

initiation à l'étude des langues

dans l

(Étant au Tchad, nous avons eu la chance de pouvoir nous rendre à Sarh, au collège Charles-Lwanga. Nous connaissions de réputation les très intéressants travaux de linguistique qui y sont menés avec les élèves de l'enseignement secondaire. Nous avons pu avoir une réunion avec les professeurs et les élèves du centre de linguistique, au cours de laquelle, ces derniers ont exposé leurs travaux. Les élèves ont chacun avec beaucoup d'aisance présenté des documents dont la rigueur de transcription, de présentation et de rédaction est tout à fait remarquable. Nous reproduisons ci-après des textes transcrits en classe de 5^e et de 5^e/4^e. L'article qui suit est une synthèse d'un premier texte de Jacques

Fédry qui dirige ce centre de linguistique et des conversations que nous avons pu avoir avec lui à Sarh.)



La formation linguistique des élèves dans leur langue maternelle a été introduite au collège Charles-Lwanga de façon systématique dans le premier cycle à la rentrée de 1975. Déjà, les deux années précédentes, on y avait organisé des sessions intensives d'une semaine pour une ou deux classes réunies. Et il y avait eu, avant cette période, quelques tentatives de groupes ou de recherche individuelle dans la langue dominante de la région, le sar, ou « sara madjingay ». Le centre d'études linguistiques rattaché au collège poursuit plusieurs objectifs :

- Faire retrouver à l'élève un contact avec ses propres racines culturelles, et aussi découvrir celles de ses camarades de régions différentes (on voudrait lier étude de la langue et compréhension de la culture).
 - Faire réfléchir l'élève sur sa propre langue, en liaison avec l'ensemble de l'enseignement, et plus particulièrement avec l'apprentissage du français.
- De façon immédiate, on vise d'abord à ce que l'élève puisse lire et écrire couramment sa langue maternelle.**

organisation des études

L'expérience, encore à ses débuts, s'est progressivement mise en place ; il reste beaucoup à faire pour la mettre au point. Actuellement, la formation linguistique est assurée par deux heures hebdomadaires en 6^e et en 5^e, une heure en 4^e et une heure en 3^e (pendant le premier trimestre seulement). Un examen trimestriel, dont les notes entrent dans la moyenne générale, sanctionne ce travail. Pour les 6^e, la plus grande partie du premier trimestre est remplie par un cours commun à toute la classe, afin d'acquérir les principes de la transcription phonétique (exercice sur le français et sur diverses langues représentées) et de la notation des tons ; puis, les élèves travaillent par groupes linguistiques homogènes, animés par un élève de 4^e ; dans les autres classes, le moniteur est choisi parmi les plus doués de sa classe pour le travail linguistique.

Autrement dit, les élèves sont pendant une première phase réunis afin d'acquérir une initiation à la transcription phonétique du français d'abord, puis de leur

ues maternelles

collège secondaire du Tchad

expérience
du collège
Charles-Lwanga
à Sarh

propre langue ensuite. Connaissant le système de consonnes et voyelles des neuf langues étudiées, en l'occurrence (il est pratiquement le même pour les langues de la famille sara), on peut faire faire aux élèves des exercices sur les consonnes et voyelles n'existant pas en français, et qui réclament un signe spécial. Les exercices consistent en petits tests de dix mots. Dès qu'un nouvel élément de connaissance est apporté, on procède à un test d'acquisition, les réponses sont notées au tableau, et les élèves procèdent à leur autocorrection. On fait également des exercices à partir des différentes langues. On demande à tel ou tel élève de donner une petite dictée de dix mots dans sa langue. Tous les autres transcrivent et l'on corrige. Nous insistons beaucoup sur la transcription des tons, car elle nous semble être un outil dont la maîtrise est nécessaire pour analyser, par la suite, correctement sa langue.

La seconde phase consiste en travaux de groupes. Au nombre d'une dizaine, ceux-ci sont répartis dans une grande salle et transcrivent contes, proverbes ou tous autres textes de tradition orale. Nous insistons beaucoup sur cet aspect de production des textes. Les élèves écrivent d'abord au brouillon. Je passe, aidé d'un moniteur sara, dans les différents groupes, pour voir les travaux, corriger, aider à la traduction. Après quoi, ceux-ci transcrivent leurs textes manuscrits (le plus clairement possible) sur une feuille de matrice à machine à alcool. Les textes sont ensuite tirés en une cinquantaine d'exemplaires et reviennent au groupe. Il est très important que celui-ci voit le fruit de son travail lui revenir. En même temps, le document est communiqué à d'autres groupes de la même langue, dans la même classe ou en classe différente. C'est l'occasion d'un dialogue intéressant : les plus âgés corrigent, s'il y a lieu, des fautes faites par leurs cadets, ou alors, tel conte, tel proverbe, telle histoire vont inspirer un autre groupe d'élèves, et ce dialogue s'instaure entre les différentes classes. Certaines transcriptions sont excellentes et vraiment de valeur scientifique avec une très exacte notation des tons.

D'autres, au contraire, n'ont pu être suffisamment révisées, et sont de valeur moindre. Ces textes tirés à la machine à alcool constituent la base de départ de recueils qui peuvent ensuite être ronéotés après une révision supplémentaire. On fabrique ainsi un matériel pédagogique, car, vu la diversité des langues, et le caractère assez nouveau de ces recherches, on ne dispose encore que de très peu de documentation, si bien que les élèves eux-mêmes produisent leur texte de travail et les textes établis par les aînés servent aux plus jeunes. En fait, on constate

que les élèves sont beaucoup plus intéressés à produire eux-mêmes qu'à consommer tout fait. L'observation prouve que, bien que les élèves de langue sara, plus nombreux, disposent de plus de textes existants et arrivent à mieux transcrire eux-mêmes, ils sont moins motivés que les élèves de langues minoritaires qui ont un grand désir de mettre par écrit leur langue, parfois pour la première fois, ce qui donne un dynamisme à leur travail.

Cette année, nous avons pu ainsi publier deux livres réalisés par les élèves : **Proverbes kenga**, par Souk Allag Waayna, élève de terminale (le kenga est une de ces langues minoritaires au collège non mentionnée dans la liste ci-dessous), **Texte et conversation day**, de Djanan et Labe Djitog (élèves de 5^e). D'autres travaux sont en cours de publication : livre de contes sar avec un élève de 1^{re} en collaboration avec le professeur de français du lycée, recueil de contes bédiondo, recueil de proverbes ngambay (3^e). L'ensemble des feuilles photocopiées à l'alcool (environ 150 par an pour toutes les classes réunies) est certes de valeur inégale : tel quel, il représente cependant un recueil de littérature orale précieux (contes surtout, proverbes ; chants traditionnels ; on a fait aussi quelques tentatives de saynettes et de bande dessinée).

Depuis un an, nous avons étendu l'usage du magnétophone qui permet de conserver toute la saveur du style oral (alors qu'un texte pris à la dictée est souvent simplifié et appauvri). Les élèves eux-mêmes enregistrent soit l'un des membres du groupe, soit des personnes en ville (externes) ou dans les villages pendant les vacances (internes). Ils transcrivent ensuite eux-mêmes les textes et les traduisent.

La documentation disponible dans chaque langue augmente ainsi d'année en année : en plus des ouvrages existant déjà (toujours avec transcription phonétique et tons), ils bénéficient des travaux de leurs prédécesseurs.

langues étudiées

Les groupes se répartissent selon les principales langues du Moyen-Chari (d'où provient la majorité des élèves) et quelques autres langues de régions plus lointaines :

- six du groupe « sara » (Moyen-Chari) : sar (deux ou trois groupes par classe), kaba, ngam, mbay, bédiondo, ngambay ;
- deux du groupe « hadjéray » : dangaleat et dyongor (parlés dans le guéra au centre du Tchad) ;

– une langue isolée du Moyen-Chari : le day (depuis cette année).

Il est à noter qu'il existe, à l'intérieur des groupes ainsi constitués, des différences dialectales soit minimales (nar par rapport au sar), soit plus importantes (kaba-démé par rapport au kaba-na, goulay par rapport au ngambay, dangaléat de l'Est par rapport au dangaléat du Centre). Il n'a pas semblé opportun de pousser la division des groupes jusqu'à ces dernières différences : d'une part, on ne dispose pas toujours de matériel pédagogique pour tous ces dialectes, d'autre part, cela aurait amené une trop grande dispersion, et aurait isolé plusieurs élèves. De plus, il n'est pas mauvais que les élèves apprennent à surmonter leur particularité dialectale en s'initiant à un parler voisin du leur. Ceci, d'ailleurs, n'empêche pas les élèves intéressés de faire individuellement des travaux sur leur propre langue.

La situation des élèves isolés parlant une langue très peu représentée au Collège (comme les Tunya, les « Sango ») est analogue : dans la mesure où ils connaissent une langue de plus grande extension comme le sar, ils se joignent à ce groupe plus important. Mais dès que les élèves d'une de ces langues minoritaires sont assez nombreux dans une classe (au moins deux !) et que l'on connaît suffisamment leur langue pour les aider à la transcrire correctement, un groupe pourra se constituer : c'est ce qui s'est passé pour le day cette année. Comme nous l'avons dit, les locuteurs de ces langues minoritaires se montrent souvent très motivés pour écrire leur langue, nous ne voyons pas pourquoi, quand c'est possible, ne leur serait pas donnée comme aux autres, la possibilité d'écrire leur langue maternelle.

On entend dire parfois que la multiplicité des langues constitue un obstacle infranchissable à l'étude des langues maternelles en Afrique. La modeste expérience que nous menons prouve qu'il n'en est rien. Il suffit d'adapter à cette situation de plurilinguisme une pédagogie active de groupes et d'avoir pour l'animation de l'ensemble, au moins dans la période actuelle où l'on commence à peine à avoir des études scientifiques complètes et diversifiées, un linguiste au courant des recherches menées sur les différentes langues concernées. Même en l'absence de toute étude disponible, l'expérience montre qu'un élève exercé à la transcription phonétique peut très bien parvenir, s'il est convenablement guidé, à décrire correctement sa langue maternelle et à constituer ainsi une documentation qui pourra servir à d'autres.

recherche

L'intérêt des élèves est variable selon les individus : cela va de l'indifférence chez certains – peu nombreux – (la linguistique n'est pas au programme du brevet ni du baccalauréat !) jusqu'à une participation active (la majorité) et même chez quelques-uns, à un engagement très fort : ces derniers mènent volon-

tièrement des travaux individuels de valeur en dehors des heures de groupes. C'est parmi eux, nous l'espérons, que se recruteront les linguistes dont le Tchad aura besoin s'il veut promouvoir un programme efficace pour la promotion des langues maternelles. Il est à noter qu'avec ces élèves très motivés, on déborde le cadre scolaire pour entrer dans un travail de recherche.

Ainsi, cette année, deux élèves dangaléat ont collaboré pendant toute l'année scolaire et une bonne partie des vacances avec un linguiste camerounais préparant une thèse à l'Université de Marburg (R.F.A.), sur le système verbal du dangaléat de l'Est. Associés à la démarche de la recherche, ils ont pu ainsi s'initier à la méthode d'une analyse grammaticale scientifique. Une dizaine d'élèves d'autres langues, dûment guidés, ont également rempli des questionnaires d'enquête linguistique du C.n.r.s. (LP 3-121 de Mme J. Thomas).

Un autre aspect non négligeable de l'introduction de ces travaux linguistiques dans le programme scolaire, c'est d'établir un lien entre l'élève et son milieu d'origine : certains élèves sont allés enregistrer des vieux sur l'histoire du passé (un cahier entier de notes historiques sur le Dyongor), ou les consulter pour vérifier le sens des proverbes. D'autres ont participé à des activités d'alphabétisation en langue maternelle, soit à Sarh même, soit pendant les vacances dans des centres de formation agricole. Pendant les grandes vacances de 1975, des élèves dyongor et dangaléat ont organisé à Mongo une session d'une semaine pour scolarisés, à partir d'un petit manuel ronéotypé dans chacune de ces deux langues qu'ils avaient élaboré pendant l'année. Ces initiatives ne sont pas encore très nombreuses : nous voudrions les développer, dans l'espoir de réduire ce fossé dramatique déploré par tous aujourd'hui entre l'école et le milieu.

L'an dernier, une session culturelle d'une semaine avait été organisée pour le premier cycle (présentation des différentes régions du Tchad par des spécialistes et par les élèves eux-mêmes, d'un point de vue historique et culturel) : c'est une expérience à reprendre en l'améliorant.

projets et perspectives

Nous sommes bien conscients des limites du travail entrepris : jusqu'ici, il se limite surtout à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de la langue maternelle. Il y aurait donc lieu de mettre sur pied un encadrement plus étoffé pour améliorer la qualité du travail. Un effort d'invention est à fournir en deux directions :

● Meilleur encadrement.

Les huit ou neuf groupes fonctionnant ensemble, dans une grande salle, nous sommes deux (un moniteur sar du niveau C.M. 2 pour suivre les groupes sar, et moi pour les autres) pour assurer la supervision de

l'ensemble : il faut faire baisser le ton d'un groupe trop bruyant, apaiser une discussion sur un problème de différence dialectale, relancer tel groupe qui s'endort ou qui s'amuse, venir au secours d'un groupe dont le magnétophone ne marche pas, vérifier la transcription d'un autre, tandis que les voisins vous appellent désespérément depuis un quart d'heure pour revoir leur traduction... Pour pallier cette difficulté, nous avons organisé l'an dernier une session d'une semaine pour les meilleurs élèves des différentes classes afin qu'ils puissent remplir la tâche de moniteur de groupe. Le système fonctionne de façon très variable selon les cas : certains réussissent très bien à faire travailler leur groupe, d'autres n'arrivent pas à s'imposer. De plus, leur compétence se limite à la correction de la lecture et de la transcription : ils sont en général aussi démunis que les autres pour la tâche très délicate de la traduction. Notons que, depuis cette année, les moniteurs mettent la note de lecture de contrôle trimestriel, ainsi qu'une appréciation écrite sur le travail et le comportement de chaque membre du groupe. Malgré la réticence de certains au début, l'ensemble des moniteurs s'acquitte assez bien de cette responsabilité dans la mesure où il se sent soutenu par l'autorité du responsable d'ensemble.

La solution idéale serait de trouver des élèves du second cycle, parmi les plus doués en linguistique et en français (on commence maintenant à en avoir quelques-uns), pour assurer l'animation des groupes du premier cycle. Ce service correspondrait à l'esprit que la pédagogie d'ensemble du collège essaie de faire passer dans les comportements, à savoir que l'élève doit apprendre à donner, et pas seulement à recevoir. Mais cette solution suppose, au plan pratique, un aménagement d'ensemble des horaires du collège, et nous n'en sommes pas encore là.

● Articulation de la linguistique avec l'ensemble de l'enseignement.

Nous sommes convaincus qu'une formation adaptée à la situation des élèves exigerait toute une propédeutique à partir de la langue maternelle.

Les professeurs de toutes les matières, et en particulier de mathématiques, constatent souvent la difficulté des élèves à entrer dans un certain type de raisonnement qu'on peut appeler, pour faire bref, « abstrait ». Une réflexion sur les structures de la langue maternelle serait, à notre avis, une excellente initiation à l'exercice logique. Un élève sar qui a compris pourquoi il n'est pas nécessaire de noter le tilde de nasalité sous une voyelle suivant une consonne nasale (m, n, y), la nasalité de la voyelle étant dans cette position commandée automatiquement par la consonne nasale précédente et n'étant donc pas significative, cet élève a mis en œuvre, au simple niveau phonologique, un raisonnement logique ; de même, au niveau sémantique, s'il a compris que le mot *kàri* que l'on traduit en français tantôt par « bien », « gratuit », « ordinaire », « vide », « nu », « égal », « sans difficulté », « simple », etc., a un signifié négatif de « non marqué » ou de « privé de la marque

possible » [*dè ké kàri* « personne qui sans marque » pourra désigner un simple villageois (par opposition au chef) ou, dans le langage chrétien, soit un non-baptisé (par opposition aux baptisés), soit un laïc (par opposition aux prêtres)], cet élève aura fait un exercice très formateur de conceptualisation ; si, au plan grammatical, il a saisi la différence de structure entre la relative du français (où le relatif, en même temps qu'il assure la subordination, porte une marque de fonction sujet ou objet) et la déterminative du sar (introduite par un connectif invariable nécessitant la présence du complément après le verbe), non seulement il évitera désormais une faute courante (« l'homme que je l'ai vu ») en mettant le doigt sur l'interférence entre sa langue maternelle et le français qui est à la source de la faute, mais surtout il aura appris à raisonner sur la structure de sa langue. Si enfin, au plan stylistique, il s'exerce à dégager la structure d'un conte, d'un chant, et découvre que ces récits familiers entendus depuis son enfance obéissent à certaines lois – qu'on retrouve dans les traditions orales d'autres pays – il apprendra vraisemblablement à mieux organiser non seulement ses « rédactions », mais surtout sa pensée. La propédeutique que nous proposons à tous ces niveaux (phonologique, sémantique, grammatical, stylistique) a l'avantage de partir d'une réalité très proche de l'élève (à partir de laquelle il s'agit précisément de prendre du recul pour l'analyser, ce que permet la technique de l'écriture) (1).

conditions de réalisation

Jusqu'à présent, il faut bien reconnaître que le programme que nous venons d'esquisser est resté au collège un rêve plutôt qu'une réalité. C'est que, pour le réaliser, il faudrait un certain nombre de conditions qui ne sont pas encore remplies :

● Une meilleure concertation entre professeurs de français et linguistes. L'idéal serait que le professeur de français ait appris l'une des langues de la région, pour pouvoir aider le passage des élèves de leur langue au français et bâtir une pédagogie tenant compte de la situation réelle des élèves pour qui le français (on l'oublie trop) est une langue étrangère. Mais il est difficile d'envisager pour des professeurs restant peu de temps, le lourd investissement qu'exige l'apprentissage d'une langue. Une collaboration avec ceux qui travaillent les langues du pays pourrait du moins leur donner un aperçu sur certaines structures importantes des langues parlées par leurs élèves. Cette année, un premier pas a été fait en ce sens en 3^e : les élèves ont travaillé pendant un trimestre, par groupes guidés par des professeurs, dont deux de français, à la révision des traductions faites par eux-mêmes ou par leurs camarades plus jeunes. La réussite de l'expérience n'a sans doute pas été totale, en particulier à cause du manque de ro-

(1) Il est évident que tout ce qui a été dit ici de l'apprentissage du français serait applicable également à l'anglais et à l'allemand.

dage de la méthode, du nombre insuffisant de professeurs et de leur manque de connaissance de la langue de leur groupe. Mais nous pensons que cet exercice de traduction guidée est très fécond, et qu'il vaudrait la peine de le poursuivre en le perfectionnant.

● **Une meilleure connaissance des structures grammaticales des différentes langues représentées au collège.** Celle-ci progresse un peu d'année en année, mais il reste encore beaucoup à faire. Une étude approfondie sur le système verbal d'une langue, par exemple (comme celle qui a pu être réalisée cette année en dangaléat), ouvre des possibilités pédagogiques nouvelles pour l'apprentissage des langues étrangères (dont le français) par les élèves de cette langue : en effet, on dispose alors des bases indispensables pour les aider à réaliser la différence de structure entre le système verbal de leur langue et celui de l'anglais ou du français (pour cette dernière langue, les professeurs sont unanimes pour constater que la grande pierre d'achoppement est l'emploi des temps). Même si elle est renforcée l'an prochain, la petite équipe du Centre linguistique ne peut faire face à toutes les recherches nécessaires : aussi nous semble-t-il souhaitable de favoriser la collaboration avec des chercheurs (tchadiens ou non) pour mener ces études de base (2).

● **Une meilleure connaissance du français courant du Tchad.** Les professeurs de français du premier cycle ont déjà eu le souci de relever les fautes les plus courantes pour bâtir, à partir de là, des exercices correctifs systématiques pratiqués par groupes. L'excellent dossier constitué par une enseignante de français du collège, reprenant et adaptant les exercices structuraux publiés en plusieurs endroits, et notamment par l'Institut National des Sciences de l'Éducation de N'Djaména, est un instrument précieux qui devrait être chaque année complété et mis au point. Cela supposerait un relevé systématique des fautes ainsi que leur mise en commun.

Signalons cependant une difficulté dans ce domaine : c'est que, tant que le statut du français parlé en Afrique n'est pas défini, il est très difficile de se référer à une autre norme que celle du français écrit de France. Or il serait normal d'avoir une autre référence, celle de l'Afrique francophone, avec notamment un vocabulaire distinct correspondant à ses réalités propres (par exemple « secco » ou « secko » – l'incertitude orthographique est un signe du statut mal défini signalé plus haut). Une concertation au niveau interafricain se met en place pour attaquer ce problème qui n'est pas sans importance pour l'avenir du français en Afrique. Nous sommes au courant de ces recherches (au Zaïre, en Côte-d'Ivoire et au Sénégal notamment) mais, faute de temps, nous n'avons pu jusqu'à présent participer à ces programmes communs de recherches (3). Ce pourrait être là aussi l'objet d'un travail concerté entre professeurs de français du collège.

(2) Cf. Recherche, Pédagogie et Culture, volume VI, n° 32, Travaux sur l'inventaire lexical des particularités du français d'Afrique, Aupelf.

QUELQUES PROVERBES RECUEILLIS PAR DES ELEVES
sur le bavardage

KABA-NA (5-4ème)	Àlī njùbà káyī só "L'oiseau bavard ne construit pas de nid"
SAR	Yēl ká tãh bār à yèmbà i girèn tá ngóy "Oiseau bavard n'est gras que dans le croupion" (élève de terminale : tiré d'un recueil publié alors qu'il était à l'université : Nel-Balway Moundo Ndimadjibay Proverbes sar)
DAY	Kólô ré nām il rē ndôg rē "Oiseau qui chante beaucoup n'aura pas beaucoup de graisse" (élèves de 5ème : tiré d'un recueil de textes publiés par eux : Textes et conversations day, CEL 1977)
MBAY	Kèl taa sèg sèg à tíf tã ngôn bôr "Parler sans cesse a fait enfler le groin du petit phacochère" (extrait d'un recueil de Proverbes mbay présenté XXXXX par Joseph Fortier ; transcription réalisée avec la collaboration d'un élève de 3ème)
KENGA	Sirdaayè yèem gá dàgàn nèm biy-ñ tōokip òop gá bàatà "Si le grand tambour résonne trop, le moment où il va crever n'est pas loin". Quand le grand tambour résonne mal, on l'expose au soleil ou on l'approche du feu ; ainsi tendue, la peau résonne bien. Mais une peau trop tendue risque de crever si on ne fait pas attention... Ceci s'applique à tous les chefs et responsables d'une communauté, quand ils commencent à faire trop de tapage autour d'eux. C'est qu'ils se sentent menacés et qu'ils ne vont pas garder longtemps leur place. (extrait d'un recueil de proverbes publiés par un élève de Terminales)

● Mentionnons un dernier point, qui n'est pas tout à fait au même niveau que les trois précédents, où **une concertation de la linguistique avec d'autres matières serait possible et souhaitable** : le Centre linguistique dispose maintenant de documents précis et complets sur la flore et la faune de la région, avec noms sar et noms scientifiques, fruit d'un long travail

(3) Nous signalons :

● « Éléments pour une orthographe pratique des langues du Tchad », Numéro spécial, Annales de l'Université du Tchad, n° 6, mai 1976.

– Utilisation et transcription des langues du Tchad :

- Enquêtes.
- Projet d'alphabet.
- Recommandations.

Ce document présente l'ensemble des travaux entrepris par la mission Tchad-Unesco en mai-juin 1976 sur la transcription et l'utilisation des langues tchadiennes. Il comporte quatre sections :

- Problématique générale.
- Résultats d'enquêtes.
- Colloque de N'Djaména : projet de codification des langues du Tchad sur la base des alphabets arabe et latin.
- Projets et recommandations.

● Alphabétisation fonctionnelle. – Premier séminaire opérationnel organisé par le Gouvernement de la République du Tchad avec le concours de l'Unesco, mai 1976 - Koumra (Moyen-Chari), Tchad. N.D.L.R.

Centre d'études linguistiques du Collège Charles-Lwanga, B.P. 87, Sarh, Tchad.

● Diffusion : Librairie Notre-Dame, B.P. 6, N'Djaména.

● Diffusion à Paris : Librairie L'Harmattan, 18, rue des Quatre-Vents, 75006 Paris.

COMPTINE NGAMBAY

<u>ngün ngün, kóí áw rá</u>	Enfant, enfant, où
<u>yáá áw Gùlá</u>	Ma mère est partie
<u>Gùlá dí</u>	Quel Gula ?
<u>Gùlá ngó</u>	Gula de Calebasse.
<u>ngó dí</u>	Quelle calebasse ?
<u>ngó tēy</u>	Calebasse de petit
<u>tēy dí</u>	Quel petit mil ?
<u>tēy ndò</u>	Petit mil de chasse
<u>ndò dí</u>	Quelle chasse ?
<u>ndò dā</u>	Chasse de gibier.
<u>dā dí</u>	Quel gibier ?
<u>dā kùsà</u>	Gibier pour manger
<u>kùsà dí</u>	Quel manger ?
<u>kùsà ndiṣṣ</u>	Manger à sauce lourde.
<u>ndiṣṣ dí</u>	Quelle sauce lourde ?
<u>ndiṣṣ bòrò</u>	Sauce lourde aux arachides'écrasées.
<u>bòrò dí</u>	Quelles arachides écrasées ?
<u>bòrò yā</u>	Beaucoup d'arachides écrasées.
<u>yā dí</u>	Quel beaucoup ?
<u>yā yèrèdò</u>	Beaucoup dispersé.

Groupe ngambáy de 5ème
Donné par Kali, transcrit par Mianmarde

N.B. Ce petit chant d'enfants constitue une sorte d'exercice linguistique jouant sur les trois tons de la langue, qui apparaissent selon une séquence donnée, identique à partir de la troisième strophe : / . / . / . - - - / . . / . On a dans une langue voisine, le sar, un chant analogue bâti sur la même séquence tonale avec des paroles différentes.

de Pierre Palayer. On a pu constituer une collection de grandes images sur les poissons du Moyen-Chari et bon nombre de mammifères (avec noms scientifiques, noms sar et, en partie, noms dans d'autres langues). Il serait maintenant opportun d'envisager comment cette documentation pourrait être monnayée dans l'enseignement des sciences naturelles, dans le premier cycle en particulier.

Mentionnons, pour terminer, deux questions qui restent ouvertes :

– l'arabe, qui est de loin la langue la plus parlée du Tchad, est le grand absent dans notre formation linguistique :

– vu l'importance vitale du brevet et du baccalauréat pour les élèves, l'absence de la linguistique à ces examens clés amène inconsciemment une dépréciation dans l'esprit des élèves. Aussi avons-nous posé au ministère de l'Éducation nationale la question d'un éventuel remplacement de la « seconde langue » (en réalité la troisième, car pour combien le français est-il la première langue ?) par la linguistique. Avec le développement de la linguistique à l'université, on pourrait fort bien organiser un contrôle mené par un groupe d'étudiants formés, évaluant la capacité des candidats à lire, écrire et analyser leur langue maternelle.

A l'occasion d'un bref passage de deux jours au collège Charles-Lwanga à Sarh (28 et 29 février 1976), j'ai pris connaissance de l'enseignement de la linguistique au collège, surtout en ce qui concerne la formation des élèves dyongor Abou-Telfane (Guéra) dans leur langue maternelle, le migama. Comme j'étudie moi-même cette langue de façon scientifique depuis 1971-1972, je pouvais juger de l'état de leur capacité à décrire les traits phonétiques et grammaticaux de leur langue maternelle. Je peux dire que j'ai été impressionné par leur conscience linguistique développée et systématiquement formée par les cours et groupes de travail organisés par le Centre d'études linguistiques du collège Charles-Lwanga. Je considère une telle formation dans un établissement secondaire comme très souhaitable, entre autres choses comme préparation aux études universitaires.

Herrmann Jungraithmayr (8 mars 1976).

*Centre d'Études Linguistiques,
Collège Charles-Lwanga.*

Jacques Fedry.

publications

- P. PALAYER (avec la collaboration de M. Fournier et E. Moundo) : **Éléments de grammaire sar** (Tchad), pol. 21 x 27, 194 p., 1970.
-
- M. FOURNIER : **Conversations et textes sar**, pol. 21 x 27, 89 p., 1970.
-
- J.-C. ZELTNER : **Les Arabes dans la région du lac Tchad Problèmes d'origine et de chronologie**, pol. 21 x 29,7, 113 p., 1977.
-
- J. HALLAIRE : **Des noms qui parlent, hommes et femmes dans la société sar d'après les noms d'initiation**, pol. 21 x 31, 352 p., 1977.
-
- P. PALAYER : **Lexique de plantes du pays sar, plantes spontanées et cultivées**, 1977. Tome I : **Noms sar. Noms scientifiques**, pol. 83 p.; Tome II : **Noms scientifiques. Noms sar** (avec indications d'utilisation), pol. 21 x 29, 78 p.
-
- SOUK ALLAG WAAYNA : **Cén täärà, Proverbes kenga**, pol. 21 x 29, 92 p., 1977.
-
- DJANAN et LAB DJITOG : **Textes et conversations day** (Bangoul), pol. 21 x 29, 83 p., 1977.
-
- DJARANGAR DJITA et NGARBATOM NASSITY : **Contes Bediondo**, pol. 21 x 29, 44 p., 1977.
-
- J. FORTIER et Y. DE LA VILLEON : **Proverbes mbay** (Moïssala), pol. 21 x 29, 157 p., 1977.
-
- M. FOURNIER : **Lire et écrire le sara**, manuel pour scolarisés, imp. offset 15,5 x 24, 80 p., 1977 (à paraître en décembre 1977).
-
- M. FOURNIER et A. NGARJIMTE : **Djimikela nin ke Mu-ryedal ndoon maktube** (écriture, lecture et calcul en sara), imp. offset 21 x 27, 80 p., 1977 (à paraître en décembre 1977).
-
- J. FEDRY et P. DJIRAINGUE : **Prières traditionnelles du pays sara**, imp. offset. 15,5 x 24. 64 p., 1977