apprentissage. L'entrée dans ce travail, conduira l'élève-maître vers le comité de langue de son groupe linguistique, s'il en existe, sinon, à envisager son développement.

Le risque dans cette option, c'est qu'il peut s'avérer difficile d'assurer le suivi-contrôle de sa réalisation, du fait de l'exploitation extensive des langues en présence.

Les trois options ainsi décrites ont en commun de considérer strictement le répertoire linguistique des apprenants d'une classe donnée. L'option qui suit, sans aller aux antipodes des premières, se veut une tentative fédératrice basée sur une langue quelconque choisie selon des modalités propres au contexte sociolinguistique environnant.

2.3.4. Option 4 : LN = LNR (Langues Nationales de Référence)

L'application de l'option 4, pourrait réveiller les démons des politiques linguistiques en contexte multilingue ; à savoir, la problématique du choix d'une langue unique d'une localité qui sera hissée au rang de langue nationale de référence pour une ENI. Dans une telle perspective, et *à minima*, la tendance sera de viser ce qui apparaît ou est une langue véhiculaire ou de grande communication dans chaque région. Aussi, faudrait-il que cette langue ait fait l'objet d'un développement préalable et soit aussi dotée à cet effet, d'un système d'écriture matérialisé par des productions scientifiques et didactiques. Cette option pourrait participer d'une politique d'aménagement linguistique ou au niveau national ou au niveau de chaque région administrative. Dans ce dernier cas, par ailleurs, tributaire du premier, il faut que le processus de décentralisation, par exemple en marche aujourd'hui, prenne réellement corps et favorise des possibilités d'aménagement linguistique pour chacune des régions. Les Académies de l'éducation, qui sont des structures faîtières du système éducatif pourraient, si elles sont effectivement déployées, mettre cela en musique. Ce qui n'est pas évident si en amont une réelle prise de conscience n'a pas lieu. Le souci de l'unité nationale autour des langues étrangères doit donc être reconsidéré ; car, la procédure pédagogique qui accompagnera cette option devrait faciliter au moyen des cours de linguistique appliquée, phonétique appliquée et autres, d'outiller les apprenants à développer, au travers de cette langue nationale de référence, leurs propres langues. Aussi, nous postulons que dans un dispositif de formation des enseignants dans un contexte intégrant les langues maternelles, la langue de référence de chaque ENI, sera nécessairement pour certains comme une langue première et pour d'autres une langue seconde avec des fortes chances de ne pas paraître totalement « étrangère » aux apprenants qui devraient être issus de la région administrative considérée.

Comme l'a si bien résumé Djiafeua, P. (op.cit., P. 204), ces quatre options peuvent être regroupées dans deux grandes catégories :

- ✓ Les options 1, 2, 3 sont caractérisées par la juxtaposition des langues maternelles en présence. Elles font l'objet d'une exploitation pédagogique qui implique l'enseignement des principes généraux sur les langues africaines et locales ; la pratique de la langue maternelle en question et la pratique pédagogique ;
- ✓ L'option 4, compte tenu de sa spécificité, se voudra celle qui marque la présence dans chaque ENI d'une langue nationale de référence. Cette option implique une exploitation pédagogique qui fait appel à l'enseignement préalable de la communication orale de la LNR.

Le tableau ci-après présente les différentes options d'introduction des langues maternelles dans une école normale d'instituteurs telles qu'envisagées par nos travaux :

Tableau I : Options d'introduction des langues maternelles dans les ENI

Options	Type formation initiale	Type stage
Option 1	LN = L1(1) + + L1n (Langues nationales = juxtaposition des langues maternelles, diversité linguistique limitée, exploitation isolée, formation classique)	

Option2		LN = L1 (1) + ... + L1n (Langues nationales = juxtaposition des langues maternelles, diversité linguistique limitée, exploitation isolée, stages ou formation intensive)
Option 3	LN = L1 (1) + ... + L1n (Langues nationales = juxtaposition des langues maternelles, grande diversité linguistique, exploitation extensive ou collective)	
Option 4	LN = LNR (Langues Nationales de Référence des ENI)	

Sources : Dionnodji TCHAIÏNE, P., (2019 :204)

3. Les travaux du centre CIAVER et la « pédagogie convergente » de M. WAMBACH

La pédagogie convergente, selon M. WAMBACH (2004), cité par B. MAURER (2007 :16), est une pédagogie de la construction des connaissances qui s'assigne comme but principal de développer des aptitudes, d'organiser des savoirs et de leur donner du sens en accordant la plus grande importance à une convergence méthodologique entre les langues et les sciences et en permettant de créer de nouvelles structures grâce à l'intégration des connaissances.

Le substrat pédagogique de cette approche est donc la construction du sens dans les apprentissages. D'où la vision globalisante des objets d'apprentissage, notamment, la convergence phrase-texte. Ce fut une expérience/innovation pédagogique qui avait privilégié le développement des mécanismes d'enseignement/apprentissage caractérisés par la consolidation des acquis de la langue maternelle pour des acquisitions en français langue d'apprentissage. La méthode d'enseignement du français à partir des acquis de la langue maternelle dans l'expérience du Mali, autour du concept de la pédagogie convergente, a utilisé la méthode SGAV (structuro-globale-Audio-visuelle) tant pour les enseignement-apprentissages de la langue maternelle que pour le français. Il n'a pas semblé la meilleure comme nous l'avons relevé dans notre thèse (D. Tchaïne, 2019) ; car, cette méthode globalisante (issue de la Pédagogie de Decroly, O.) préconise la perception globale d'un ensemble signifiant (phrase ou texte). Ceci peut être suivi d'observations et de manipulations permettant l'analyse d'unités plus petites telles que syllabes et lettres. De ce fait, il peut fonctionner sans difficultés majeure en L1. L'apprenant ayant développé à son entrée à l'école des compétences communicationnelles en *parler* et en *comprendre*. Ce qui lui permet d'avoir une perception du message global et faire l'effort pour acquérir les deux compétences restantes à savoir *lire* et *écrire*. Ce qui n'est pas évident en L2 même fort des acquis de la L1.

L'un de principes fondateurs de cette approche pédagogique est de développer des acquis/compétences en L1 et de les transférer pour les apprentissages en L2. Elle a eu, tout de même, des acquis non négligeables en enseignement-apprentissage en L1 tels que :

- ✓ l'utilisation des méthodes actives dans la construction des savoirs, privilégiant l'expérience, la construction du sens, la formulation d'hypothèses ;
- ✓ Le recours à des pratiques pédagogiques différenciées qui en est un corollaire, assurant la traduction du principe de centration sur l'apprenant ;

- ✓ L'utilisation des techniques d'expression et de communication mettant le sujet en condition et favorisant l'expression orale ;
- ✓ La production dans le domaine des langues et communication d'écrits authentiques utilisés comme support d'apprentissage.

Cette approche a ainsi littéralement ignoré le fait que ce qui peut valoir pour tout apprentissage ce sont les techniques mais pas les méthodes. Chaque langue se différenciant de l'autre par son génie, les stratégies d'analogie et d'inférence à partir de la langue maternelle de l'apprenant ne peuvent que buter. L'apprenant ayant acquis des compétences en L1, n'aura-t-il pas, comme le relève Maurer, B. (2007 :32) de difficultés à construire entièrement des notions aussi essentielles que le genre et l'accord, absentes de sa L1 dans la L2 ? Ne doit-il pas aussi penser différemment l'ordre des mots quand il apprend le français par exemple ?

4. Le point de départ : la formalisation de l'expérimentation de l'ELN dans l'éducation de base au Tchad

L'expérience tchadienne d'introduction de l'enseignement en/des langues nationales dans, ce qu'il convient d'appeler, l'éducation de base a touché les deux sous-systèmes, à savoir, le formel et le non formel.

4.1. Dans le formel

Dans le formel, l'introduction de l'enseignement en langue nationale (ELN) fut formalisée par le projet GTZ-PEB (une structure de la coopération allemande au Tchad), sur les cendres des initiatives privées développées dans les centres de formation encadrés par le Coopération Suisse. Cette formalisation, grâce au projet d'appui à la réforme du système éducatif tchadien (PARSET) a jeté les bases d'une expérimentation sempiternelle de l'enseignement en/des langues maternelles. Seulement cinq langues (arabe tchadien, maba, massa, moundang, sar) ont fait l'objet de cette innovation. Avec la fin du projet en 2008, le volet ELN, a continué à demeurer dans les composantes de différents projets-éducation qui en ont suivi : Stratégie intérimaire pour l'éducation et l'alphabétisation (SIPEA, 2015), Plan intérimaire pour l'éducation au Tchad (PIET 1&2) Programme de promotion de la qualité de l'éducation de base au Tchad (ProQEB), et de nos jours, le projet d'amélioration des résultats des apprentissages dans l'éducation de base (PARAEB), etc. Les travaux dans le sens de la mise en œuvre de l'ELN au Tchad se caractérisent par un confinement sectoriel qui, d'ailleurs en plombe la réussite. Aux antipodes de l'expérience du Cameroun par exemple, qui a vu l'implication des chercheurs.e.s de l'Université de Yaoundé 1 ; l'association nationale des comités de langues, entre autres, pour un meilleur maillage et un ancrage social et scientifique robuste, celle du Tchad semble recroquevillé en limitant aux seuls acteurs impliqués dans l'implémentation du projet. Les résultats demeurant mitigés, l'on retiendra que l'introduction de l'enseignement en/des langues maternelles tchadiennes reste un champ à explorer, exploiter, transformer en vue de le rendre digest pour une consommation à grande échelle.

4.2. Dans le non formel

La situation n'est guère luisante dans le sous-secteur du non formel, caractérisé par les travaux en alphabétisation des adultes. Comme une réplique de ce qui se passe dans le formel, les apprentissages en langues maternelles dans le sous-secteur du non formel bénéficient, comme de fait, de ce privilège de figurer dans le volet ELN des projets et programmes du ministère de l'éducation nationale. La composante « alphabétisation » qui englobe l'éducation des adultes (15 ans et plus) et l'éducation de base non formel (9-14 ans), souffre, si l'on peut le dire ainsi, de la maladie commune, que nous nommons le « syndrome de l'expérimentation ». Dans les années 1990, une quinzaine de langues nationales étaient officiellement retenues pour l'alphabétisation.

Les autres faisaient l'objet de développement dans ce domaine par des initiatives privées. Comme pour harmoniser les interventions, l'on en est revenu aux cinq premières utilisées dans le formel. Cependant, sans un véritable progrès.

5. Quelles perspectives pour l'éducation de base intégrant les langues maternelles au Tchad ?

Nous ouvrons cette rubrique par cette déclaration de Dumont, P., qui dit ceci : « *enseigner les langues africaines, ce n'est pas traduire en wolof, en swahili, en bambara ou en kirundi des livres d'histoires, de sciences physiques ou de mathématiques jusque-là écrits en français. C'est tout autre chose. C'est accepter l'idée de créer un autre système d'éducation qui ne soit pas le simple calque du système français [...]* ». (Dumont, P., 2004 :42).

Dès lors, l'on est à se demander, par cette série de questionnements qui suit, comment s'y prendre, en contexte tchadien pour guérir du syndrome de l'expérimentation et donc, amorcer une véritable révolution dans la dynamique d'introduction de l'enseignement en/des langues nationales tchadiennes dans l'éducation de base.

- ✓ Comment réduire l'échec scolaire massif observé faute d'une maîtrise suffisante des langues d'enseignement que sont le français et l'arabe ? Quelle place accorder aux nombreuses langues nationales dans l'enseignement ? Pour quels types d'enseignements ? A quels stades du cursus (préparatoire, élémentaire, moyen) ?
- ✓ Quelle articulation langues nationales / langue française ou arabe recommander, en particulier dans l'enseignement primaire ?
- ✓ Comment assurer un niveau linguistique suffisant pour aborder les apprentissages dans l'enseignement secondaire, universitaire, la formation des maîtres, etc. ?
- ✓ Quels appuis (nature et modalités) faut-il apporter pour l'efficacité des apprentissages en/des langues nationales et en langue française et/ou arabe en contexte tchadien ?

Faisant miennes ces interrogations d'ordre général qui, pour nous, ouvrent des perspectives nouvelles de recherche, l'on ne peut qu'admettre que l'introduction de l'enseignement en/des langues maternelles tchadiennes nécessite d'être repensée.

Conclusion

L'apprentissage d'une langue est un processus structurant mais pas un apprentissage des structures déclare B. MAURER, (2007 :40) à la suite Dumont P. (op.cit). En effet, l'introduction des enseignements /apprentissages en/des langues maternelles à l'école obéit, dans tout système éducatif, à un schéma, d'une part vertical, allant du décideur à l'exécutant, d'autre part horizontal, portant sur la chaîne d'encadrement pédagogique. Tout un processus qui se construit avec suivant l'adhésion la communauté éducative et les intérêts que cela présente. Le modèle d'introduction de l'enseignement en/des langues maternelles, développé dans le cadre des travaux du Propelca, s'avère un grand atout pour les systèmes éducatifs des pays où le multilinguisme est une réalité qui appelle à penser des mécanismes opérationnels, dynamiques, contextualisés pour des apprentissages réussis. L'environnement socio-éducatif tchadien s'y prête ; cependant, la volonté politique, par le biais des politiques linguistiques et éducatives ne suivent guère. La réalité indéniable est que la « crise de l'école » marquée une dégradation des niveaux d'acquisition suivant le modèle classique, commande à repenser les offres éducatives pour les adapter aux contextes variés de l'école d'aujourd'hui où l'intégration des langues maternelles, de l'intelligence artificielle, etc., ont droit de cité.

Références bibliographiques

DIONNODJI Tchaïné, 2019, *Formation professionnelle initiale des maîtres à l'enseignement en/des langues maternelles au Tchad : problèmes et perspectives*, Thèse de Doctorat, Université de Yaoundé 1, Cameroun. 425 p.

- DJIAFEUA Posper, 2010, Modèle théorique d'introduction d'une didactique des langues nationales dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG) au Cameroun. Thèse de Doctorat/PhD. Université de Yaoundé I.
- DUPONT Pierre, 2004, Faire des enseignants, De Boeck, Bruxelles.
- MAURER Bruno, 2007, De la pédagogie convergente à la didactique intégrée. Langues africaines-langue-française. Paris, L'Harmattan, p. 222.
- SADEMOUO Etienne, 2005, « Enseignement bivectoriel en contexte multilingue au Cameroun », in *Linguistic diversity and literacy in a global perspective : a comparative look at practice in Europe and Africa* *ldl*, European Centre for Modern Languages in Graz 23-26 June 2005.
- POTH Joseph, 1979, Langues nationales et formation des maîtres en Afrique. Guide méthodologique à l'usage des instituts de formation. Unesco 1979 (b). Paris.
- Tadadjeu, M., E. Gfeller et Gabriel MBA, 1988, Manuel de formation pour l'enseignement des langues nationales dans les écoles primaires. Collection PROPELCA n°32, Université de Yaoundé I, p.140
- TADADJEU M., SADEMOUO, E., et MBA, G., 2004, Pédagogie de langues maternelles africaines, Collection PROPELCA N°144-01, Yaoundé, Editions du CLA, p.197
- WAMBACH Michel, 2004, « Méthodologie des langues en milieu multilingue », in *Nordic journal of african studies* 13(1), pp. 103-136.