

Article original

Plan de formation initiale des instituteurs bilingues au Tchad : quelles compétences pour quel(s) enseignement(s) ?

Dionnodji TCHAIÏNE

Département de Sciences du Langage

BP : 1117, Université de N'Djamena

Tel : (+235) 66 28 88 68 / 62 36 11 99 / 98 28 88 68

E-mail : diontchaine@gmail.com

Article soumis le 1^{er}/04/2019 et accepté le 13/06/2019

Résumé : Suivant la politique linguistique de développement du bilinguisme officiel arabe/français, le *Cadre National d'Orientation Curriculaire* adopté par le Tchad en 2008, a conduit à l'élaboration en 2013 d'un *Plan de formation initiale des Instituteurs Bilingues*, qui prévoit une formation sur deux années académiques. Ainsi, selon que le candidat est francophone ou arabophone, sa première année de formation viserait à le faire acquérir celle des deux langues officielles, dont il n'a pas une maîtrise antérieure au diplôme de base, soit le Bac. Seule, la seconde année le doterait des compétences académiques et méthodologiques, susceptibles de l'outiller pour la pratique de son futur métier. Nous nous proposons d'apprécier la fiabilité et la faisabilité de son implémentation au travers d'une analyse perspective. Car, les contours pédagogiques de ce nouveau paradigme de professionnalisation, sont insuffisamment élaborés pour garantir les nécessaires acquisitions linguistiques et langagières et une appropriation efficace des compétences professionnelles requises en vue d'implémenter un enseignement bilingue de qualité. A cet effet, nous suggérons sa redéfinition dans un modèle de formation décloisonné et inscrite dans un continuum de formation.

Mots-Clés : reformes curriculaires –acquisitions linguistiques et langagières – compétences bilingues – formation professionnelle.

Abstract : Following the language policy for the development of official Arabic / French bilingualism, the *National Curricular Orientation Framework* adopted by Chad in 2008, led to the development in 2013 of an *Initial Training Plan* for

Bilingual Teachers, which provides for a training course over two academic years. Thus, depending on whether the candidate is French-speaking or Arabic-speaking, his first year of training would be to get him to acquire the two official languages, of which he does not have a master's degree prior to the basic diploma, namely the Bac. Only the second year would equip him with academic and methodological skills, able to equip him for the practice of his future profession. We propose to analyze possibilities to implement it. Because, the pedagogical contours of this new paradigm of professionalization are insufficiently developed to guarantee the necessary linguistic and language acquisitions and an effective appropriation of professional skills required to implement the quality of bilingual education. It is therefore necessary to redefine the system and propose a model leading to the inclusion of this initial training in a training continuum by decompartmentalizing it.

Keywords: curricular boards - bilingual education - language acquisition - bilingual skills - professional training.

Introduction

De par le monde, les réformes curriculaires importantes touchent, depuis un certain temps, les politiques relatives au recrutement et à la formation, mais aussi, celles liées aux aménagements pédagogiques et technologiques de l'enseignement pour répondre au mieux aux exigences de la société et de la mondialisation. Les systèmes de formation des enseignants se trouvent, de ce fait, confrontés aux difficultés liées à la qualification du personnel d'encadrement, au **modèle de formation**, aux **contenus des formations**, à la **durée de la formation**, aux modèles de passage à la vie professionnelle en début de carrière, etc.

L'arabe et le français, deux langues officielles au Tchad, sont à combiner pour produire un seul enseignant bilingue pour les développer comme médium et disciplines scolaires. A cet effet, le nouveau *Plan de formation initiale des instituteurs bilingues*, stipule qu'en 1^{ère} année il est visé les compétences professionnelles de base relatives à : "langue et communication", " les disciplines instrumentales (remise à niveau)", et "l'observation de classe et au milieu". Ceci, dans l'une des deux langues officielles, langue que le futur-maître n'y aurait eu accès, peut-être et seulement, qu'à l'occasion de son admission pour cette formation. En 2^{ème} année, ce sont les compétences professionnelles de base relatives à

“l’enseignement/apprentissage”, à “la déontologie”, à “langue et communication sociale” dans l’autre langue.

Alors, au sortir de sa formation, quelle alchimie le futur-maitre peut-il opérer pour transposer et/ou arrimer ces diverses compétences pour s’en servir dans la pratique de sa classe, sachant que l’arabe est une langue, avec son génie, sa structure, son fonctionnement, son système d’écriture, donc, sa didactique en contexte plurilingue ; différents de ceux du français ? Quelles sont les charges de compétences nécessaires à faire acquérir/développer dans les deux langues officielles, sachant que le futur-maître apprend une première pour lui-même, et une seconde pour construire et transmettre des savoirs aux apprenants ? La pédagogie qui sera déroulée devant établir un partenariat langue arabe/langue française mènerait-elle à un bilinguisme maîtrisé ? Par ailleurs, l’implémentation d’une telle innovation n’implique-t-il pas de regarder d’une part, quel(s) dispositif(s) et quelle(s) disposition(s) sont élaborés et, d’autre part, quels personnels d’encadrement pédagogique doit l’exécuter ?

1. Méthodologie

Notre analyse porte sur un document de référence pour la formation des maîtres de l’enseignement primaire au Tchad à savoir, le *Plan de formation initiale des instituteurs bilingues au Tchad*. Elle se veut une analyse perspective des contours pédagogiques dudit document qui est la résultante de l’application de la politique linguistique de l’heure.

De manière spécifique, il s’agit, pour nous, d’interroger sa fiabilité et la faisabilité de son implémentation au regard des orientations méthodologiques et de la planification. Autrement dit, nous entendons apprécier en l’analysant comment peut-on réussir à faire acquérir et/ou développer les compétences académiques et méthodologiques requises pour une pratique professionnelle efficace de leur futur métier par les élèves-maîtres. Ceci, tant en ce qui concerne les acquisitions linguistiques et langagières qu’en ce qui concerne les aptitudes et habiletés professionnelles, dans les deux

langues en présence, et prévues pour les deux années de formation telles que contenus dans ce plan de formation.

2. Résultats

Les réformes visant la formation des enseignants, en général, et celle des enseignants bilingues en particulier, s'avèrent une gageure pour les décideurs. Et, à plus forte raison, dans le contexte tchadien où les antagonismes relatifs à l'usage des deux langues officielles que sont l'arabe et le français sont si prégnants. Après l'expérience de plusieurs modèles de formation des enseignants du primaire, le Tchad a opté, aujourd'hui, pour la formation des instituteurs bilingues français-arabe, dès les ENI. Ceci, en rapport avec les orientations politiques et pédagogiques de l'heure.

Le *Cadre National d'Orientation du Curriculum de l'Enseignement Fondamental au Tchad*, adopté en Juin 2008, a opté pour une pédagogie par objectifs rénovée, dite « Pédagogie de l'intégration des acquis » ou « l'Approche par Compétences (APC) ». La réécriture des nouveaux curricula de l'enseignement primaire entamée, dès lors, s'est conformée aux lignes directrices qui en découlent. Les nouveaux manuels des collections CHAMPIONS, ETOILE en français, arabe, mathématiques et sciences, voire LAUREAT aujourd'hui, sont élaborés selon cette approche pédagogique. Et, pour parer à cet état de fait, les élèves-maîtres doivent être préparés à gérer cette nouvelle donne pédagogique au cours de leur formation sur deux années académiques.

Selon le profil linguistique de départ, la première année de formation se déroule dans celle des deux langues officielles non connue, ni maîtrisée de l'élève-maitre. Il est visé le développement de diverses **compétences professionnelles**, notamment, celles dites : "Compétence professionnelle de base relative à la langue et communication", " Compétence professionnelle de base relative aux disciplines instrumentales (remise à niveau)", " Compétence professionnelle de base relative à l'observation de la classe et au milieu". A cet effet, des contenus et un volume horaire de 80% du temps de formation, (cf. tableau1), sont consacrés au développement des "compétence -dite- professionnelle de base

relative à la langue et communication”. Un second type de compétences, en l’occurrence, celle dite « Compétence professionnelle de base relative aux disciplines instrumentales (remise à niveau) » est également prévu. La mention “remise à niveau”, qui complète, pour le préciser, ce segment, laisse poindre qu’il s’agit ici des enseignements/apprentissages de ce qui était appelé « français/arabe contenu » et « mathématique contenu », dans la langue de formation de base, soit antérieure au recrutement ; et ce pour 10% du temps de formation soit seulement, 80 heures.

Tableau 1 : Volumes horaires accordés aux activités de formation dans la perspective bilingue français-arabe

1 ^{ère} année			2 ^{ème} année		
Compétences	VHA	%	Compétences	VHA	%
Compétence professionnelle de base relative à la langue et communication	640	80%	Compétence professionnelle de base relative à l’enseignement/ apprentissage	640	80%
Compétence professionnelle de base relative aux disciplines instrumentales (remise à niveau)	80	10%	Compétence professionnelle de base relative à la déontologie	80	10%
Compétence professionnelle de base relative à l’observation de la classe et au milieu	80	10%	Compétence professionnelle de base relative à la langue et communication sociale	80	10%
Total	800	100%		800	100%

VHA : Volume horaires annuel

Source : Plan de Formation Initiale des Instituteurs Bilingues

Par ailleurs, il est visé en 1^{re} année un objectif terminal de formation formulé en ces termes : « *L'enseignement de la langue française en 1^{ère} année dans les ENI, doit permettre à l'élève-maître de lire, comprendre, parler et écrire en français* ».

De façon spécifique, l'élève-maître doit être capable de :

- s'exprimer oralement avec aisance et clarté en français ;
- lire des courts textes en français ;
- comprendre divers types de textes relatifs à la vie quotidienne ;
- s'exprimer par écrit et avec clarté en français.

Ceci est certainement à l'intention des candidats arabophones. Il en est, *ipso facto*, de même de l'arabe à l'intention des francophones. Le document de poursuivre que : « *L'enseignement de la pédagogie générale en 1^{ère} année dans les ENI doit permettre à l'élève-maître d'acquérir les concepts de base utilisés en éducation* ».

Or, le cloisonnement des contenus en cours, oblige à renforcer les acquisitions dans le champ disciplinaire *Langue et Communication* en tout ce qui le constitue, soit, grammaire, conjugaison, orthographe, langage, etc. De même, dans le champ disciplinaire mathématique, il est enseigné la géométrie, l'arithmétique, le système métrique, etc. Il serait, de ce fait, adéquat et pertinent, que cet objectif de formation vise plutôt l'appropriation des savoirs et savoir-faire véhiculés par ces concepts et notions ?

En 2^{ème} année de formation, alors que les curricula recommandent, de consolider, et pas seulement, les acquisitions et compétences professionnelles liées à la pratique future du métier, il ressort, au regard du volume horaire accordé, que 80% du temps de formation sont réservés aux didactiques de diverses disciplines. Et aussi, à la pédagogie générale et l'organisation et animation de la classe, sous le label "Compétence professionnelle de base relative à l'enseignement/apprentissage. Ce qui paraît plus ou moins vraisemblable et possible ; car, c'est dans celle des langues officielles dans laquelle l'élève-maître a fait ses études antérieures.

Cependant, cela replonge dans le schéma de formation classique. Les deux types de compétences professionnelles restants, sont celles relatives à la déontologie et à "langue et communication sociale". Les contenus devant favoriser le développement de cette catégorie de compétences professionnelles, sont "Expressions écrites et orales" déclinées en "construction de phrase et rédaction". Autrement dit, ce sont les compétences communicationnelles qui sont visées.

Par ailleurs, comme dans la formation classique, deux périodes de stage sont prévues. Le premier stage est dit d' « Essai ». A l'occasion il est visé des compétences en "Observation de classe". Celles-ci sont à développer sur la base des contenus nommés "observation des documents administratifs, "observation des activités du maître", etc. Déjà, lors de la formation classique, le stage d'Essai, était une première étape d'initiation à la pratique de classe. Or, vu que dans la nouvelle formule, l'élève-maître devant être en position d'apprentissage d'une nouvelle langue, et donc ne pouvant pas prêter, celui-ci ne se contentera-t-il pas, et seulement, d'observer ? De même, en une seconde étape du stage dite, « En responsabilité », il est visé que le futur-maître développe (?) une compétence appelée "immersion en milieu socioéconomique". Bien évidemment c'est tout ce qu'il peut faire à ce stade de "formation-apprentissage de langue". Cependant, l'on peut en outre se demander, si cette immersion devrait être fondamentalement linguistique ou socioéconomique.

En outre, en plus des compétences théoriques et méthodologiques liées à la formation, et à la pratique de sa profession, le nouveau profil de sortie du futur-maître ; l'engage à exercer, à pratiquer les enseignements-apprentissages en français et/ou en arabe :

Au terme de la deuxième année de sa formation à l'ENI, l'élève-maître doit être capable de : planifier, préparer, animer, évaluer des séquences d'enseignement-apprentissage en Français et en Arabe, dans le respect des caractéristiques des élèves, de l'éthique professionnelle et de l'environnement socioculturel, en développant des stratégies de communication adaptées et prenant en compte l'approche par compétences, les innovations pédagogiques et la gestion des classes atypiques. (MEN/CNC, 2013).

Ceci découle, bien évidemment, de ce que recommande le *Cadre national d'orientation curriculaire de l'enseignement fondamental au Tchad*, en termes de développement et d'emploi privilégiés des méthodes actives novatrices.

Ainsi, de la 1^{re} en 2^{ème} année de formation, il ressort la dualité entre, d'une part, la recherche du développement des acquisitions linguistiques et langagières et d'autre part, la dissociation des compétences académiques des compétences méthodologiques. Celles-ci étant liées aux savoir-faire, aptitudes et attitudes nécessaires pour réussir la construction et la transmission futures des savoirs aux apprenants. Il appert ainsi que le schéma de formation consigné dans ce document d'orientation, n'aboutirait qu'à produire un enseignant, qui durant sa formation à l'ENI, aura reçu des bribes de connaissances dans l'une des deux langues officielles à laquelle il n'avait pas accès dans son parcours antérieur au Bac. Et, qui paradoxalement devrait, du fait de son profil de sorti, être amené à enseigner dans l'une ou l'autre langue, alors que les compétences professionnelles liées à la pratique de son métier ne lui sont administrées qu'en deuxième année de formation dans une seule des deux langues officielles.

De même, des charges de compétences spécifiques, ne sont pas clairement définies et prévues, pour chaque composante de ces domaines du savoir dans ce laps de temps. Alors, peut-on parler de compétence(s) professionnelle(s) dans ce cas précis ? A n'en point douter, il apparaît, clairement, qu'en réalité ce qui est prévu en 1^{re} année, par exemple, n'est rien d'autre que des séquences d'apprentissage en vue des acquisitions linguistiques et langagières de celle des langues officielles, manquante dans le profil linguistique de départ du futur-maître. Par ailleurs, il n'est clairement pas fait mention d'acquisition des compétences en une didactique de l'enseignement-apprentissage dans la langue de la 1^{ère} année à l'ENI. Ce qui veut dire que le futur-maître ne devra pas prétendre enseigner dans la ladite langue à l'issue de sa formation. Puisqu'en cette phase de sa formation, il ne s'agit simplement que d'un apprentissage en vue de l'acquisition des compétences linguistiques

et langagières, à proprement parler, plutôt que des compétences professionnelles, qui sont liées, elles, à la pratique du métier. Quelle transposition didactique doit faire l'élève-maître pour intégrer et réinvestir, d'une langue à une autre, les compétences acquises et en (re)déployer dans sa pratique de classe ? Aussi, l'on est à se demander si, compte tenu de cette configuration des contenus prévus, pour les deux années de formation, le développement des compétences académiques et méthodologiques, par le futur-maître, dans les deux langues officielles, ou seulement dans l'une d'entre elles, serait possible et suffisant pour qu'il s'en serve efficacement. En outre, l'on est à se demander si l'on ne peut, dans un programme de formation, valablement prévoir l'enseignement de la pédagogie en visant, et seulement, l'acquisition des concepts et notions utilisés en éducation. Ne serait-il pas fondé de postuler ou d'affirmer qu'à partir de ce programme et des contenus de formation consignés, une réelle acquisition des compétences professionnelles n'a que peu de chance de réussir ?

De ce fait, tel que conçu, en quoi ce plan de formation peut-il, efficacement, outiller les futurs-maîtres à l'exercice professionnel de leur métier dans les deux langues officielles de leur formation ?

3. Discussion et perspectives

3.1. Enjeux de la formation des enseignants bilingues au Tchad

La période de 2000 à 2015 était celle de l'Education Pour Tous (EPT) basée sur la recherche de la qualité en éducation. Il en est de même aujourd'hui pour l'Agenda 2030 des ODD4 qui visent une éducation de qualité, inclusive, pour tous sur un pied d'égalité et qui offre des opportunités d'une formation tout le long de la vie. L'efficacité et la qualité de tout système éducatif dépendent de plusieurs facteurs dont l'un des plus importants est le professionnalisme des enseignants. Pour le primaire, la formation et les compétences professionnelles de l'enseignant sont les clés de voûte de toute action pédagogique efficace. Car, celui-ci doit préparer l'apprenant à des études ultérieures ou à son insertion dans la vie active. La formation professionnelle des maîtres est donc

un paramètre important dans la problématique du développement de l'éducation de base en général et de l'éducation bilingue en particulier. L'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'éducation de base est, par ailleurs conditionnée, par le développement des curricula et des manuels scolaires pertinents et adaptés aux réalités et à l'environnement socioéducatif de l'enseignant, mais aussi, de l'apprenant. La mise en place des instruments appropriés pour évaluer les résultats des enseignements-apprentissages et la formation des enseignants apparaissent comme des atouts complémentaires et nécessaires. Ce qui implique de voir la question de(s) la langue(s) de formation et/ou des enseignements-apprentissages. Autrement dit, les langues en présence dans le paysage éducatif et l'environnement social de l'apprenant. Cependant, dans notre contexte, cela semble être mal perçu par certaines instances de décision qui littéralement ne se préoccupent pas, par exemple, de la question des langues maternelles des apprenants. Et pourtant celles-ci sont outil éducatif parmi les plus puissants. Car, il n'est pris en compte que les deux langues officielles que sont l'arabe et le français qui par-dessus, sont étrangères, et donc, d'accès et de pratique limités pour les apprenants.

L'«école nouvelle» est fondée sur les approches novatrices, qui visent la participation de l'apprenant à la construction de son savoir. Elle demande ainsi pour son développement et sa réussite, à l'enseignant plus que savoirs et savoir-faire professionnels. Pour réussir ses enseignements-apprentissages bilingues, ou simplement en cette situation de bilinguisme officiel, l'enseignant tchadien doit posséder lui-même les deux langues officielles en présence. Tel un curriculum, ce plan de formation, est censé « offrir une vision d'ensemble planifiée, structurée et cohérente des directives pédagogiques selon lesquelles organiser et gérer l'apprentissage en fonction des résultats attendus ». (P., Jonnaert, M., Ettayebi, R., Defise, 2009). Or, déjà dans plusieurs travaux antérieurs sur le système éducatif tchadien, des interrogations quant à l'efficacité de la formation des enseignants dans les ENI subsistent. Ce sont entre autres, celles selon lesquelles : le concours d'entrée dans ces écoles arrive-t-il à sélectionner les personnes les plus aptes à recevoir la

formation ? Est-ce que les cours reçus par les élèves-maîtres durant la formation contribuent à améliorer leurs niveaux ainsi que leurs capacités à enseigner ? En fait, les travaux du PASEC (2012, 2016), RESEN2 (2014), par exemple, renseignent que les résultats de l'exploitation des données sur le cas des écoles normales d'instituteurs (ENI) classiques, de la promotion 2011-2012, -l'avant dernière d'ailleurs- suggèrent des réponses négatives à ces deux interrogations. En effet, un nombre considérable de candidats ayant réussi à ce concours n'ont pas pu obtenir, au cours d'une étude PASEC, une note supérieure à 20/40 à l'épreuve de français et il en est de même à l'épreuve de mathématiques. Sur les 1 792 candidats dont les notes ont servi à cette analyse, 314 (soit 18%) sont concernés en français tandis que 494 (soit 28%) sont concernés en mathématiques. Il en ressort que :

ceci jette un doute sur la capacité des personnes reçues au concours à suivre de façon convenable les enseignements qui sont dispensés [...] On ne peut pas affirmer avec conviction que les formations reçues dans les ENI par les futurs enseignants leur permettent réellement d'acquérir des connaissances. (RESEN2, 2014).

Si tel est ce qui se dégage de la formation classique, par ailleurs, monolingue et à temps plein, l'on est, alors, à se demander si le nouveau modèle ne participerait-elle pas de l'aggravation cet état de fait. Aussi, est-il prévu une requalification des formateurs francophones, -eux-mêmes, insuffisamment répartis dans ces établissements de formation,- pour appuyer les premiers ? Peut-on, alors, raisonnablement comprendre que l'on veuille développer un nouveau dispositif de formation pour les futurs-maîtres, sans prévoir la requalification des formateurs eux-mêmes, surtout qu'il s'agit d'une approche bilingue ? Le risque de poursuivre le « parallélisme linguistique », avec deux sections de formation dont une première pour arabophones et une seconde pour francophones, ayant eu cours dans le passé n'est-il pas certain ? L'insuffisante refondation du dispositif et des dispositions dès les documents de référence, rendant quasiment improbable l'implémentation du nouveau paradigme de formation, n'est-il pas, une des raisons de l'arrêt du recrutement d'élèves-maîtres dans les ENI ? En tout état de cause,

ne faudra-t-il pas envisager un plan de formation continue et/ou perfectionnement en cours d'emploi qui comblerait les insuffisances ou lacunes de la formation initiale ?

Dans tous les cas, les élèves-maîtres doivent être préparés à enseigner les nouvelles problématiques selon la nouvelle approche pédagogique, et dans une perspective des enseignements/apprentissages bilingues. Il serait, donc, dysfonctionnel de les tenir à l'écart des méandres de ce courant pédagogique en évolution dans le système éducatif aujourd'hui. Et, c'est pourquoi, le *Plan de Formation initiale des Instituteurs bilingues* a annoncé, en plus, quelques modules spécifiques qui mettent un accent particulier, sur la formation à la nouvelle approche pédagogie (NAP), sur la gestion de classes atypiques, telles que les « classes à grands groupes », les « classes multigrades » et les classes des « Ecoles Nomades », la « pédagogie différenciée », entre autres. Cependant les contenus y relatifs ne sont pas clairement consignés dans ledit document de référence.

En effet, le document qui a inspiré l'élaboration de ce plan de formation, en l'occurrence le *Cadre national d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental au Tchad*, stipule clairement, au départ, que l'enseignant tchadien développe et privilégie des méthodes actives consistant à :

- prendre appui sur les acquis de la pédagogie active et/ou de tout autre innovation dans laquelle l'élève est artisan de sa formation ;
- favoriser les activités des élèves qui soient en relation avec le milieu et qui permettent le réinvestissement dans la vie ;
- développer des démarches de projet et de résolution de problèmes ;
- utiliser fréquemment la pédagogie de grands groupe et la pédagogie différenciée ;
- favoriser les activités faisant appel à l'imagination et à la créativité ;
- rechercher et promouvoir le matériel didactique adapté au développement des compétences ;

- valoriser les apports didactiques et pédagogiques du milieu ;
- favoriser la pratique de l'évaluation formative dans les apprentissages.

Sur cette base, il est attendu de l'enseignant tchadien, un certain nombre de compétences à savoir :

- agir en tant que professionnel, (critique et interprète d'objet, de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions ;
- communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit dans les divers contextes liés à la profession enseignante) ;
- concevoir et piloter les situations d'enseignements/apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans les programmes de formation ;
- évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre ;
- planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves ;
- adapter ses interventions aux besoins et caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap ;
- intégrer les technologies de l'information et de communication aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel ;
- coopérer avec l'équipe-école (les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école) ;
- travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans

- le programme de formation en fonction des élèves concernés;
- s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ; et enfin,
 - agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Les compétences à développer par le futur-maître sont ainsi plurielles. Elles intègrent la maîtrise de la langue pour enseigner et communiquer et la maîtrise des disciplines ainsi qu'une bonne culture générale. Or, les compétences professionnelles de base et les contenus susceptibles de favoriser leur appropriation, (cf. tableau 1 & 2, en annexe), laissent apparaître l'inadéquation entre la vision holistique de la qualification des futurs-maîtres telle que formulée dans le document suscité et la volonté de la traduire dans les faits. En effet, le *Plan de formation des instituteurs bilingues*, prévoit des plages horaires et des contenus devant permettre aux élèves-maîtres d'acquérir des notions et compétences, en arabe et/ou en français selon leur profil linguistique de départ, en 1^{re} et/ou en 2^{ème} année comme consignés dans les tableaux en annexe. L'essentiel du schéma se présente comme suit :

Arabophone(s)

- 1^{ère} Année, apprentissage du français (80% du temps de formation) ;
- 2^{ème} Année, formation de base (acquisition des compétences méthodologiques) en arabe.

Francoophone(s)

- 1^{ère} Année, apprentissage de l'arabe (80% du temps de formation) ;
- 2^{ème} Année, formation de base (acquisition des compétences méthodologiques) en français.

Le modèle de formation se fonde (apparemment) sur l'hypothèse selon laquelle la qualité de la formation dispensée dépend en partie de sa durée, puisqu'il est généralement admis que plus la

durée de formation professionnelle initiale est longue et plus l'enseignant sera performant.

Par ailleurs, les documents de référence, ne prévoient pas la requalification des membres de la chaîne d'encadrement pédagogique. Or, les données sur le personnel d'encadrement, notamment les formateurs des ENI, par exemple, renseignent que les 22 établissements comptent 381 enseignants, dont 275 francophones, 30 bilingues et 75 arabophones. Ceux-ci représentent seulement 19,94% du total des formateurs. Les bilingues, susceptibles d'enseigner en arabe, eux, 7,87%, soit un total d'intervenants possibles en arabe de 27,81% du total. Les formateurs arabophones sont, par ailleurs, inégalement répartis dans les différentes ENI et les effectives sont, entre autres, de 0 à Faya, et 16 à N'Djamena, et de 1, 2, à 3 ou 4 dans le reste des établissements. De ce fait, même s'il faut redéployer les formateurs bilingues pour compléter les effectifs, leur nombre laisse poindre que tous ne pourront couvrir divers domaines de savoir et savoir-faire nécessaires à l'acquisition de diverses compétences professionnelles pour une pratique efficace de leur futur métier par les élèves-maîtres.

Sur un tout autre plan, ce plan de formation ignore littéralement les efforts faits, à ce jour, par les établissements d'enseignement bilingue, par exemple, dont les candidats, à l'issue du baccalauréat, ne peuvent normalement, pas être soumis à l'apprentissage des contenus retenus pour la première année des ENI.

De ce fait, ne siérait-il pas de bon aloi de revisiter ce dispositif pour une meilleure formation professionnelle qui outille au mieux les futurs instituteurs bilingues ?

3.2. Nécessaire redéfinition du dispositif de formation initiale pour une professionnalisation efficace à l'enseignement bilingue

La professionnalisation se veut un processus, par lequel et à l'issue duquel, l'on a acquis et/ou développé des connaissances, habiletés et autres compétences rendant le formé apte à dérouler efficacement les tâches liées à son métier. Mais qu'est-ce qu'une

compétence professionnelle ? Et, qu'en est-il en rapport avec la pratique enseignante ?

Par « compétences professionnelles », en liaison avec la pratique de l'enseignement, il faut entendre, l'ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être, mais aussi, les faire et être nécessaires à l'exercice de la profession enseignante. Reprenant la définition qu'en a donnée Anderson, il ressort qu'« une compétence professionnelle désigne les connaissances, habiletés et attitudes nécessaires pour assurer les tâches et rôles de l'enseignant ». (Anderson (1986), cité par M. Altet, in Paquay, L., & al. 2012). Ces compétences, faut-il le dire, sont d'ordre cognitif, affectif, conatif mais aussi pratique. Par ailleurs, elles sont doubles : d'ordre technique et didactique dans la préparation des contenus, mais aussi d'ordre relationnel, pédagogique et social dans l'adaptation aux interactions en classe, etc.

Sur la base de ces définitions, l'on est en mesure de dire que ce qui est nommé "compétence professionnelle de base relative à Langue et communication" prévu pour la 1^{re} année de formation, qui en réalité se veut une étape d'apprentissage d'une des deux langues officielles, n'en est pas une. Car, l'apprentissage d'une langue ne prédestine nullement dans tous les cas à l'exercice d'un métier, à plus forte raison, celui de l'enseignement.

3.2.1. Du continuum de formation

L'expérience de formation des enseignants du primaire au Tchad, a ainsi montré que l'articulation des liens, d'une part, entre le contenu d'une matière et le contenu éducatif ou pédagogique, et d'autre part, entre la théorie et la pratique ou sa didactique pose toujours problème. Ceci serait plus prégnant quand il s'agira d'un enseignement bilingue. Il y a donc nécessité de refonder le modèle de formation et l'inscrire, au besoin, dans un continuum de formation en développant un décloisonnement « pédagogique ».

Le développement personnel et professionnel de l'enseignant est la résultante d'un processus complexe qui se construit sur son vécu ou expérience de vie incluant les divers apprentissages formels et non

formels. L'approche idéale pour la formulation des politiques et la conception des programmes de formation initiale et professionnelle continue pour les enseignants consiste à considérer leur cursus de formation dans son ensemble, c'est-à-dire considérer toutes les possibilités de formation qui leurs sont offertes avant et dès le commencement de leurs études professionnelles et tout le long de leur carrière.

Cette approche est basée sur ce que l'on appelle le *Continuum de la formation des enseignants* qui se veut un cadre conceptuel dont se servent les théoriciens et autres chercheurs, pour organiser et comprendre la manière dont se déroulent l'acquisition et le perfectionnement des compétences pédagogiques chez les enseignants professionnels. Cette expression sous-entend que l'on « s'intéresse non seulement aux programmes officiels de formation initiale, d'insertion et de formation professionnelle continue, mais aussi aux nombreux paramètres informels qui influent sur le contenu de ce que les enseignants apprennent à enseigner et la façon dont ils l'apprennent » (Schwille, J., et Dembélé M., 2007). Autrement dit, le *continuum de la formation des enseignants* est un concept qui appelle à un nécessaire décloisonnement de ladite formation et ce, dès sa conception à sa mise en œuvre. Il appelle à une vision globale de la formation.

L'inscription de la formation des enseignants dans un continuum de formation se veut un nouveau paradigme qui favorise sa meilleure appréhension. Quatre étapes formelles caractérisent le continuum de formation des enseignants : *l'apprentissage d'observation, la formation initiale formelle, l'insertion professionnelle et la formation professionnelle continue et de perfectionnement.*

L'étape de ***l'apprentissage d'observation*** est celle, qui le plus souvent échappe au contrôle des concepteurs de programmes de formation des enseignants. Il est vrai, elle a lieu à un moment où le futur-maitre ne la vit pas nécessaire à cet effet. L'apprentissage d'observation est le savoir enseignant acquis par les élèves dès le primaire, le secondaire, voire le supérieur alors qu'ils sont enseignés. Pendant les séances de cours, différents enseignant prestent selon différentes

méthodologies et techniques qui peuvent marquer durablement l'apprenant qui s'en servira à son tour. C'est grâce à l'apprentissage d'observation, par exemple, que des individus sans formation professionnelle initiale s'engagent dans ce métier et enseignent par réminiscence de ce qu'ils voyaient faire leurs propres enseignants.

La **formation professionnelle initiale**, constitue le second palier du continuum de la formation des enseignants. Comme son nom l'indique, elle étape où la professionnalité du futur enseignant s'élabore formellement. Elle s'organise sur deux piliers fondamentaux que sont la phase théorique et la phase pratique. La phase théorique consiste en la dispense des cours théoriques, selon des modalités variant d'un formateur à un autre, portant sur divers contenus qui doivent contribuer à acquérir des connaissances nécessaires à une meilleure appréhension des théories de l'éducation, de la pédagogie générale, de la pédagogie spéciale, et d'autres disciplines d'éveil, etc. Dans les dispositifs usuels, la phase théorique est complétée par une phase pratique qui vise à la familiarisation progressive du futur enseignant avec son métier. Elle procède pour ce faire, par trois étapes : Stage d'Observation, Stage en Semi-responsabilité ou d'Essai et Stage en Responsabilité.

L'insertion professionnelle, est le troisième palier du continuum de la formation des enseignants. Selon des modalités différentes, les systèmes de formation la prévoient ou formellement ou seulement pendant le début d'exercice de la carrière enseignante. Dans les systèmes de formation mieux lotis où le continuum de formation est établi et appliqué, l'étape d'insertion professionnelle, est subséquente à la formation professionnelle initiale et est caractérisée par un programme formel qui prévoit des activités de renforcement et d'encadrement dans un dispositif qui prévoit, par exemple, un mentorat pour l'accompagnement. Dans d'autres systèmes comme le nôtre, c'est seulement en début d'exercice de la carrière après emploi formel, qu'il est prévu une année dite de stage professionnelle à l'issue de laquelle l'enseignant débutant passe la « pratique » dont la réussite est sanctionnée par un certificat d'aptitude professionnelle qui permet la titularisation dans

le corps. C'est dans tous les cas une phase de préparation et d'accompagnement dans le métier mais qui ne se fait souvent pas avec orthodoxie. Les enseignants débutant étant généralement abandonnés à leur triste sort.

La carrière s'entame ainsi et dans sa marche, les systèmes éducatifs prévoient la formation professionnelle continue et de perfectionnement.

La **formation professionnelle continue et de perfectionnement**, dernière étape du continuum, est organisée selon deux modalités principales :

- (i) la formation à distance, par le biais de l'exploitation des revues scientifiques, de la radiodiffusion et des cours par correspondance, sur des connaissances nouvelles à acquérir et de compétences à développer ;
- (ii) la formation en présentiel. Ceci, par le biais des journées de suivi pédagogique, de journées pédagogiques, mini-stage etc. La forme la plus usitée est celle par ateliers/séminaires de formation.

De reproches sont faits aux modèles actuels du fait qu'ils, n'atteignent que rarement les objectifs de changement de comportement parce qu'ils sont le plus souvent conçus par le niveau central en dehors des réalités de terrain. La formation professionnelle continue et de perfectionnement, est à concevoir au sein d'écoles et de groupements d'écoles afin qu'elle intègre d'avantages le vécu des bénéficiaires et modifie leurs comportements. Dans le milieu d'exercice, elle favorise les échanges et s'adapte mieux aux exigences du nouveau paradigme en la matière qui la veulent décentralisée et dans le cadre des collègues sous l'éclairage seulement de l'extérieur.

3.2.2. Du décloisonnement pédagogique

Le nouveau paradigme de formation des enseignants se veut une perspective qui appréhende celle-ci selon une vision qui renforce les liens entre différents acteurs endogènes et exogènes à son

déroulement (Perrenoud, P., 2008). Par ce renforcement des liens, la formation des enseignants bilingues proposée doit être :

- **Idéologiquement progressiste** avec des professionnels de la formation en enseignement bilingue, capables de porter le système à des niveaux de transformation positive ;
- **Holistique**, donc, préparer l'enseignant à être opérationnel dans un contexte bi/multilingue ;
- **Systématique** en intégrant, dans la perspective pédagogique, les dimensions de la formation initiale et continue d'une part, et l'évaluation (formative et sommative) à tous les niveaux du système éducatif de l'autre ;
- **Systémique** en combinant les stratégies verticales dans les deux sens (de la base au sommet et du sommet à la base), pour que les informations spécifiques de la base illuminent celles globales du sommet en tenant compte de l'articulation entre la formation initiale et la formation continue ;
- **Pertinente et réaliste** en prenant en compte les réalités du terrain et en dosant rationnellement la théorie et la pratique (les théories d'apprentissage de la langue 1 et de la langue 2). Cela permettra de mettre l'accent sur les besoins éducatifs (et de développement) de l'apprenant, apportant ainsi une réponse claire au déficit d'enseignants qualifiés ;
- **Active et Participative**, centrée sur l'apprentissage et l'apprenant bilingue en milieu multilingue, capable de promouvoir une nouvelle forme de collaboration entre les enseignants d'une part dans et en dehors des structures de formation et des écoles et les partenaires de l'éducation de l'autre.

Le décloisonnement implique une certaine autonomisation des établissements de formation initiale que sont les ENI afin qu'ils jouent pleinement leur rôle de laboratoire, de centre et de plateforme de recherche, de définition et d'application des innovations pédagogiques. De ce fait, il est, d'abord, attendu concrètement, la levée des « barrières » qui réservent la formation initiale aux ENI et aux formateurs qui en relèvent, la formation continue aux IPEP et

CDFC et aux formateurs qui en relèvent ; avec absence d'un plan concerté d'insertion et de suivi/encadrement dans le cadre de l'insertion et de la formation continue de perfectionnement. Le décloisonnement suppose, ensuite, l'implication des écoles, - directeurs et maîtres (potentiels tuteurs)- qui sont les terrains d'application des acquis, dans le déroulement de la formation.

Le décloisonnement suppose, par ailleurs, de ce fait, une gestion participative –formateurs des différentes instances du système éducatif et administrateurs scolaires- de la formation des enseignants dès leur entrée à l'ENI, afin que cela puisse se poursuivre à leur sortie et pendant leur carrière. Le décloisonnement suppose enfin, l'implication des instances de recherche –les universités et facultés, les centres de recherche- au déroulement de la formation par le biais de la recherche-action aux fins d'éclairer, d'alimenter et adapter ladite formation à l'évolution de la recherche sur les apprentissages ou tout autre problématique y afférente. Ce qui implique par ailleurs que les personnes ressources du milieu puissent être consultées en cas de besoin pour des points spécifiques dont leur apport est nécessaire. Les formateur-chercheurs de l'école normale supérieure (ENS), et ceux des Universités trouveront matière à étude pour des analyses pointues, tant sur le fonctionnement du système éducatif national que sur les aspects spécifiquement liés à la pédagogie. Ne dit-on pas, « éducation affaire de tous » ?

Conclusion

Le dispositif de professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad a connu, au cours de l'histoire, une évolution visant à l'adapter aux progrès des courants pédagogiques, mais aussi, aux nouvelles approches en matière de planification linguistique.

La stratégie de formation en cours est de type académique ; autrement dit, classique, avec un enseignement frontal sans opportunité d'immersion pédagogique adéquate, si ce n'est qu'à l'occasion de différents stages qui, par ailleurs, se déroulent dans le

même esprit. Il est vrai qu'il n'est pas possible de quantifier l'efficacité pédagogique d'un enseignant, tant elle est une notion complexe et relative. Cependant, l'on peut l'apprécier à partir d'une situation de référence donnée, autrement dit, en procédant par comparaison. Tel que planifié, la mise en œuvre du *Plan de formation des instituteurs bilingues*, ne peut permettre à l'élève-maître, appelé, tout de même pendant le stage en responsabilité(?) prévu dès la 1^{ère} année, à tenir une classe sans aucune formation préalable en didactique des disciplines dans la langue qu'il apprend lui-même en cette phase de sa formation. Cette difficulté se maintiendrait, même au sortir de sa formation et ne ferait de lui, en réalité, qu'un enseignant semi-bilingue tout au plus.

A cet effet, l'inadéquation des objectifs de formation, des contenus prévus, des volumes horaires accordés pour l'acquisition des langues en présence et des compétences professionnelles requises, ainsi que l'insuffisance de données sur les caractéristiques des formateurs des enseignants d'une part, doublée d'autre part, par la quasi-fermeture des établissements de formation des maîtres aujourd'hui, laissent émerger de multiples interrogations sur la fiabilité et la faisabilité de l'implémentation du nouveau *Plan de formation initiale des instituteurs bilingues au Tchad* de 2013.

Sans prétendre avoir épuisé de relever les défis majeurs qui se posent au problème de la formation initiale des enseignants, une préoccupation demeure, et c'est celle de comment faire pour trouver le juste milieu. Une solution optimale et faisable n'est, ainsi, pas une chimère. Et, elle peut émerger de la volonté politique d'explorer différentes situations souhaitées, de redéfinir pour ce faire, les options stratégiques susceptibles de favoriser leur réussite.

Par ailleurs, le défi majeur à relever dans ce cas de figure consiste en la refondation du dispositif d'implémentation de la formation initiale pour une professionnalisation adéquate, efficace et efficiente des futurs-maîtres. Ceci est le seul gage de développement d'un enseignement bilingue, et de qualité. En effet, la formation professionnelle pour les enseignements/apprentissages bilingues, suppose de réunir les conditions et ressources

pédagogiques - en termes de matériels didactiques spécialisés-incluant un personnel d'encadrement qualifié : pédagogues, psychopédagogues, linguistiques, sociolinguistes, sociologues, didacticiens des langues, etc. Cette dimension semble échapper aux concepteurs du nouveau plan de formation. Et cela appelle à la nécessité de le revisiter, et pour son implémentation, envisager la requalification des formateurs des ENI eux-mêmes en vue de réussir leur résilience aux enjeux actuels de l'école et de la professionnalisation.

Dès lors, il importe d'autonomiser les ENI, afin qu'elles jouent pleinement leur rôle de plate-forme d'innovation, d'expérimentation et d'implémentation des approches pédagogiques novatrices, aux fins de réussir le développement des compétences plurielles attendues d'elles. Sinon, ne serait-il pas, simplement, que la pérennisation du semi-bilinguisme en cours dans l'administration et le système éducatif national ?

Références bibliographiques

JONNAERT Philippe, ETTAYEBI Moussadak et DEFISE Rosette, 2009, *Curriculum et compétences, un cadre opérationnel*, De Boeck, Bruxelles, 115 Pages.

LIANA Gertsch & GASTON De la Haye, 2012, *Principe directeur pour un profil de compétence nationale des enseignants du primaire*, Oxfam Novil & Education International, 20 pages.

PAQUAY Léopold, ALTET Marguerite., CHARLIER Eveline & PERRENOUD Philippe (Eds.), 2012, 2006, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences?*, De Boeck, Louvain-la-Neuve, 270 pages.

PASEC (2016), PASEC, 2014, *Performances du système éducatif tchadien : Compétences et facteurs de réussite au primaire*, PASEC, CONFEMEN, Dakar, 172 pages.

REPUBLIQUE DU TCHAD, 2009, *Plan de formation initiale des enseignants dans les écoles normales d'instituteurs*, MEN, 85 pages.

REPUBLIQUE DU TCHAD, 2013, Plan de formation initiale des instituteurs bilingues, MEN-UNESCO, 91 pages.

REPUBLIQUE DU TCHAD, 2014, Rapport d'Etat du Système Educatif National Tchadien, 2^{ème} Edition, MEN-UNESCO, 219 pages.

SCHWILLE John & DEMBELE Martial., 2007, *Former les enseignants : politiques et pratiques*. Unesco-IIPE, 166 pages.

UNESCO, 2006, *La formation des enseignants en Afrique subsaharienne : des voies pour une formation de qualité*, (vol 8 N°1 juin 2006), 20 pages.

UNESCO, 2007, Stratégie de formation des Enseignants en enseignement bilingue additif pour les pays du sahel, (ED/BAS/IQE/PP/2007/H/1/REV,ED/2007/WS/45), 50 pages.

ANNEXE

Tableau 2 : Contenus pour la formation initiale des instituteurs bilingues dans les ENI.

1 ^{ère} année		2 ^{ème} année	
Compétences	Contenus	Compétences	Contenus
Compétence professionnelle de base relative à la langue et communication	Arabe/Français : - Langage/élocution -Lecture, -Grammaire, -Conjugaison, -Orthographe, -Expression écrite (construction de phrase/rédaction)	Compétence professionnelle de base relative à l'enseignement/ apprentissage	- Pédagogie générale, - Psychologie, -Organisation/animation de classe, -Didactiques : - langage/élocution,- Lecture, Ecriture, - Grammaire, Conjugaison, - Vocabulaire, - Orthographe, - Expression écrite, - Récitation, - Chant, - Dessin, - Mathématiques, - Sciences appliquées, - Sciences d'observation et hygiène, - Technologie, - Histoire, -Géographie, - Enseignement ménager, - Puériculture et couture, -

1 ^{ère} année		2 ^{ème} année	
Compétences	Contenus	Compétences	Contenus
			EPS, - Education civique et morale
Compétence professionnelle de base relative aux disciplines instrumentales (remise à niveau)	Français/Arabe : - Techniques d'expression orale et écrite ; - Grammaire ; - Orthographe, - Conjugaison ; Mathématiques, -Arithmétique ; -Système-métrique, - Géométrie,	Compétence professionnelle de base relative à la déontologie	- Recherche documentaire, - Journées de concertation, - Déontologie et administration scolaire
Compétence professionnelle de base relative à l'observation de la classe et au milieu	Introduction à la pédagogie générale : - Clarification des concepts, - Les méthodes d'enseignement	Compétence professionnelle de base relative à la langue et communication sociale	Expression écrites et orales : construction de phrase/rédaction
Stages			

1 ^{ère} année		2 ^{ème} année	
Compétences	Contenus	Compétences	Contenus
Observation des classes	<ul style="list-style-type: none"> - Observation de l'organisation technique et matérielle d'une classe, - Examen de documents administratifs et pédagogiques,- Observation des activités du maître et des élèves, - Animation, - Activités d'évaluation des apprentissages. 	Essai	<ul style="list-style-type: none"> Préparation de la classe, - organisation de la classe, - Présentation des leçons, - Analyse critique de leçons observées par les stagiaires, - Production de rapports
Immersion en milieu socio-économique	<ul style="list-style-type: none"> - Prise de contact avec les différentes autorités locales, - Observation des activités socio-économiques, - Organisation des 	En responsabilité :	<ul style="list-style-type: none"> - Préparation de la classe, - organisation de la classe, - Présentation des leçons, - Analyse critique de leçon, - Production de rapports

1 ^{ère} année		2 ^{ème} année	
Compétences	Contenus	Compétences	Contenus
	visites de site, - Préparation d'entretiens, - Production de rapport d'observation		

Source : *Plan de Formation Initiale des Instituteurs Bilingues*