



**GLOTTOPOL**

Revue de sociolinguistique en ligne  
n° 22 – juillet 2013

*Les langues des apprenants dans les  
systèmes éducatifs post-coloniaux*

Numéro dirigé par Bruno Maurer

## **SOMMAIRE**

Bruno Maurer : *Présentation.*

Evelyne Adelin : *Évaluer en deux langues des élèves de grande section de maternelle à la Réunion. Impact du contexte sociolinguistique.*

Emmanuel Bruno Jean-François et Yesha Mahadeo-Doorgakant : *Vers une prise en compte de la compétence translinguistique des apprenants dans le système éducatif mauricien.*

Sandra Colly-Durand : *Les enjeux pédagogiques et culturels d'une langue qui se constitue dans l'ombre d'un canon : le cas de la Jamaïque.*

Farida Sahli : *Les apprenants algériens et leurs langues dans le système éducatif postcolonial.*

Pépin Faye : *Les langues nationales dans le système éducatif formel au Sénégal : état des lieux et perspectives.*

Louis Martin Onguéné Essono : *Conceptualisation, construction et structuration de l'espace en L2 par des apprenants bilingues du CE2 du Cameroun : analyse écologique et propositions méthodologiques.*

Aminata Diop : *Les langues d'enseignement dans le système éducatif du Tchad.*

Muriel Nicot-Guillourel : *Apprentissage de la lecture et bilinguisme scolaire à Madagascar : quelle compréhension des textes à l'école primaire ?*

Sophie Babault : *Les manuels bilingues, outils pour un partenariat efficace entre les langues d'enseignement ?*

Gervais Salabert : *Pour une politique plurilingue au Vanuatu.*

## **Comptes rendus**

Emilie Lebreton : *L'église Isabelle, Garric Nathalie (éds), 2012, Discours d'experts et d'expertise, Peter Lang, Berne, 226 pages. ISBN 978-3-0343-1225-7.*

Fabienne Leconte : *Salaiin Marie, 2013, Décoloniser l'école ? Hawaï'i, Nouvelle Calédonie. Expériences contemporaines, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 303 pages. ISBN : 978-2-7535-2165.*

Clara Mortamet : *Boyer Henri, Penner Hedy (dirs.), 2012, Le Paraguay bilingue – El Paraguay bilingüe, L'Harmattan, collection Sociolinguistique, Paris, 275 pages. ISBN 978-2-336-00637-6.*

# LES LANGUES D'ENSEIGNEMENT DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF DU TCHAD

**Aminata Diop**

**DILTEC, Université Paris 3**

À son indépendance, en 1960, le Tchad, avec plus de cent groupes ethnolinguistiques, choisira le français comme langue officielle. L'arabe littéraire devient la deuxième langue officielle en 1983 après un long processus de revendications politico-militaires. Le bilinguisme arabe-français constitue alors explicitement l'un des maillons essentiels du projet de société du Tchad nouveau. Mais aujourd'hui encore, le bilinguisme institutionnel et ses impacts en matière d'unité nationale sont loin d'être atteints : « Le bilinguisme tel qu'il est compris et pratiqué aujourd'hui au Tchad, dans le système éducatif, est facteur de division des jeunes Tchadiens en arabophones et francophones » (Al-Habo, 2004). Le clivage entre le Nord arabophone musulman et le Sud francophone chrétien, initié sous la colonisation, est, d'autre part, exacerbé par le clanisme et les exactions du pouvoir.

Au quotidien, selon les régions, les populations communiquent à l'aide des langues véhiculaires, notamment l'arabe tchadien, qui prend de plus en plus d'ampleur du nord au sud du pays, en particulier dans les villes. Néanmoins, l'intégration des langues véhiculaires dans le système éducatif n'en est encore qu'au stade expérimental ; la guerre des langues entre le français et l'arabe en serait-elle une explication ? En effet, la pratique du français qui domine largement au sein de l'administration et de l'éducation attise les revendications des arabisants influents, quoique peu nombreux.

Depuis 1960, malgré différentes réformes éducatives successives, la scolarisation progresse mais le système éducatif demeure toujours en grande difficulté au début du XXI<sup>e</sup> siècle (sur les plans quantitatif et qualitatif). Avec des disparités géographiques, sociales et de genre, les insuffisances des services éducatifs de l'Etat ont pour conséquence l'augmentation du nombre d'analphabètes chez les adultes, ceux-là même qui contribuent le plus au développement du pays : le taux d'analphabétisme a même augmenté, passant de 67 % en 2003 à 78 % en 2009 ; l'analphabétisme est plus marqué chez les femmes (86 %) que chez les hommes (69 %) et est plus élevé en zone rurale et au nord (UNESCO, 2012).

En septembre 2012, un forum national de réflexion sur le système éducatif tchadien a eu lieu à N'Djaména sous la présidence du chef de l'Etat<sup>1</sup>. Les participants et experts, venus de plusieurs pays, du système des Nations unies et d'autres organisations œuvrant dans le secteur de l'éducation, ont présenté un diagnostic de l'ensemble du système éducatif tchadien et envisagé des esquisses de réformes nécessaires en vue d'un saut qualitatif vers l'émergence

---

<sup>1</sup> Le dernier forum du genre et de cette envergure remonte à 1994 (les états généraux de l'éducation).

du Tchad à l'horizon 2025. Parmi ces réformes, l'adoption d'une stratégie efficace pour le développement de l'enseignement bilingue et celui des langues nationales est encore évoquée<sup>2</sup>.

À partir de l'histoire de l'éducation au Tchad et des difficultés actuelles, cet article se propose d'évoquer la place des langues nationales et la façon dont leur utilisation constitue, en définitive, l'une des conditions pour l'avènement d'un système éducatif véritablement bilingue, gage de paix et d'unité, au-delà du développement économique et intellectuel induit pour le pays.

## Histoire du système éducatif tchadien

### Résistances idéologiques à l'éducation coloniale

L'apprentissage du français est le pivot de l'enseignement public colonial qui a pour objectif de former les cadres et auxiliaires strictement nécessaires à l'administration coloniale et au commerce européen, mais aussi de créer une élite tchadienne occidentalisée capable de perpétuer la politique française : il s'est étendu essentiellement dans le Sud animiste des savanes, le « Tchad utile », zone plus fertile où l'administration coloniale a promu la culture obligatoire du coton pour financer son budget.

Au nord saharo-sahélien, les populations musulmanes continuent à choisir pour leurs enfants un système éducatif arabo-islamique (école coranique, mosquée). Par le refus de l'école, ces peuples résistent à une conquête qu'il considère comme chrétienne. Pourtant, au Tchad, à la différence des autres territoires de l'Afrique équatoriale française (AEF), l'introduction de l'enseignement occidental a été principalement le fait de l'école publique et non des écoles privées confessionnelles. Les medersa, ou écoles arabophones modernes, ne sont cependant apparues au Tchad qu'à partir des années 1950 dans les grandes villes, grâce à une jeune élite éduquée qui revint d'Égypte et du Soudan. Elles accueillaient les jeunes, issus de l'enseignement coranique, auxquels était dispensé un enseignement approfondi en sciences religieuses, mais aussi en histoire, en arabe...

L'école coloniale française au Tchad se limite à un enseignement primaire, les meilleurs élèves devant poursuivre leur cursus secondaire à Brazzaville – la capitale de l'AEF –, puis éventuellement universitaire en France. À partir de 1944 (conférence de Brazzaville) et surtout 1957 (gouvernement tchadien), la nouvelle priorité accordée à l'éducation a des effets significatifs : les effectifs d'élèves augmentent rapidement, mais le taux de scolarisation à l'école primaire reste encore très faible et l'enseignement secondaire n'est qu'à ses balbutiements. Juste avant l'indépendance, le taux de scolarisation à l'école française est de l'ordre de 5 % dans les régions musulmanes du Nord, contre 30 % dans les régions animistes et chrétiennes du Sud.

En 1960, cette école devint l'école publique officielle. Le Tchad indépendant choisit de conserver le français comme unique langue d'enseignement en l'ancrant sur les cultures africaines, le modèle éducatif français (laïc, public et gratuit) étant conservé. Son succès et sa capacité à attirer tous les Tchadiens, en particulier musulmans qui représentent plus de 50 % de la population, ne sont cependant pas au rendez-vous :

*Les musulmans considèrent l'école publique tchadienne comme une institution idéologique d'Etat cherchant à imposer une culture étrangère. D'où le dualisme des deux systèmes scolaires : l'un pris en charge par l'Etat, véhicule une langue et une civilisation qui sont considérées comme la seule voie possible pour sortir du sous-développement,*

<sup>2</sup> www.presidencetchad.org, 13 septembre 2012.

*l'autre, propre à la majorité de [cette] population (l'école coranique), semble dépassé, et pourtant les parents le préfèrent. (Khayar, 1976 : 87).*

Les autorités politiques avaient conscience de ce cloisonnement géographique et idéologique aux conséquences potentiellement négatives pour l'unité de la future nation. Ainsi, en 1957, au moment où le Tchad fut proclamé république avec statut d'autonomie, l'arabe est introduit comme matière d'enseignement à l'école publique. Mais cette décision est prise de manière improvisée, sans que des pédagogues soient consultés : elle ne s'accompagne d'aucune élaboration de programmes d'enseignement, est prise en l'absence de matériels didactiques, sans formation pour des instituteurs en arabe (Bangui, 1996 : 65).

### **Des réformes éducatives successives depuis 1960**

« Au lendemain de l'indépendance, l'éducation était le cheval de bataille des nouveaux dirigeants du pays » (Nomaye, 2001 : 56-57). Pour asseoir cette stratégie, les ministres de l'éducation successifs de 1962 jusqu'en 1972 étaient des enseignants (instituteurs ou professeurs). La politique éducative fut articulée autour de la réforme institutionnelle, l'augmentation du nombre des établissements scolaires et la tchadisation des contenus d'enseignement. Si le nombre d'écoles primaires triple de 1960 à 1965, la modification des programmes a cependant été marginale (apprentissage de l'histoire et de la géographie du Tchad à la place de celui de la France).

L'Etat ne s'intéresse pas au développement des écoles musulmanes en ville ni à la prédominance de l'école coranique en zone rurale. En refusant d'accompagner ce phénomène social, de l'encadrer, les autorités gouvernementales, dont les cadres sont essentiellement originaires du sud chrétien et francophone, font le pari que les musulmans tchadiens accepteront tous à terme l'école publique laïque dont le véhicule est le français. Mais le refus de l'école publique laïque francophone se poursuit chez les populations musulmanes (Khayar, 1976). La reconnaissance officielle de la langue arabe devient une arme de revendication arabo-islamique des mouvements politico-militaires nordistes qui naissent à cette époque.

En 1966, dans un contexte de développement économique où l'agriculture et l'élevage occupent une place primordiale, face à l'exode rural croissant des diplômés et à la faiblesse des possibilités d'emploi dans la fonction publique en ville, une nouvelle réforme éducative visant l'intégration de l'enfant dans son milieu se met en place : la ruralisation. Celle-ci consistera à introduire dans les programmes scolaires de 1962 des activités ayant trait au monde rural et au civisme. La ruralisation sera testée de façon approfondie au Sud dans le bassin du fleuve Mandoul dans le cadre d'un programme de développement d'envergure financé et géré par la coopération française : l'opération Mandoul qui regroupait trois programmes intégrés d'amélioration de la production cotonnière, d'animation rurale et de réforme de l'enseignement primaire. Le groupe de recherche pédagogique, un service du ministère français de la coopération, animera ce programme de réforme de l'enseignement et développera la liaison entre la production agricole et l'éducation. Au sein de classes expérimentales, les pédagogues testeront, entre 1966 et 1972 auprès de 14 720 élèves, une nouvelle méthode d'enseignement du français considéré pour la première fois comme langue étrangère. Leur intervention consistera aussi à introduire « l'étude du milieu pour amener les enfants à s'interroger sur leur environnement, sur ses problèmes, sur ses ressources et pour leur donner le goût de le protéger et de le transformer » ainsi que la logique et les mathématiques modernes. La pédagogie privilégie la communication, le dialogue en situation<sup>3</sup> et s'oppose à la méthode traditionnelle « qui maintient une relation à sens unique maître-élève, dominée par l'autoritarisme du maître, supposant au maître un savoir absolu par rapport

<sup>3</sup> La méthode d'apprentissage du français est basée sur des exercices structuraux progressifs et fournit aux élèves le moyen de maîtriser les mécanismes linguistiques, condition d'une expression vraiment spontanée.

à l'élève, qui est soumis à une passivité totale » (Nomaye, 1998 : 120-121). En 1972, sans évaluation réelle, les maigres résultats obtenus par la première promotion des classes expérimentales au certificat d'études primaire de l'enseignement tchadien (1 % d'admission) suffiront à considérer le projet comme un échec. Mbaïosso (1990 : 144) considère l'opération Mandoul comme un fiasco : les experts français ont perdu de vue la population, ils « ont sous-estimé son histoire, ses habitudes, ses croyances et ont négligé le contexte sociopolitique de l'époque ». Cependant cette expérience servira de base de réflexion pour la rénovation pédagogique de l'enseignement à l'échelle du pays.

En 1973, dans la dynamique de la révolution culturelle et d'une prise de conscience nationaliste, une réforme conçue pour la première fois par les Tchadiens commence à se construire pour « réaliser un citoyen tchadien qui soit lui-même, c'est-à-dire conscient de sa culture authentique et capable d'interpréter et de résoudre les problèmes politiques, sociaux et économiques de sa communauté » (Mbaïosso, 1990 : 144). Cette nouvelle conception de l'éducation de base touchera le contenu des programmes scolaires et privilégiera en particulier les travaux pratiques (Nomaye, 1998 : 124-125). Une série d'initiatives fut prise dans ce sens : écoles-pilotes en 1972, nouvelle structuration de l'enseignement en 1973, création de l'institut national des sciences de l'éducation (INSE) en 1975. Quoique le programme ne diffère pas des écoles classiques, les écoles-pilotes grâce à leur orientation pratique étaient de véritables centres de production agricole : poulailler scolaire, menuiserie, champ, cordonnerie, tissage... (Mbaïosso, 1990 : 148). La nouvelle structure de l'enseignement prévoit quatre cycles d'études caractérisés par un processus de sélection et des possibilités d'insertion dans la vie active à chaque fin de cycle selon les motivations et les capacités des élèves. Le redoublement, considéré comme une entrave à l'essor quantitatif et qualitatif de l'enseignement, n'existe pas dans le premier cycle de cinq ans et est proscrit dans le second de trois ans. Le troisième cycle d'une durée minimum de quatre ans (dont une année en situation professionnelle) prépare à l'exercice des fonctions de type technicien tandis que le quatrième cycle (enseignement supérieur) doit produire des cadres (Nomaye, 2001 : 79-82). L'INSE prend la place de l'institut pédagogique national mais voit ses compétences renforcées : promouvoir la formation et la recherche en sciences sociales appliquées à l'éducation, adapter le système d'enseignement aux réalités socioculturelles et aux besoins de la société (secteur public et privé) à l'échelle locale et nationale. La formation des instituteurs et enseignants du secondaire, la formation continue des adultes analphabètes, la production des manuels scolaires, de même que les écoles-pilotes relèveront de l'INSE. Des spécialistes en sciences de l'éducation sont formés à l'étranger, des séminaires, colloques et ateliers d'échanges se multiplient, un processus partagé de construction des *curricula* se met en place. Chargé de préparer et d'assurer la réforme de l'enseignement, l'INSE élabore un projet global promulgué en 1978 (Nomaye, 2001 : 83-87). C'est durant cette période que les recherches sur les langues nationales se développent. La dynamique engagée sera cependant stoppée par le déclenchement de la guerre en 1979.

Fin 1982, après trois ans de guerre civile, Hissène Habré prend le pouvoir. Suite à la conférence internationale d'assistance au Tchad (Genève I), un plan de réhabilitation d'urgence est mis en place. « Dans le secteur de l'éducation, les interventions [concernent] les fournitures, les tables-bancs, les manuels scolaires, la craie et surtout les vivres à travers les cantines scolaires » (Nomaye, 2001 : 88). En 1985, une deuxième conférence (Genève II) s'attache à définir un plan de reconstruction et de développement du pays. Le développement des ressources humaines y apparaissant prioritaire, il est décidé d'organiser une réunion sectorielle sur la question... qui n'aura cependant lieu que cinq ans plus tard.

À cette époque, les dispositions administratives en faveur de la langue arabe et du bilinguisme arabe-français vont se multiplier : horaires d'enseignement d'arabe et de français équitables dans les écoles francophones et arabophones (1983), formation de professeurs des

collèges bilingues (1983), création d'un département d'arabe à l'INSE (1986), d'un baccalauréat arabe (1987). L'enseignement de l'arabe progresse mais reste toujours confiné aux écoles privées. En 1988, une étude commandée par la Banque mondiale a révélé<sup>4</sup> que dans tout le pays, 40 000 élèves fréquentaient les écoles privées arabophones contre 300 000 pour les écoles francophones. En 1962, l'effectif des écoles arabophones n'était que de 2 500. « En 1992, dans les deux inspections de l'enseignement élémentaire de N'Djaména, il y avait 29 écoles privées arabes contre 37 écoles francophones officielles et 12 écoles privées francophones », soit 37 % d'écoles arabophones, mais aucune d'officielle. Malgré toutes ces décisions politiques et ces dispositions administratives, les résultats ne sont pas à la hauteur des ambitions affichées et proclamées, notamment en termes d'unité nationale : l'enseignement de l'arabe est très pauvre<sup>5</sup> et le bilinguisme dans l'éducation n'existe pas.

En 1990, juste avant la prise de pouvoir d'Idriss Déby, le gouvernement tchadien adopte une nouvelle politique éducative dénommée stratégie d'éducation et de formation en liaison avec l'emploi (stratégie EFE) s'intégrant dans un plan décennal de développement économique et social (1990-2000) :

*La stratégie EFE vise à assurer la contribution de l'éducation et de la formation aux objectifs de redressement national et d'édification d'une économie fondée sur le désengagement progressif de l'État et le développement de l'initiative privée. (Chang & Radi, 2002 : 6).*

Cette politique s'intègre dans la logique mondiale des plans d'ajustement structurel. Concrètement, la stratégie EFE retient les priorités suivantes : l'enseignement primaire, l'alphabétisation des adultes, l'enseignement technique et la formation professionnelle. La nouvelle politique souhaite favoriser l'enseignement privé et communautaire et revitaliser les structures éducatives existantes en veillant à une expansion modérée des effectifs scolaires et universitaires et en assurant la promotion de la scolarisation des filles.

En 1995, un décret instituait l'enseignement bilingue dans le système éducatif. Les écoles arabophones devenaient ainsi bilingues et devaient introduire l'enseignement du français dès le CE1 ; à partir du CM1, l'enseignement du calcul et des sciences de la nature devait être dispensé en français ; le cycle primaire étant couronné par une épreuve donnant lieu à un certificat bilingue d'entrée en sixième. Ensuite tout au long de l'enseignement secondaire, toutes les matières scientifiques devaient être enseignées en français avec à la clef un BEPC et un baccalauréat bilingues. Quant aux établissements francophones, ils devaient introduire le cours d'arabe dès le CE1. Mais ce décret ne sera pas véritablement appliqué faute de sensibilisation des usagers et des acteurs, d'enseignants suffisamment formés et de moyens pédagogiques construits et adéquats.

En 2000, les résultats de la stratégie EFE seront somme toute mitigés par rapport aux objectifs assignés, notamment dans le primaire, en matière de maîtrise des effectifs d'élèves, de nombre d'instituteurs, de diminution du taux de redoublement, de nombre d'élèves par classe... (Nomaye, 2001 : 98). L'enseignement secondaire a fortement cru (le nombre d'établissements a triplé en dix ans) mais 50 % des enseignants sont sans qualification. Les effectifs d'étudiants à l'université ont fortement augmenté, sans que le nombre de professeurs croisse parallèlement. Les disparités entre les régions perdurent. La réforme et l'élaboration de nouveaux *curricula* n'ont pas abouti ; les programmes et contenus utilisés sont les mêmes que ceux de 1966. De nouveaux thèmes et leurs innovations pédagogiques associées sont cependant introduits à titre expérimental dans le but de prendre en compte les problèmes du Tchad : éducation en matière d'environnement, de vie familiale et de population, de santé, de

<sup>4</sup> D'après Al-Habo, ancien ministre de l'éducation nationale : *in* communication à la conférence nationale souveraine (1993) cité par Jullien de Pommerol (1997, 112-114).

<sup>5</sup> Déficience des programmes, des méthodes et de formation des enseignants.

démocratie et de droits de l'homme (Koko & Dewa, 2001). Le secteur de l'alphabétisation pour adultes (réalisé en français, arabe ou langues nationales) a des résultats plus satisfaisants malgré la faiblesse du nombre d'alphabétiseurs : croissance du nombre de centres d'alphabétisation (de 439 en 1987 à 1829 en 1999) et du nombre d'alphabétisés (de 15 000 en 1990 à 90 000 en 2000), diminution du taux d'analphabétisme qui passe de 87 % en 1990 à 67 % en 2000 (Nomaye, 2001 : 100). Les enseignements privés et communautaires ont pris une part importante dans le développement de l'éducation. Mais globalement si le système éducatif tchadien a enregistré entre 1990 et 2000 un développement quantitatif accéléré, d'importants efforts en matière d'infrastructures scolaires, la qualité de l'enseignement n'est pas au rendez-vous : faible qualification du personnel enseignant et insuffisance de matériels didactiques scolaires (Chang & Radi, 2002).

Suite à la quatrième table ronde de Genève en 1998, le Tchad adopte une stratégie d'éducation et de formation pour la période 2000-2004 dans la continuité de la stratégie EFE. Des objectifs quantitatifs et qualitatifs sont fixés pour 2004 en cohérence avec l'objectif de l'éducation pour tous au niveau primaire à l'horizon 2015.

## Un système éducatif en difficulté

En 2005, une équipe nationale et internationale (Banque mondiale, UNESCO, ministère français des Affaires étrangères) élabore un diagnostic du système éducatif tchadien pour une politique éducative nouvelle ou rapport d'état du système éducatif national tchadien (RESEN-Tchad) (Banque mondiale, 2007). Les difficultés analysées sont grandes, mais le rapport, dont des éléments de synthèse sont exposés ci-après, indique que le système éducatif peut améliorer son efficacité.

Le diagnostic souligne des progrès considérables de la couverture scolaire à tous les cycles d'enseignement : en 2003/2004, les taux bruts de scolarisation<sup>6</sup> sont de 88 % pour le primaire, 23 % pour le collège, 12 % pour le lycée, 40 pour 100 000 pour l'enseignement technique, 116 pour 100 000 dans l'enseignement supérieur. Le dynamisme des écoles communautaires en est une des explications : en 2003-2004, sur les 5546 écoles primaires, 3178 sont publiques (57 %), 378 privées (7 %) et 1974 communautaires (36 %). Parmi les écoles publiques, 95,3 % sont francophones, 1,7 % arabophones et 3 % bilingues. Cependant, dans l'enseignement privé, on dénombre proportionnellement plus d'écoles arabophones (13,2 %) et bilingues (12,7 %). Pour les écoles communautaires, les statistiques ne permettent pas de distinguer le caractère linguistique. La proportion d'écoles arabophones ou bilingues reste cependant très modeste dans le système éducatif tchadien si on omet d'intégrer l'enseignement non formel, dans lequel on retrouve notamment l'école coranique où les effectifs peuvent atteindre 90 % des enfants musulmans<sup>7</sup> en âge scolaire.

La progression globale de la scolarisation est cependant moins notable pour le primaire. Les abandons en cours de cycle sont problématiques : si l'accès en première année de cours préparatoire est quasi systématique, « seuls 38 % d'une classe d'âge achèvent le cycle primaire, strict minimum pour avoir des chances d'acquérir une alphabétisation durable » ; au collège, sur 100 élèves de sixième seuls 61 atteignent la troisième ; les abandons sont à relier à la faiblesse de la demande scolaire et donc corrélativement à l'image de l'école, en

<sup>6</sup> Le taux brut de scolarisation correspond au ratio de la population fréquentant l'école par rapport à la population en âge d'aller à l'école. Tandis que le taux net de scolarisation correspond au ratio de la population scolarisée ayant l'âge officiel d'une scolarisation par rapport à la population scolarisable ayant l'âge officiel d'une scolarisation.

<sup>7</sup> La part de musulmans dans la population tchadienne est estimée à 54 % (Gandolfi, 2003).

particulier – comme par le passé – dans le Nord musulman à majorité arabophone. La qualité des enseignements est, d'autre part, extrêmement faible :

*47 % seulement des sortants d'un cycle primaire complet acquièrent suffisamment de connaissances de base pour rester alphabètes à l'âge adulte (contre 72 % en moyenne dans les autres pays africains).*

Dans un contexte de pression démographique plus importante qu'ailleurs<sup>8</sup>, les ressources publiques pour l'éducation et le cycle primaire en particulier sont très faibles : malgré l'argent du pétrole, avec une très faible pression fiscale, quand bien même on affiche une priorité budgétaire à l'éducation, les dépenses publiques du secteur ne représentent que 2 % du produit intérieur brut. Ces ressources financières sont très mal valorisées, la moitié serait allouée pour financer les années redoublées<sup>9</sup> ou abandonnées.

Le rapport souligne également que « les résultats de gestion administrative et pédagogique sont insatisfaisants » : personnels d'appui et administratifs trop nombreux, manque de cohérence dans l'allocation des ressources qui implique des disparités flagrantes notamment géographiques dans les conditions d'enseignement<sup>10</sup> ; ressources financières qui n'arrivent pas toujours à destination ; constructions scolaires très coûteuses. Ces constats invitent à évoquer les malversations, le clientélisme, la corruption. Au-delà de la grande variabilité dans les moyens reçus, les écoles diffèrent de par leurs résultats (diplômés, acquis scolaires durables, rétention des élèves en cours de cycle, pourcentage de redoublements). Mais « contrairement aux idées reçues l'impact sur les apprentissages des enseignants fonctionnaires et des bâtiments construits en dur n'est pas avéré alors [que ceux-ci] ont des coûts plus importants que les solutions alternatives ». Il paraît plus efficace de privilégier la fourniture de manuels scolaires, l'appui alimentaire, l'équipement de la classe en mobilier ou la formation des enseignants communautaires et des femmes. En effet, « neuf années de scolarisation sont nécessaires au Tchad pour donner les mêmes chances d'alphabétisation qu'avec six années dans d'autres pays africains ». La faiblesse du temps scolaire effectif est à relier avec des affectations mal programmées, des enseignements qui s'arrêtent avant la fin officielle de l'année scolaire, l'absentéisme des enseignants (le nombre moyen de jours d'absence d'un instituteur s'élèverait à 3,6 jours par mois), l'inadaptation des emplois du temps à la vie locale, les grèves consécutives au retard de paiement des salaires... La gestion pédagogique pourrait être aussi améliorée par l'introduction d'un pilotage par les résultats (suivi et contrôle des pratiques, mécanismes d'incitation) en impliquant plus les communautés locales.

*[Parce que] les meilleurs résultats des enseignants communautaires, pourtant non formés, très peu payés et très peu diplômés trouvent probablement une explication du côté de la proximité plus importante entre les utilisateurs (les élèves et leurs parents) et les fournisseurs du service éducatif (des enseignants bien souvent issus des parents d'élèves).*

Les disparités dans l'accès à l'éducation sont criantes entre groupes de population, et grandissent avec le niveau d'enseignement :

- En 2004, seulement trois filles pour quatre garçons accèdent au CP1, elles ne sont plus qu'une pour deux garçons en CM2 ; 80 % des garçons de CM2 atteignent le collège contre seulement 66 % des filles ; en classe de terminale, on ne compte plus qu'une fille pour cinq garçons.

<sup>8</sup> Le nombre d'enfants (de 6-11 ans) à scolariser passerait de 1,3 à 2,1 millions entre 2000 et 2015.

<sup>9</sup> 25 % de redoublants au cycle primaire en 2004.

<sup>10</sup> L'allocation budgétaire n'est pas proportionnelle au nombre d'élèves : la direction départementale de l'éducation de Mandoul (sud) comptait en 2003 trois fois plus d'élèves que celle de N'Djaména, alors qu'elle n'avait reçu qu'à peine la moitié de l'allocation reçue par N'Djaména.

- Le taux d’achèvement du primaire est en moyenne au Tchad de 38 %, il s’échelonne de 10 % dans le Batha (nord) à près de 80 % dans la Tandjilé (sud). Les départements du Sud sont globalement toujours beaucoup plus scolarisés que les autres.
- Un enfant en zone urbaine a deux fois plus de chance d’accéder au CM2 que celui de milieu rural.
- Dans l’enseignement primaire, on retrouve deux fois plus d’enfants issus des ménages les plus favorisés que d’enfants issus de ménages très pauvres. 92 % des étudiants sont issus des ménages les plus riches (20 %), aucun étudiant n’est issu des ménages les plus pauvres (40 %).

Les disparités concernent aussi l’accès aux ressources publiques : 64 % des moyens sont destinées à seulement 10 % de l’ensemble des scolarisés (les plus hauts niveaux) ; tandis que les établissements communautaires au primaire sont financés par les familles les plus pauvres du pays. Les conditions d’enseignement ne sont pas équitables suivant les écoles : nombre d’élèves par enseignant<sup>11</sup>, proportion des enseignants communautaires<sup>12</sup> ou des enseignants formés, disponibilité de manuels de lecture et de calcul par élève<sup>13</sup>. La rémunération des enseignants paraît aussi très inéquitable pour des fonctions équivalentes (fonctionnaire versus enseignant communautaire)<sup>14</sup> alors que « les résultats des élèves d’enseignants communautaires sont très significativement meilleurs que ceux des enseignants fonctionnaires (instituteurs ou instituteurs adjoints) ». Ce constat plaide pour une réévaluation des subventions accordées aux enseignants communautaires.

La pyramide scolaire apparaît déséquilibrée par rapport aux demandes de l’économie :

*36 % des sortants de l’université exercent un emploi correspondant à leur formation, alors que 50 % sont sans emploi et que les 14 % restants exercent une activité sous-qualifiée par rapport à la formation reçue. Parmi les sortants du lycée, seuls 26 % exercent un emploi correspondant à leur niveau de qualification ; [...] 62 % des individus entrent dans la vie active sans avoir un enseignement primaire complet, alors que ceci constitue le socle minimum pour permettre des gains de productivité du travail dans le secteur informel de l’économie.*

Dans une logique de lutte contre la pauvreté et de rationalité économique, ce constat invite donc à privilégier l’investissement des fonds publics dans le cycle primaire et l’alphabétisation des adultes<sup>15</sup> plutôt que dans l’enseignement supérieur. Et ce, d’autant plus que le secteur agropastoral et informel, qui assure la très grande proportion des emplois au sein de la population active (94 %), pourrait être ainsi largement développé. Pour coller au marché de l’emploi, il apparaît également nécessaire et plus « rentable » à l’échelle du pays de limiter et adapter le flux d’entrée des élèves dans les collèges, les lycées et l’université, d’autant plus que ces cycles souffrent d’un déficit en enseignants qualifiés, en laboratoires, bibliothèques, matériels informatiques... La compétition pour accéder au cycle supérieur pourrait notamment permettre d’améliorer la qualité des élèves et étudiants diplômés. Le RESEN-Tchad suggère que cette régulation des flux d’entrée soit accompagnée, pour les élèves sortant du primaire et du collège, d’un processus de facilitation de l’insertion des jeunes dans le secteur informel : le développement de l’enseignement technique et de la formation professionnelle apparaît donc essentiel. Des mécanismes d’incitation ou de dés-

<sup>11</sup> Le nombre d’élèves par enseignant est de 72 en moyenne mais varie de 40 à 100.

<sup>12</sup> La proportion d’enseignants communautaires par école est de 57 % en moyenne mais varie de 0 à 100 %.

<sup>13</sup> En moyenne, un manuel est disponible pour 2,6 élèves, mais ce ratio varie suivant les écoles de un pour 1,4 élève à un pour 20 élèves.

<sup>14</sup> La rémunération d’un instituteur fonctionnaire est trois fois plus élevée que celle d’un enseignant communautaire formé, cinq fois supérieure à celle d’un enseignant communautaire non formé et 24 fois supérieure à celle d’un enseignant communautaire non subventionné.

<sup>15</sup> Les parents analphabètes ont tendance à ne pas scolariser leurs enfants.

incitation pour l'accès aux différents niveaux doivent être mis en place en fonction des cycles et en limitant les disparités : formation et subventionnement de l'ensemble des maîtres communautaires pour l'enseignement primaire dans un objectif de scolarisation universelle ; discrimination positive au niveau du collège par la fourniture de bourses pour les plus pauvres ; limitation ou rénovation de l'accès aux bourses dans le supérieur qui fonctionne actuellement comme un appel à l'augmentation des effectifs. Les recommandations rationnelles du RESEN impliquent ainsi de la part du gouvernement tchadien des choix politiques difficiles notamment dans le domaine universitaire, choix qui peuvent avoir des conséquences graves en matière de paix sociale.

Le système éducatif tchadien continue d'être marqué par des réformes multiformes qui se réalisent au travers d'un ensemble de programmes et projets. Leur objectif commun demeure l'atteinte de la scolarisation primaire universelle d'ici à l'an 2015 en limitant les disparités ; ils s'inscrivent dans le cadre des engagements du forum de Dakar (2000) et des objectifs du Millénaire pour le développement et de la réduction de la pauvreté (Ministère de l'éducation, 2004). Les différents programmes de réforme sont financés en priorité par la Banque mondiale et la coopération française (avec l'appui du pôle de Dakar) positionnées selon une approche sectorielle (renforcement des capacités institutionnelles) et ensuite par la BAD et la BID privilégiant l'approche-projet (respectivement : appui à l'enseignement technique et professionnel, appui à l'enseignement en langue arabe). D'autres partenaires multilatéraux et bilatéraux appuient également les réformes de l'éducation (PNUD, UNICEF, ISESCO, coopérations allemande, suisse...) sans oublier les appuis de la société civile et les ONG (world vision, secours catholique...).

Le programme d'appui à la réforme du secteur de l'éducation au Tchad (PARSET) est le principal projet de réforme en cours (République du Tchad, 2005). Conçu pour être exécuté en trois phases de quatre ans de 2003 à 2015, le PARSET focalise ses efforts sur la formation initiale et continue du personnel enseignant et d'encadrement de manière à coller aux besoins du pays, sur la rénovation des programmes d'enseignement en les adaptant au projet de société de la république, sur la dotation des élèves et des maîtres en matériel didactique, sur les infrastructures scolaires (en collaboration avec les parents d'élèves et les communautés locales), sur des appuis institutionnels (gestion administrative et pédagogique). Comme par le passé, les ambitions sont grandes, à la mesure des besoins et des difficultés.

## **Les langues nationales dans le système éducatif tchadien**

### **Un « serpent de mer » institutionnel**

Les langues nationales ne sont évoquées dans les textes constitutionnels qu'à partir de 1978 au prix de négociation entre mouvements politico-militaires. La Charte fondamentale de la république proclame ainsi que la langue arabe sera la deuxième langue officielle et reconnaît la valeur et l'intérêt éducatif des autres langues du Tchad : « la recherche et l'étude des autres langues nationales seront poursuivies et encouragées afin de les rendre fonctionnelles »<sup>16</sup>. Cette fonctionnalité renvoie sans doute à la description linguistique des langues nationales et peut-être à leur intégration comme langue d'alphabétisation pour faciliter ensuite l'apprentissage du français et de l'arabe. En 1982, quelques mois après la prise de pouvoir d'Hissene Habré, l'Acte fondamental de la république reconnaît le statut officiel de la langue arabe et le caractère laïc de la république du Tchad, néanmoins les

<sup>16</sup> *Charte fondamentale de la république du Tchad*, Chapitre II « Du gouvernement d'union nationale », article 24, a), alinéa 11, cité par Jullien de Pommerol (1997 : 71).

langues nationales ne sont plus évoquées : Hissene Habré, en position de force, n'a plus l'obligation de ménager les partis politiques du Sud.

Au sein de l'éducation nationale, la promotion des langues nationales, au travers d'expérimentations localisées, a été tardive (1991) et correspondait plus à un affichage qu'à une réelle volonté politique de les intégrer dans le système d'enseignement. L'introduction des langues nationales dans les médias (une dizaine), notamment à la radio et la télévision nationales, a été progressive et sélective. Mais la sélection des langues y a été politique et arbitraire et rarement liée aux critères de véhicularité ou de leur implantation géographique (Alio, 2007).

La conférence nationale souveraine (CNS), qui regroupait toute l'élite intellectuelle et politique du Tchad, tenue à N'Djaména du 15 janvier au 7 avril 1993, a été une occasion pour le grand public de prendre conscience de l'importance des langues nationales au travers de celle de l'arabe tchadien. La CNS a mis en évidence, aux yeux de tous les Tchadiens<sup>17</sup>, les profondes incompréhensions qui existaient sur la question de la langue arabe<sup>18</sup> ainsi que les enjeux politiques sous-jacents. L'ambiguïté du texte de la Charte fondamentale de la république de 1978 officialisant l'arabe apparaissait au grand jour : « Les populations tchadiennes arabophones croyaient que c'était l'arabe local [le dialectal tchadien], alors que les ex-rebelles et les lettrés arabophones savaient que cela ne pouvait être que l'arabe littéraire »<sup>19</sup>. Au cours des débats, les partisans de l'arabe littéraire, scientifiques, religieux ou politiques, ont montré combien leur argumentation était idéologique, partielle et tronquée : relecture de l'histoire de l'implantation de l'arabe, dévalorisation de l'arabe tchadien, évocation d'un complot de l'occident... (Jullien de Pommerol, 1997 : 75-81). Faisant référence à l'appartenance culturelle du Tchad au monde arabophone (majorité de la population parlant arabe, présence de l'arabe littéraire depuis le VII<sup>e</sup> siècle...), ces arabisants omettaient par exemple de tenir compte du Sud du Tchad qui regroupe la grande majorité de la population du pays, oubliaient que les anciens royaumes du Kanem, du Baguirmi et du Ouaddaï (musulmans de par la conversion de leurs souverains) n'étaient pas arabes mais négro-africains, et que l'arabe littéraire n'y était que la langue écrite des notables et pas celle du peuple. Au-delà des rares arabophones arabisants qui ont exprimé avec force et parfois violence leur attachement à l'arabe littéraire, beaucoup d'autres Tchadiens ont contesté sa place dans le pays. Aux yeux de tous, la CNS aura ainsi permis : (i) de montrer combien l'arabe tchadien était devenu une véritable langue véhiculaire du nord au sud du Tchad ; (ii) de s'interroger, à l'image du Soudan voisin, sur une instrumentalisation de l'islam et de l'arabe littéraire par quelques grandes familles originaires du nord-est du pays<sup>20</sup> désireuses de se maintenir au pouvoir et de bénéficier de ses mannes. Suite à la CNS, la Charte de la transition de la république confirmera cependant que les langues officielles sont le français et l'arabe, sans plus de précisions, ni de référence aux langues nationales.

En 1994, les recommandations des états généraux de l'éducation nationale paraissent très générales, voire incantatoires : « promouvoir les langues nationales à travers une politique dynamique de recherche linguistique et définir les objectifs généraux du bilinguisme (français et arabe) conformément aux réalités historiques, sociopolitiques, culturelles et économique du pays ». Nomaye (1998 : 34-39) estime que ce séminaire, sans aborder les besoins spécifiques du Tchad, n'a été en définitive qu'un moyen de soutenir la stratégie EFE (éducation-formation-emploi) coordonnée par le PNUD et appuyée notamment par la Banque mondiale

<sup>17</sup> Les débats de la CNS étaient diffusés à la radio nationale tchadienne en arabe tchadien.

<sup>18</sup> Arabe littéraire *versus* arabe dialectal ? Langue officielle *versus* langue nationale ? Langue écrite *versus* langue de communication ?

<sup>19</sup> N'Djaména Hebdo, cité par Jullien de Pommerol, 1997 : 74.

<sup>20</sup> Par exemple, des clans teda-dazzas (ethnie d'Hissène Habré) ou zaghaouas (celle d'Idriss Déby) originaires de l'extrême nord et nord-est du pays.

et la France depuis fin 1990 : une façon peut-être de continuer à bénéficier des appuis financiers extérieurs ?

En 1996, la constitution de la république du Tchad (modifiée en 2006) réaffirme en son article 9 que « les langues officielles sont le français et l'arabe. La loi fixe les conditions de promotion et de développement des langues nationales ». Mais au final :

*Les politiques éducatives touchant à la question de l'enseignement des deux langues officielles [français et arabe] n'ont à aucun moment pris en compte les systèmes linguistiques des apprenants [... quand bien même] il est un fait bien connu que quand l'enfant apprend dans sa langue maternelle, il assimile mieux et vite, et réussit également mieux dans les langues secondes. (Alio, 2007).*

L'ampleur de l'action gouvernementale ne semble pas en accord avec le discours officiel. Les décisions politiques ne sont pas suivies de la définition d'une stratégie, d'une planification par objectifs assortie de moyens humains, techniques et financiers adéquats. À cet égard, la direction de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales du ministère de l'éducation, créée en 1997 et chargée de la mise en œuvre de la sous-politique du secteur, semble démunie (Fall, 2005).

## Des expérimentations éducatives

### *Dans le secteur de l'alphabétisation des adultes*

La puissance publique tchadienne au travers de ses différents ministères (éducation, agriculture, santé) a développé depuis les années 1990 différents programmes, mais ce sont surtout les organismes non gouvernementaux (ONG) et/ou confessionnels qui ont toujours accordé une grande importance aux programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Les exemples sont nombreux, les motivations et méthodologies diverses.

Parmi les ONG confessionnelles, on peut citer l'association SIL international qui, tout en poursuivant l'objectif de traduire les écritures chrétiennes, a lancé des projets d'alphabétisation en langues locales non écrites en particulier au travers de la création de manuels (Robinson, 2006 : 199). Au Tchad, cette organisation a publié une cartographie des langues, contestée par nombre de linguistes, et entretient des relations fructueuses mais parfois tendues avec le ministère de l'éducation (non respect par SIL de l'alphabet national pour la transcription des langues nationales, diffusion de matériels didactiques sans aval préalable...).

Une association comme l'Université populaire (UP), créée en 1994, essentiellement financée par les coopérations allemande et suisse, offre également des possibilités d'apprentissage et d'autoformation à des groupements d'individus, d'usagers... dans des domaines aussi variés que la gestion et la comptabilité, l'épargne et le crédit, la transformation de produits agricoles, la nutrition, l'hygiène et le planning familial... UP développe en particulier des programmes d'alphabétisation fonctionnelle et de post-alphabétisation<sup>21</sup>. En matière d'alphabétisation initiale, UP utilise la méthode *Reflect*, « approche [consistant] fondamentalement à remettre le processus d'apprentissage entre les mains des apprenants, en évitant de préparer des matériels au préalable et d'utiliser des manuels élémentaires ». Dans cette méthode, le rôle de l'animateur du travail de groupe est fondamental :

*Les apprenants prennent part à des discussions lors desquelles ils partagent leurs connaissances sur des questions relatives à la santé, à l'économie, au social... Les résultats sont représentés au moyen de tableaux et de diagrammes, souvent dessinés à même le sol. L'alphabétisation consiste ici à identifier des mots clés, chaque apprenant*

<sup>21</sup> <http://www.up-tchad.org>, 3 octobre 2008.

*les inscrivant dans ses propres cahiers et les représentant collectivement avec les autres dans des tableaux. Il s'agit ici de créer des matériels d'apprentissage au fur et à mesure.*

Cette approche contraste avec les démarches habituelles d'alphabétisation « du haut vers le bas » qui impliquent l'utilisation de manuels d'alphabétisation créés par des « savants » et appliqués « tels quels » par des formateurs n'ayant pas participé à leur conception. La méthode *Reflect* paraît donc un préalable pour une plus grande efficacité des programmes d'alphabétisation classiques (Robinson, 2006 : 197). UP a ainsi publié différents supports en langue nationale : livret de post-alphabétisation sur la tenue de caisse (arabe tchadien et ngambay) ; livret de post-alphabétisation sur l'épargne et le crédit (arabe tchadien et ngambay) ; livret d'alphabétisation sur la couture...

Face aux succès des initiatives de la société civile notamment en milieu rural, le PARSET prévoit d'accompagner et d'étendre cette dynamique à l'échelle du pays (World Bank, 2003 : 58). Il envisage de développer l'alphabétisation fonctionnelle en langues nationales pour les adultes (particulièrement les femmes) ainsi que pour les enfants déscolarisés au sein de centres spécialisés : les centres d'éducation de base non formelle. Au-delà d'une acquisition progressive du français et de l'arabe littéraire partant de l'alphabétisation en langues nationales, la pédagogie convergente leur permettra aussi d'acquérir des connaissances concrètes en santé, en nutrition, mais aussi en matière d'activités génératrices de revenus (agriculture, élevage, menuiserie, couture...). Souhaitant diminuer les inégalités<sup>22</sup>, le PARSET accentuera son action auprès des femmes et des régions du Nord.

#### *Dans l'enseignement primaire*

Avec une centaine de langues nationales, il paraît peu efficace de vouloir débiter l'enseignement primaire par chacune de ces langues, la rationalité économique invite plutôt à utiliser les langues véhiculaires que les enfants ont l'habitude de pratiquer en plus de leur langue maternelle. Suivant les zones géographiques, on peut distinguer une dizaine de langues véhiculaires (Djarangar, 1998 : 31), en tout premier lieu, l'arabe tchadien et le ngambay puis le peul (Jullien de Pommerol, 1997 : 53). Les linguistes tchadiens ont déjà décrit la structure linguistique de ces principales langues nationales véhiculaires. Diverses expériences pédagogiques en milieu réel ont été engagées pour tester les modalités de l'intégration des langues nationales dans l'enseignement de base, afin d'améliorer la réussite scolaire. Si au Cameroun et au Mali de telles expériences avaient déjà été effectuées dès les années 70, il a fallu attendre les années 90 pour le Tchad (Djarangar, 1998 : 33-38).

L'Etat, faute de pouvoir assumer pleinement ses missions, autorise ainsi des structures non étatiques à expérimenter l'enseignement en langues nationales dans le primaire, au sein d'écoles communautaires.

À titre d'exemple, à partir de 1991, le centre de recherche linguistique et pédagogique (CRLP) de Sarh au Sud du pays a fait « l'expérience dans des écoles primaires communautaires du Moyen-Chari [...] d'apprendre à des enfants du CP1 d'abord à parler le français, langue étrangère, et d'apprendre en même temps à lire et écrire leur langue maternelle, avec une orthographe phonologique » (Fournier, 1998 : 5). Au CP2, les enfants commencent à apprendre à lire et à écrire le français, tout en continuant à lire et écrire en langue maternelle. Dès le CP1, les écoles communautaires préparent les enfants à la profession d'agriculteur moderne. Les élèves des écoles communautaires rejoignent ensuite sans problème le CE1 dans les écoles officielles classiques. Le CRLP s'occupe de la formation des maîtres communautaires et du suivi de terrain. La formation des maîtres porte sur l'enseignement oral du français langue étrangère, sur l'apprentissage de l'écriture et de la lecture des langues saras en alphabet phonétique international et sur le passage d'une

<sup>22</sup> En 2003, le taux d'analphabétisme est évalué à 67 % dont 56 % pour les hommes et 78 % pour les femmes.

orthographe phonologique à une orthographe non-phonologique (français). Le français n'est dans cette expérience qu'une matière et non le véhicule de l'enseignement. La langue maternelle est valorisée aux yeux des élèves, le processus pédagogique facilite l'apprentissage de la lecture et de l'écriture du français, et la formation agricole que les enfants reçoivent facilite leur insertion et leur réussite dans leur milieu. La clef de la réussite réside ainsi dans la formation des enseignants, d'où la nécessité de linguistes et de pédagogues aguerris.

Des expérimentations équivalentes d'introduction de langues nationales dans l'enseignement ont été menées avec succès en arabe tchadien, maba, massa, moundang et ngambay dans près de 60 écoles primaires. Sur la base de ces acquis méthodologiques au Tchad et dans d'autres pays d'Afrique subsaharienne, le PARSET se propose d'étendre le champ d'expérimentation à 120 écoles primaires publiques, privées et communautaires, en utilisant l'approche de la pédagogie convergente où la langue officielle (français ou arabe) introduite progressivement ne devient médium d'enseignement qu'au niveau du CE2 tandis que la langue maternelle n'est plus alors enseignée que comme matière. Concrètement, il s'agit notamment de former les enseignants à cette nouvelle pédagogie, développer et distribuer des manuels et matériaux didactiques dans les cinq langues nationales majeures et d'évaluer les conditions de généralisation de l'expérience (World Bank, 2003 : 53).

## Vers un système éducatif véritablement bilingue

Le bilinguisme français-arabe littéraire inscrit dans les textes constitutionnels du pays depuis 1978 ne semble pouvoir devenir une réalité palpable dans le quotidien des Tchadiens<sup>23</sup> que lorsque le système éducatif sera effectivement bilingue.

[Pourtant] *les deux langues [officielles] doivent être enseignées dans toutes les écoles publiques. [...] Dans les écoles françaises, 6 heures de langue arabe par semaine sont requises au niveau primaire et 4 heures par semaine au niveau secondaire ; le même nombre d'heures est attribué au français dans les écoles arabes. Mais cela ne s'applique pas toujours dans toutes les écoles.* (Nomaye, 1998 : 39).

Alio (2007) souligne même que

*le bilinguisme éducatif [...] ne commence officiellement et pratiquement qu'à partir du secondaire, soit à partir de la sixième, si l'élève choisit l'arabe comme première langue vivante ou en seconde si l'arabe est choisi comme deuxième langue vivante. L'arabe est enseigné à ce niveau comme matière. Il n'y a à proprement parler pas d'expérience bilingue de l'enseignement.*

Ce bilinguisme officiel se situe dans un contexte multilingue : des langues maternelles et des langues véhiculaires. Mais quelle que soit l'étiquette linguistique de l'école, le français et l'arabe littéraire restent encore enseignés comme langues maternelles au primaire puis comme langues vivantes au secondaire alors qu'ils sont tous les deux des langues étrangères. Si l'on admet le principe prôné par l'UNESCO qui voudrait que l'éducation de base se fasse dans la langue que parle déjà l'enfant (langue maternelle et/ou véhiculaire), le système éducatif tchadien devrait être multilingue pour atteindre l'objectif de bilinguisme arabe-français.

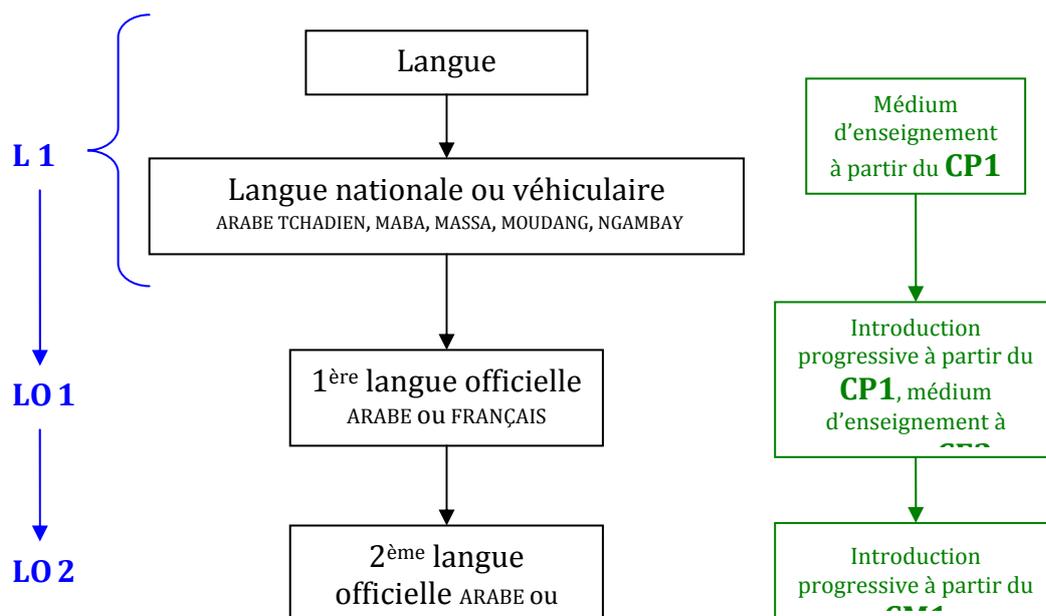
Etant donné que les enfants connaissent déjà la langue véhiculaire de leur région avant d'aller à l'école, par économie d'échelle, le passage par leur véritable langue maternelle ne paraît pas nécessaire. La langue véhiculaire, comme l'arabe tchadien, peut alors être considérée comme langue maternelle (L1). D'autre part, la première langue officielle acquise

<sup>23</sup> Le français reste en effet quasiment la seule langue de l'administration. Les apparitions de l'arabe ou du bilinguisme français-arabe dans le paysage tchadien se limitent au passeport et à la carte d'identité, à un journal et puis quelques panneaux, enseignes, publicités...

(LO1) serait l'arabe littéraire ou le français selon la région et le désir des parents d'envoyer leurs enfants dans une école arabophone ou francophone pour une formation primaire. À terme, l'enseignement deviendrait donc trilingue.

En 1998, les participants à un colloque sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif tchadien (République du Tchad & Association SIL, 1998 : 15-16) avaient réfléchi et élaboré un modèle en ce sens : un programme de transition entre les différentes langues au cours du cycle primaire. Le schéma n°1 en synthétise le processus.

### Schéma n°1 : Enchaînement d'apprentissage pour un bilinguisme arabe-français.



Pendant les trois premières années (CP1, CP2 et CE1), la langue maternelle (L1) est langue d'enseignement pour la lecture, l'écriture et le calcul, la première langue officielle (LO1) est introduite progressivement d'abord à l'oral (CP1) puis à l'écrit (CP2) et prend une part de plus en plus importante dans l'enseignement pour arriver à 50 % du temps en CE1. À partir du CE2, les enfants sont considérés comme bilingues (L1 & LO1). Pendant les trois dernières années du cycle primaire (CE2, CM1, CM2), la L1 devient minoritaire et n'occupe que 20 % du temps d'enseignement, la LO1 devient langue d'enseignement, la deuxième langue officielle (LO2) est introduite progressivement à l'oral (CM1) puis à l'écrit (CM2). Si la L1 est l'arabe tchadien et la LO1 l'arabe littéraire, au vu des proximités linguistiques de ces deux langues, le français LO2 peut être introduit dès le CE2. Ce modèle au final trilingue nécessite bien sûr des matériels didactiques en L1 adaptés à chaque niveau pour la lecture, le calcul, les dialogues ainsi que des manuels de transition de la L1 vers la LO1 avant l'utilisation des manuels classiques en LO1 puis LO2. Ainsi l'enfant tchadien qui entrerait dans cette école apprendrait à lire et écrire d'abord dans la langue qu'il parle avant de passer à la langue officielle dominante dans sa région et ensuite à la seconde langue officielle. Djarangar (1998 : 34-35) estime que l'utilisation de caractères différents pour écrire le français et l'arabe littéraire ne constitue pas un blocage.

L'introduction des langues nationales dans l'enseignement a déjà été expérimentée au Tchad et continue à l'être à plus grande échelle. Au sein du PARSET, le principal projet de réforme du système éducatif tchadien qui prône la pédagogie convergente, le moment où la langue officielle devient médium d'enseignement en lieu et place de la langue maternelle est

le CE2 comme dans la proposition réfléchie en 1998 (World Bank, 2003 : 53). Cependant, si la transition entre la L1 et la LO1 semble assez bien maîtrisée au Tchad et ailleurs en Afrique, même si des ajustements sont peut-être nécessaires, les modalités de l'introduction de la LO2 ne semblent pas avoir été beaucoup testées.

Alio<sup>24</sup> (2007) propose, à cet égard, d'adapter au système tchadien un outil d'enseignement bilingue français-arabe en cours d'expérimentation par Kadid<sup>25</sup> qui intègre des « transferts de compétences de la didactique du français langue étrangère vers celle de l'arabe langue étrangère ». Avec cet outil, grâce à une approche communicative et interculturelle qui accorde une place privilégiée à l'oral, le public francophone saura se comporter et communiquer dans différentes situations réelles, avant d'acquérir les outils linguistiques propres de l'arabe. L'enseignant doit posséder diverses compétences en français et en arabe (linguistiques, communicatives, discursives, socioculturelles) tout en maîtrisant l'approche communicative et les différents outils pédagogiques associés.

## Conclusion

L'éducation pour tous à l'horizon 2015 au Tchad ne semble pas une tâche simple dans un contexte multilingue négro-africain et de bilinguisme officiel arabe-français relativement récent. Des stratégies, des programmes et des projets sont en place pour relever le défi, dans le cadre du PARSET. Si leurs succès résident dans la capacité de l'Etat à assumer sa mission et aussi dans la synergie des différents partenaires techniques et financiers internationaux, la dimension méthodologique et didactique n'en est pas moins prégnante. La réussite du bilinguisme arabe-français et l'éducation pour tous au Tchad tiennent en effet à l'intégration des langues nationales et à l'enseignement du français et de l'arabe comme langues secondes et/ou étrangères et non comme langues maternelles. Mais au-delà du choix d'une méthodologie d'enseignement, de la construction de programmes et contenus de cours, de la coordination et de l'évaluation, la formation d'enseignants trilingues (langue nationale, français, arabe littéraire) reste, semble-t-il, la clef de voûte d'un système éducatif réellement bilingue.

## Bibliographie

- ALIO K., 2007, « L'éducation bilingue au Tchad. De la théorie à la pratique », *Travaux de Linguistique Tchadienne*, n°10 & 11, Université de N'Djaména.
- AL-HABO M. A., 2004, « Bilinguisme, où en sommes-nous ? », in *Carrefour*, n°27, Centre Al-Mouna, N'Djaména, pp. 28-30.
- BANGUI A., 1996, « Transformer nos différences en atouts », in *Tchad : Conflit Nord-Sud. Mythe ou réalité*, Centre Al-Mouna, N'Djaména, pp. 61-69.
- BANQUE MONDIALE, 2007, *Le système éducatif tchadien. Eléments de diagnostic pour une politique éducative nouvelle et une meilleure efficacité de la dépense publique*, Document de travail n°110, série : le développement humain en Afrique, 199 p.
- CHANG G.-C., RADI M. (Ed.), 2002, *Education et formation au Tchad : recueil d'études thématiques, Politiques et stratégies d'éducation* n°4, UNESCO, 221 p.

<sup>24</sup> Khalil Alio est actuellement le chef du département des sciences du langage à l'université de N'Djaména. Dans les années 1990, il a été recteur de cette même université.

<sup>25</sup> Kadid M., 2004, Perspective de bilinguisme franco-arabe à travers une pédagogie renouvelée, in *Rencontres français/arabe/arabe/français. Construire ensemble dans une perspective plurilingue*, ADPF, Paris.

- DJARANGAR D.-J., 1998, « Quel bilinguisme pour l'éducation de base au Tchad ? », in *Tchad : contentieux linguistique arabe-français*, Centre Al-Mouna, N'Djaména, pp. 87-100.
- FALL M., 2005, *Qui et où sont les analphabètes ? Afrique sub-saharienne francophone*, UNESCO, 22 p.
- FOURNIER M., 1998, « Une expérience pédagogique dans le Moyen-Chari au Tchad », in *Travaux de Linguistique Tchadienne*, n°3, Université de N'Djaména, pp. 5-12.
- GANDOLFI S., 2003, « L'enseignement islamique en Afrique noire », in *Cahiers d'Etudes africaines*, XLIII (1-2), n°169-170, pp. 261-277.
- JULLIEN DE POMMEROL P., 1997, *L'arabe tchadien. Emergence d'une langue véhiculaire*, Karthala, Paris, 174 p.
- KHAYAR I., 1976, *Le refus de l'école. Contribution à l'étude des problèmes de l'éducation chez les musulmans du Ouaddaï (Tchad)*, Maisonneuve, Paris, 140 p.
- KOKO A., DEWA G., 2001, « Tchad », in *Réforme des systèmes éducatifs et réformes curriculaires*, UNESCO (<http://www.ibe.unesco.org/curriculum/AfricaPdf/Iltchad.pdf>, 10 août 2008).
- MBAIOSSO A., 1990, *L'éducation au Tchad. Bilan, problèmes et perspectives*, Karthala, Paris, 271 p.
- NOMAYE M., 1998, *L'éducation de base au Tchad. Situation, enjeux et perspectives*, L'Harmattan, Paris, 218 p.
- NOMAYE M., 2001, *Les politiques éducatives au Tchad*, L'Harmattan, Paris, 160 p.
- REPUBLIQUE DU TCHAD, ASSOCIATION SIL, 1998, *Actes du colloque sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif tchadien*, N'Djaména, 89 p.
- REPUBLIQUE DU TCHAD, 2005, *Rapport de suivi des objectifs du millénaire pour le développement*, ministère du Plan, du Développement et de la Coopération, 33 p.
- ROBINSON C., 2006, « Langues et littératies », in *Education des adultes et développement*, 66, IIZ/DVV, Bonn, pp. 185-226.
- UNESCO, 2012, *Plan d'action national d'alphabétisation du Tchad (2012-2015)*, Table ronde internationale, Paris, 34 p.
- WORLD BANK, 2003, *Project document appraisal on a proposed development credit (US\$ 19.13 million) and a development grant (US\$ 23.21 million) to the republic of Chad for an education reform project*, report n°23797-CD, 170 p.

# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction** : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

**Conseiller scientifique** : Jean-Baptiste Marcellesi.

**Rédacteur en chef** : Clara Mortamet.

**Comité scientifique** : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

**Comité de lecture pour ce numéro** : Carmen Alén Garabato, Claude Caitucoli, Pierre Dumont, Jean-Marie Klinkenberg, Foued Laroussi, Fabienne Leconte, Véronique Miguel-Addisu, Mohamed Miled, Danièle Moore, Auguste Moussirou-Mouyama, Isabelle Nocus, Colette Noyau, Valérie Spaëth, Paul Taryam Ilboudo, Daniel Véronique, Sylvie Wharton.

Laboratoire Dysola – Université de Rouen  
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425