

LIENS

Nouvelle Série

Issn 0850 - 4806

Juillet 2020

N°29- Volume 1



Revue Francophone Internationale
Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF)
Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD)
Sénégal

Liens

Nouvelle Série

Issn 0850 - 4806
Juillet 2020
N°29 - Volume 1



Revue de la Faculté
Des Sciences et Technologies
de l'Education et de la
Formation

Université Cheikh Anta Diop de Dakar - Sénégal

Liens

Nouvelle Série

ISSN 0850 – 4806
Juillet 2020
N°29 - Volume 1

Revue Francophone Internationale
Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la
Formation (FASTEF)
Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD)
Sénégal

B.P. 5036 Dakar – Fann / Sénégal
revue.liens@ucad.edu.sn

Directeur de Publication

Ousseynou THIAM

Directeurs Adjoints

Assane TOURE, Ndèye Astou GUEYE

Comité de Patronage

Ibrahima THIOUB, Professeur, Recteur de l'UCAD

Ibrahima DIOP, Professeur, ancien Doyen de la FASTEF

Amadou Moctar MBOW, ancien Directeur Général de l'UNESCO

Amadou Lamine NDIAYE, Professeur, ancien Recteur

Iba Der THIAM, Professeur, ancien Directeur de l'Ecole Normale Supérieure, ancien Ministre de l'Education Nationale

Comité Scientifique

Mamadi BIAYE, Professeur (UCAD, Sénégal) - Linda ALLAL, Professeur (Genève, Suisse) - Jean Emile CHARLIER, Professeur (Université Catholique de Louvain) - Jean Pierre CUQ, Professeur (Université de Nice Sophia Antipolis) - Fatima DAVIN CHNANE, Professeur (Aix-Marseille Université, France) - Souleymane Bachir DIAGNE, Professeur (UCAD, Sénégal), (Université de Montpellier, France) - Christian Sinna DIATTA, Professeur (UCAD, Sénégal) - Jean DONNAY, Professeur (FUNDP Namur, Belgique) - Kanvaly FADIGA, Professeur (FASTEF-UCAD, Côte d'Ivoire) - André GIORDAN, Professeur (Univ. de Genève, Suisse) - Mamadou KANDJI, Professeur (UCAD, Sénégal) - Jean-Marie DE KETELE, Professeur (FASTEF-UCAD, UCL, Belgique) - Marie-Françoise LEGENDRE, Professeur (Université de LAVAL, Québec) - Jean-Louis MARTINAND, Professeur (FASTEF-UCAD, CACHAN, France) - Mohamed MILED, Professeur (Université de Carthage, Tunisie) - Abdou Karim NDOYE, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Hamidou Nacuzon SALL, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Harouna SY, Professeur (FASTEF-UCAD) - Harisoa Tiana RABIZAMAHOLY, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Carla SCHELLE, Professeur (Université de Mayence, Allemagne) - Jean-Marie VANDER MAREN, Professeur (FSE, Université de Montréal, Québec) - José Luis WOLFS, Professeur (UCL, Belgique) - Eva L. WYSS, Professeur (Université de Coblence, Landau, Allemagne).

Comité de Lecture

Sénégal : Moustapha SOKHNA, (FASTEF-UCAD) - Oumar BARRY (FLSH-UCAD) – Sophie BASSAMA (FASTEF-UCAD) - Madior DIOUF (FLSH-UCAD) - Ousmane Sow FALL (FASTEF-UCAD) - Fatou DIOUF KANDJI (FASTEF-UCAD) - Boubacar KEÏTA (FST-UCAD) – Aboubacry Moussa LAM (FLSH-UCAD) - Mohamed LO (FASTEF-UCAD) - Aymerou MBAYE (FASTEF-UCAD) - Lat Soukabé MBOW (FLSH-UCAD) - Issa NDIAYE (FASTEF-UCAD)) – Papa Mamour DIOP (FASTEF-UCAD) - Boubacar NIANE (FASTEF-UCAD) - Mamadou SARR (FASTEF-UCAD) - Abou SYLLA (IFAN-UCAD) - Serigne SYLLA (FASTEF-UCAD) - Ibrahima WADE (ESP-UCAD).

Afrique : Urbain AMOA (Côte d’Ivoire) - Ahmed CHABCHOUB (Tunisie) Boureima GUINDO (Gabon) - Yvon-Pierre NDONGO IBARA (République du Congo) - Klohinwelle KONE (Côte d’Ivoire.) – Galedi NZEY (Gabon) - T. Jean Baptiste SOME (Burkina Faso).

Amérique : Guy PELLETIER (Canada)

Europe : Christel ADICK (Allemagne) – Mélanie DAVID (Allemagne) - Christian DEPOVER (Belgique) - Jacqueline BECKERS (Belgique) - Marcel CRAHAY (Belgique) - Cécile DEBUGER (Belgique) - Marianne FRENAY (Belgique) - Georges HENRY (Belgique) - Léopold PAQUAY (Belgique) - Marc ROMAINVILLE (Belgique) - Bernadette WILMET (Belgique) - Marguerite ALTET (France) - Pierre CLEMENT (France) - Danielle CROSS (France) - José FELICE (France) - Claudine TAHIRI (France)

Comité de Rédaction

Ousseynou THIAM (FASTEF-UCAD) - Assane TOURE (FASTEF-UCAD) - Ndéye Astou GUEYE (FASTEF-UCAD) - Harisoa T. RABIAZAMAHOLY (FASTEF-UCAD) - Souleymane DIALLO (INSEPS-UCAD) - Bamba D. DIENG (FASTEF-UCAD) - Mamadou DRAME (FASTEF-UCAD) - Manétou NDIAYE (FASTEF-UCAD) - Amadou SOW (FASTEF-UCAD) – Emanuel Dit Magou FAYE (FASTEF-UCAD).

Assistant Informatique

Mamadou Lamine KEBE

Assistante Administrative

Ndèye Fatou NDIAYE SY

SOMMAIRE

| | |
|--|-----|
| EDITORIAL | 8 |
| Harouna Sy | 14 |
| VIOLENCE A L'ECOLE : LE PIEGE DU NORMATIF | 14 |
| Ousséni Sore..... | 32 |
| POUR UNE APPROCHE CONTEXTUALISEE DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN CONTEXTE PLURILINGUE BURKINABE | 32 |
| Babacar Niane | 48 |
| LE WAÑÑ DANS L'ENSEIGNEMENT CORANIQUE AU SENEGAL | 48 |
| Boukaré Nacoulma | 60 |
| LES NOMS DE GUERRE DES CHEFS TRADITIONNELS MOOSE OU ZABUYA : ELEMENTS LINGUISTIQUES USUELS ENSEIGNES DANS LES ECOLES PRIMAIRES BILINGUES MOORE/FRANÇAIS AU BURKINA FASO | 60 |
| Koukoua Etienne N'gatta | 72 |
| L'INTERROGATION EN ABOURE | 72 |
| Oumar Dia | 90 |
| COMMENT REUSSIR L'INTRODUCTION DES LANGUES NATIONALES A L'ECOLE FRANÇAISE ? | 90 |
| Dionnodji Tchaine | 100 |
| ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE EN/DES LANGUES MATERNELLES TCHADIENNES. POURQUOI ET COMMENT REPENSER LA FORMATION DES MAITRES ? | 100 |
| Ousseynou Thiam..... | 116 |
| FRANCISATION, FRANCONISATION : LA LANGUE FRANÇAISE EN AFRIQUE | 116 |
| Justin Masandi Kisuku Lez | 134 |
| PROBLEMATISER LES PRATIQUES EVALUATIVES POUR UNE EVALUATION-SOUTIEN D'APPRENTISSAGE | 134 |

| | |
|--|-----|
| <i>Pierre Baligue Diouf</i> | 154 |
| ANALYSE DIDACTIQUE D'OUTILS D'ÉVALUATION SOMMATIVE EN SVT A LA LUMIÈRE DE L'APC : CAS D'ÉPREUVES ADMINISTRÉES DANS LES INSPECTIONS D'ACADÉMIE DE DAKAR ET SAINT-LOUIS | 154 |
| Ibn Habib Bawa | 176 |
| LA PROCRASTINATION SCOLAIRE, FACTEUR DE MAUVAISES PERFORMANCES DES ÉLÈVES DU SECOND CYCLE DU SECONDAIRE ? | 176 |
| Ousmane Bâ, Souleymane Diallo, Amadou Anna Seye | 190 |
| L'IMPACT DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT AU SENEGAL | 190 |
| Mouhamed Abdallah Ly | 204 |
| Y'EN A MARRE : LES OPTIONS LANGAGIÈRES D'UN MOUVEMENT CONTESTATAIRE | 204 |
| Bernard Kaboré, Issaka Sawadogo | 220 |
| DIRE LA DOULEUR EN SITUATION D'EXTREME VIOLENCE : CAS DE LA PRESSE ÉCRITE FACE AUX ATTENTATS TERRORISTES DU RESTAURANT CAPPUCCINO AU BURKINA FASO | 220 |
| Anatole Bére | 232 |
| DITS ET NON-DITS : ANALYSES LEXICOLOGIQUES ET SYNTAXIQUES DE SLOGANS POLITIQUES EN PÉRIODE DE CAMPAGNE ÉLECTORALE EN CÔTE D'IVOIRE | 232 |
| Assah N'Détibaye | 250 |
| LA RÉALITÉ DE LA CORRUPTION DANS L'ADMINISTRATION PUBLIQUE TCHADIENNE | 250 |
| Kouadio Adolphe N'goran | 268 |
| LES COMMUNAUTÉS LIBANAISES EN CÔTE D'IVOIRE : EXEMPLE DES CHIITES (1921-2009) | 268 |

| | |
|--|------------|
| Kouakou Kouamé..... | 284 |
| ETUDE EXPLORATOIRE DU PROCESSUS D'OCTROI ET DE REMBOURSEMENT DE CREDIT DANS LES ETABLISSEMENTS DE MICROCREDIT | 284 |
| Abdou Khadre Fall, Mamadou Tandiag Diaw, Abdou Rakhmane Fall, Babacar Mbengue..... | 302 |
| L'ELEVAGE DES PORCS DANS LA COMMUNE DE BAMBEY AU SENEGAL : CARACTERISTIQUES ET CONTRIBUTION DANS LES REVENUS DES MENAGES URBAINS. | 302 |
| René Ndimagh Diouf, Cheikh Faye | 322 |
| CARACTERISTIQUES DE L'ECOULEMENT ET DES EVENEMENTS EXTREMES (CRUES ET INONDATIONS) DANS LE BASSIN DU BAFING EN AMONT DE MANANTALI | 322 |
| Maguèye Ndiaye, Abdoul Ahad Lô | 346 |
| CHEIKH AHMAD BAMBA MBACKE UN MYSTIQUE MULTIDIMENSIONNEL..... | 346 |
| Mouhamed Moustapha Dièye, Alassane Sow | 364 |
| EGLISES EVANGELIQUES A DAKAR : MODES D'IMPLANTATION, MARCHANDISATION DE LA FOI ET PROSELYTISME | 364 |
| Secka Gueye | 382 |
| LE COUPLE MIXTE, ENTRE SYMPATHIE ET TENSION.. | 382 |

EDITORIAL

Contrairement à beaucoup de secteurs fortement indisposés par la COVID 19, la recherche scientifique en Afrique et ailleurs semble bénéficier des ressources nécessaires pour préserver son dynamisme. Pour preuve, *Liens Nouvelle Série*, revue éditée par la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (F.A.S.T.E.F.) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (U.C.A.D.) a reçu pour ce numéro 29 de juillet 2020 cinquante-cinq projets d'article. Les quarante-trois articles acceptés à l'issue d'un processus d'instruction et de révision rigoureux traitent de thématiques variées. Les cadres de recherches sont divers et confirment, s'il en est besoin encore la vocation internationale de la revue. Ce volume 1 rassemble 24 articles relatifs aux sciences de l'éducation (violence scolaire, contextualisation de l'enseignement en Afrique, formation des enseignants, évaluation des apprentissages, éducation physique et sportive) et aux disciplines fondamentales (économie, environnement, religion, littérature).

L'article qui ouvre ce volume est consacré à la violence en milieu scolaire, un phénomène complexe. Au-delà du constat de ses manifestations dans les établissements scolaires du Sénégal, Harouna Sy questionne la subjectivité du discours et l'objectivation de la recherche sur la violence scolaire. L'auteur définit la violence scolaire en discutant les conceptions punitive, répressive mais aussi pédagogique et trouve qu'il est important que la recherche n'occulte pas le contexte dans lequel elle est observée.

Sept contributions sont consacrées à la problématique de la contextualisation et de l'africanisation de l'enseignement. Ousséni Sore aborde la contextualisation de l'enseignement/apprentissage du français au Burkina Faso. Le chercheur montre la légitimité d'une approche nouvelle de l'enseignement de la langue française au regard de la complexité linguistique et socioculturelle du pays. Babacar Niane invite à réfléchir sur l'approche pédagogique du *waññ* appelé aussi *boole* ou mémorisation du Coran. Il explique cette science pédagogique, créée par des *kaany* (ceux qui ont mémorisé le Saint Coran) wolofs, au Sénégal, et met en exergue des méthodes d'enseignement intéressantes. A son tour, Boukaré Nacoulma étudie l'exploitation des noms de guerre des chefs traditionnels moose à travers l'éducation à la citoyenneté dans les écoles bilingues mooré/français. Au Burkina Faso, les programmes

d'enseignement participent à la valorisation de la culture mooaga. L'article débouche sur des propositions didactiques visant à promouvoir la citoyenneté. Quant à Koukoua Etienne N'gatta, son article porte sur l'interrogation en abouré, une langue kwa, parlée au sud-est de la Côte d'Ivoire. Ce travail d'intérêt linguistique et didactique actualise les recherches sur l'enseignement des langues africaines et la nécessité d'impliquer les chercheurs des sciences du langage. La réflexion proposée par Oumar Dia sur les expériences menées dans le système éducatif sénégalais démontre les étapes de l'introduction des langues nationales à l'école française. Mais, pour Dionnodji Tchaïne, la réussite de l'enseignement/apprentissage en/des langues maternelles est un défi majeur pour le système éducatif tchadien. La place des artefacts pédagogiques dans l'apprentissage et la qualité de la formation des enseignants méritent une attention particulière. Enfin Ousseynou Thiam aborde deux concepts : la francisation et la franconisation africaines. Sa contribution retient que l'offre linguistique et culturelle de l'enseignement de la langue française a beaucoup évolué et les bénéficiaires aussi. Le chercheur trouve que le rôle de l'institution scolaire, les nouveaux artefacts d'apprentissage de la langue, les défis de l'équité et de la qualité rendent compte de la complexité des contextes et de l'intégration effective de la langue française dans le patrimoine éducatif, linguistique et culturel des pays.

Un article explore la question de la formation. Justin Masandi Kisuku Lez présente une recherche sur la formation des enseignants du secondaire de Kinshasa, de la République Démocratique du Congo en interrogeant leurs pratiques d'évaluation formative. La recherche met en relief la mise en œuvre de stratégies lacunaires et l'insuffisance à soutenir les apprentissages des élèves. L'auteur trouve des contingences contextuelles qui rendent peu efficace cette pratique que la formation doit s'évertuer à prendre en charge.

Deux articles portent sur la question de l'évaluation. En examinant l'évaluation des apprentissages et les performances scolaires au Sénégal dans la discipline des sciences de la vie et de la terre (SVT), Pierre Baligue Diouf démontre la non-congruence des pratiques évaluatives avec le programme qui prône l'approche par les compétences (APC) dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire au Sénégal. Dans la même veine, Ibn Habib Bawa propose une contribution à la compréhension des performances scolaires des élèves

du second cycle du secondaire au Togo en s'intéressant à la procrastination scolaire. Les résultats portent sur les qualités psychométriques, la performance et le genre, croisés aux disciplines de Français et de mathématiques.

L'éducation physique et sportive (EPS) est questionnée par Ousmane Bâ, Souleymane Diallo et Amadou Anna Sèye. Ces auteurs interrogent précisément l'impact de la pratique de l'EPS sur le développement de l'enfant au Sénégal. Leur objectif consiste à vérifier si le développement de l'enfant se bonifie de l'apprentissage de l'EPS. Leurs résultats sont éclairants quant à la plus-value de l'EPS dans la construction cognitive, physiologique et sociale de l'élève.

Trois articles abordent des problématiques (socio)linguistiques émergentes. D'abord, Mouhamed Abdallah Ly répond à la question : comment la prouesse discursive des jeunes de « Y'en marre » a-t-elle pu se jouer de la surveillance du pouvoir, de la méfiance des élites ? Inscrite dans le domaine des sciences du langage, la recherche propose une réflexion sur la « vocalisation du désespoir des jeunes » et les ressources linguistiques de la contestation. Ensuite, Bernard Kaboré et Issak Sawadogo traitent la question de la caractérisation du discours de la presse écrite locale face à la souffrance et à la mort causées par les attentats terroristes. La stratégie discursive déployée par la presse écrite au Burkina Faso pour relater les faits de manière à susciter l'émotion auprès de l'opinion publique suite aux attaques du 15 janvier 2016 lui sert de matière pour analyser le discours des journalistes où l'émotion tient une grande place. Enfin, Anatole Bère tente de cerner les stratégies discursives des politiques lors des élections municipales du 13 octobre 2018 en Côte d'Ivoire précédées d'une période de campagne électorale marquée par l'usage de slogans à travers des affiches fréquentes. L'auteur les analyse et arrive à la conclusion que la plupart des slogans des candidats sont construits suivant une logique d'enrôlement d'une jeunesse qui représente une frange importante de la population électorale. La structure des slogans est y est étudiée pour comprendre les stratégies discursives qui les sous-tendent.

Cinq articles traitent de l'économie et de l'environnement. Assah N'Détibaye oriente sa recherche sur l'Administration publique tchadienne en y examinant la place de la corruption. La contribution explique que la crise de compétences et la crise financière actuelle font prospérer la corruption. Le cadre méthodologique est empirique et les résultats montrent que ce fléau fait écueil au développement

économique du pays et à l'efficacité gouvernementale. En revanche, Kouadio Adolphe N'goran explore l'expansion socio-économique et l'enracinement d'une communauté confessionnelle en Côte d'Ivoire. Son travail de recherche porte principalement sur les chiites libanais (1921-2009) et démontre que la construction et la préservation de leur harmonie et les racines de leur communauté se font à travers l'éducation. Cependant la proximité de cette communauté avec le Hezbollah est une entrave à leurs actions socioéconomiques. Kouakou Kouamé montre les implications sociolinguistiques dans l'analyse du risque de non-remboursement. Il se fonde son analyse sur la conjugaison des sciences du langage et celles de l'économie, la configuration, les profils sociolinguistiques (marché et emprunteur) et du recours à un interprète pour justifier sa thèse. A leur tour, Abdou Khadre Fall, Mamadou Tandiang Diaw, Abdou Rakhmane Fall et Babacar Mbengue mènent une recherche sur l'élevage des porcs au niveau de la commune de Bambey au Sénégal. Avec des données quantitatives, les résultats mettent en relief les caractéristiques socioéconomiques des éleveurs, la conduite technique, l'évaluation leurs performances économiques leur genre, leur âge moyen, les catégories socioprofessionnelles qui s'y intéressent, les modes de conduite, l'effectif total des porcs... Par ailleurs, réfléchissant sur l'environnement avec une approche géographique, René Ndimag Diouf et Cheikh Faye articulent les événements extrêmes, la variabilité climatique, le faible niveau de maîtrise des eaux et des mauvaises conditions de remplissage des réservoirs et les économies nationales des pays du sahel. Cet article analyse les caractéristiques de l'écoulement du bassin du Bafing en amont de Manantali et leurs implications sur les inondations dans les espaces environnants et la rentabilité de l'économie.

Deux articles sont consacrés à des sujets d'orientation religieuse. Celui de Maguèye Ndiaye et d'Abdoul Ahad Lô invite à la rencontre de Cheikh Ahmad Bamba Mbacké qui fut un soufi modéré, un ascète, rompu à la dévotion, attaché à la sunna du prophète. La création d'un ordre religieux confrérique appelé la Muridiyya, la quête de l'agrément divin, la pratique du soufisme rigoureux, conforme au Coran et à la sunna, la production intellectuelle, religieuse, en prose et en poésie, dans des domaines aussi variés sont étudiés pour mieux faire connaître Khadimu-r Rasul, le serviteur du prophète. Dans le même sillage, Mouhamed Moustapha Dièye et Alassane Sow partagent les résultats de leur recherche sur les stratégies d'implantation, des églises

évangéliques à Dakar. L'adaptation locale et le cosmopolitisme sont des composantes de leurs stratégies. La promesse de "Born Again", les activités d'aide, de prières et des séances de guérison facilitent la promotion de ces églises pentecôtistes. L'étude révèle que les églises tentent de contourner les contraintes liées aux codes d'attribution des lieux de culte, en misant sur la location et l'achat.

Enfin, Secka Gueye interroge les malentendus des rapports entre le Nord et le Sud, à partir d'une approche littéraire de *Mirages de Paris* et *Un Chant écarlate*. L'étude présente le couple mixte, met en relief l'élan de sympathie, dresse des portraits croisés avant d'exposer les tendances caricaturales qui traduisent des relations d'opposition dans un espace de rencontre de deux cultures qui appellent à l'intercompréhension, à l'interculturel.

En somme, ce premier volume traduit la vitalité de la recherche dans beaucoup de pays en Afrique et mutualise des cadres de référence méthodologiques essentiellement empiriques et producteurs de résultats probants. Il est complété par un second volume contenant des contributions aussi diverses que significatives sur les sciences de l'éducation et sur les disciplines fondamentales.

Ousseynou Thiam

Dionnodji Tchaine

ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE EN/DES LANGUES MATERNELLES TCHADIENNES. POURQUOI ET COMMENT REPENSER LA FORMATION DES MAITRES ?

Résumé

Réussir l'enseignement/apprentissage en/des langues maternelles tchadiennes est un défi majeur pour le système éducatif, confronté à un double défi : d'une part, celui de l'enseignement bilingue arabe/français -les langues officielles du pays- ; et, celles-ci avec la multiplicité des langues maternelles des apprenants, par ailleurs, insuffisamment instrumentalisées pour servir d'outils pédagogiques ; et d'autre part, celui de la qualité des formations offertes aux maîtres à l'effet de les enseigner.

Par une méthode intégrée, basée sur l'approche qualitative, nous avons procédé, par une enquête semi-directive ouverte sur plusieurs échantillons accompagnés d'investigations documentaires, pour tirer des synthèses interprétatives. Puis, projeté une transférabilité des résultats au travers d'un modèle théorique comme solution de remédiation.

Il ressort de l'analyse de données que l'enseignement bilingue intégrant les langues maternelles des apprenants et la/les formation-s des maîtres y relative-s, demeure-nt les « parents pauvres » des politiques linguistiques et éducatives du pays. Les dispositifs institutionnel et pédagogique et de formation, s'avèrent lacunaires et faiblement propices au développement réussi de la professionnalisation et de la professionnalité des maîtres commis à ce type d'enseignement.

Mots clés : enseignement en langues nationales - bilinguisme – formation initiale – dispositif pédagogique – professionnalisation.

Abstract

Implementation of teaching and learning in/the mother tongues is a major challenge for the chadian education system, which confronted a dilemma: firstly the bilingual teaching opposed arabic vesus franch - the official languages of the country- and, these with the multiplicity of

the learners maternal languages, insufficiently elaborate to serve educational tools ; secondly, the quality of mother tongues teacher's vocational training.

By an integrated method, based on the qualitative approach, we proceeded, first by an investigation open semi-guideline on samples, accompanied by investigating documentaries, then drawn of the syntheses interpretative. Then, intended a portability of the results through a theoretical model as solution to solve.

It takes out again of the analysis introverted data that the bilingual teaching integrating the maternal languages of the learners and formations of the masters there relative, stay the poor parent of the linguistic and educational policies of the country. The devices institutional and pedagogical of formation, proving to be incomplete and weakly auspicious to the development succeeded of the professionalization and the professionalism of the teachers committed to this type of teaching.

Key words: teaching in national languages - bilingualism - initial formation - educational device – professionalization.

Introduction

L'enseignement bilingue intégrant les langues maternelles des apprenants, dans un contexte multilingue comme celui du Tchad, est sujet à plusieurs paramètres : socioculturels, pédagogiques et didactiques. Ce qui appelle à redéfinir et à adapter le dispositif (classique), non seulement des enseignements/apprentissages, mais aussi et surtout, celui de la formation des maîtres.

Aussi, plusieurs expériences d'introduction de l'enseignement en/des langues nationales (ou maternelles) dans le primaire ont-elles été développées au Tchad ; cependant, sans un cadre structurant adéquat et pertinent qui en aurait défini les orientations stratégiques et pédagogiques indiquées. Ce qui a pour conséquence que les maîtres de l'enseignement en langues nationales (ELN) ne sont que faiblement outillés à l'exercice réussi de leur métier.

D'où, quel(s) dispositif(s) institutionnel et pédagogique, selon quelles modalités, faut-il développer pour professionnaliser les maîtres à

l'enseignement efficace en/des langues maternelles tchadiennes dans le primaire ?

A cet effet, après avoir posé la problématique, puis la méthodologie qui a guidé nos travaux, nous présenterons les résultats obtenus et, dans la discussion y relative, nous suggérerons des orientations en vue d'une implémentation réussie de ce type de formation.

1. Enseignement/apprentissage en/des langues maternelles et formation des maîtres. Quels enjeux ?

Le développement de l'éducation bilingue dans le système éducatif tchadien l'est au travers de l'enseignement bilingue en deux langues officielles que sont le français et l'arabe.

Au Tchad, au contraire de ses pairs d'Afrique subsaharienne (Burkina, Cameroun, RDC, Sénégal, etc.), l'enseignement bilingue langues officielles-langues maternelles, n'a connu ses débuts que dans les années 1990, à l'actif des initiatives privées (Ecole de formation rurale de Goundi/Maïba, les classes du programme T39 de la Coopération Suisse, le GTZ-Projet Education Bilingue (1997), etc.). L'expérimentation de l'enseignement en/des langues nationales dans le primaire a été formalisé dans quelques écoles de 2004 à 2008 dans le cadre du Programme d'Appui à la Réforme du Système Educatif au Tchad (PARSET1).

Cependant, sans un cadre structurant qui devrait orienter efficacement les interventions y relatives pour promouvoir un enseignement bilingue inscrit dans le développement d'un bilinguisme additif (Gfeller, E, 2000). En effet, sur le plan pédagogique-didactique, les langues maternelles des apprenants ne devaient servir que de tremplin pour l'acquisition des compétences scolaires en français. Ce fut, à cet effet, le modèle transitionnel de sortie précoce au moyen de la pédagogie convergente (Wambach, M., 2004).

Plusieurs travaux de recherche (Haltébaye, K., 2008) et d'évaluation de cette expérience pédagogique ont été effectuées ; notamment, celles à mi-parcours, et même, une évaluation de fin de projet, - *a posteriori*-, par le Professeur Djarangar Djita Issa en 2011. A noter cependant que ces évaluations, n'ont porté que sur les acquisitions scolaires des apprenants en français et/ou en langues nationales ; et, nullement sur la formation des maîtres qui déroulaient cette innovation pédagogique au

travers de leurs enseignements. Or, ceux-ci, ne bénéficiaient seulement que d'une « formation d'appoint » qui, selon les résultats de notre étude, ne favorise pas le développement et/ou l'appropriation de différentes compétences académiques et méthodologiques nécessaires à l'exercice professionnelle de leur métier. Il en découle que certains maîtres préparant leurs fiches pédagogiques en français pour enseigner en langue nationale.

D'où, notre questionnement : quel(s) dispositif(s) efficace(s) et efficient(s) faut-il développer pour une formation professionnelle initiale des maîtres à l'enseignement réussi en/des langues maternelles tchadiennes dans le primaire ? Ceci, émanant de notre postulat de départ, selon lequel : le dispositif de formation des enseignants en générale, et celui des maîtres d'ELN en particulier, en cours au Tchad, ne les outillerait que faiblement à l'exercice professionnel de leur métier.

2. Méthodologie

Cette étude de type empirico-inductif fortement commandée par notre expérience de terrain, nous a conduit à chercher à mieux comprendre et appréhender le contexte global d'émergence, d'une part, de l'enseignement en langues nationales et d'autre part, celui de la formation des enseignants en général, et singulièrement, celui des maîtres d'ELN. Ceci, en vue d'en apprécier les facteurs de réussite mais aussi le goulot d'étranglement, et proposer, sur la base de notre cadre théorique qui est le « Trilinguisme extensif », un modèle théorique de formation initiale à même d'y remédier.

Ainsi, après les observations de terrain, nous avons interrogé les participants et autres acteurs en ce qui concerne :

- ☞ les modalités d'accès à la fonction d'enseignant des langues nationales ;
- ☞ l'adéquation, la pertinence, l'efficacité et les modalités des formations initiale et continue ;
- ☞ les modalités de capitalisation des acquis desdites formations : évaluation, reconnaissance et certification.

Ainsi, de par sa nature visant l'analyse des usages/pratiques et les représentations des acteurs de la chaîne d'encadrement pédagogique, relatives à l'ELN, nous avons utilisé l'interview (semi-dirigée surtout)

comme instrument principal d'enquête. Celui-ci a servi à enquêter les formateurs de formateurs d'ELN et autres partenaires intervenant dans l'élaboration des curricula et la promotion des langues nationales. Cependant, compte tenu de la dispersion du public des maîtres communautaire d'ELN devant participer à l'enquête, un questionnaire (pour des traitements statistiques-analytiques) a été élaboré et administré à 45 d'entre eux encore en exercice dans 10 écoles appuyées par l'Association pour la promotion du Développement Intégré du Moyen-Chari (APDI-MC). Il en résulte cet qui suit.

3. Développement de la formation des maîtres à l'ELN. Pourquoi repenser le dispositif ?

Les résultats de la présente étude sont issus d'une recherche de terrain motivée par des constatations faites sur les pratiques de classe d'ELN. L'étude nous a permis dans un premier temps, d'établir que la mise en place d'une éducation bilingue au Tchad traduit la politique linguistique de l'heure, matérialisée essentiellement par le développement dans son système éducatif de l'enseignement bilingue dans les deux langues officielles que sont le français et l'arabe. Les données collectées, à propos, au titre de l'année académique 2014-2015 révèlent la prééminence du système francophone. Ceci, tant en termes d'établissements scolaires (soit 76,17% du total), qu'en termes d'apprenants (88% des effectifs) ainsi que d'enseignants, (90,07% du total). (Annuaire statistique 2014-2015)

Dans un second temps, il se trouve que les maîtres d'ELN sont assimilés aux enseignants francophones, de même que leurs établissements d'exercice dans les différents rapports administratifs.

Par ailleurs, à défaut d'un cadre structurant formalisé pour la formation des enseignants d'ELN, chaque promoteur y va de sa philosophie pédagogique : PPO, APC, Pédagogie du texte, etc. Les différentes formations offertes ont en commun d'être des « formation(s) d'appoint » qui durent tout au plus 21 jours et portent sur les contenus que sont : éléments de linguistique (de la langue nationale à enseigner) ; pédagogie générale ; psychologie de l'enfant ; organisation de la classe.

Lesdites formations se révèlent, selon les avis des enquêtés, insuffisantes pour les outiller efficacement à l'exercice de leur métier, étant donné leur non qualification professionnelle antérieure.

Le tableau suivant présente la distribution des maîtres selon qu'ils ont reçu ou non une formation pédagogique antérieure.

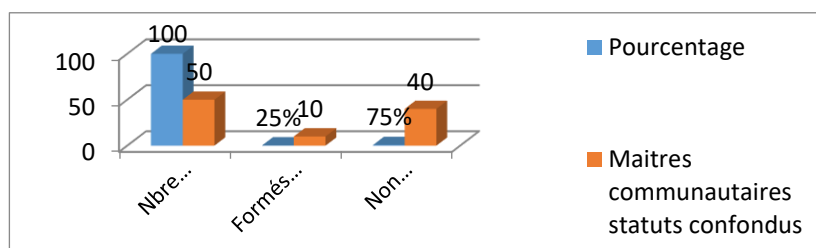


Figure 1 : Distribution de maîtres ayant reçu une formation pédagogique antérieure

En effet, les données contenues dans le graphique ci-dessus, montrent que 25% d'enquêtés seulement déclarent avoir reçu une formation pédagogique classique avant leur entrée en exercice. Ceci, contre 75 % qui n'ont, pour première formation pédagogique, que celle relative à l'ELN ; et qui malheureusement, ne couvre pas tous les champs de compétences nécessaires à l'exercice de la fonction enseignante.

En conséquence, 60% d'enquêtés déclarent n'être pas satisfaits des modalités, notamment, la planification et l'organisation, des formations complémentaires en cours d'emploi pour 20% de satisfaits et autant d'indécis. Ce que montre présente le tableau de la page suivante.

Tableau 1 : Distribution des enquêtés satisfaits, non satisfaits et indécis par rapport aux formations en cours d'emploi

| Opinions | Nbre enquêté.e.s | % | Total |
|-------------------------|------------------|------|-------|
| Enquêtés satisfaits | 10 | 20% | 50 |
| Enquêtés non satisfaits | 30 | 60 % | |
| Enquêtés indécis | 10 | 20% | |

La première formation, que nous appelons improprement « formation initiale », ainsi que celles en cours d'emploi, l'étaient en présentiel et évaluées selon deux modalités que sont la *simulation* et le *suivi/inspection formative de classe*. Ce sont 70% d'enquêtés qui déclarent être satisfaits de la procédure d'évaluation des acquis des formations, notamment en ce qui concerne la simulation à l'occasion de laquelle ils s'imprègnent plus ou moins des réalités du métier.

Cependant, pour ce qui est des contenus au programme, les enquêtés disent les trouver routiniers, donc, sans grande valeur ajoutée. Ce que nous montre leur distribution dans le graphique ci-après.

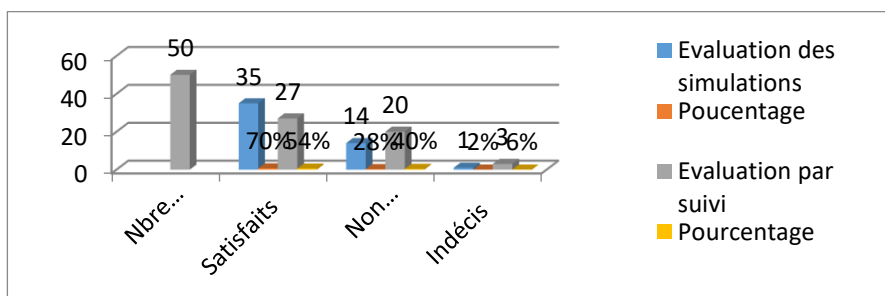


Figure 2 : Distribution des MC satisfaits, non satisfaits et indécis par rapport aux modalités d'évaluation formative

Par ailleurs, qu'il s'agisse de la première formation que des formations en cours d'emploi, les enquêtés évoquent comme problèmes majeurs : l'hétérogénéité de niveaux de base des participants ; l'inadéquation des contenus ; le temps de formation ; la non maîtrise des didactiques des disciplines ; le manque de documentation et l'inefficacité de la formation continue.

Le tableau de la page suivante nous montre la distribution de des maîtres en rapport avec leurs opinions relatives aux difficultés.

Tableau 2 : distribution des maitres évoquant les items du tableau comme difficultés

| Items | Total enqêt é.e.s | Participant.e .s | % | Indéci s | % |
|--|-------------------|------------------|-----|----------|-----|
| Hétérogénéité de niveaux de base | 50 | 40 | 80% | 10 | 20% |
| Inadéquation des contenus | | 46 | 92% | 4 | 8% |
| Inadéquation temps de formation | | 40 | 80% | 10 | 20% |
| Non maîtrise des didactiques des disciplines | | 35 | 70% | 15 | 30% |
| Manque de documentation | | 40 | 80% | 10 | 20% |
| Inefficacité de la formation continue | | 47 | 95% | 3 | 5% |

En outre, les entretiens nous ont permis de noter que les formateurs de formateurs, eux-mêmes, tout en reconnaissant leur faible qualification en matière d'enseignement en langues nationales, confirment les problèmes évoqués par les maîtres communautaires engagés qui rendaient précaire leur évolution personnelle et professionnelle. Ainsi, pour parer à cette difficulté, ceux-ci souhaitent voir les offres de formation des maîtres d'ELN, non seulement, se diversifier, mais enrichies en contenus variés. Pour ce faire, qu'il soit mis un accent particulier sur les contenus favorisant les compétences en développement des terminologies scientifiques et spécifiques aux disciplines en apprentissage entre autres. Ce qui évidemment appelle redéfinir les curricula et programmes de formation, en vue de les adapter au contexte spécifique du pays, et ainsi les rendre plus pertinents, adéquats et donc efficaces.

De même, les autres acteurs de la promotion des langues nationales, au niveau des instances de décision mais aussi chez certains partenaires impliqués, des avis favorables pour la poursuite de l'ELN ont été donnés. Cependant, comme les formateurs de formateurs, ceux-ci suggèrent la nécessité d'élaborer un cadre structurant fiable et viable, en vue de développer un dispositif de professionnalisation qui outillerait efficacement les futurs-maîtres d'ELN.

Ainsi, il découle de ce qui précède, qu'il y a nécessité de redéfinir le dispositif dans son ensemble et ceci tant en ce qui concerne le cadre institutionnel (textes règlementaires portant statut et corpus des langues nationales/maternelles) que le cadre pédagogique, notamment, les modèles des formations initiale et continue, les modalités de développement/déroulement des formations, la professionnalisation et la qualification du personnel de la chaîne d'encadrement pédagogique, etc.

4. Formation des maîtres à l'ELN au Tchad. Comment repenser le dispositif d'implémentation

Les recherches en psychopédagogie et en psycholinguistique, réalisées par plusieurs chercheurs dans divers contextes et pour diverses raisons, de même que celles commanditées par les organismes et institutions comme l'Unesco (1953, 1992, 2007), la CONFEMEN (2001), entre autres, ont montré que la concordance entre la langue d'enseignement et la langue parlée par les élèves était une variable importante en matière de réussite scolaire. Développer la scolarisation en langues

nationales se fonde ainsi sur les résultats de plusieurs études et d'évaluation qui ont convaincu la communauté éducative de la nécessité de promouvoir tout type d'enseignement/apprentissage intégrant les langues maternelles des apprenants.

Le contexte tchadien, compte tenu de sa configuration socio-politique, est marqué par un double prisme, en ce qui concerne l'éducation bilingue en général, et singulièrement l'enseignement bilingue langues officielle-s / langue-s nationale-s. Un contexte qui se révèle peu propice au développement de ce type d'enseignement au regard de l'analyse du dispositif actuel.

Il en ressort la faiblesse, jusqu'à ce jour, du dispositif de formation des maîtres d'ELN. Lesquels, étant donné les résultats de l'enquête, exerçaient dans un total amateurisme. Ceci étant la résultante de l'inadéquation de qualification et/ou de la professionnalité des membres de la chaîne d'encadrement pédagogique. Or ceux-ci participent du socle de réussite de toute action éducative. Et donc, il sied pour réussir, de garantir en amont la pertinence du curriculum et en aval d'assurer et/ou d'inscrire ledit curriculum dans un continuum de formation (SCHWILLE, J. et DEMBELE, M., 2007) en vue d'une réelle coordination de l'action de formation des enseignants d'ELN, compte tenu de la spécificité de leur champ d'intervention.

Alors, comment repenser ce type de formation avec quel(s) dispositif(s), selon quel(s) modèle(s) de formation initiale et quelles modalités ?

De nos jours, la recherche de la qualité en éducation, comme nouveau paradigme d'implémentation des actions de formation et de développement de différents modèles d'enseignement, commande qu'il faut redéfinir le-s dispositif-s classique-s qui s'adapte-nt mal à l'évolution dans ce secteur. Le maître d'ELN, plus que celui des écoles classiques monolingues, est celui qui a le plus besoin d'être doté de compétences académiques et méthodologiques, étant donné la spécificité de son domaine d'intervention.

Selon le nouveau paradigme de formation des enseignants, le maître, doit être : « un maître instruit ; un technicien ; un praticien-artisan ; un praticien réflexif, un acteur social et enfin, une personne ». (PAQUAY & al., 2006, p.155). Ce qui implique pour lui, non seulement la maîtrise des programmes et contenus, mais aussi et surtout, une maîtrise de la/des langue-s d'enseignement/apprentissage et/ou en présence dans le

paysage linguistique scolaire et de vie des apprenants et également leurs didactiques.

Or, au regard de la politique du bilinguisme officiel français-arabe en cours et qui fonde depuis 2013 la formation des futurs-enseignants du primaire dans les Ecoles Normales d'Instituteurs, tout lauréat est censé, quel que soit son répertoire linguistique, en sortir trilingue ou identitaire ou ouvert. Au meilleur des cas, quel que soit le modèle en application, - par exemple, l'option LNR, celle-ci ne coïncidant pas avec la langue maternelle du futur-maître-, il en sort quadrilingue. En voici les schémas de base:

- ❖ **LM/LN + LO1 + LO2 (Langue maternelle/langue nationale + 1^{ère} langue officielle + 2^{ème} langue officielle) ou**
- ❖ **LM + LN + LO1 + LO2 (langue maternelle + langue nationale + 1^{ère} langue officielle + 2^{ème} langue officielle.**

L'étude ayant révélé, d'une part, la nécessaire redéfinition des objectifs de l'enseignement en langues nationales au primaire et d'autre part, la détermination d'un modèle de formation initiale plus apte à outiller les maîtres d'ELN des compétences académiques et méthodologiques requises pour réussir leur pratique professionnelle, il sied d'en établir les modalités.

Ainsi, nous avons redéfini les objectifs de l'enseignement en/des langues maternelles au primaire en postulant que celui-ci doit viser à :

- ☞ *Insérer l'enfant dans le système de communication écrite en langue maternelle développé au sein de sa communauté afin qu'elle serve de pont entre l'école et son milieu de vie. C'est pourquoi, l'on vise et avant tout la lecture, l'écriture et le calcul,*
- ☞ *Insérer l'enfant dans son milieu socioculturel et spirituel par le moyen de l'enseignement initial dans sa langue maternelle*
- ☞ *Eveiller dès le bas âge l'esprit scientifique et technologique chez l'enfant en lui apprenant le calcul et les principes technologiques et mathématiques élémentaires dans sa propre langue ;*
- ☞ *Etablir un bilinguisme équilibré entre la langue maternelle et la première langue officielle (français/arabe) dès les trois premières années du primaire. (TCHAIÏNE, D., 2016, p.208)*

Tels sont les objectifs, assignés au maître d'ELN. Pour les atteindre, celui-ci, devrait bénéficier d'une formation initiale formalisée qui l'y prépare efficacement. Laquelle formation est à inscrire dans les ENI qui en sont le cadre par excellence.

Divers modèles de formation des maîtres à l'ELN, sont développés dans les contextes multilingues similaires à celui du Tchad. Au travers du modèle, tel celui du PROPELCA inspiré par la théorie du « trilinguisme extensif » qui envisage l'organisation et le déroulement de la formation initiale essentiellement selon quatre options, nous avons fait le choix de retenir à la suite de DJIAFEUA, P. (2010) ce qui suit :

- ✚ **Option 1** : $LN = L1(1) + \dots + L1n$ (Langues nationales = juxtaposition des langues maternelles, diversité linguistique limitée, exploitation isolée, formation classique)
- ✚ **Option 2** : $LN = L1(1) + \dots + L1n$ (Langues nationales = juxtaposition des langues maternelles, diversité linguistique limitée, exploitation isolée, stages ou formation intensive)
- ✚ **Option 3** : $LN = L1(1) + \dots + L1n$ (Langues nationales = juxtaposition des langues maternelles, grande diversité linguistique, exploitation extensive ou collective)
- ✚ **Option 4** : $LN = LNR$ (Langue Nationale de Référence).

Ce qui implique qu'il faut en amont définir un nouveau profil de sortie au futur maître. A cet effet, l'on peut retenir qu' :

« au sortir de sa formation, le futur-maître d'ELN doit être capable de manifester des compétences orales et écrites dans sa langue maternelle et/ou toute autre langue nationale tchadienne, dans les domaines de savoirs et savoir-faire véhiculés par sa/cette langue et dans son usage comme vecteur(s) ou co-vecteurs des enseignements/apprentissages à l'école primaire ». (TCHAIÏNE, D., 2016, p. 217)

Ce qui implique qu'il ait acquis et développé des compétences académiques et méthodologiques, au travers d'une formation inscrite dans la perspective interdisciplinaire, dans les différents domaines de savoir que sont :

✚ **Langues et communication**

En lecture et écriture en/de langue maternelle :

- 1) L'élève-maître doit pouvoir lire et écrire un texte dans une situation de communication langagière significative, en manifestant sa maîtrise des principes de lecture et d'écriture des langues nationales tchadiennes ;
- 2) Construire et faciliter une activité d'apprentissage de la lecture et de l'écriture de la/en langue nationale à l'école primaire ;

En enseignement oral de la langue maternelle :

- 1) L'élève-maître doit à la fin de sa formation, pouvoir produire un texte oral en langue nationale dans une situation de communication significative en manifestant sa maîtrise de l'art oratoire et la verbalisation des procédés de fabrication d'objets culturels ;
- 2) L'élève-maître doit à la fin de sa formation, pouvoir construire et faciliter une activité d'apprentissage de la/en langue nationale orale à l'école maternelle et primaire afin de permettre aux élèves de construire leurs connaissances de la culture nationale, des procédés de fabrication d'objets d'art et des messages qu'ils véhiculent ;

En langue nationale de Référence (LNR) :

- 1) A l'issue de sa formation, l'élève-maître doit pouvoir comprendre et produire des messages dans une langue nationale de référence de son Ecole Normale d'Instituteurs de formation.

 Mathématiques

- 1) S'approprier les connaissances, les savoirs et principes mathématiques exprimés par/dans les langues nationales ;
- 2) Construire et faciliter une activité d'apprentissage des contenus des disciplines du domaine des mathématiques en langues nationales à l'école primaire ;

 Sciences Sociales, Sciences de la Vie et de la Terre

- 1) S'approprier les connaissances et les savoirs exprimés par/dans les langues nationales en sciences sociales et sciences de la vie et de la terre ;

- 2) Construire et faciliter une activité d'apprentissage des contenus des disciplines dans les domaines des sciences sociales et sciences de la vie et de la terre en langues nationales ;

 **Formation-Action :**

- 1) A la fin de sa formation, l'élève-maître doit pouvoir s'approprier en manifestant sa maîtrise des connaissances/savoirs, principes et savoir-faire essentiels en recherche-action sur/en langue(s) nationale(s) incluant l'utilisation des NTIC, en vue de son/leur développement.

Aussi, nous avons retenu que la formation doit viser l'appropriation des compétences théoriques et pratiques au travers de la pédagogie de l'intégration des acquis (ou APC). En effet, en tant qu'approche pédagogique officielle au Tchad, elle doit guider les actions de formation selon les étapes d'apprentissage que sont : activités d'exploration, activités d'apprentissage systématique, activités de structuration, activités d'intégration, activités d'évaluation et enfin, activités de remédiation.

Par ailleurs, il est impérieux pour la réussite de la formation initiale à l'enseignement en/des langues maternelles tchadiennes, de retenir un dispositif basé sur une triple entrée :

4.1. Au niveau institutionnel :

A) redéfinir la mission de l'éducation qui devra également viser l'enracinement culturel des apprenants au moyen des langues nationales ;

B) réécrire les textes législatifs en renforçant la position des langues nationales vis-à-vis des langues officielles ;

C) redéfinir le statut et la mission des Ecoles Normales d'Instituteurs et les rendre autonomes en vue des possibles ouvertures à d'autres acteurs de la formation ;

D) redéfinir les modalités de recrutement dans les ENI dans chaque Province en y intégrant le critère connaissance de la/les langues du milieu ;

E) inscrire la formation dans les ENI dans un continuum de formation des enseignants en vue de prendre en compte les étapes :

apprentissage d'observation, formation initiale, insertion professionnelle et formation continue et de perfectionnement.

4.2. Au niveau organisationnel :

A) ouvrir la formation à d'autres structures et partenaires susceptibles d'en améliorer la qualité ;

B) développer les instituts/comités de langues en tant que laboratoire de développement des langues nationales.

4.3. Au niveau pédagogique :

A) utiliser dans la formation des enseignants les approches et méthodes pédagogiques qui prennent en compte le facteur langue nationale ;

B) utiliser les méthodes actives et approches novatrices telles que la perspective interdisciplinaire et l'Approche par les Compétences comme dispositif principal de formation ;

C) intégrer en Formation-Action les contenus et activités susceptibles de favoriser le développement de diverses compétences complémentaires, notamment en liaison avec les langues nationales.

Conclusion

L'étude nous a montré que l'implémentation de l'enseignement en/des langues maternelles tchadiennes peine à prendre son envol. Ceci, consécutivement à la faiblesse des dispositifs institutionnel et surtout pédagogique, notamment en ce qui concerne la formation des maîtres.

Le goulot d'étranglement du sous-système de la formation des enseignants en général, et singulièrement, celui de la formation des maîtres d'ELN se trouve être le manque d'un cadre structurant devant orienter efficacement l'exécution de ce type de formation.

Face à cela, manifestement, il s'avère nécessaire de repenser l'offre de formation. Ceci, notamment en ce qui concerne : les curricula, les programmes, les contenus, le déroulement et en amont, diverses modalités d'accès à la formation initiale et de développement de la formation continue et de perfectionnement ainsi que les buts/finalités et objectifs desdites formations.

Références bibliographiques

CONFEMEN, (2001). *Stratégies pour une refondation réussie des systèmes éducatifs. Document de réflexion et d'orientation*, CONFEMEN, Dakar. 43 pages.

Djarangar, D. I., (2011). Evaluation de la sous-composante 4 : Enseignement en langues nationales, PARSET-MEN.

Djiafeua, P. (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/Ph.D. Université de Yaoundé I.

Gfeller, E. (2000). *La société et l'école face au multilinguisme*. Ed. KARTHALA, Paris. 242 pages.

Haltebaye, K, 2008. *L'apprentissage de la lecture en langue nationale sar et le français au cours préparatoire deuxième année de l'enseignement primaire au Tchad*. Mémoire de D.E.A. Université Marian NGouabi, Brazzaville, Congo. 180 pages.

Paquay, L., ALTET, M., Charlier E., & Perrenoud, P. (Eds.). (2006). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck, Louvain-la-Neuve. 268 pages.

REPUBLIQUE DU TCHAD, (2015). *Annuaire statistique 2013-2014*, MEN.

_____ (2013). *Plan de formation initiale des instituteurs bilingues*. MEN-Unesco.

Tadadjeu, M., Sadembouo, E., Mba, G. 2004. *Pédagogie des langues maternelles africaines*, Col. PROPELCA, N° 144-01, Ed. du CLA, Yaoundé. 197 pages.

Schwille, J. et Dembele, M. 2007. *Former les enseignants : politiques et pratiques*. Unesco-IPE

Tchaine, D. (2016). *Formation Professionnelle Initiale des maîtres à l'enseignement en/des langues maternelles dans le primaire au Tchad. Problèmes et perspectives*. Thèse de doctorat Ph. D, Université de Yaoundé I, Cameroun. 439 pages.

UNESCO, (1992). *Quelle formation pour les enseignants du premier degré ? Expériences et innovation depuis 1960*. Unesco, Paris. 172 pages.

_____ (2007). *Stratégie de formation des enseignants en enseignement bilingue additif dans les pays du sahel*. Unesco. Paris. 38 pages.

Wambach, M. (2004). Méthodologie des langues en milieu multilingue: la pédagogie convergente à l'école fondamentale, in *Nordic Journal of African Studies* 13(1): pp. 103–136

LES AUTEURS

BA Ousmane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo.

BERE Anatole, Université Félix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire.

DIA Oumar, Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal.

DIALLO Souleymane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

DIAM Mamadou Tandiang, Université de Thiès, Sénégal.

DIEYE Mouhamed Moustapha, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

DIOUF Pierre Baligue, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

DIOUF René Ndimag, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

FALL Abdou Khadre, Université Alioune Diop de Bambey, Sénégal.

FALL Abdou Rakhmane, Ministère de l'Agriculture et de l'Équipement Rural, Dakar, Sénégal.

FAYE Cheikh, Université Assane Seck de Ziguinchor, Sénégal.

GUEYE Secka, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

KABORE Bernard, Université Joseph Ki Zerbo, Burnika Faso.

KOUAME Kouakou, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

LO Abdoul Ahad, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

LY Mouhamed Abdallah, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

MASANDI KISUKU Lez Justin, Université Pédagogique Nationale (UPN) de Kinshasa, République Démocratique du Congo.

MBENGUE Babacar, Université Alioune Diop de Bambey, Sénégal.

N'DETIBAYE Assah, Université de N'Djaména, Tchad.

N'GORAN Kouadio Adolphe, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

NACOULMA Boukaré, Université Joseph Ki-Zerbo, Burnika Faso.
NDIAYE Maguèye, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
NIANE Babacar, l'Université de Thiès, Sénégal.
SAWADOGO Issaka, Université Joseph Ki Zerbo, Burnika Faso.
SEYE Amadou Anna, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
SORE Ousséni, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso.
SOW Alassane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
SY Harouna, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
TCHAIÏNE Dionnodji, Université de N'Djaména, Tchad.
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.