



Pratique du bilinguisme et enseignement dans les universités au Tchad

ALHADJI MAHAMAT

Résumé :

Aujourd'hui, au Tchad, la pratique des langues dans l'éducation diffère beaucoup de celle mise en place il y a quelques décennies. Les langues d'enseignement/apprentissage aux prises avec les langues nationales, les langues vernaculaires et les langues étrangères s'imposent difficilement comme langue des sciences. Ce qui met au-devant des pratiques des enseignants, l'épineuse équation de l'émergence du bilinguisme à différents paliers éducatifs. Il est question dans cet article d'étudier à travers la problématique des contextes multilingues et multiculturels, ainsi que du choix des langues d'enseignement, l'influence de la pratique du bilinguisme sur les enseignants-chercheurs et les enseignantes-chercheuses dans les universités au Tchad. Dans ce cadre, nous avons effectué une recherche de type documentaire conduite en 2 étapes. L'analyse a passé en revue un certain nombre de facteurs essentiels en rapport avec le bilinguisme et inhérents aux pratiques enseignantes en milieu universitaire, notamment les enjeux de la pratique du bilinguisme, la maîtrise des langues d'enseignement, les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs et des enseignantes-chercheuses, la formation initiale des enseignant·e·s des universités au Tchad. Il ressort de l'analyse

que la pratique du bilinguisme est une réalité complexe qui influe sur l'enseignement en milieu universitaire. Ce qui dénote l'existence des poches de résistance qui définissent le revers de la pratique du bilinguisme en voilant encore son effectivité. Ce faisant, il est indiqué de redéfinir un cadre normatif qui tient compte davantage de la place du bilinguisme intégral dans les pratiques pédagogiques et didactiques des enseignants-chercheurs et des enseignantes-chercheuses dans une perspective d'amélioration de l'enseignement/apprentissage en contextes éducatifs universitaires.

Mots-clés : bilinguisme, langue d'enseignement, pratique d'enseignement, Tchad, université

Abstract :

In Chad today, the use of languages in education is very different from that implemented a few decades ago. Teaching / learning languages grappling with national languages, vernacular languages and foreign languages have difficulty establishing themselves as the language of science. This brings to the fore the practices of teachers, the thorny equation of the emergence of bilingualism at different educational levels. This article aims to study, through the issue of multilingual and multicultural contexts as well as the choice of languages of instruction, the influence of the practice of bilingualism on teacher-researchers in universities in Chad. In this context, we carried out a documentary-type research carried out in two stages. The analysis reviewed a number of essential factors related to bilingualism and inherent in teaching practices in universities, in particular the challenges of the practice of bilingualism, mastery of the languages of instruction, the teaching practices of teacher-researchers and initial training for university teachers in Chad. The analysis shows that the practice of bilingualism is a reality that influences teaching in universities. This indicates the existence of pockets of resistance which define the flip side of the practice of bilingualism while further obscuring its effectiveness. In doing so, it is advisable to redefine a normative framework that takes more account of the place

Pratique du bilinguisme et enseignement dans les universités au Tchad

of full bilingualism in the pedagogical and didactic practices of teacher-researchers with a view to improving teaching / learning in university educational contexts.

Keywords : bilingualism, Chad, teaching language, teaching practice, university

Historique de l'article

Date de réception : 11 août 2020

Date d'acceptation : 14 janvier 2021

Date de publication : 28 février 2021

Type de texte : Article

Introduction

Depuis la Conférence d'Addis-Abeba de 1961, la plupart des pays d'Afrique francophone subsaharienne ont choisi les langues d'enseignement/apprentissage à différents paliers éducatifs dans le but de résoudre les multiples difficultés scolaires. Les options opérées ont, d'une manière ou d'une autre, animé de façon permanente les contextes en évoquant les questions liées au bilinguisme (Al-Habo, 2004; Djarangar, 1998; Koko et Dewa, 2001). En effet, les pays qui ont essayé d'introduire les langues nationales dans leur système éducatif ne semblent pas avoir donné les résultats attendus (Simbagoye et Sow-Barry, 1997). Selon ces auteurs, cet état de fait, parmi d'autres facteurs, a conduit les acteurs et les actrices de l'éducation à modifier leurs différentes réformes éducatives en réintroduisant le français comme langue d'enseignement/apprentissage. C'est l'une des raisons pour lesquelles dans les pays d'Afrique au sud du Sahara, de plus en plus, la langue française se voit accorder un statut

particulier dans la mesure où elle est la langue d'enseignement par excellence, malgré les réformes en faveur de la promotion des langues nationales dans l'éducation scolaire (Djihouessi et Da Cruz, 2014). Ceci a occasionné l'implémentation dans les systèmes éducatifs des pays d'Afrique francophone une sorte de pratique du bilinguisme apparent.

En effet, le bilinguisme désigne, pour un individu ou une communauté, l'usage de deux langues. Le bilinguisme peut être compris comme l'utilisation courante par un individu de deux langues à un degré de compétence. Il est donc l'état linguistique dans lequel les individus, en s'exprimant, sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les contextes, deux ou plusieurs langues différentes¹. C'est également la pratique de deux langues par un même individu ou une collectivité (Jasor, 2018).

Toutefois, depuis plusieurs décennies, la communauté scientifique a alimenté selon Jasor (2018) des réflexions autour du bilinguisme en essayant de mettre en avant non seulement la complexité à le définir, mais aussi la grande diversité des perceptions auxquelles il est associé. Pour cette autrice, la présence de deux langues réfère en principe à différentes manières selon qu'il s'agisse d'un bilinguisme précoce ou adulte, successif ou simultané, actif ou passif, additif ou soustractif. À cela s'ajoutent les nouvelles visions telles que décrites dans le cadre africain commun de références pour les langues (Jasor, 2018). Aujourd'hui, selon Trezeux (1995), l'enseignement bilingue est présent non seulement sur tous les continents, mais aussi dans les pays membres de la francophonie, et notamment en Afrique.

Le Tchad fait partie des pays qui appartiennent aujourd'hui à la fois aux espaces arabophone et francophone. En plus, la diversité de ses populations lui imprime une complexité linguistique plus grande. Les séquelles de la colonisation ont laissé des marques indélébiles telles qu'elles s'expriment dans les vies sociales, économiques, politiques et

1. On notera que certain-e-s auteurs et autrices restreignent l'utilisation de *bilinguisme* à la pratique de deux langues, et préféreront parler, dans les autres cas, de *trilinguisme*, de *quadrilinguisme*, de *plurilinguisme*. Voir Mackey (1997, p. 61).

surtout éducatives (Aminata, 2013; Djarangar, 1998). Tout en tenant compte du contexte multiculturel local, le système éducatif et pédagogique tchadien, en l'occurrence, reste proche du modèle français et en est très influencé, même après l'avènement de l'arabe comme deuxième langue officielle (Aminata, 2013). Il y a une réalité incontournable selon laquelle la langue arabe s'est grandement imposée comme langue des sciences (UNESCO, 2012). De plus en plus, dans les universités, l'État accorde un traitement de choix à l'enseignement du français tout en privilégiant celui de l'arabe.

Au regard de ce qui précède, bien que le bilinguisme soit apparu comme un phénomène digne d'intérêt dans l'enseignement/apprentissage, le système éducatif universitaire du Tchad continue de mettre en difficulté les enseignant·e·s (ADEA, 1996). Certains d'entre eux et elles développent des attitudes et comportements de réticence vis-à-vis de leurs collègues qui enseignent dans d'autres langues que les leurs. Cet aspect joue sur les aspirations et les performances intellectuelles et professionnelles des enseignant·e·s. L'impact en est, selon Nomaye *et al.* (2001), la transformation des rapports sociaux dans l'enseignement en milieux éducatifs. Aminata (2013), dans son analyse mentionne l'extrême complexité des situations d'enseignement bilingue français/arabe dans l'enseignement au Tchad. Pour cette autrice, il existe un seul dénominateur commun qui met en relief deux registres linguistiques qu'on ne devrait pas omettre quand on parle de la question de l'enseignement dans les universités.

Pourtant, l'intérêt que représentent le français et l'arabe au niveau universitaire laissent entrevoir l'existence d'un bilinguisme sans précédent qui appelle une relation très réciproque entre les différents locuteurs des langues d'enseignement/apprentissage (Aminata, 2013). C'est dans cette perspective que nous nous posons la question de savoir comment le bilinguisme au Tchad tel que pratiqué dans les universités peut-il influencer les pratiques des enseignants-chercheurs et des

enseignantes-chercheuses? L'objectif poursuivi par cet article est d'étudier l'influence du bilinguisme sur les pratiques des enseignant-e-s arabophones et francophones dans les universités du Tchad.

Nous évoquerons quelques caractéristiques socio-éducatives et linguistiques du Tchad avant de proposer une analyse holistique qui passera en revue les facteurs essentiels en rapport avec le bilinguisme et inhérents aux pratiques enseignantes en milieu universitaire. Il s'agira de mettre en exergue les enjeux, la maîtrise des langues d'enseignement, les pratiques pédagogiques et la formation des enseignant-e-s des universités au Tchad.

Le Tchad : entre historicité, diversité ethnolinguistique et éducation

Le Tchad appartient aujourd'hui, non seulement aux espaces arabophone et francophone, mais aussi anglophone. La diversité de ses populations lui imprime donc une complexité linguistique plus grande. Indiscutablement arabophone, le Tchad reste sous l'influence francophone, à l'instar de ses voisins africains anciennement colonisés par la France (Radi, 2002). Le Tchad est un pays de l'Afrique Centrale étendu sur 1,2 million de kilomètres carrés. Il est limité au Nord par la Libye, à l'Est par le Soudan, au Sud par la République Centrafricaine, au Sud-ouest par le Cameroun et par le Nigeria, à l'Ouest par le Niger. Ce vaste pays est situé dans une zone qui partage l'Afrique arabe et l'Afrique noire (UNESCO, 2012). Sur le plan ethnique, le Tchad est composé de nombreux groupes. Selon Doutoum (2006), les 12 principaux sont les Arabes (12,3 %), les Baguirmiens (1,5 %), les Fitri Batha (4,7 %), les Goranes (6,3 %), les Hadjarai (6,7 %), les Kanem-Bornou (9 %), les Iro (0,5 %), les Mayo-Kébbi (11,5 %), les Ouaddai (8,7 %), les Peuls (2,4 %), les Sara (27,7 %), les Tandjilé (6,5 %).

La diversité linguistique est l'une des caractéristiques de la population tchadienne. On compte trois grandes familles linguistiques : la famille chamito-sémitique, la famille nilo-saharienne et la famille nigéro-congolaise). Seules 18 des 130 langues sont parlées par 50 000 locuteurs ou plus. En effet, la plupart des langues de ce pays ne sont donc parlées que par un petit nombre de locuteurs. Cette grande diversité linguistique impose au Tchad certaines contraintes éducatives (Doutoum, 2006).

Après son indépendance en 1960, le Tchad, avec plus de 100 groupes ethnolinguistiques, choisit le français comme langue officielle (Banque Mondiale, 2007). Ce n'est qu'en 1983 que l'arabe devient la deuxième langue officielle. C'est ainsi que le bilinguisme arabe/français prend forme et constitue l'un des maillons essentiels de la nouvelle société tchadienne. Toutefois, selon Aminata (2013), le français est resté la langue la plus parlée de manière quasi exclusive dans l'administration. D'après cette autrice, la recherche et la mise en place d'une parité au sein des instances francophones et arabophones ont eu des impacts directs au niveau de l'éducation. C'est l'une des raisons pour lesquelles les Centres d'apprentissage de la langue française (CALF) ont été implémentés au Tchad (Aminata, 2013).

À l'observation, dans l'enseignement universitaire au Tchad, il existe deux sections véritablement distinctes à savoir : la section arabophone et la section francophone. Les cours sont dispensés uniquement en arabe si l'on est dans la section arabe et uniquement en français si l'on est en section francophone. Les langues française et arabe sont, dans l'une ou l'autre section, enseignées comme deuxième langue. Ce qui veut dire concrètement qu'un arabophone doit apprendre comme deuxième langue le français et un francophone l'arabe comme deuxième langue.

Les enseignements ne sont pas faits automatiquement dans les deux langues. En milieu universitaire, les enseignant-e-s arabophones ou francophones peuvent dispenser des cours soit en arabe, soit en français, mais sans forcément pratiquer les deux langues à la fois. Par exemple, les

enseignants et enseignantes arabophones, qu'ils ou elles se trouvent en section arabophone ou en section francophone, font tou-te-s leurs cours en arabe.

S'agissant de la situation linguistique, l'université tend encore vers un système éducatif non véritablement bilingue. Le bilinguisme français-arabe littéraire n'est pas encore enraciné dans le quotidien des enseignant·e·s.

Les deux langues officielles doivent être enseignées dans toutes les écoles publiques. [...] Dans les écoles françaises, 6 heures de langue arabe par semaine sont requises au niveau primaire et 4 heures par semaine au niveau secondaire; le même nombre d'heures est attribué au français dans les écoles arabes. Mais cela ne s'applique pas toujours dans toutes les écoles (Nomaye, cité par Aminata, 2013, p. 122).

Allant dans le même sens, Alio (2007) souligne que le bilinguisme éducatif ne commence officiellement et pratiquement qu'à partir du secondaire; soit à partir de la sixième, si l'élève choisit l'arabe comme première langue vivante, ou en seconde si l'arabe est choisi comme deuxième langue vivante. L'arabe est enseigné à ce niveau comme matière. Or, il n'y a pas à proprement parler d'expérience bilingue de l'enseignement.

Il y a lieu de souligner que le Tchad présente des clichés sociolinguistiques partagés entre l'histoire coloniale, la diversité ethnolinguistique, qui ont des impacts sur le fonctionnement adéquat de son système éducatif. En effet, le bilinguisme officiel se situe dans un contexte multilingue marqué par la présence des langues maternelles et des langues véhiculaires. Toutefois, quel que soit le type d'école, le français et l'arabe littéraire restent encore enseignés comme langues premières au primaire, puis comme langues vivantes au secondaire alors qu'elles sont toutes les deux des langues étrangères (Centre Al-Mouna, 1998). Si la transition entre les langues nationales et les langues officielles d'enseignement/apprentissage semble assez bien maîtrisée au Tchad et ailleurs en Afrique, les modalités de l'introduction d'un bilinguisme intégral en milieu universitaire ne semblent pas avoir été beaucoup

testées (Arditi, 2003). Ce qui nous permet de jeter un regard sur la question du bilinguisme dans l'enseignement dans les universités au Tchad.

Problématique

Selon Trézeux (1995), l'enseignement bilingue reste toujours problématique au sein des systèmes éducatifs. En effet, il fait souvent l'objet de nombreux débats politiques intenses. Selon cet auteur, le problème, de façon générale, est lié à un jeu qui met en exergue l'ensemble des avantages qu'on pense tirer de la pratique d'un bilinguisme où l'une des langues est celle d'un pays étranger, parfois fort éloigné culturellement. En revanche, ce jeu, d'une manière ou d'une autre, constitue dans plusieurs pays une occasion de remettre en cause l'identité linguistique et culturelle parfois difficilement acquise (Trézeux, 1995).

L'importance du français comme l'une des langues d'enseignement en Afrique qui renforce la pratique du bilinguisme dans plusieurs sphères éducatives n'est plus à démontrer. Malheureusement Dumont (1990, p.15) soutient qu'« Aujourd'hui encore, pas un État d'Afrique n'a les moyens de sa politique linguistique ». Cet état des choses s'explique par l'absence d'une véritable politique d'aménagement linguistique, le manque de ressources matérielles et didactiques, l'inadéquation des méthodes d'enseignement, l'insuffisance d'assises théoriques, la carence d'enseignant·e·s qualifié·e·s, etc.

Au Tchad, selon Aminata (2013) et Alio (2007), le bilinguisme dans le système éducatif est vu comme un « serpent de mer » au niveau institutionnel. Dans ce pays, les langues nationales ne sont évoquées dans les textes constitutionnels qu'à partir de 1978 au prix de négociation entre mouvements politico-militaires. Au sein de l'éducation nationale, la promotion des langues nationales, au travers d'expérimentations

localisées, a été, selon Fournier (1998), tardive jusqu'en 1991 et correspondait plus à un affichage qu'à une réelle volonté politique de les intégrer dans le système d'enseignement. L'introduction des langues nationales dans les médias, notamment à la radio et la télévision nationales, a été progressive et sélective. Selon Alio (2007), la sélection des langues a été politique, arbitraire et difficilement implémentée.

Il y a quelques années, la Conférence Nationale Souveraine (CNS), tenue à N'Djaména du 15 janvier au 7 avril 1993, a été une occasion pour le grand public de prendre conscience de l'importance des langues nationales au travers de l'arabe tchadien. Au cours des débats, de rares intellectuels arabisants ont exprimé avec force, et parfois violence, leur attachement à l'arabe littéraire. Pourtant, beaucoup d'autres tchadiens ont contesté la place du bilinguisme additif dans le pays bien que la Charte de la transition de la République ait confirmé les langues officielles qui sont le français et l'arabe, sans plus de précisions (Aminata, 2013).

Selon Nomaye (2001), c'est en 1994 que les recommandations des états généraux de l'éducation nationale essaient de mettre en filigrane la promotion des langues nationales à travers une politique dynamique de recherche linguistique. En plus, elles ont défini les objectifs généraux du bilinguisme (français et arabe) conformément aux réalités historiques, sociopolitiques, culturelles et économiques du pays. Les politiques éducatives touchant à la question de l'enseignement des deux langues officielles (français et arabe) n'ont à aucun moment pris en compte les systèmes linguistiques des apprenant·e·s et ceux des enseignant·e·s (Pommerol, 1997; Aminata, 2013).

Aujourd'hui, de plus en plus, selon Al-Habo (2004), le bilinguisme tel qu'il est compris et pratiqué dans le système éducatif constitue un facteur de division entre enseignant·e·s arabophones, d'une part, et enseignants et enseignant·e·s, d'autre part. Sous l'effet de l'évolution de l'organisation du système éducatif, en lien avec l'introduction du bilinguisme intégral et obligatoire dans l'enseignement du français et de l'arabe au Tchad,

l'enseignement/apprentissage en milieu scolaire en général, et en milieu universitaire en particulier fait face à de multiples difficultés (Ngarsou, 2013).

Nous soulignons que les pratiques des enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses arabophones dans les deux langues officielles (arabe littéraire et français) en milieu universitaire posent toujours des problèmes : 60% des Tchadiens parlent l'arabe tchadien, dont 10 % comme langue maternelle et 50 % comme langue seconde. En outre, le bilinguisme officiel au Tchad est un bilinguisme inégalitaire à l'avantage du français (Al-Habo, 2004). De façon spécifique, l'enseignant-chercheur et l'enseignante-chercheuse arabophone font face à certaines difficultés, notamment l'utilisation de langues peu familières comme le français et l'arabe littéraire. Cette situation explique largement l'inefficacité et la médiocrité de leurs performances universitaires (Alio, 2007).

Pour pallier ces insuffisances, l'État tchadien, ainsi que certains organismes internationaux et des ONG locales ont déployé de multiples efforts en faveur du bilinguisme intégral dans le système éducatif. Ces initiatives ont certes eu des effets positifs, mais toutes les attentes en ce qui concerne les pratiques adéquates du bilinguisme dans l'enseignement en milieu universitaire tchadien ne sont pas comblées. Il y a de plus en plus des enseignant·e·s qui se plaignent encore de la présence massive des documents en français ou en arabe selon qu'on soit arabophone ou francophone (Aminata, 2013).

Le constat majeur qui se dégage est que dans l'enseignement supérieur, les langues choisies n'ont pas fait l'objet d'une étude préalable ni sur le plan de la description sociolinguistique du français et de l'arabe, ni sur celui de la faisabilité; celle-ci intégrant, entre autres, les préoccupations didactiques, pédagogiques et culturelles. Pourtant, selon Rughoonundun (2007), il apparaît que le choix d'une ou de plusieurs langues d'enseignement en contexte multilingue et multiculturel doit faire l'objet d'une étude minutieuse en fonction des finalités du système éducatif, des objectifs qui lui sont associés et des moyens à mettre en œuvre pour atteindre ces objectifs. C'est l'une des raisons pour lesquelles

le bilinguisme pratiqué dans les universités au Tchad a une grande incidence sur le processus d'enseignement. Alio (2007, p.46) propose d'adapter au système éducatif tchadien un outil d'enseignement bilingue français-arabe qui va intégrer les « transferts de compétences de la didactique du français langue étrangère vers celle de l'arabe langue étrangère ». En effet, les enseignant·e·s doivent posséder diverses compétences (linguistiques, communicatives, discursives, socioculturelles) tout en s'appropriant les différents outils pédagogiques. C'est pourquoi Al-Habo (2004) considère que le bilinguisme institutionnel et ses impacts en matière d'éducation sont loin d'être atteints. Pour lui, le bilinguisme tel qu'il est compris et pratiqué aujourd'hui au Tchad est un facteur de division des jeunes entre arabophones et francophones.

Cet état de fait nous a conduit à poser les interrogations suivantes : comment le bilinguisme dans ses particularités matérialisant les différents contacts de langues, et institué dans l'enseignement influence-t-il les pratiques des enseignant·e·s en milieu universitaire au Tchad? Comment le bilinguisme peut-il de plus en plus favoriser la maîtrise correcte de deux langues comme le français et l'arabe par les enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses? Partant des enjeux ainsi que des influences arabisantes grandissantes au Tchad actuellement, quelle relation peut-on établir entre le français et l'arabe et les pratiques des enseignant·e·s dans les universités? Dans un contexte où la langue française reste la principale langue d'éducation quasi exclusive depuis les débuts de la colonisation, quel est l'apport des enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses dans l'émergence de la didactique des langues dans les universités au Tchad? Quels sont les apports majeurs de la formation initiale des enseignants et enseignantes en lien avec le bilinguisme au prisme de la diversité du contexte sociolinguistique actuel des universités au Tchad? Telles sont les quelques questions qui sous-tendent la présente étude. Ce questionnement incite donc à mettre en relief un cadre méthodologique qu'il est nécessaire d'explicitier.

Tableau 1. Synthèse de la typologie et des conséquences liées aux difficultés des enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses dans leurs pratiques du bilinguisme dans les universités au Tchad

Typologie de difficultés
L'absence d'une véritable politique d'aménagement linguistique
Le manque de ressources matérielles et didactiques
L'insuffisance d'assises théoriques
La carence d'enseignants qualifiés
L'inadéquation des méthodes d'enseignement
La non-prise en compte des politiques éducatives touchant à la question de l'enseignement des deux langues officielles (français et arabe)
Manque d'étude préalable sur les préoccupations didactiques, pédagogiques et culturelles dans l'enseignement bilingue dans les universités
Conséquences des difficultés sur l'enseignement
Émergence d'un véritable bilinguisme
Non-effectivité de la pratique du bilinguisme
Pratique du bilinguisme apparent
Réticence vis-à-vis des collègues n'enseignant pas dans la même langue/Transformation des rapports sociaux
Inégalité criarde entre le français et l'arabe quant à l'application de leurs pratiques dans l'enseignement supérieur

Cadre méthodologique de l'étude

Le cadre comporte un ensemble de variables qui mettent en exergue la relation entre le bilinguisme et les pratiques des enseignant·e·s à savoir : bilinguisme et enjeux en milieu universitaire; bilinguisme et maîtrise des langues d'enseignement (1re et 2e langue) en milieu universitaire, bilinguisme et pratiques pédagogiques, bilinguisme et formation initiale des enseignant·e·s dans les universités.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons eu recours à plusieurs stratégies de recueil de données pour renforcer notre synthèse des connaissances par rapport aux sources littéraires. Cette approche nous a conduit à analyser nos données et à découvrir des connexions insoupçonnées et introuvables manuellement. Par ailleurs, nous avons effectué une recherche de type documentaire (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000; Piolat, 2004) conduite selon les 2 étapes suivantes :

- Étape 1 : premier tri et sélection de la documentation pertinente à partir de mots clés et de critères établis au préalable;
- Étape 2 : analyse des ouvrages consultés. Nous avons créé deux types de modèles que nous avons testés et modifiés pour donner un cadre d'analyse commun.

Tableau 2. Opérationnalisation des variables

Variable dépendante (VD)	Variable indépendante (VI)
Enseignement dans les universités au Tchad	Pratique du bilinguisme
	VI1 : Enjeux du bilinguisme dans l'enseignement universitaire
	VI2 : Maîtrise des langues d'enseignement en milieu universitaire
	VI3 : Choix pédagogique-didactiques dans les universités
	VI4 : Formation initiale des enseignants-chercheurs

Le tableau 2 nous permet de comprendre l'opérationnalisation de nos deux variables à savoir : la variable dépendante (enseignement dans les universités au Tchad) et la variable indépendante (Pratique du bilinguisme). Par ailleurs, notre variable indépendante a été opérationnalisée en trois variables, notamment la maîtrise des langues d'enseignement en milieu universitaire, les choix pédagogique-didactiques dans les universités et la formation initiale des enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses.

Bilinguisme et enjeux dans l'enseignement en milieu universitaire : une vision plus large

Depuis plusieurs décennies, la question du bilinguisme a fait l'objet de nombreuses études scientifiques (Al-Habo, 2004; Alio, 2007; Aminata, 2013; Arditi, 2003; Alby et Légli, 2007; Bennafla, 2000). Le bilinguisme présente aujourd'hui des enjeux importants pour le fonctionnement des systèmes éducatifs tant scolaires qu'universitaires en Afrique. Le bilinguisme est sous-tendu par des motivations des enseignant-e-s, des méthodes ainsi d'outils pédagogiques mobilisés pour la transmission des savoirs (AUF, 2019). De tout temps, le bilinguisme dans sa forme pratique, dévoile un certain nombre d'enjeux qui peuvent se situer sur les plans scientifique, socioculturel, motivationnel, etc.

De nos jours, à divers paliers socio-éducatifs, il est courant de constater que le contenu de l'éducation qui englobe aussi bien des valeurs socioculturelles que l'acquisition des savoirs est forcément véhiculée par une langue. Chidi (2019) souligne dans le cas du Tchad que l'arabe et le français sont considérés comme les deux langues officielles. Cependant, et malgré les différents textes établissant l'égalité entre lesdites langues, on constate une inégalité criarde entre elles quant à l'application de leurs pratiques dans les milieux éducatifs (Djarangar, 1998; Pommerol, 1997). Ces auteurs mettent en avant la dichotomie entre le discours officiel et les faits pratiques. Ils notent en outre, un déséquilibre du bilinguisme (arabe-français), la carence d'enseignant-e-s bilingues et le manque d'une volonté politique d'application du bilinguisme.

Il naît donc une disparité dans l'enseignement/apprentissage et l'utilisation de deux langues que les autorités compétentes se doivent de circonscrire rapidement dans l'enseignement (Chidi, 2019). Au Tchad, la diversité linguistique reflétée par l'éventail des langues parlées et le nombre de locuteurs de chaque langue est une caractéristique largement

reconnue et appréciée de la vie culturelle africaine. En revanche, des enjeux et des défis s'imposent aujourd'hui à l'échelle de l'enseignement dans les deux langues dans les universités.

De plus en plus, dans les universités, la diversité linguistique doit être envisagée dans le contexte social, économique, politique et culturel de l'évolution actuelle. À la suite des bouleversements spectaculaires qui se sont produits à travers la mondialisation dans les pays ces dernières années, le bilinguisme apparaît sous de nouveaux horizons (Arditi, 2003; Alio, 2007; Alidou et Maman, 2003). Aujourd'hui, les universités, à travers le bilinguisme, s'inscrivent aussi dans la mouvance de la mutation économique qui va par-delà les frontières politiques nationales, internationales, et même régionales.

Selon Ouedghiri (2003), ces changements de direction sont facilités par la suppression de certaines barrières linguistiques officielles présentes dans les pays, et par le progrès technologique en matière de communication. Ces réalités ont des effets sur les politiques linguistiques dans la mesure où elles conditionnent prioritairement les exigences du marché et le besoin de flexibilité et de mobilité dans le domaine de l'enseignement (Nomaye, 2001). Dans la plupart des cas, les priorités en question déterminent davantage encore les rôles respectifs des langues nationales et internationales (Edivanda Mugrabi, 2010). Dans cette mouvance, le bilinguisme en milieu universitaire devient une préoccupation première actuelle des enseignant-e-s d'université. On note parallèlement la reconnaissance croissante de l'importance de la maîtrise de langues étrangères et nationales dans l'enseignement. Au Tchad, l'élan vers l'intégration politique et économique des langues dans l'enseignement à l'université, selon Al-Habo (2004), crée un besoin, voire de véritables exigences dans le domaine de l'enseignement des langues à tous les niveaux des systèmes éducatifs.

Les tensions créées par ces nouvelles tendances font que les concepteurs et conceptrices des politiques éducatives, à tous les niveaux, sont confrontés à des difficultés se rapportant à la nature des langues d'enseignement en Afrique et à la manière de les enseigner dans les

institutions éducatives comme les universités (Bayart, 2008; Beacco et Véronique, 2005). Dans les universités tchadiennes, comme partout d'ailleurs, toute politique d'éducation bilingue est formulée et mise en œuvre dans un contexte assez complexe. Les responsables de ces politiques doivent donc avoir une vision très large en matière de conception de ce type d'enseignement au sein des facultés. En plus, il n'est pas admis de limiter leur réflexion à de simples questions de programmes ou de langues d'enseignement. Selon Bennafla (2000), il est plausible que les effets cumulés en termes d'efficacité des politiques et programmes d'enseignement bilingue ont plus d'importance que les éléments proprement éducatifs (programme, cursus, contenu, méthodes pédagogiques).

L'internationalisation croissante des universités crée de nouveaux marchés qui transcendent les frontières nationales. Cependant, la mondialisation est vue trop souvent sous le seul angle économique (Castelloti et Moore, 2005). Par conséquent, on peut dire que tous ces processus affectent les schémas linguistiques identitaires ainsi que la relation des tenants de ces identités avec les contextes éducatifs nationaux et internationaux. Corrélativement à la restructuration économique, les systèmes éducatifs restructurent la pratique du bilinguisme dans les institutions universitaires. Ainsi, faut-il le relever, il n'y a aucune difficulté à constater que ces changements affectent dès aujourd'hui les schémas de l'enseignement dans la diversité linguistique (Causa, Weber et Rosen, 2007).

Les enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses arabophones font face à des enjeux singuliers. En effet, la plupart des centres de documentation ou de recherche de N'Djamena, les 2/3 des documents commandés par les responsables sont en français. Partant de ces multiples enjeux inhérents à la pratique du bilinguisme dans les universités au Tchad qui suscitent une vision plus large de l'éventail des pratiques enseignantes.

Pratique du bilinguisme et maîtrise des langues d'enseignement en milieu universitaire

Dans le contexte universitaire actuel où le bilinguisme s'impose à travers le monde, la maîtrise d'un enseignement dans deux langues dans les amphithéâtres est d'une importance capitale. C'est dans ce souci de pluralité linguistique que doit s'inscrire la pratique du bilinguisme dans les universités.

S'agissant précisément de l'engagement des enseignant·e·s d'université, nous nous rendons compte que le bilinguisme s'est imposé petit à petit au niveau des sphères pédagogiques et didactiques dans les salles de cours. C'est dans cette perspective qu'Alio (2007) fait remarquer que l'utilisation de l'alternance des langues dans les salles de cours par les enseignants semble être une réalité au quotidien dans un certain nombre de contextes universitaires. L'observation du niveau linguistique des étudiant·e·s, comme celui des enseignant·e·s, permet de conceptualiser la situation à l'université de la manière suivante : à la base se trouvent les « analphabètes bilingues », pour reprendre l'expression cinglante d'Ahmed Moatassime, qui traînent leur mauvaise maîtrise des langues arabe et française et qui, de surcroît, ont du mal à accéder aux deux langues. Au sommet de la pyramide universitaire, le français est revalorisé comme langue du savoir (Trézeux, 1995).

Les enseignant·e·s partagent leurs savoirs sociolinguistiques quand les langues s'invitent dans le cours du fait des différentes variantes combinatoires des étudiant·e·s qui ont d'autres langues maternelles que celles du Tchad (Alby et Léglise, 2014). Bien qu'allant à l'encontre des instructions institutionnelles en milieux éducatifs africains, ces pratiques s'imposent du fait même du contexte. Aminatou (2013) souligne que l'intégration des langues véhiculaires dans le système éducatif n'en est encore qu'au stade expérimental. Pour cette auteure, la guerre des langues entre le français et l'arabe au Tchad en serait-elle une

explication? En effet, la pratique du français qui domine largement au sein de l'administration et de l'éducation attise les revendications des arabisants influents, quoique peu nombreux (Aminata, 2013).

Bilinguisme et choix pédagogique-didactiques dans les universités

Selon Duverger (2005), l'enseignement bilingue ne règle pas les difficultés des apprenants et apprenantes, mais ces derniers disposent de deux langues de communication et d'apprentissages potentiels ultérieurs au lieu d'une. Le Tchad, à l'instar d'autres pays africains, depuis les indépendances à ce jour, a été et demeure un terrain d'expérimentation de plusieurs pratiques tant pédagogiques que didactiques. Les universités constituent certes un terrain d'expérimentation de nouvelles inventions et innovation en didactique, ingénierie et pédagogie, etc. Si aujourd'hui nous pensons que les universités tchadiennes ne remplissent plus efficacement leurs missions, c'est effectivement parce qu'elles n'ont pas véritablement vocation à placer les étudiant·e·s tchadien·ne·s dans l'univers sociolinguistique et culturel leur permettant d'accéder aux savoirs par l'entremise de leurs langues maternelles. Il y a lieu de comprendre que l'incompatibilité des théories didactiques et des modèles pédagogiques, adoptés pour l'enseignement en français et en arabe littéraire au Tchad, a eu des conséquences très graves sur les universités. De ces multiples conséquences, nous retenons la faible compétence des enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses (compétence linguistique, compétence cognitive, compétence communicationnelle et compétence informative) qui n'arrivent pas à transformer le « savoir enseigné » en un « savoir acquis »; l'incapacité à transmettre leurs multiples expériences, le handicap linguistique d'accéder aux contenus des savoirs dispensés dans une langue différente à celle de l'étudiant·e.

L'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA, 2005) a donné un avant-goût de la réflexion sur la question de l'utilisation des langues africaines dans l'éducation. Un état des lieux confirme que l'enseignement bilingue et l'utilisation des langues locales constituent des facteurs influents et déterminants de la qualité des apprentissages dans les systèmes éducatifs des pays. L'UNESCO (2004), dans le cadre de l'éducation bilingue au Tchad tant en milieux scolaires qu'universitaires, révèle que la promotion de l'éducation bilingue s'inscrit dans la logique de réalisation des engagements pris dans le cadre d'action de Dakar. Pour les auteurs, le bilinguisme occupe une place de choix dans les systèmes éducatifs africains et son influence sur l'enseignement/apprentissage des jeunes n'est pas à négliger.

De façon générale, la mise en place de pratiques enseignantes en milieu universitaire vise explicitement le développement d'une compétence métalinguistique qui va au-delà de l'acquisition d'une langue en particulier. La pratique du bilinguisme requiert des approches plurielles (Candelier, 2008; De Pietro, 2008). Si l'éveil aux langues commence à trouver une place de choix dans les universités à partir des cadres de collaborations menées entre enseignant-e-s, chercheurs et chercheuses, la question des choix pédagogiques et didactiques des alternances n'en est qu'au stade de la réflexion chez les chercheurs et chercheuses dans les universités africaines. Selon les auteurs comme Anderson *et al.*, (2010), Alby (2009), Alby et Launey (2007), Légise et Puren (2005), la reproduction de la co-présence des langues dans la classe devrait, à terme, permettre de développer de nouveaux modèles didactiques (Moore, 1996; Gajo et Mondada, 2000).

Dans certaines universités tchadiennes (Abéché, Mongo par exemple), la pratique du bilinguisme est quasi absente. Les enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses s'enferment dans leur langue première, les étudiant-e-s se « débrouillent ». Selon nos observations, pour beaucoup d'étudiant-e-s arabophones fraîchement venus du niveau secondaire, faire un cours de mathématiques, de biochimie ou d'anthropologie en arabe ou en français est parfois gênant selon qu'ils

sont francophones ou arabophones. À l'université, exception faite des enseignements de langues au sein de certaines filières, les deux catégories suivent les cours ensemble.

En revanche, la diversité grandissante au sein des universités a stimulé des réflexions nouvelles en ce qui concerne la mission du bilinguisme ainsi qu'un questionnement critique des approches d'enseignement dominantes liées aux contextes éducatifs. La recherche sur les pratiques des enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses représente un volet important dans l'évolution des pratiques pédagogiques et didactiques. Il convient plus que jamais d'insister sur les faits, abondamment attestés par la sociolinguistique : une langue ne se maintient que si son utilité et son prestige sont assurés dans les institutions, comme les universités. Par conséquent, chaque fois qu'une langue perd sa primauté sur le plan social et institutionnel au profit d'autres langues, par exemple en tant que langue d'enseignement à l'université, l'une ou l'autre langue s'en trouve affaiblie.

Au Tchad, les recherches menées depuis 2007, comme celles d'Alio (2003, 2007) mettent en relief le potentiel d'une pédagogie ciblant la forme dans les contextes éducatifs particuliers de la maîtrise des langues d'enseignement. Elles ont permis entre autres de mettre en évidence des problématiques pédagogiques importantes, et ont eu un impact significatif sur notre compréhension du niveau des pratiques enseignantes dans les universités. De façon générale, dans les universités au Tchad, une étude menée par Guitembaye (2018) a montré que les pratiques pédagogiques enseignantes dans la seconde langue qui est l'arabe littéraire, 40,71 % des enseignant-e-s développent des pratiques pédagogiques autarciques qui ne leur permettent pas d'enseigner convenablement dans les deux langues. C'est la raison pour laquelle les enseignant-e-s ne résument pas leurs cours dans la première langue d'apprentissage. Ce taux se fonderait sur les difficultés qu'éprouvent les enseignant-e-s arabophones, par exemple, en conciliant un enseignement dans les deux langues, surtout en français auquel ils semblent ne pas accorder de valeur.

Des auteurs comme Al-Habo (2004) Alidou, Hassana et Garba Maman (2003), Alio (2007), Aminata (2013) ont montré que l'arabe tchadien est la langue d'éducation des étudiant·e·s au sein de leurs familles. Cette langue a tendance à influencer la pratique du bilinguisme dans leurs enseignements à l'université. Dans un monde globalisé, le bilinguisme (arabe-français par exemple) est devenu une capacité indispensable pour s'épanouir dans le monde du XXI^e siècle. Enseigner dans deux langues supposées étrangères permet, dans une certaine mesure, de développer leurs compétences à mieux comprendre l'autre, à s'ouvrir sur le monde. Ce qui nécessite aussi une réflexion sur le cadre formatif des enseignant·e·s.

Bilinguisme, formation initiale et pratiques des enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses : réalité ou utopie?

L'objectif de toute formation d'enseignant·e·s est de permettre à ces dernier·e·s de saisir toutes les composantes de la situation dans laquelle il est impliqué avec ses apprenants, et trouver l'attitude de réponse la plus adaptée (Postic, 2001). Tout enseignant·e· se doit donc d'avoir une vraie connaissance de ses apprenants et apprenants, de leurs acquis antérieurs, afin de pouvoir répondre avec pertinence à leurs besoins et de mettre en place un enseignement qui leur soit adapté. Il existe à l'heure actuelle dans les pays du Sud, tant de la part des chercheurs et chercheuses que des acteurs et actrices de l'éducation, un intérêt croissant pour la question du bilinguisme dans les actions éducatives.

Dans les universités tchadiennes, si les enseignant·e·s doivent bien évidemment maîtriser le français et l'arabe, placés au cœur de l'enseignement/apprentissage. Ils ou elles doivent aussi apprendre à enseigner dans une société plurilingue. Mais cet objectif n'est que

rarement explicite parmi ceux qui sont habituellement identifiés par le Ministère de l'Enseignement Supérieur au Tchad. Ce qui induit des effets sur les pratiques enseignantes, car si les enseignant·e·s ont à travailler dans ce sens, il convient de les y former (De Goumoëns, 1997).

Malgré un intérêt croissant pour la question du plurilinguisme de la part des institutions d'enseignement, à travers le monde, qui s'accordent aujourd'hui à constater la nécessité d'une adaptation à un environnement plurilingue, il reste encore beaucoup à faire, et notamment dans le domaine de la formation des enseignant·e·s où historiquement, comme le rappelle Lopez (1995, p. 25), « la formation de professionnels amenés à répondre aux besoins de l'éducation bilingue a toujours été considérée comme non prioritaire ». Il incombe donc aujourd'hui à ces institutions de repenser cette formation afin d'améliorer la capacité des enseignant·e·s à enseigner dans des contextes plurilingues (Gagliardi, 1995).

La formation des enseignant·e·s bilingues constitue l'un des principaux défis de l'enseignement supérieur bilingue au Tchad. On ne saurait exiger une formation approfondie de linguistes ou d'anthropologues, mais on doit faciliter aux enseignant·e·s l'accès à un certain nombre de connaissances qui leur permettent d'évoluer dans les meilleures conditions possibles. Chaque enseignant·e pourra mettre en pratique ses compétences professionnelles pour trouver de manière souple et diversifiée les moyens de sortir de telle ou telle situation. Au Tchad, la question de la langue pèse sur l'ensemble des enseignements, et ce, jusqu'au niveau supérieur, où les enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses se plaignent des difficultés qu'ils éprouvent.

Il faut le dire avec force que le profil des enseignant·e·s dans les universités semble bien loin de ce que l'on pourrait attendre d'eux et elles par rapport au contexte dans lequel ils et elles évoluent. Selon Gagliardi (1995), dans la plupart des situations d'enseignement en contextes plurilingues comme ceux d'Afrique, il y a, de manière systématique, des lacunes à ce niveau chez les acteurs et actrices de l'éducation. Certes, on ne trouve que peu d'enseignant·e·s, à l'heure actuelle, qui se déclarent totalement hostiles à la prise en compte de la langue des étudiant·e·s

dans le contexte universitaire; la plupart se déclarent d'ailleurs favorables à celle-ci. Or, il est attesté dans un certain nombre de travaux (Hamers et Blanc, 1983) que les attitudes de l'entourage de l'enfant vis-à-vis des langues de son répertoire et de son bi- ou plurilinguisme ont une profonde incidence sur son développement bi- ou plurilingue. Ainsi, dans la mesure où l'enseignant-e occupe une place fondamentale dans le réseau social de l'enfant (De Goumoëns, 1997), son attitude concernant sa (ses) langue(s) et son bi- ou plurilinguisme doit faire l'objet d'une réflexion et d'une formation dans le cadre de sa professionnalisation en formation initiale ou en formation continue.

Conclusion

Cette recherche avait pour objectif général d'étudier l'influence du bilinguisme sur les pratiques des enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses dans les universités au Tchad. Il était question pour nous d'analyser, à travers des contextes multilingues et multiculturels, la pratique du bilinguisme dans les universités au Tchad.

Au terme des analyses, nos résultats corroborent ceux des écrits portant sur l'influence du bilinguisme en rapport avec les pratiques enseignantes intervenant dans les universités tchadiennes. Nous avons montré que la pratique du bilinguisme telle que mise en exergue dans le système éducatif en général, et dans les universités en particulier, s'inscrit dans une évolution constante permettant aux enseignant-e-s de pouvoir partager des connaissances à travers des langues de manière optimale. En outre, il nous a semblé nécessaire de considérer un certain nombre de facteurs en tant que variables essentielles à inclure dans les pratiques enseignantes en milieu universitaire; ceux-ci ayant trait aux enjeux, à la maîtrise des langues d'enseignement, aux pratiques pédagogiques des et à la formation initiale des enseignant-e-s.

Ces différentes variables nous ont permis de mieux cerner l'application du bilinguisme par les enseignant-e-s. En plus, nous avons également mis en relief des considérations péjoratives qui définissent le revers de la pratique du bilinguisme et voilent encore son effectivité dans les universités. Bien que notre analyse n'ait pas porté sur des pratiques effectives du bilinguisme, nous avons mené une réflexion qui a pris en compte juste quelques variables plus ou moins importantes qui sous-tendent le bilinguisme en milieu universitaire. Certes, les variables que nous avons utilisées peuvent refléter des contextes dans lesquels de nombreux enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses francophones ou arabophones tchadien-ne-s pourraient se retrouver.

Références

- Al-Habo, Mahamat Ahamat. 2004. Bilinguisme, où en sommes-nous?. *Carrefour*, 27, 28-30.
- Alby, Sophie. 2009. La formation des enseignants dans le contexte guyanais. Dans Vernaudeau et Fillol (dir.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (p. 225-250). Paris : L'Harmattan.
- Alby, Sophie et Launey, Michel. 2007. Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel. Dans, Léglise et Migge (dir.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés* (p. 317-348). Paris : IRD Editions.
- Alby, Sophie et Léglise, Isabelle. 2014. Politiques linguistiques éducatives en Guyane. Quels droits linguistiques pour les élèves allophones?. Dans Nocus, Vernaudeau et Paia, *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer* (p. 271-296). Rennes : Presses Universitaires de Rennes. Halshs-00990950.

- Alidou, Hassana et Mallam, Garba Maman. 2003. *Évaluation et enseignements des expériences d'utilisation des langues africaines comme langues d'enseignement*. Document d'appui, biennale de l'ADEA, Niamey.
- Alio, kalil. 2007. L'éducation bilingue au Tchad. De la théorie à la pratique. *Travaux de Linguistique Tchadienne*, 10, 23-38.
- Aminata, Diop. 2013. *La diffusion du français au Tchad : les centres d'apprentissage pour arabophones*. Paris : Karthala.
- Anderson, Jim, Helot, Christine., Mcpake, Joanna, Obied, Vicky. 2010. Formation professionnelle du personnel travaillant dans les écoles multilingues. *Études et Ressources*, 5. En ligne : http://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/5FormationProfStaff_fr.pdf
- Arditi, Claude. 2003. Le Tchad et le monde arabe : essai d'analyse des relations commerciales de la période précoloniale à aujourd'hui. *Afrique contemporaine*, 207, 185-198.
- Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique. 1996, August. *A Synopsis of Research Findings on Languages of Instruction and their Policy Implications for Education in Africa. (Working Group on Education Research and Policy Analysis)*. Working Paper for the Meeting of African Ministers of Education and the Seminar on Languages of Instruction, Accra, Ghana.
- Banque Mondiale. 2007. *Le Système éducatif tchadien. Eléments de diagnostic pour une politique éducative nouvelle et une meilleure efficacité de la dépense publique*. Document de travail n°110, Banque Mondiale, le développement humain en Afrique.
- Bayart, Jean-François. 2008. Obscénité franco-tchadienne. *Le Monde*, 28 février, 15-27.

- Beacco, Jean-Claude et Véronique, Daniel. 2005. Cultures linguistiques, éducatives et didactiques : parcours d'une notion et perspectives de recherche. Dans Beacco, Jean-Claude, Chiss, Jean-Louis, Cicurel, F. et Daniel Véronique (dir.), *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (p. 269-276). Paris : PUF.
- Bennafla, Karine. 2000. Tchad : l'appel des sirènes arabo-islamiques. *Autrepart*, 16, 67-86.
- Candelier, Michel. 2008. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 5(1), 65-90.
- Castellotti, Véronique et Moore, Danièle. 2005. Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation. Dans Dans Beacco, Jean-Claude, Chiss, Jean-Louis, Cicurel, F. et Daniel Véronique (dir.), *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (p. 107-132). Paris : PUF.
- Causa, Mariella, Weber, Corinne et Evelyne Rosen. 2007. *Le Français dans le monde*, 41. Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives. 191 p.
- Centre AL-Mouna. 1998. Tchad : contentieux linguistique arabe-français, *Actes du colloque de décembre 1997*. N'Dja.ména : Centre Al-Mouna.
- Chidi, Abderaman Dadi. 2019. L'application du bilinguisme officiel arabe-français au Tchad. Paris : L'Harmattan
- De Goumoëns, Claire. 1997. Regards pluriels sur le bilinguisme. Les représentations sociales du bilinguisme chez des enseignants d'école enfantine en Suisse romande. Dans Lefebvre et Hily (dir.), *Les Situations plurilingues et leurs enjeux* (p. 342-357). Paris-Montréal : L'Harmattan.
- De Pietro, Jean François. 2008. *L'Éveil aux langues. Begeung mit sprachen / Language Awareness / Educazione linguistica*. Communication présentée au séminaire. Amsterdam. En ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Pietro_Amsterdam.doc

- Djarangar, Djita Issa. 1998. De l'introduction des langues nationales dans le système éducatif au Tchad : quelques aspects techniques. Dans *Actes du colloque sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif tchadien* (p. 30-53). Darda, République du Tchad et Association SIL.
- Djihouessi, Blaise Coovi et Da Cruz, Maxime. 2014. Choix des langues de scolarisation en contexte multiculturel : cas de l'Afrique francophone. *Lettres, Langues et linguistique*, 0(0), 8-9.
- Doutoum, Adoum. 2006. *Ethnies, langues, religions*. Paris : Les éditions J.A.
- Duverger, Jean. 2005. *Enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.
- Edivanda, Mugarabi. 2010. *Pour un bilinguisme équilibré dans les écoles : expériences bilingues en Afrique francophone*. Communication présentée à la Table ronde du XXI^e Sommet de la Francophonie. Montreux.
- Fournier, Mathieu. 1998. Une expérience pédagogique dans le Moyen-Chari au Tchad. *Travaux de Linguistique Tchadienne*, 3, 5-12.
- Dumont, René. 1990. L'Afrique noire est-elle perdue?. *Monde diplomatique*, 23.
- Gagliardi, Raúl. 1995. Des élèves bilingues en classe. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 7, 87-94.
- Gajo, Laurent et Mondada, Lorenza. 2000. *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg : Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Hamers, Josiane et Blanc, Michel. 1983. *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- Jasor, Ingrid. 2018. Le bilinguisme français-créole au service de l'apprentissage d'une nouvelle langue vivante en Guadeloupe : l'exemple de l'anglais au cœur de la didactique intégrée des langues. Mémoire, ESPE Guadeloupe-Ecole supérieure du Professorat et de l'éducation, Académie de Guadeloupe.

- Karsenti, Thierry et Savoie-Zajc, Lorraine. 2000. Vers une formation globale à la recherche. Dans Thierry, Karsenti et Lorraine, savoie-Zajc. Dans *Introduction à la recherche en éducation* (p. 7-15). Québec : Les Éditions du CRP.
- Karsenti, Thierry et Savoie-Zajc, Lorraine. 2000. *Introduction à la recherche en éducation*. Montréal : CRP.
- Koko, Abderamane et Dewa, Goloum. 2001. Tchad. Dans *Réforme des systèmes éducatifs et réformes curriculaires*. UNESCO, en ligne <http://www.ibe.unesco.org/curriculum/AfricaPdf/Iltchad>
- Léglise, Isabelle et Puren, Laurent. 2005. Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais. *Univers Créoles*, 5, 67-90.
- Moore, Daniel. 1996. Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *AILE*, 7, 95-121.
- Ngarsou, Voudina. 2013. La traduction pédagogique et le bilinguisme français-anglais au Tchad : utopie ou réalité?. *Éducation et sociétés plurilingues*, 34, 79-90.
- Mondada, Lorenzo. 2000. La compétence de catégorisation : procédés situés de catégorisation des ressources linguistiques. Dans Martinez et Pekarek Doehler (dir.), *Notions en question : les contacts de langues en didactique* (p. 123-138). Paris : Didier Erudition.
- Nomaye, Madana. 2001. *Les Politiques éducatives au Tchad*. Paris : L'Harmattan.
- Piolat, Annie. 2004. La prise de notes : écriture de l'urgence. Dans Annie Piolat (dir.), *Écriture. Approches en sciences cognitives* (p. 205-229). Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.
- Postic, Marcel. 2001. *La relation éducative*. Paris : PUF
- Puren, Laurent. 2005. Enseignement et bilinguisme dans les écoles du haut Maroni. *Ethnies*, 31-32, 89-101.

- Radi, Marco. 2002. *Éducation et formation au Tchad : recueil d'études thématiques, Politiques et stratégies d'éducation*. En ligne : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127413>
- Simbagoye, Athanase et Sow-Barry, Aïssatou. 1997. L'éducation en français auprès de groupes minoritaires à travers le monde. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 665-682.
- Trezeux, Guy. 1995. Enseignement bilingue et politique linguistique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 07. En ligne : <http://journals.openedition.org/ries/3972> DOI: 10.4000/ries.3972
- UNESCO. 2012. *Plan d'action national d'alphabétisation du Tchad (2012-2015)*. Paris : UNESCO.
- Mackey, William Fancis, 1997. Bilinguisme. Dans Marie-Louise Moreau (dir.), *Sociolinguistique : les concepts de base*. Bruxelles : Mardaga.

Alhadji MAHAMAT

L'auteur est le tout premier Coordonnateur de l'Annexe de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Ngaoundéré à Garoua (depuis mars 2018). Il est par ailleurs Chef de département des Enseignements fondamentaux en Éducation (EFE) dans la même faculté. Après son Master 2 obtenu à l'Université de Rouen en 2009 (France), il soutient en 2013 une Thèse de Doctorat PhD en sciences de l'éducation à l'Université Franche-Comté de Besançon (France). Il enseigne également au Département des Sciences de l'Éducation à l'École Normale Supérieure de l'Université de Maroua et à l'Université Virtuelle de N'Djamena (Tchad). Ses axes de recherche portent principalement sur la pédagogie, la didactique générale, la didactique des disciplines, le FLE, les pratiques d'enseignement en milieu scolaire et universitaire, les langues maternelles ainsi que les TIC dans l'enseignement/apprentissage. Il est auteur de plusieurs articles.

ISSN : Version imprimée

2756-7222

ISSN : Version en ligne

2756-7222

En ligne à :

<https://www.revues.scienceafrique.org/jeynitaare/texte/mahamat2021/>

Pour citer cet article : Mahamat, Alhadji. 2021. Pratique du bilinguisme et enseignement dans les universités au Tchad. JEYNITAARE. Revue panafricaine de linguistique pour le développement, 1(1), en ligne. JEYNITAARE. Revue panafricaine de linguistique pour le développement, 1(1), 155-185. DOI : 10.46711/jeynitaare.2021.1.1.7