



Le Fromager

Revue des Sciences humaines
et sociales, Lettres, Langues
et Civilisations

Fréquence :

TRIMESTRIELLE

ISSN-L : 3079-8388

ISSN-P : 3079-837X

Editeur :

UFR/Lettres et Langues de l'Université Alassane
Ouattara (Bouaké, Côte d'Ivoire)

WWW.REVUEFROMAGER.NET

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

Directeur de publication

DANHO Yayo Vincent
Maître de Conférences
Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

Secrétaire de la rédaction

KOUAMÉ Arsène

Web Master

KOUAKOU Kouadio Sanguen
Assistant, Ingénieur en informatique, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

Comité scientifique

ALLOU Kouamé René, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny
ASSI-KAUDJHIS Joseph Pierre, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
BA Idrissa, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop
BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
BATCHANA Essohanam, Professeur titulaire, Université de Lomé
CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
COULIBALY Amara, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
FAYE Ousseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop
GOMA-THETHET Roval, Maître de conférences, Université Marien N'Gouabi de Brazzaville
GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches, CNRST, Ouagadougou
KAMATE Banhouman André, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny
Klaus van EICKELS, Professeur titulaire, Université Otto-Friedrich de Bamberg (Allemagne)
KOUASSI Kouakou Siméon, Professeur titulaire, Université de San-Pedro
LATTE Egue Jean-Michel, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
N'GUESSAN Mahomed Boubacar, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny
NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur titulaire, Université Marien N'Gouabi de Brazzaville
NGUE Emmanuel, Maître de conférences, Université de Yaoundé I
N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Université Marien N'Gouabi de Brazzaville
SANGARE Abou, Professeur titulaire, Université Peleforo Gbon Coulibaly

SANGARE Souleymane, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop

Comité de rédaction

ALLABA Djama Ignace, Maître de Conférences, Etudes Germaniques, Université Félix Houphouët-Boigny
DJAMALA Kouadio Alexandre Histoire, Assistant, Université Alassane Ouattara
EBA Axel Richard, Maître-Assistant, Lettres Modernes, Université Alassane Ouattara
KONÉ Kpassigué Gilbert, Maître-Assistant, Histoire, Université Alassane Ouattara
KOUAME N'Founoum Parfait Sidoine, Maître-Assistant, Histoire, Université Peleforo Gon Coulibaly (Côte d'Ivoire)
KOUAMENAN Djro Bilestone Roméo, Maître-Assistant, Histoire, Université Alassane Ouattara
KOUASSI Koffi Sylvain, Assistant, Lettres Modernes, Université Alassane Ouattara
MAWA -Clémence, Chargée de cours, Université de Bamenda
N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Marien N'gouabi de Brazzaville
OULAI Jean-Claude, Professeur titulaire, Communication, Université Alassane Ouattara
OZOUKOU Koudou François, Maître-Assistant, philosophie, Université Alassane Ouattara, Bouaké, Côte d'Ivoire

Comité de lecture

ALLABA Djama Ignace, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny
BA Idrissa, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop
BRINDOUMI Atta Kouamé Jacob, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
COULIBALY Amara, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
DEDE Jean Charles, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
DIARRASOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
DJAMALA Kouadio Alexandre, Assistant, Université Alassane Ouattara
EBA Axel Richard, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara
FAYE Ousseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop
GOMA-THETHET Roval, Maître de conférences, Université Marien N'Gouabi de Brazzaville
GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches, CNRST, Ouagadougou
KOUAME N'Founoum Parfait Sidoine, Maître-Assistant, Université Peleforo Gon Coulibaly

KOUASSI Koffi Sylvain, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara

MAWA -Clémence, Chargée de cours, Université de Bamenda

N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Marien N'Gouabi de Brazzaville

N'GUESSAN Konan Parfait, Maître-Assistant, Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur titulaire, Université Marien N'Gouabi de Brazzaville

NGUE Emmanuel, Maître de conférences, Université de Yaoundé I

OZOUKOU Koudou François, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara, Bouaké

SANOGO Lamine Mamadou, Directeur de recherches, CNRST, Ouagadougou

SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop

POLITIQUE ÉDITORIALE

Le Fromager est une revue internationale qui fournit une plateforme aux scientifiques et aux chercheurs du monde entier pour la diffusion des connaissances en sciences humaines et sociales et domaines connexes. Les articles publiés sont en accès libre et, donc, accessibles à toute personne.

RECOMMANDATIONS AUX AUTEURS

Le Fromager n'accepte que des articles inédits et originaux en français ou en anglais. Les articles publiés n'engagent que leurs auteurs.

Le manuscrit est remis à deux rapporteurs au moins, choisis en fonction de leur compétence dans la discipline. Le secrétariat de rédaction communique aux auteurs les observations formulées par le Comité de lecture ainsi qu'une copie du rapport, si cela est nécessaire. Dans le cas où la publication de l'article est acceptée avec révisions, l'auteur dispose alors d'un délai — d'autant plus long que l'article sera parvenu plus tôt au secrétariat pour remettre la version définitive de son texte.

Les auteurs sont invités à respecter les délais qui leur seront communiqués, sous peine de voir la publication de leurs travaux repoussée au numéro suivant.

1. Structure de l'article

Pour un article qui est une contribution théorique et fondamentale : Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Fonction, Grade, Institution d'attache, Adresse électronique, Résumé en Français [200 mots maximum], Mots clés [5 mots maximum] ; Titre en Anglais, Abstract, Keywords ; Introduction (justification du thème, problématique, hypothèses/objectifs scientifiques, approche méthodologique), Développement articulé, Conclusion, Bibliographie.

Pour un article qui résulte d'une recherche de terrain : Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Fonction, Grade, Institution d'attache, Adresse électronique, Résumé en Français [200 mots au plus], Mots clés [5 mots au plus] ; Titre en Anglais, Abstract, Keywords ; Introduction, Méthodologie, Résultats et Discussion, Conclusion, Bibliographie.

2. Longueur de l'article

Quelle que soit la nature de l'article, sa longueur maximale, incluant aussi bien le texte principal que les résumés, les notes et la documentation, doit être comprise entre **5000 et 8000 mots**.

3. Formats d'enregistrement et d'envoi

Tous les articles doivent nous parvenir obligatoirement en version numérique.
Texte numérique (Word et PDF)

3.1 Traitement de texte

La saisie de l'article doit être effectuée avec traitement de texte Word, obligatoirement en **police Garamond de taille 12, interligne simple (1)**.

La mise en forme (changement de corps, de caractères, normalisation des titres, etc.) est réalisée par l'équipe éditoriale de la revue. Les césures manuelles, le soulignement, le retrait d'alinéa ou de tabulation pour les paragraphes sont proscrits. Une ligne sera sautée pour différencier les paragraphes.

Pour la ponctuation, les normes sont les suivantes : un espace après (.) et (,) ; un espace avant et après (:) (;), (?), et (!). Les signes mathématiques (+, —, etc.) sont précédés et suivis d'un espace.

L'utilisation des guillemets français (« ») doit être privilégiée. Les guillemets anglais (“ ”) ne doivent apparaître qu'à l'intérieur de citations déjà entre guillemets.

Les chiffres incorporés dans le texte doivent être écrits en toutes lettres jusqu'au nombre cent. Au-delà, ils le seront sous forme de chiffres arabes (101, 102, 103...)

Les siècles doivent être indiqués en chiffres romains (I, II, III, IV, X, XX).

Les appels de note doivent se situer avant la ponctuation.

3.2. Le texte imprimé

Le texte comporte une marge de 2,5 cm sur les quatre bords. L'auteur peut faire apparaître directement les enrichissements typographiques ou avoir recours aux codes suivants : 1 trait : italiques 2 traits : capitales (majuscules) 1 trait ondulé : caractères gras. Le texte sera paginé.

4. Pagination

Le document est paginé de la page de titre aux références bibliographiques. Cette pagination sera continue sans bis, ter, etc.

5. Références bibliographiques

S'assurer que toutes les références bibliographiques indiquées dans le texte, et seulement celles-ci s'y trouvent. Elles doivent être présentées selon les normes suivantes :

5.1. Bibliographie

– Pour un ouvrage :

PICLIN Michel, 2017, La notion de transcendance : son sens, son évolution, Paris, Armand Colin, 548 p.

– Pour un article de périodique :

IGUE Ogunsola, 2010, « Une nouvelle génération de leaders en Afrique : quels enjeux ? », *Revue internationale de politique de développement*, vol. 1, No. 2, p. 119-138.

– Pour un article dans un ouvrage :

ZARADER Marlène, 1981, « Être et Transcendance Chez Heidegger », in Martin KAPPLER (dir.), *Métaphysique et Morale*, Paris, L'Harmattan, 300 p.

– Pour une thèse :

OLEH Kam, 2008, « Logiques paysannes, logiques des développeurs et stratégies participatives dans les projets de développements ; l'exemple du projet Bad-Ouest en Côte d'Ivoire », Thèse unique de doctorat, Institut d'Ethnologie, Université Cocody, Côte D'Ivoire.

5.2. Sources

– Pour les sources écrites :

Nom de la structure conservant le document (Centre d'archives), fonds, carton ou dossier, titre du document, année (exemple : GGAEF — 4 (1) D39 : Rapport annuel d'ensemble de la colonie du Gabon, en 1939).

– Pour les sources orales :

Nom(s) et prénom(s) de l'informateur, numéro d'ordre, date et lieu de l'entretien, sa qualité et sa profession, son âge et/ou sa date de naissance.

6. Références et notes

6.1. Appel de référence

Dans le texte, l'appel à la référence bibliographique se fait suivant la méthode du premier élément et de la date, entre parenthèses. En d'autres termes, les références des ouvrages et des articles doivent être placées à l'intérieur du texte en indiquant, entre parenthèses, le nom de l'auteur précédé de l'abréviation de son prénom, l'année et/ou la (les) page(s) consulté(es), suivis de deux points. Exemple : (A. Koffi, 2012 : 54-55).

Si plusieurs références existent dans la même année pour un même auteur, faire suivre la date de a, b, etc., tant dans l'appel que dans la bibliographie : (A. Koffi, 2012a).

À partir de trois auteurs, faire suivre le premier auteur de et *et al.* : (K. Arnaud *et al.* 2010). Quand il est fait appel à plusieurs références distinctes, on séparera les différentes références par un point-virgule (;) : (E. Kedar, 1978, 1989 ; E. Zadi, 1990).

6.2. Références aux sources

Les références aux sources (orales ou imprimées) doivent être indiquées en note de bas de page selon une numérotation continue.

6.3. Notes de bas de page

Les explications ou autres développements explicitant le texte doivent être placés en notes de bas de page correspondante (sous la forme : 1, 2, 3, etc.). Ces notes infra-paginaires doivent être exceptionnelles et aussi brèves que possible.

6.4. Citations

Le texte peut comporter des citations. Celles-ci doivent être mises en évidence à partir de lignes ; retrait gauche et droite en interligne simple, en italique et entre guillemets.

– Les **citations courtes** (1, 2 ou 3 lignes) doivent être entre guillemets français à l'intérieur des paragraphes en police 12, interligne simple.

– Les **citations longues** (4 lignes et plus) doivent être sans guillemets et hors texte, avec un retrait de 1 cm à gauche et interligne simple.

– **Les Crochets** : Mettre entre crochets [] les lettres ou les mots ajoutés ou changés dans une citation, de même que les points de suspension indiquant la coupure d'un passage [...].

7. Les documents non textuels

7. 1 Illustrations

L'ensemble des illustrations, y compris les photographies, doit impérativement accompagner la première expédition de l'article. En plus de chaque original, l'auteur fournira une copie aux dimensions souhaitées pour la publication : pleine page, demi-page, sur une colonne, etc. Au dos

seront portés le nom du ou des auteurs, le numéro de la figure, l'indication du haut de l'illustration. La justification maximale est de 120 mm de largeur sur 200 mm de hauteur pour une illustration pleine page. Les textes portés sur les illustrations seront en Garamond.

7.2 Dessins originaux

Ils seront soit tracés à l'encre de Chine, soit issus de traitement informatique imprimé dans de bonnes conditions. Dans ce dernier cas, on évitera les trames dessinées. Pour les objets lithiques, les croquis dits « schémas diacritiques » gagneront à être accompagnés des dessins traités en hachures valorisantes qui, eux, montrent la morphologie technique.

7.3 Documents photographiques

Les documents doivent être parfaitement nets, contrastés et être fournis sous forme de fichier numérique ; enregistrés pour « PC » (Photoshop ©/niveaux de gris 300 ppi ou bitmap 600 ppi/Tiff/taille de publication dans Illustrator © ou tout autre logiciel de dessin vectoriel/EPS/textes vectorisés).

7.4 Tableaux

La revue n'assure pas la composition des tableaux. Ils devront être remis sous forme de fichiers Acrobat © PDF (print/niveau de gris/taille de publication/300dpi) ou Illustrator © (EPS/niveau de gris/taille de publication/300dpi), respectant la justification et la mise en pages de la revue. Privilégier les fontes Garamond.

7.5 Échelles

Aussi souvent que possible, la représentation grandeur nature sera recherchée. Lorsque la réduction s'impose, l'auteur aura soin de prévoir une échelle de réduction constante pour une même catégorie de vestiges. Pour chaque carte ou plan, l'auteur donnera une échelle graphique, ainsi que la direction du Nord. Pour les objets dessinés ou photographiés, une échelle, si possible constante, accompagnera chaque pièce ou ensemble de pièces.

7.6 Titres des illustrations, photos et tableaux

Toutes les illustrations, toutes les photos et tous les tableaux doivent avoir des titres. Ces titres sont obligatoirement placés en dessous des illustrations, des photos ou des tableaux.

7.7 Légendes

L'auteur accordera un soin particulier à la qualité des légendes. Les illustrations, les photos, les tableaux et leurs légendes constituent souvent le premier contact du lecteur avec l'article. Les légendes doivent être placées en dessous des titres.

7.8 Appels des illustrations, photos et tableaux

Dans le texte, l'auteur doit obligatoirement indiquer l'appel aux illustrations, photos ou tableaux.

Cet appel doit être en chiffres arabes : (fig. 1), (tabl. 2), (pl. 3 - fig. 4), etc.

Site internet de LE FROMAGER : <https://revuefromager.net/>
L'équipe éditoriale

SOMMAIRE

Ernest BASSANE, Koudougou Frédéric KONTOGOM	
Approche paradigmique et syntagmatique des personnages seniors dans la littérature africaine écrite : entre civilité et absurdité	9-22
Pascal GRENG	
Le rite initiatique « laba » chez les Mousgum de la vallée du Logone : un mode opératoire de l'intégration socioculturelle transfrontalière	23-37
Christ Guy Roland GBAKRE	
L'approche rousseauiste de la séparation des pouvoirs un idéal d'équilibre social	38-51
Dein Fulgence TIEMOKO	
Les violences transfrontalières post-crise électorale à l'ouest de la côte d'Ivoire : une des conséquences de la déstabilisation de l'espace frontalier ivoiro-libérien (1989-2013)	52-68
Mamadou TOP	
La communication institutionnelle d'Orange face au boycott des usagers durant la crise de 2020	69-80
Gninlan Hervé COULIBALY; Diane Natacha ADOUKO, épouse KOUADIO; Awa OUATTARA	
Les contraintes de la durabilité du karité dans la région du poro (nord ivoirien)	81-91
Moussa FOFANA, Oumarou AROU	
Enfant malade et mécanismes de recours aux soins endogènes dans la commune VI du district de Bamako (Mali)	92-108
Sandrine KEULAI	
Le parcours du personnage romanesque : de l'ascension à la déchéance sociale	109-125
Ahibalè KAMBOULE	
Appropriation des pratiques culturelles et culturelle comme figures d'identité dans le roman burkinabè francophone	126-139
Ernest BASSANE	
Forces de défense et de sécurité du Burkina Faso: pour une sociologie de la littérature d'un épiphénomène	140-152
Ibrahima Sadio FOFANA, Mahamar ATTINO	
Gestion des pêcheries le long du fleuve Niger dans le cercle de Mopti (Mali))	153-171
Gnéba Tanoh Paulin WATTO, Amoin Marie Laure KOUADIO	
L'aliéné : une figure plurielle dans BlacKkKlansman de Spike Lee ainsi que Foe et Life and Times of Michael K de John Maxwell Coetzee	172-182
Bertille-Laure DJUISSI GUEUTUE	
La stylistique à la rescoussse des circonstants propositionnels	183-200
N'Zué Koffi Arsène GNA, Valoua FOFANA, Tiémoko DOUMBIA	
La baisse des revenus tirés du cacao et repositionnement socio-économiques des femmes dans les ménages ruraux de la région de San-Pedro	201-218
Maurice Youan BI TIE	
La résistance des Sia face à la colonisation française (1901 – 1904)	219-232
Farsia Korme NEMSOU	
Enseignement de l'éducation civique et morale dans des collèges de N'Djamena /Tchad : vers une contribution à la citoyenneté	233-245

Sékré Alphonse GBODJE, Hosséwon Rolland Pacôme OULAI, Djolé Jean Claude KOMENAN	
Implantation et évolution du pentecotisme en Côte d'Ivoire jusqu'en 1990	246-262
Carelle Prisca Aya KOUAME-KONATE	
Contextualisation communicationnelle de la question sécuritaire inclusive et durable à Bouaké	263-277
Zoulcoufouli ZONOU	
L'animal comme figure d'autorité dans Memoires de porc-épic d'Alain Mabanckou et En attendant le vote des bêtes sauvages de Ahmadou Kourouma	278-286
Bambado BALDE	
Le phénomène du décrochage scolaire dans la ville de Saint-Louis du Sénégal : cas du lycée Charles De Gaulle	287-305
Emmanuel BATIONO, Drissa TAO	
Environnement numérique et promotion de la diversité des expressions culturelles à l'aune de la convention 2005 de l'UNESCO dans l'espace UEMOA	306-320

Enseignement de l'éducation civique et morale dans des collèges de N'Djamena /Tchad :

vers une contribution à la citoyenneté

Farsia Korme NEMSOU

Enseignant-chercheur
Université de N'Djamena
farsiakorme@yahoo.fr

Résumé

L'enseignement de l'éducation civique et morale fait l'objet des débats dans le milieu scolaire africain. Le Tchad ne fait pas exception. Depuis son indépendance en 1960 et jusqu'à nos jours, on enregistre des cas d'incivisme et des actes immoraux dans des classes comme dans des cours d'établissements. Plusieurs tentatives de réformes du système éducatif ont toujours insisté sur l'enseignement de cette discipline, axée sur des valeurs comme le vivre-ensemble, la paix et l'unité. Mais, la question de former le bon citoyen demeure toujours posée. La présente proposition a pour objectif d'étudier l'influence de l'éducation civique et morale, sur le changement de comportements des élèves des collèges de la ville de N'Djaména afin de contribuer à leur sens de citoyenneté. Une enquête a été réalisée en 2024 sur la base d'un questionnaire auprès de 720 administrateurs, enseignants et élèves. Les résultats présentés et analysés montrent un faible apport de l'enseignement de la matière dans la transformation des attitudes positives des élèves au collège.

Mots-clés : Enseignement, éducation civique et morale, citoyenneté, collèges de N'Djaména

Abstract

The teaching of civic and moral education is a topic of debate in African schools. Chad is no exception. Since its independence in 1960 and continuing to the present day, cases of incivility and immoral acts have been recorded in both classrooms and schoolyards. Several attempts to reform the education system have consistently emphasized the teaching of this discipline, focused on values such as living together, peace, and unity. However, the question of developing good citizens remains. This proposal aims to study the influence of civic and moral education on changing the behavior of middle school students in the city of N'Djamena in order to contribute to their sense of citizenship. A survey was conducted in 2024 based on a questionnaire among 720 administrators, teachers, and students. The results presented and analyzed demonstrate the limited contribution of subject-based teaching to transforming students' positive attitudes in middle school.

Keywords: teaching, civic and moral education, citizenship, middle schools in N'Djamena

Introduction

Enseignée dans les écoles, collèges et lycées, l'éducation civique désigne d'abord une formation qui prépare les jeunes à leur rôle de citoyen. Elle regroupe l'ensemble des connaissances qui ont trait aux droits, devoirs et rôles dans la vie familiale et sociale (C. Poirier, 2017 : 3). Aussi, elle associe des attitudes et des comportements qui s'acquièrent par la pratique tant dans le milieu scolaire et universitaire que dans le milieu familial et médiatique. Au sens strict, C. Poirier (2017) l'éducation civique concerne l'enseignement des règles de la vie en communauté et des valeurs liées à la citoyenneté, à la responsabilité politique et au fonctionnement des institutions démocratiques de la République

Le système éducatif tchadien a pour mission « d'enraciner l'ensemble des valeurs civiques et morales partagées par les Tchadiens » (Tchad, Loi n°16 de 2008, orientant l'éducation). Pour atteindre cette mission, l'enseignement formel est organisé en trois principaux niveaux, à savoir le préscolaire, le fondamental, le secondaire et l'universitaire. Ainsi, des objectifs, contenus et méthodes de formation sont mis en place pour transmettre des repères des connaissances et des valeurs selon les années de scolarisation. En effet, quelques questions taraudent notre esprit à savoir : au collège, qu'enseigne-t-on effectivement dans le cadre d'éducation civique et morale pour forger chez les élèves le sentiment national ? A tous les niveaux, de la 6^e en 3^e, que retiennent les élèves dans ce qui est enseigné ?

Ces questions interpellent les éducateurs qui mettent en place, non seulement des connaissances académiques, mais également des attitudes proches de la réalité du vivre ensemble. Le présent travail qui conduit à la compréhension de la pratique enseignante de la discipline dans le contexte tchadien, s'articule autour des points suivants : d'abord, le contexte institutionnel et politique et ensuite les résultats de l'enseignement du civisme.

1. Contexte institutionnel et politique du civisme

Le Tchad est proclamé République, le 28 novembre 1958, indépendant et souverain le 11 août 1960. Le soulèvement de Fort-Lamy en septembre 1963 inaugura l'ère de la violence (Lol Choua, 1993). Depuis cette date, le Tchad n'a pas connu de véritable paix. Il est marqué par la révolte des paysans de Mangalmé en 1965, la guerre civile (du 12 février 1979 au 7 juin 1982), des rébellions répétitives (avant le 1^{er} décembre 1990, en 2021), des violences et de l'incivisme dans le système éducatif (Nestor H. Malo, mai 2021 et décembre 2021, Djibrine Hisseine Greinky, 1999), etc. Ces situations ont conduit le pays à avoir successivement six constitutions (1960, 1962, 1990, 1996, 2018, 2024) et quatre autres textes tenant lieu de lois fondamentales (1978, 1982, 1991, 1993) issues de la vie politique tumultueuse (Djibrine Hisseine Greinky, 1999a). Tous ces textes

fondamentaux ont pour rôle de réglementer le fonctionnement de l'Etat et de la vie du citoyen en préservant ses droits et devoirs.

Alors, comment amener le citoyen à connaître le contenu des textes institutionnels de son pays ? C'est le but de l'enseignement de l'éducation civique. D'abord, l'enseignant ou l'enseignante doit savoir les grands principes afin d'aider les élèves à comprendre et à participer à leurs applications. En guise d'exemple, le Ministère de l'éducation nationale a placé la rentrée scolaire 2016-2017 sous le thème de « la promotion civique et de l'éducation à la paix » dans le but de développer des stratégies pour un meilleur encadrement des élèves. C'était une manière d'« enracer dans le cœur des élèves les valeurs civiques de tolérance, d'amour et de citoyenneté » (L. R. Djim, 2016 : 2).

Dans le cadre de la consolidation de la paix dans toutes les écoles et du renforcement de l'unité nationale, S. Kebzabo (2022 : 2), au niveau de l'Etat comme Premier Ministre, propose « la révision du contenu du manuel d'éducation civique et de la formation à la citoyenneté en vue d'assurer un enseignement du civisme et des valeurs patriotiques ». Cette proposition concourt à la recherche de la stabilité sociale et du vivre-ensemble dans les institutions de formation.

2. Méthode et résultats

Après avoir vu le contexte social et politique dans lequel évolue l'éducation civique et morale, il est maintenant question de connaître la pratique de son enseignement dans les classes au collège, à travers les propos des enquêtés.

2 .1. Méthode

L'étude est faite aux collèges, Félix Eboué et La Concorde, qui sont situés dans le 3^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena et fonctionnent dans les après-midis. Ils comptent 1359 élèves, 75 enseignants et 20 administrateurs. Les personnes soumises aux questionnaires sont au total 720 dont 625 élèves, 75 enseignants et 20 administrateurs. Les items des questions ciblent quatre points : l'identification des valeurs civiques et morales enseignées, l'utilisation des manuels dans les classes, l'intérêt des élèves à l'enseignement de la matière et la mise en pratique des valeurs enseignées par ces mêmes élèves.

2.2. Résultats

Les résultats obtenus apportent des informations utiles sur la façon dont les enquêtés apprécient les valeurs civiques et morales dispensées dans les collèges.

Des valeurs civiques et morales enseignées au collège

Pour toute discipline scolaire, on fait d'abord recours au programme d'enseignement et au manuel adapté, ensuite à l'enseignant chargé de sa mise en œuvre et à l'élève pour s'y adhérer. Bien que l'enseignement du civisme existe, il y a fort longtemps dans le secondaire tchadien, il ne s'est basé sur aucun programme précis. Il fallait attendre 1984 lors du réajustement des programmes du secondaire pour voir naître le programme de l'instruction civique. Celui-ci conçu dans un contexte d'après la guerre civile de 1979 et de monolithisme politique, était surtout orienté vers l'enseignement du sentiment nationaliste et de l'idéologie du parti unique, Union Nationale pour l'Indépendance et la République (UNIR). Il fallait inventer chez l'enfant le sentiment national par rapport à l'agression extérieure venant des pays voisins, la Libye et le Soudan. A tous les niveaux scolaires, très peu de place était accordée à un enseignement véritablement civique pour favoriser la connaissance des droits et devoirs du citoyen. Quelques autres chapitres sont consacrés au milieu familial et à l'étude des organisations sous- régionales, continentales et mondiales.

Ensuite, la réactualisation des programmes du primaire de 2004 et celle du secondaire de 2008 ont donné à la discipline, l'éducation civique et morale, des nouveaux objectifs et contenus. Pour les objectifs, l'essentiel est de développer chez les jeunes au collège le sens de l'intérêt général, le respect de la loi, l'amour de la patrie et le respect de l'environnement. Ce qui suppose, la compréhension des règles de la vie démocratique, la connaissance des institutions. D'autres objectifs liés directement à l'homme, il s'agit du respect de l'homme et de ses droits, la tolérance et la solidarité, le refus du racisme, du tribalisme, de l'intégrisme religieux et du terrorisme.

Quant aux contenus, ils sont centrés sur le thème principal : « vivre ensemble dans un Etat laïc, républicain et démocratique » (Tchad, Programmes réactualisés de l'enseignement moyen, 2008 : 177). Ils sont renforcés par les éléments de : vie scolaire et sociale, droits et libertés, tolérance et respect de la vie, l'analphabétisme, le travail, la vie économique, la protection et la sauvegarde de l'environnement. L'éducation civique, dans la théorie, a pour objet de modeler les comportements des citoyens à tous les niveaux et à tous les âges. Cependant, au niveau des lycées, elle ne figure plus dans les programmes. Les élèves, encore en pleine croissance physique, morale et intellectuelle, manquent de cet apprentissage au niveau cognitif, psychomoteur et affectif.

Ainsi, dans les programmes d'éducation civique et morale au collège, quelles sont les valeurs surtout enseignées pour améliorer positivement les attitudes et compétences des élèves ? Les réponses à cette question sont proposées dans le tableau 1 et concernent les avis des administrateurs, enseignants et élèves en termes de « valeur surtout enseignée ». C'est-à-dire que les enquêtés désignent, pour des propositions ciblées, celles qui sont plus enseignées.

Tableau 1 : Désignation des valeurs du civisme enseignées

(*Les réponses des administrateurs, enseignants et élèves exprimées en %*)

Valeurs surtout enseignées	Réponse des administrateurs	Réponses des enseignants	Réponses des élèves
Paix	20	10,7	16
Vivre-ensemble	15	12	15,8
Solidarité	15	22,6	17,1
Démocratie	10	10,7	12
Non-violence	10	9,3	12
Respect de la vie	14	10,7	5,3
Justice	5	13,3	10,4
Tolérance	5	2,7	3,2
Sauvegarde de l'environnement	4	4	6,7
Autres	2	4	1,5

Sources : Enquête de terrain, avril 2024.

L'éducation civique et morale présente des nouvelles notions pour la formation du caractère du citoyen d'aujourd'hui et de demain. Globalement, tout ce qui figure dans le tableau 1 est plus moins pris en compte, mais avec un dynamisme mitigé de l'enseignement. Ainsi, certaines valeurs morales inscrites dans des classes de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} ont obtenu des taux de réponses moyens allant de 10% à 22,6%. Elles concernent la paix, le vivre ensemble, la solidarité, la démocratie et la non-violence, le respect de la vie et la justice. D'autres, comme la tolérance et la sauvegarde de l'environnement, trouvent des taux faibles nettement en deçà de 10%, soit entre 2,7% à 6,7% des réponses exprimées.

Enseignants et manuels d'éducation civique dans les classes

L'enseignement de cette discipline est complexe du point de vue du formateur. S'il y a une discipline au secondaire qui souffre de manque d'enseignants, c'est bien le civisme. Très souvent, l'enseignement de cette discipline est confié prioritairement aux professeurs d'histoire-géographie, mais en complément de leur quota horaire. Lorsque ceux-ci sont suffisamment chargés, l'enseignement du civisme est confié aux professeurs de français et quelquefois à ceux de l'anglais ou autres. Ce qui est à relever, dans les établissements de formation professionnelle, les formés

n'ont spécifiquement pas de cours liés au civisme, comme discipline. Sur le terrain, lorsqu'ils sont confrontés à enseigner une telle discipline, ils se débrouillent comme ils peuvent à l'aide des documents existants.

L'éducation civique et morale devrait occuper une place de choix dans l'enseignement moyen. Mais, elle semble être reléguée au dernier rang. Plusieurs raisons expliquent cette position. La première concerne l'affectation du nombre d'heures allouées et du coefficient fixé. En effet, les programmes réactualisés de 2008 allouent une heure par semaine et par classe d'enseignement de la 6^{ème} en 3^{ème}. Bien que le coefficient soit passé d'un à deux, cela n'empêche pas que les élèves accordent peu de crédit aux séquences de travail. En comparant les cours du civisme à ceux du français et de mathématique qui ont respectivement 6h et 5h par semaine et 4 comme coefficient, les séances des cours du civisme sont parfois confondues aux heures de détente par les élèves.

La deuxième raison est celle de la transmission des connaissances. Les méthodes pédagogiques préconisées dans les programmes réactualisés (2008 :179) sont les « méthodes actives et participatives ». Ce qui signifie que l'enseignant crée des situations et activités qui traduisent dans les faits, gestes et propos, les principes démocratiques à l'exemple de la liberté et de la justice. Les élèves interagissent entre eux et également avec leur enseignant. Ainsi, ils font des exercices de simulation, des jeux de rôle, des enquêtes dans leur milieu de vie, les études de cas, etc. Mais, ce qui s'observe dans la pratique, l'enseignant dicte sa leçon, l'élève copie, étudie et récite en cas de besoin. L'enseignement de la 6^{ème} en 3^{ème} est exécuté selon la démarche « magistrocentrée » axée sur le formateur (G. Goupel et G. Lusignan, 1993 : 223). Les études de Farsia Kormé (2014 : 35) mentionnent aussi que « le gros effectif impose une pratique d'enseignement collective par l'exposé du contenu à l'ensemble des élèves ». Cette pratique expositive est contraire à la relation interactive professeur-élèves effectuée dans des classes à effectifs réduits. La troisième raison concerne la non-continuité de l'enseignement de l'éducation civique dans les lycées. Cette rupture, après la classe de 3^{ème}, encourage les collégiens à ne pas s'intéresser à ladite matière.

Au regard des constats évoqués, comment revaloriser et dynamiser l'enseignement du civisme ? La revalorisation et la dynamisation ne peuvent exclure la question des manuels insuffisamment répartis dans les établissements scolaires. En classe, l'enseignant possède seul le livre du civisme et il est obligé de recopier au tableau les textes à expliquer. En conséquence, le professeur procède par lectures magistrales qui débouchent sur la prise de notes, textes à expliquer, dictées tirées du livre, etc. Pourtant, les circonstances actuelles sont propices aux débats. A l'exemple des difficultés engendrées par des problèmes politiques, économiques et de la pauvreté que connaissent ces dernières années le Tchad et les autres pays africains. A cela s'ajoute des conflits locaux et des catastrophes naturelles souvent endémiques qui continuent de provoquer des

déséquilibres en matière de développement. Dans ces conditions, les élèves, à travers leurs manuels et en classe, peuvent discuter de la paix, de la cohabitation pacifique, etc.

Ces manuels ne mettent en exergue l'apprentissage du tribalisme, du régionalisme, du chauvinisme ou du micro-nationalisme et du fanatisme religieux. Au contraire, elle préfère la lutte contre les défis de temps moderne : « le sous-développement, la pauvreté, le terrorisme, la violence sous toutes ses formes et l'analphabétisme » (Manuel d'éducation civique et morale au secondaire, 2005 : 2). Une question est posée aux administrateurs, enseignants et élèves concernant l'utilisation des manuels de l'éducation civique et morale dans les classes. Le tableau 2 donne des réponses « Oui » ou « Non » formulées en pourcentage. Les personnes interrogées se sont clairement exprimées pour le « Non » à 70% à 95,8% des taux de réponses. Ces taux montrent que les élèves ne possèdent pas des manuels en particulier et l'insuffisance des manuels dans les collèges en général. Pourtant, ces manuels scolaires sont conçus et édités à N'Djamena par le Centre National des curricula (CNC). Par ailleurs, une autre question adressée uniquement aux enseignants pour savoir, s'ils disposent des manuels et des guides pédagogiques pour assurer convenablement l'enseignement. Les réponses de 75 enseignants enquêtés donnent des « Non » à 68,4%.

Tableau 2 : Disponibilité des manuels de l'éducation civique au bénéfice des élèves

Réponse à la question : « <i>Possession des manuels du civisme par les élèves</i> », (réponse exprimée en %).			
	Réponse des administrateurs	Réponse des enseignants	Réponse des élèves
Oui	30	29,3	4,2
Non	70	70,7	95,8

Sources : Enquête de terrain, avril 2024.

Intérêt des élèves pour l'éducation civique et morale

L'éducation civique est le nom généralement donné à une discipline scolaire et enseignée dans des établissements scolaires et éducatifs et dans des structures d'animation concernant la citoyenneté. Elle diffère selon les pays et selon les époques. Elle a été auparavant question d'enseignement de la morale au primaire et de l'instruction civique au collège. Toutefois, dans les programmes scolaires qui ont connu successivement la rénovation, la réactualisation et l'innovation, la matière était désignée sous plusieurs noms : « morale », « instruction civique », « civisme », « éducation populaire », « éducation civique » (Ministère de l'éducation nationale, de la culture, de la jeunesse et des sports, 1994 : 5).

L'instruction civique, selon J. Beauté (2004 : 17), renvoie normalement à une simple « connaissance des institutions » et pour L. Loeffel (2015 :17), elle vise à « éveiller une idée nationale, ..., centrée sur les droits et les devoirs du citoyen ». L'éducation civique, quant à elle, suppose cette connaissance, mais en plus, vise « une adhésion morale et affective au type de régime ainsi présenté » (J. Beauté, 2004 : 17). La première expression présente le caractère superficiel de l'apprentissage (exemple, savoir lire) et la seconde met en place l'ambition de faire aimer ce que l'on apprend (exemple, aimer lire).

Concernant le civisme, il est « le respect du citoyen, des conventions du milieu dans lequel il vit. Il s'agit du respect des lois, des règles, normes et valeurs du milieu » (Minata Ouedraogo/Zanga, 2017 : 27). Il est le dévouement du citoyen à son pays et à sa collectivité. À l'opposé, l'incivisme est assimilé à l'indifférence au bien commun ou public et à l'usage des comportements antisociaux. L'auteure termine par définir la morale comme étant « l'ensemble des prescriptions, des principes, des normes des valeurs, des comportements et des habitudes régissant la conduite ou le comportement de chacun au sein des groupes humains d'une société donnée à une époque donnée » (Minata Ouedraogo / Zanga, 2017 : 27). La morale, considérée comme discipline à part entière, se définit largement comme « une éducation de la volonté dont le ressort est essentiellement sentimental et affectif » (L. Loeffel, 2015 : 20).

Enfin, l'éducation civique et morale favorise l'épanouissement intellectuel, social et culturel de l'élève dans le milieu qui l'entoure (familial, scolaire, arrondissement, national) et l'ouverture sur le monde. En particulier, l'éducation morale forme le caractère de l'élève en développant ses bonnes tendances et combat les mauvaises. Son enseignement produit chez l'élève le respect d'autrui et le rejet du mal. Au collège, malgré l'instauration de l'enseignement de l'éducation civique et morale, on assiste à la recrudescence des comportements inappropriés et des violences. Certains apprenants se montrent de plus en plus irrespectueux des règlements intérieurs, exercent de la violence contre leurs camarades, voire leurs enseignants. Comment comprendre de tel paradoxe ? Des réponses des enquêtés répertoriées dans les tableaux 3 et 4 permettent de mieux comprendre ce paradoxe.

Le tableau 3 montre ce que disent les élèves de leur présence régulière en classe et les avis de leurs enseignants à ce sujet.

Tableau 3 : Fréquentation des cours de l'éducation civique par des élèves.

Réponse à la question : « <i>Les élèves fréquentent-ils les cours d'une heure de l'éducation civique par semaine ?</i> », (réponse exprimée en %).		
	Réponses des enseignants	Réponses des élèves
Régulièrement	22	80,9
Moyennement	74	13,1
Faiblement	4	6

Sources : Enquête de terrain, avril 2024.

Globalement, les personnes interrogées fournissent des réponses mitigées sur la « fréquentation régulière » des élèves. Celle-ci est forte pour les élèves à un taux de 80,9% et faible pour les enseignants à 22%. Les uns et les autres s'expriment par rapport à l'enjeu : celui de voir quotidiennement les élèves en classe pour suivre les enseignements du civisme. En plus, le tableau 3 indique aussi la présence effective des élèves qui ont peu d'intérêt pour l'éducation civique et morale à travers la formulation de fréquentation « faiblement », soit 10% de réponses exprimées pour les deux groupes.

Mise en pratique des quelques valeurs enseignées au collège

Le tableau 4 présente le degré de la mise en pratique des valeurs enseignées à travers les taux d'appréciation des administrateurs et des enseignants. Ainsi, deux valeurs seulement se révèlent être bien appliquées par les élèves : la sensibilisation à la non-violence et le respect d'autrui avec des pourcentages de réponses de 29,7% et 45%. Ces pourcentages traduisent le domaine privilégié dans lequel les élèves luttent contre des mauvais comportements.

Tableau 4 : Mise en pratique par les élèves des valeurs civiques et morales enseignées

Réponse à la question : « <i>Parmi les valeurs civiques enseignées ci-dessous, désigner celles qui sont surtout mises en pratique par des élèves (un seul choix)</i> ». Réponse exprimée en %.		
	Réponses des administrateurs	Réponses des enseignants
Acceptation et respect de l'autre	24	29,7
Sensibilisation à la non-violence	45	41,7
Pratique de la solidarité	14	16
Protection de l'environnement	9	6,6

Le refus du tribalisme et du racisme	5	4
Autres valeurs	3	2

Sources : Enquête de terrain, avril 2024.

D'autres valeurs sont reléguées au bas de l'échelle avec un intervalle de 4% à 16%. Elles concernent la solidarité, la protection de l'environnement, le refus du tribalisme et du racisme. Cette dernière catégorie indique l'existence des questions d'actualité qui méritent l'attention des agents de l'éducation et des partenaires dans la réflexion sur le devenir des valeurs morales pour la formation des jeunes.

2.3. Discussion

Des questions posées sont celles de reconnaître des valeurs civiques et morales plus enseignées, d'évaluer l'utilisation des manuels visés et la mise en pratique de certaines valeurs capables de changer les aptitudes et attitudes des élèves. Les résultats obtenus à la suite des simples tris à plat donnent quelques informations sur l'enseignement de la matière.

Au collège, le contenu des programmes de l'éducation civique et morale est dans l'ensemble enseigné. Ce qui veut dire que les professeurs enseignent les valeurs programmées, mais leurs intensités se trouvent globalement faibles. L'intensité de la première catégorie de ces thèmes (la paix et la solidarité) se trouve moyennement acceptable avec des taux respectifs de 20% et 22,6%. L'intensité de la deuxième catégorie des thèmes, assez majoritaires (la démocratie, la non-violence, la tolérance, le respect, la sauvegarde de l'environnement, ...), constitue la partie faible des réponses fournies. Ces résultats ainsi obtenus expliquent plusieurs situations d'enseignement de la matière.

D'abord, des objectifs pratiques fixés dans les programmes réactualisés de 2008 peuvent être moyennement atteints. Citons en quelques-uns : « appliquer les règles de conduite au collège, dans la famille et dans la société » (*Education civique et morale*, classe de 6^{ème}, p.177), « agir pour la protection et la sauvegarde de l'environnement » (classe de 5^{ème}, p.178), « appliquer les valeurs individuelles et sociales » (classe de 3^{ème}, p.179).

Ensuite, ces résultats de faible intensité donnent l'occasion à certains partenaires de l'éducation d'exiger activement « la révision du contenu du manuel d'éducation civique et de la formation à la citoyenneté » (S. Kebzabo, 2022 : 2).

Enfin, la morale et le civisme sont enseignés de manière centrée sur le professeur. Selon Jean Beauté (2004 : 50), la gestion de cette démarche est « centrée sur les contenus imposés par l'adulte ». Le résultat d'un tel enseignement va aboutir à « une transmission de savoirs superficiels, aussitôt oubliés ; oubliés notamment dès les vacances ou dès le passage des examens » (Jean Beauté,

2004 : 50). Pourtant, la méthode préconisée dans les programmes réactualisés de 2008 est celle d'enseigner l'éducation civique de la façon « la plus concrète, la plus vivante et la plus active possible » (p.194). Ce qui signifie que les élèves interagissent entre eux et avec leur enseignant par des simulations, visites et travaux de groupe et exposés. Il s'agit donc, par la pratique, de faire acquérir aux élèves de nouvelles connaissances et des valeurs morales. Mais les enseignants, plus conservateurs, désirent que « ça change, sans changer » remarque Ewald Velz (1999 : 199). Dans cette contradiction, les enseignants demeurent traditionalistes et veulent en même temps le changement dans l'enseignement.

En outre, l'intérêt des élèves pour la matière est sommairement vérifié à travers les réponses des enseignants de l'item « fréquentation régulière » aux séances des cours d'éducation civique et morale. On constate un enthousiasme mesuré de la part des élèves à fréquenter les cours, soit un taux de 22% des réponses exprimées. Cette fréquentation limitée est un signal de malaise pour la matière qui se propose de construire les normes de la socialisation dans le pays.

Aussi, les administrateurs et enseignants ont donné leurs points de vue sur la mise en pratique par les élèves des valeurs morales enseignées. Pour eux, deux valeurs se distinguent, le respect de l'autre et la sensibilisation à la non-violence avec des forts taux de réponses exprimées, soit 29,7% et 45%. Cela pourrait se comprendre s'il y avait actuellement moins de violence dans les classes ou les cours des collèges. Or, le contraire se produit fréquemment, à l'exemple de violence verbale ou physique et moins de respect d'autrui. Pour cela les cas sont nombreux. Par exemple, « un élève de 6^e vient aussi en retard et jette un caillou au tableau pendant que son enseignant dispense le cours » (Mahamat Hassan Adoum, 2006 : 3). En moins de 10 jours, trois cas d'agressions ont été enregistrés sur le corps enseignant dans la capitale N'Djamena ! : « Un surveillant au Groupe Scolaire Toumaï à Amérigué a été assassiné par un élève de classe de 3^e, s'en sont suivis les cas d'agression de l'intendant du lycée de Diguel-Est et du proviseur du lycée La Paix » (Ahmat Djasra, 2021 : 3). Ce sont des preuves qui prouvent que les élèves apprennent pour seulement échapper aux mauvaises notes et avoir les récompenses pour le passage en classe supérieure.

Conclusion

Dans les collèges, où l'effort imposé dans l'éducation civique et morale soulève davantage de difficultés, l'accès aux manuels tant pour les élèves que pour les enseignants demeure un maillon important. A cela, s'ajoute la réflexion sur la formation des enseignants qui doivent, à l'origine, être formés pour enseigner spécifiquement la matière. Cette réflexion pourrait conduire à la mise en place d'un enseignement participatif déjà proposé dans les programmes scolaires de 2008.

Des valeurs civiques et morales contenues dans les programmes doivent être ouvertes sur le jeune et centrées sur son affectivité et ses capacités réelles. Leurs mises en pratique dans des groupes-classes ne peuvent se faire par des contraintes (punition, sanction) mais par des récompenses adaptées. Pour relever ces défis, il est nécessaire de poursuivre l'enseignement de la matière dans tout le système éducatif (écoles, collèges, lycées et universités).

Références bibliographiques

- AHMAT DJASRA, 2021, « Education au Tchad : au secours, les enseignants en danger », *Journal la voix*, n° 574, p. 3-4.
- BEAUTE Jean, 2004, Courants de la pédagogie, (5^e édition), Lyon, Chronique Sociale.
- DJIBRINE Hisseine Greinkin, 1999, 8-13 février, « La constitution tchadienne », *Atelier de réflexion organisé par le Groupe de Réflexion sur l'Education Civique au Tchad*, Ndjamenya.
- DJIBRINE Hisseine Greinkin, 1999, 8-13 février, « Pourquoi un réaménagement des programmes actuels est nécessaire ? », *Atelier de réflexion organisé par le Groupe de Réflexion sur l'Education Civique au Tchad*, Ndjamenya.
- DJIM Le Rapide, 2016, « Rentrée scolaire 2016-2017 : Promouvoir l'éducation à la paix », *Journal l'Info*, n°494, p. 2.
- Ewald Velz (1999 : 199).
- FARSIA korme Nemsou, 2014, « L'effet du sureffectif des classes sur la gestion du temps d'enseignement en français et en mathématiques dans le secondaire général au Tchad », *Revue Scientifique du Tchad*, Série A, p. 20-37, Editions CNAR.
- GOUPIL Georgette, LUSIGNAN Guy, 1993, Apprentissage et enseignement en milieu scolaire, Montréal, Gaëtan Morin Editeur ltée.
- KEBZABO Saleh, 2022, « Présentation du programme politique du gouvernement d'union nationale », *Alwihda info*, p. 3. <https://www.alwihdainfo.com>, [consulté le 16 janvier 2025].
- LOEFFEL Laurence, 2015, « Instruction civique et éducation morale : entre discipline et « métadiscipline ». In D. Denis & P. Kahn (éd.), *l'Ecole républicaine et la question des savoirs*, p. 17-44, Publication sur Open Edition Books.
- LOL Choua, 1993, 15 janvier, « Déclaration du Rassemblement Démocratique du Tchad (RDT) », *Conférence Nationale souveraine (CNS)*, N'Djamena.
- MAHAMAT Hassan Adoum, 2006, « Les professeurs encaissent les coups des collégiens », *Journal le Progrès*, n°19933, p. 3.
- MAHAMAT Nadjib Amine, 1999, 8-13 février, « Renforcement des capacités locales pour l'éducation civique », *Atelier de réflexion organisé par le Groupe de Réflexion sur l'Education Civique au Tchad*, Ndjamenya.
- MALO Nestor H., 2021, « Les réformes qu'il faut », *Tchad et Culture*, n°399, p. 1.
- MALO Nestor H., 2021, « Soixante ans de transition, ça suffit ! », *Tchad et Culture* n 397, p. 1.
- MINATA Ouedraogo/Zanga, 2017, « L'éducation morale et civique à l'école primaire, Livret 1 », <http://www.ifadem.org>, [consulté le 28 novembre 2024].
- POIRIER Carole, 2017, L'éducation civique et citoyenne dans la Francophonie. Rapport, Commission de l'éducation, de la communication et des affaires culturelles, Assemblée Parlementaire de la Francophonie, Luxembourg.

REMACLE Anne-Catherine, 2016, « La citoyenneté dans tous ses états », Bruxelles : Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation, <http://www.cpcp.be/etudes-et-prospectives>, [consulté le 28 novembre 2024].

TCHAD, Ministère de l'Education Nationale, Centre National des Curricula, 2008, Programmes réactualisés de l'enseignement moyen, Ndjamenia.

TCHAD, Ministère de l'Education Nationale, de la culture, de la jeunesse et des sports, 1994, Rénovation des programmes de l'enseignement secondaire générale : atelier interdisciplinaire, Ndjamenia.

TCHAD, Ministère de l'Enseignement Fondamental et de l'Alphabétisation, Centre National des Curricula, 2005, Education civique et morale en 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, et 3^{ème}, Collection : Ecole et Société.

VELZ Ewald, 1999, Démocratiser pour réussir : De l'enseignement planifié à l'organisation de l'apprentissage, Paris : De Boeck Université.