



**HAL**  
open science

# Étude comparée des représentations sociales de l'école en milieux rural et urbain dans le Logone occidental au Tchad

Stéphanie Madjilemtoloum

► **To cite this version:**

Stéphanie Madjilemtoloum. Étude comparée des représentations sociales de l'école en milieux rural et urbain dans le Logone occidental au Tchad. Sociologie. Université de Lorraine, 2023. Français. NNT : 2023LORR0182 . tel-04532558

**HAL Id: tel-04532558**

**<https://theses.hal.science/tel-04532558>**

Submitted on 4 Apr 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**UNIVERSITÉ  
DE LORRAINE**

**BIBLIOTHÈQUES  
UNIVERSITAIRES**

## AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact bibliothèque : [ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr](mailto:ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr)  
*(Cette adresse ne permet pas de contacter les auteurs)*

## LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

[http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg\\_droi.php](http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php)

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

**Thèse**

**Présentée et soutenue publiquement pour l'obtention du titre de**

**DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE LORRAINE**

**Mention : SOCIOLOGIE**

par **Stéphanie MADJILEMTOLOUM**

**Sous la direction de Emmanuel JOVELIN et Hervé LEVILAIN**

**Étude comparée des représentations sociales de l'école en  
milieux rural et urbain dans le Logone occidental au Tchad**

**Le 4 mai 2023**

**Membres du jury :**

|                                    |                                       |                                                                                             |
|------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Directeur(s) de<br/>thèse :</b> | <b>M. Emmanuel JOVELIN</b>            | <b>Professeur des universités, Le Conservatoire<br/>national des arts et Métiers, Paris</b> |
|                                    | <b>M. Hervé LEVILAIN</b>              | <b>Professeur des universités, Université de<br/>Lorraine, Metz</b>                         |
| <b>Rapporteurs :</b>               | <b>Mme Ewa BOGALSKA-<br/>MARTIN</b>   | <b>Professeure des universités, Université de<br/>Grenoble-Aples, Grenoble</b>              |
|                                    | <b>M. Jean-Yves<br/>DARTIGUENAVE</b>  | <b>Professeur des universités, Université<br/>Rennes 2, Rennes, Président du jury</b>       |
| <b>Examinatrices :</b>             | <b>Mme Hélène HOUDAYER<br/>BODREN</b> | <b>MCF HDR, Université Paul-Valéry<br/>Montpellier 3, Montpellier</b>                       |
|                                    | <b>Mme Kheira BELHADJ-<br/>ZIANE</b>  | <b>Professeure des universités, Université de<br/>Lorraine, Metz</b>                        |



## **Dédicace**

À mon très cher papa

Tu as été et tu seras toujours un exemple pour moi. Merci pour tes sacrifices pour nous offrir le meilleur en nous envoyant à l'école. De tous les pères, tu es le meilleur à mes yeux. Je te suis reconnaissante pour tes prières, tes encouragements.

J'espère que tu trouveras dans ce travail, le fruit de tes efforts et de tes peines.

En ce jour, j'espère avoir réalisé un de tes rêves.

Que Dieu te préserve et te procure santé et bonheur



## Remerciements

Cette recherche a été réalisée grâce au concours de différentes personnes qui nous ont accompagnée tout de long de ce travail. Nous voudrions remercier :

- Nos directeurs de thèses, professeur Emmanuel Jovelin et Hervé Levillain qui ont accepté de diriger cette thèse. Merci pour vos conseils, vos disponibilités et surtout votre patience tout au long de notre parcours de thèse ;
- Les membres du laboratoire 2L2S pour leur suivi, appui financier et formation
- Les membres du comité de suivi de thèse professeur Antigone Mouchtouris et Raymond Magro pour vos conseils et échanges qui nous ont permis de persévérer dans le travail ;
- Tous les collègues du laboratoire 2L2S notamment Marine Le Calvez, Anavilde Kassessa, Radoslav Gruev, Sophie Quaegebeur, Ivana Ivanovic, Laurie Bautista, Valerie Thackeray, Patrick Noukpo, Tidiane Diouf, Aurore Malriat, Doudou Ben Bechir Niang, Ibrahima Souaré, pour vos accueils, soutiens et entraides. Sans vous, je n'aurais pas su comment faire pour achever ce travail. Je vous en suis énormément reconnaissante.
- Catherine Raban qui nous a soutenu. Merci pour le soutien moral et le temps que vous nous avez accordé à chaque instant ;
- Tous les membre de l'association Soropstismiste de Metz qui ont contribué en nous donnant une aide financière ;
- Nos amis : Ibrahima Ba, Asnan Noundoum Saturnin, Luc Tchindebé Fauba , Laude Maissa Ngadi , Esther Mbina et Regis Saint- Val qui ont également apporté leurs soutiens
- Nos parents, frères et sœurs qui nous ont encouragés à entreprendre cette étude, particulièrement notre frère aîné Golnodji Saturnin qui nous a offert cette opportunité de venir étudier en France.
- Monsieur et Madame Ubrich de nous avoir adopté. Merci pour la relecture, pour votre temps, votre confiance et toute l'aide que vous m'avez apportée.
- Toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à l'aboutissement de ce travail





## **Résumé**

Cette thèse a pour objectif de comprendre la perception que les parents d'élèves, les écoliers et les instituteurs ont de l'école. C'est une institution connue par tous ces acteurs, qu'ils soient en ville ou au village. Chacun d'eux s'implique d'une manière ou d'une autre dans son fonctionnement. Les parents d'élèves sont les premiers à œuvrer pour la scolarisation de leurs progénitures non seulement en les envoyant à l'école, mais aussi en entretenant des relations avec le personnel enseignant. De son côté, le personnel enseignant, acteur majeur du système éducatif, est perçu comme le détenteur du savoir. Les écoliers sont quant à eux les bénéficiaires de la belle institution chargée de leur transmettre le savoir. Cependant, nous nous posons la question de savoir si ces trois acteurs ont la même représentation sociale de l'école. Autrement, comment la construisent-ils dans leur vie quotidienne ?

Cette étude s'est déroulée dans la région du Logone occidental, département de Lac Wey précisément dans la ville de Moundou et plusieurs villages environnants. Des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de 120 individus résidant dans cette localité et ont fait l'objet de retranscriptions suivies de l'analyse. Le but de notre recherche étant de rendre compte des représentations sociales de l'école par les acteurs sociaux précités, il est observable qu'ici, les conditions d'enseignement ou d'apprentissage ne répondent pas à des normes académiques internationales admises. De ce fait, les parents d'élèves conscients de l'importance et de la valeur de l'école s'associent pour créer des écoles communautaires pour leurs enfants surtout dans le monde rural. Contrairement au nord du pays, ladite région, caractérisée par l'élevage et l'agriculture, et très peu influencée par la colonisation islamique, est essentiellement d'obédience chrétienne et animiste. Au-delà des raisons historiques, l'approche comparative permet de mettre en évidence les facteurs qui orientent les représentations de l'école et déterminent les pratiques de scolarisation à savoir : la culture, la situation socio-économique des parents, le nombre d'enfants dans le ménage, le niveau scolaire des parents, le coût de la scolarisation, la religion, etc.

## **Mots-clés**

Représentations sociales, école, urbain, rural, sociologie de l'école, histoire, colonisation.

## **Abstract**

The aim of this thesis is to understand the perception that parents, schoolchildren and teachers have of school. It is an institution known by all these actors, whether they are in town or village. Each of them is somehow involved in its operation. The parents of pupils are the first to work for the schooling of their offsprings, not only by sending the latters to school, but also by maintaining good relations with the teaching staff. On their side, teachers, major pillars of the education system, are considered like knowledge holders. As for school children, they are known to be the beneficiaries of the beautiful institution established for transmitting knowledge. However, we wonder if these three actors have the same social representation of school. In other words, how do they design it in their daily life ?

This study takes place in the Western Logone region, Lake Way department, precisely in the town of Moundou and several surrounding villages. Semi-structured interviews with 120 individuals living in this territory are carried out, transcribed and analysed. The purpose of our research being to account for the social representations of school by the above-mentioned social actors, it is observable that here, the teaching and learning conditions do not meet some admitted international academic standards. As a result, aware of the importance and value of school, parents join forces to create community schools for their children, especially in rural areas. Unlike the north of the country, the said region, characterized by th livestock farming, agriculture and very little influenced by islamic colonization, is essentially christian and animist. Beyond the historical reasons, the comparative approach makes it possible to highlight the factors which guide the representations of school here and determine the schooling pratices, namely : culture, socio-economic situation of parents, number of children in the household, educational level of parents, cost of schooling, religion, etc.

## **Keys words**

Social representations, school-urban, rural, sociology of school, history, colonization.

## Table des matières

|                                                                        |           |
|------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Dédicace</b> .....                                                  | <b>3</b>  |
| <b>Remerciements</b> .....                                             | <b>5</b>  |
| <b>Résumé</b> .....                                                    | <b>7</b>  |
| <b>Mots-clés</b> .....                                                 | <b>7</b>  |
| <b>Abstract</b> .....                                                  | <b>8</b>  |
| <b>Keys words</b> .....                                                | <b>8</b>  |
| <b>Liste des abréviations</b> .....                                    | <b>15</b> |
| <b>Listes des graphiques et tableaux</b> .....                         | <b>18</b> |
| <b>Introduction générale</b> .....                                     | <b>19</b> |
| <b>PREMIERE PARTIE :</b> .....                                         | <b>29</b> |
| <b>VERS UNE APPROCHE SOCIOHISTORIQUE DE L'EDUCATION AU TCHAD</b> ..... | <b>29</b> |
| <b>Chapitre I</b> .....                                                | <b>31</b> |
| <b>Approche historique et géographique du Tchad</b> .....              | <b>31</b> |
| 1. Période précoloniale.....                                           | 32        |
| 1.1. Le royaume du Kanem.....                                          | 33        |
| 1.2. Le royaume de Baguirmi.....                                       | 34        |
| 1.3. Le royaume de Ouaddaï.....                                        | 35        |
| 2. L'aventure coloniale en Afrique-Équatoriale française.....          | 36        |
| 2.1. Afrique Équatoriale française.....                                | 40        |
| 2.2. La pénétration française au Tchad.....                            | 42        |
| 2.3. L'occupation coloniale française au Tchad.....                    | 42        |
| 2.4. Conquête pacifique au sud.....                                    | 45        |
| 2.4.1. La « guerre de Bouna » ou « guerre du Mandoul » :.....          | 45        |
| 2.4.2. La révolte du Messi de Lam.....                                 | 46        |
| 2.5— Les résistances actives au nord.....                              | 50        |

|                                                                                                      |                                                                        |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2.5.                                                                                                 | Du débat colonial aux indépendances.....                               | 51         |
| 2.5.1.                                                                                               | Les indépendances.....                                                 | 54         |
| 2.5.2.                                                                                               | L'indépendance du Tchad en particulier.....                            | 55         |
| 3.                                                                                                   | Tchad après les indépendances.....                                     | 63         |
| 3.1.                                                                                                 | Le plan géographique.....                                              | 64         |
| 3.2.                                                                                                 | Le plan politique et administratif.....                                | 66         |
| 3.3.                                                                                                 | Le plan socioéconomique.....                                           | 72         |
| 3.4.                                                                                                 | Le Plan démographique.....                                             | 75         |
| <b>Chapitre II.....</b>                                                                              |                                                                        | <b>79</b>  |
| <b>Approche historique de l'éducation au Tchad : De l'époque précoloniale à l'indépendance. ....</b> |                                                                        | <b>79</b>  |
| 1.                                                                                                   | Période précoloniale.....                                              | 80         |
| 2.                                                                                                   | Période coloniale.....                                                 | 86         |
| 2.1.                                                                                                 | Projet de Jules Ferry : Un projet humaniste et idéologique.....        | 88         |
| 2.2.                                                                                                 | La religion animiste précoloniale.....                                 | 92         |
| 2.3.                                                                                                 | Les religions en Afrique francophone pendant la colonisation.....      | 94         |
| 2.3.1.                                                                                               | Le christianisme en Afrique et le rôle des missionnaires.....          | 94         |
| 2.3.2.                                                                                               | L'islam en Afrique.....                                                | 96         |
| 3.                                                                                                   | Période postcoloniale.....                                             | 97         |
| <b>Chapitre III.....</b>                                                                             |                                                                        | <b>101</b> |
| <b>Le système éducatif au Tchad.....</b>                                                             |                                                                        | <b>101</b> |
| 1.                                                                                                   | Description système éducatif tchadien.....                             | 102        |
| 1.1.                                                                                                 | Fonctionnement et caractéristiques du système éducatif.....            | 103        |
| 1.2.                                                                                                 | L'administration et gestion du système éducatif.....                   | 104        |
| 1.3.                                                                                                 | Série de réformes du système éducatif au Tchad : 1960 à nos jours..... | 107        |
| 2.                                                                                                   | Les défis du système éducatif tchadien.....                            | 124        |

|                                                                               |            |
|-------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3. La politique nationale de l'éducation au Tchad.....                        | 126        |
| 4. Les réformes sur les curricula au Tchad.....                               | 127        |
| 5. Partenaire de l'éducation au Tchad et leurs domaines d'interventions ..... | 131        |
| 6. La prise en charge des enseignants communautaires .....                    | 134        |
| <b>Chapitre IV .....</b>                                                      | <b>137</b> |
| <b>Le genre et l'éducation au Tchad.....</b>                                  | <b>137</b> |
| 1. La question du genre dans le système éducatif.....                         | 142        |
| 2. La situation actuelle des filles scolarisées .....                         | 146        |
| 3. Les effets de la pauvreté sur le système éducatif tchadien .....           | 149        |
| 4. Tentatives de solutions au défi de genre.....                              | 152        |
| <b>DEUXIEME PARTIE .....</b>                                                  | <b>155</b> |
| <b>L'ECOLE AU TCHAD FACE A LA REALITE EMPIRIQUE.....</b>                      | <b>155</b> |
| <b>Chapitre I .....</b>                                                       | <b>157</b> |
| <b>Approche théorique des représentations sociales .....</b>                  | <b>157</b> |
| 1. Bref historique du concept.....                                            | 158        |
| 2. Définition de concept de représentation sociale .....                      | 161        |
| 3. Les caractéristiques de la représentation sociale .....                    | 162        |
| 3.1. Les fonctions des représentations sociales.....                          | 163        |
| 3.2. Processus de formation des représentations sociales .....                | 164        |
| 4. Représentation sociale en milieu scolaire.....                             | 165        |
| 5. La théorie du noyau central .....                                          | 167        |
| 6. La reproduction sociale par l'école .....                                  | 169        |
| 6.1. Le concept de l'habitus .....                                            | 171        |
| <b>Chapitre II.....</b>                                                       | <b>173</b> |
| <b>Approche méthodologique et construction de l'échantillon .....</b>         | <b>173</b> |
| 1. Objectifs de la thèse.....                                                 | 174        |

|                                                                                                        |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2. Le chercheur et le terrain d'étude.....                                                             | 175        |
| 3. Contexte et justification de l'étude.....                                                           | 175        |
| 4. La revue de littérature.....                                                                        | 176        |
| 5. Construction de l'échantillon.....                                                                  | 176        |
| 6. Enquête exploratoire.....                                                                           | 177        |
| 7. Mode de recueil des données.....                                                                    | 178        |
| 8. Entretiens semi-directifs.....                                                                      | 179        |
| 9. Déroulement des enquêtes.....                                                                       | 180        |
| 10. Modalités et Traitement des données de l'étude.....                                                | 182        |
| 11. Les difficultés rencontrées sur le terrain d'étude.....                                            | 183        |
| 12. Présentation de la grille d'entretiens.....                                                        | 184        |
| <b>Chapitre III.....</b>                                                                               | <b>189</b> |
| <b>Profils sociologiques des enquêtés.....</b>                                                         | <b>189</b> |
| 1. Le sexe.....                                                                                        | 195        |
| 2. Âges.....                                                                                           | 196        |
| 3. Niveau d'instruction des parents d'élèves.....                                                      | 197        |
| 4. Diplômes et profession des parents d'élèves.....                                                    | 199        |
| 5. Zone géographique.....                                                                              | 201        |
| 6. La situation matrimoniale.....                                                                      | 201        |
| <b>Chapitre IV.....</b>                                                                                | <b>219</b> |
| <b>La représentation sociale de l'école au Tchad.....</b>                                              | <b>219</b> |
| 1. École comme institution ayant pour rôle l'instruction et la socialisation.....                      | 221        |
| 2. École comme avenir meilleur.....                                                                    | 223        |
| 3. Un investissement à long terme : obligation morale des enfants à prendre en charge les parents..... | 225        |

|                                                                                                                    |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4. École comme moyen d'ouverture au monde extérieur à travers le voyage, autrement dit, d'ouverture d'esprit ..... | 227        |
| 5. École comme moyen de réussite/de gagner sa vie .....                                                            | 229        |
| 6. École comme moyen de savoir-vivre et savoir-être .....                                                          | 231        |
| 7. École comme moyen de savoir lire et écrire/acquérir de connaissances .....                                      | 232        |
| 8. École comme moyen de développement .....                                                                        | 233        |
| <b>Chapitre V .....</b>                                                                                            | <b>237</b> |
| <b>Les difficultés de l'école au Tchad .....</b>                                                                   | <b>237</b> |
| 1. La corruption dans le milieu scolaire tchadien .....                                                            | 238        |
| 2. La baisse de niveau .....                                                                                       | 241        |
| 3. Le manque d'infrastructures .....                                                                               | 243        |
| 4. Le manque d'attention de la part de l'État .....                                                                | 250        |
| 5. La pauvreté des parents d'élèves .....                                                                          | 251        |
| 6. Le manque d'enseignants dans les zones rurales .....                                                            | 254        |
| 7. La grève des enseignants des écoles publiques .....                                                             | 258        |
| <b>Chapitre VI .....</b>                                                                                           | <b>259</b> |
| <b>Choix de l'école et suivi scolaire des parents d'élèves .....</b>                                               | <b>259</b> |
| 1. L'école publique ou privée .....                                                                                | 260        |
| 1.1. Les écoles privées confessionnelles et non confessionnelles .....                                             | 262        |
| 1.2. Les écoles communautaires .....                                                                               | 265        |
| 2. Le choix de l'école des enfants : publique ou privée .....                                                      | 266        |
| 2.1. Les parents et le choix de l'école des enfants : la liberté de choisir .....                                  | 266        |
| 2.2. Les motivations du choix de l'école .....                                                                     | 267        |
| 2.3. Les enjeux du choix de l'école .....                                                                          | 270        |
| 3. Suivi scolaire : relations parents-élèves et aides aux devoirs .....                                            | 272        |
| 3.1. Le suivi des parents à la scolarisation .....                                                                 | 273        |

|                                                                                                                        |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.2. Les relations parents-d 'élèves enseignants .....                                                                 | 274        |
| 3.3. Aide aux devoirs .....                                                                                            | 278        |
| <b>Chapitre VII.....</b>                                                                                               | <b>281</b> |
| <b>Les disparités en matière scolaire au Tchad .....</b>                                                               | <b>281</b> |
| 1. Disparités sociales et géographiques .....                                                                          | 283        |
| 2. Des inégalités d'ordre structurelles .....                                                                          | 285        |
| 3. Le fonctionnement des établissements en milieu rural.....                                                           | 286        |
| 3.1. Une petite amélioration du système afin de favoriser l'équité .....                                               | 286        |
| 3.2. Une amélioration des effectifs au niveau des écoles primaires, notamment<br>grâce aux écoles communautaires ..... | 288        |
| 3.3. Une expansion modérée de la couverture et une qualité qui reste à améliorer<br>289                                |            |
| 4. Des pistes de solution pour améliorer le domaine d'éducation .....                                                  | 290        |
| <b>CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES.....</b>                                                                        | <b>293</b> |
| <b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>                                                                                              | <b>303</b> |
| <b>ANNEXES .....</b>                                                                                                   | <b>315</b> |



## **Liste des abréviations**

AEF : Afrique Équatoriale Française

AFD : Agence Française de Développement

AIF : Agence intergouvernementale de la francophonie

AOF : Afrique Occidentale Française.

APE : Association des Parents d'Élèves

AST : Association Sociale du Tchad

BAD : Banque Africaine de Développement

BEF : Brevet d'Études Fondamentales

BEPEC : Brevet d'Étude du Premier Cycle

BID : Banque Islamique de Développement

CBLT : Commission du Bassin du Lac Tchad

CCFAN : Conseil du Commandement des Forces Armées du Nord

CEMAC : Communauté Économique et Monétaire de l'Afrique Centrale

CEPA : Centre de formation Professionnelle Agricole

CEPE : Certificat d'Études Primaires et Élémentaires

CNC : Centre National des Curricula

CONFEMEN : Conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la francophonie

CSM : Conseil Supérieur Militaire

DDEN : Délégations Départementales de l'Education Nationale

EFE : Stratégie d'Éducation et de Formation en liaison avec l'Emploi

EPT : Éducation Pour Tous

FAN : Forces Armées du Nord

FAP : Forces Armées Populaires

FENAPET :Fédération Nationale des Parents d'Elèves au Tchad

FNUAP : Fonds des Nations Unies pour la Population

FROLINAT : Front de Libération Nationale du Tchad

GIRT : Groupement des Indépendantistes Ruraux du Tchad

GLPE : Groupe Local des Partenaires de l'Éducation

GUNT : Gouvernement d'Union Nationale de Transition

IDA : Association Internationale de Développement

INSEED : Institut Nationale de la Statistique, des Études Économiques et Démographiques

ISESCO : Organisation Islamique pour l'Éducation, les Sciences et la Culture

MSA : Mouvement du Salut Africain

OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement

PAEB : Appui à l'Enseignement Bilingue

PAEB : Programme d'Appui à l'Enseignement Bilingue au Tchad

PAM : Programme Alimentaire Mondial

PAN/EPT : Plan d'Action National de l'Éducation Pour Tous

PARSET : Programme d'Appui à la Réforme du Secteur de l'Éducation au Tchad

PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Confemen

PDDEA : Programme Décennal pour le Développement de l'Éducation et de l'Alphabétisation

PIB : Produit Intérieur Brut

PIET : Plan Intérimaire de l'Éducation au Tchad

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement.

PPT : Le Parti Progressiste Tchadien

PSIT : Parti Socialiste des Indépendantistes Tchadiens

PTF : Partenaires Techniques et Financiers

RDA : Rassemblement Démocratique Africain

RGPH2 : Recensement Général de la Population et de l'Habitat

SECADEV : Secours Catholique pour le Développement

SIPEA : Stratégie Intérimaire pour l'Education et l'Alphabétisation

SNFAEF : Stratégie Nationale en Faveur de l'Accélération de l'Education des Filles

SNRP : Stratégie Nationale de Réduction de la Pauvreté

TMPPT : Territoire Militaire des Pays et Protectorat du Tchad

UDT : Union Démocratique du Tchad

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

UNT : Union Nationale Tchadienne

WVT : World Vision Tchad

## **Listes des graphiques et tableaux**

Graphique 1 : âge moyen des parents - d'élèves

Graphique 2 : statut marital des parents - d'élèves

Graphique 3 : Nombre d'enfant moyen par femme

Graphique4 : Le temps moyen mis pour atteindre l'école

Graphique 5 : Nombres frères et sœurs en moyenne

Graphique 6 : Langue parlée à la maison (élèves)

### Tableaux

Tableau1 : Profil des parents d'élèves

Tableau 2 : Niveau d'instruction des parents d'élèves

Tableau 3 : Diplômes des parents d'élèves

Tableau 4 : Profession déclarées par les parents d'élèves

Tableau 5 : Profil des d'élèves

Tableau 6 : Le temps à atteindre pour l'école en minute et en pourcentage

Tableau7 : Lieu de résidence des élèves

Tableau 8 : Profil des enseignants

# **Introduction générale**

À l'heure de la mondialisation, nous entrons dans une phase où l'éducation est devenue un élément essentiel de la productivité et de la compétitivité d'un état ou d'une nation. C'est un monde en quête d'intelligence afin de détenir un savoir, une connaissance ou un bon niveau : « *Condorcet, dans son esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain de 1794, faisait de l'éducation l'un des moteurs les plus puissants du développement des peuples. Il écrivait : Les progrès de la science assurent les progrès de l'art d'instruire, qui eux-mêmes accélèrent ensuite ceux des sciences ; et cette influence réciproque, dont l'action se renouvelle sans cesse, doit être placée au nombre des causes les plus actives, les plus puissantes du perfectionnement de l'espèce humaine*<sup>1</sup> ». Beaucoup de travaux de recherche montrent que, pour une croissance durable, il faut produire le capital humain. Il est évident que l'éducation est un instrument fondamental de production du capital humain. Aujourd'hui, c'est le strict minimum pour tout individu afin de vivre en phase avec le monde.

En effet, de nombreuses recherches ont mis, en évidence, l'impact de l'éducation sur le développement. Grâce à l'éducation, on peut obtenir une réduction de la pauvreté, lutter contre les inégalités de tout genre, rendre une population moins vulnérable, mais aussi favoriser son émancipation. C'est pourquoi, plusieurs instruments juridiques nationaux et internationaux font de l'éducation un droit fondamental de l'homme. La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (1990) en son article premier alinéa 1 relève que : « *tous les enfants, tous les adolescents et tous les adultes devraient avoir accès à l'éducation fondamentale. À cette fin, il convient de développer les services éducatifs de qualité et prendre des mesures systématiques pour réduire les disparités* ». La déclaration universelle des droits de l'homme (1948) en son article 30 dispose que « *toute personne a droit à une éducation gratuite et obligatoire en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental* » et que « *l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et accorde aux parents le droit de choisir le genre de l'éducation à donner à leurs enfants* ».

---

<sup>1</sup> Condorcet, cité par Jean Cluzel, Secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences morales et politiques, en ouverture de la première session du colloque « L'éducation, fondement du développement durable en Afrique » *Fondation Singer-Polignac, jeudi 7 novembre 2002*

Au niveau africain, la Charte africaine des Droits de l'Homme et du Peuple s'inscrit dans cette logique et précise en son article 17, alinéa 1 que « *Toute personne a droit à l'éducation* » : c'est dire que l'éducation est un véritable tremplin pour le développement dans son ensemble et est considérée comme moteur de la croissance économique. Elle est aussi facteur de conditionnement et de modification des comportements sociaux. Dans tous les domaines de la vie, son influence positive est énorme. Elle permet la préservation de l'environnement et la gestion des ressources naturelles, mais surtout son impact positif sur la santé est indéniable. Dans cette optique, l'UNESCO lutte pour une éducation inclusive dans les États à travers la convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement adoptée le 14 décembre 1960 et entrée en vigueur le 22 mai 1962.

Malgré l'importance de l'éducation dans le monde et la lutte des institutions dans la mise en œuvre des objectifs du millénaire pour le développement (OMD) avant 2015, bon nombre d'enfants dans le monde et en Afrique subsaharienne en particulier n'ont pas encore eu accès à l'école. Seulement dix pays de l'Afrique ont réussi à scolariser plus de 90 % de leurs enfants entre 2000 et 2015. Il s'agit du Rwanda, l'Afrique du Sud, la Tunisie, la Zambie, l'Algérie, le Bénin, le Cameroun, le Cap-Vert, le Congo-Brazzaville et l'île Maurice<sup>2</sup>. Pour la majorité des pays d'Afrique centrale, l'objectif ne sera pas atteint. Selon le rapport d'Atlas sociologique mondial rendu mis à jour le 9 août 2019, le taux de scolarisation au Tchad est de 57,53 % en 2010 et 78,88 %, 67,34 % en 2010 et 68,08 % en 2017. Ces données dénotent que le taux d'accès à l'éducation est faible en Afrique centrale. Pourtant, l'éducation est un droit universel et moteur de la croissance économique. Par conséquent, c'est un outil de lutte contre les pathologies sociales<sup>3</sup>.

En effet, considérée comme une institution de formation et d'éducation, l'école est un fait social qui occupe une place importante dans les recherches en sciences sociales et humaines notamment en sociologie et en psychologie sociale. L'école permet donc la transmission des connaissances aux individus. Elle favorise la socialisation des enfants

---

<sup>2</sup> Rapport 2015 sur les OMD

<sup>3</sup> EHRENBURG Alain, *la notion de pathologie sociale : un exercice de clarification, In L'Injustice sociale, quelles voies pour la critique ?* Paris, Presse universitaire de France, 2013.

du point de vue sociologique puisqu'elle contribue à la cohésion sociale (Jean-Marie Parly, 2012). Elle a pour rôle de véhiculer les valeurs sociales d'une société.

*« L'école est donc également chargée d'éduquer à la citoyenneté et de transmettre des valeurs telles que l'égalité, la liberté, la paix, la solidarité, la tolérance ou encore d'autres valeurs que la société veut défendre. En même temps, on fait appel à l'école pour s'assurer que tous les membres de la société auront le profil de compétences adéquat pour que ces futurs citoyens puissent non seulement intégrer avec succès le marché de l'emploi, mais aussi jouer un rôle actif dans la vie sociétale<sup>4</sup> ».*

Ainsi, l'école assure l'équilibre social, permet d'instaurer l'égalité des chances et constitue un facteur de développement collectif et individuel. Cependant, d'un pays à l'autre, la situation scolaire se traduit par des réalités très diverses au niveau des politiques éducatives, du système de fonctionnement, voire dans le contenu des enseignements. À l'intérieur d'un même pays, la situation scolaire recouvre des réalités distinctes d'une zone à une autre. Stéphanie Baux dans son travail de thèse sur les familles Lobi et l'école évoquait cette disparité :

*« À l'intérieur d'une même nation, la carte scolaire est très inégale avec des zones scolaires de forte densité scolaire et des niches de sous ou de non-scolarisation. Si l'école est habituellement considérée comme une institution socialisante en ville, poussant les ménages urbains à des stratégies éducatives de surenchère, elle*

---

<sup>4</sup> MARTIN Romain, DIERENDONCK Christophe, *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain. Vers de nouveaux modèles de fonctionnement du système éducatif*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2008.



*reste marginale dans les espaces ruraux, délaissée au profit de formes de socialisations plus familiales ou communautaires<sup>5</sup>. »*

En effet, en Afrique l'espace rural et l'espace urbain sont très marqués à la différence de l'Europe. En ville, les représentations de l'école ne sont pas les mêmes que celles au village. Envoyer un enfant à l'école est un besoin pour les familles urbaines. Par contre dans l'espace rural, l'école est toujours vue comme un élément étranger de laquelle il faudrait se méfier. Si notre étude porte sur les représentations sociales de l'école, notre ambition est de faire la sociogenèse de l'école. Il est question ici de faire la sociohistoire de l'école à travers les représentations sociales. Pour les tenants de cette approche sociohistorique, « *le recours à l'histoire permet de renseigner le présent à partir du passé. L'histoire permet de naturaliser une catégorie ou une institution et de montrer ce que les pratiques doivent à des héritages. Il permet surtout une mise en œuvre des comparaisons et de faire la distance avec un objet d'étude* » on peut comprendre l'histoire que si on la relie au présent.

Dans le prolongement des études que nous avons menées sur le parcours universitaire des étudiants d'Afrique noire francophone en France et grâce aux connaissances que nous avons sur les études qui ont été faites sur les systèmes d'enseignement en Afrique, en particulier au Sénégal, en Côte d'Ivoire, au Ghana, au Cameroun, nous avons essayé de tirer les leçons des unes et des autres et nous sommes arrivés à la conclusion que : les systèmes d'enseignement en Afrique noire sont en grande partie des systèmes européens exportés et adaptés. Dans ces sociétés où s'affrontent la tradition et la modernité, la sociologie de l'éducation permet d'appréhender et d'identifier à la base, les caractéristiques du système d'enseignement actuellement en vigueur en Afrique subsaharienne.

Suite aux entretiens menés lors de notre précédent travail de recherche, les problèmes du système éducatif tchadien sont récurrents dans le discours de nos enquêtés. Parmi ces

---

<sup>5</sup> BAUX Stéphanie, *Les familles lobi et l'École : entre rejets mutuels et lentes acceptations, Socio-anthropologie du système scolaire et des pratiques familiales de scolarisation au Burkina Faso*, Thèse de doctorat en Sociologie, 2007.

problèmes, sont cités l'insuffisance des infrastructures scolaires, le manque de formation des enseignants, la mauvaise qualité de l'enseignement, etc. En outre de ces caractéristiques de l'enseignement tchadien, s'ajoute un système éducatif importé et qui ne reflète pas les réalités locales. Au-delà de ses questions matérielles, nous nous intéressons à la question des représentations sociales de l'école.

Le but de ce travail de recherche est donc d'analyser les systèmes éducatifs, les politiques éducatives, les représentations familiales de l'école dans un espace urbain et rural. Notre objectif principal est de chercher à mieux comprendre comment l'école comme institution forte et pleine d'enjeux est appréhendée par les parents d'élèves, les élèves et les instituteurs. Nous cherchons ainsi, à saisir le sens que les acteurs donnent à la scolarisation de leurs enfants et de mesurer leur degré d'implication dans l'éducation à l'heure actuelle. Nous sommes parties d'une série d'interrogations à savoir : comment fonctionne le système éducatif tchadien ? Quelles sont les politiques éducatives élaborées par le gouvernement ? Quelles sont les représentations familiales de l'école en milieu rural et urbain au Tchad ? Quel est le rapport de la population à l'école ? Quelle est la nature des relations parents-enseignants ? Quel est le rôle de l'école dans cette relation ?

Autant de questions qui trouvent leur soubassement dans les représentations sociales de l'école dont il est important de comprendre les modes de construction sociale. Le positionnement des acteurs de l'école, notamment les élèves, les parents d'élèves et les enseignants par rapport à l'institution, sera donc la quintessence de notre travail. En d'autres termes, nous nous intéresserons dans cette étude à la place qu'accordent au quotidien les Tchadiens à l'école.

Notre question centrale est la suivante : comment les parents d'élèves, les élèves et les enseignants appréhendent-ils l'école dans le milieu rural et urbain au Tchad ?

Derrière cette question se profile bien évidemment la manière dont ils se représentent l'école. Au sens de Max Weber, il conviendrait de comprendre quel sens ils donnent à l'école.

À travers cette question guidant principalement notre thèse, il se dégage une hypothèse centrale qui prend source dans les investigations exploratoires que nous avons effectuées

lors de nos séjours de recherche au Tchad : l'école serait perçue comme un moyen pour garantir l'avenir des enfants. En effet, il nous a été donné de constater que l'institution scolaire tient une place majeure dans le département du Logone occidental. Elle constitue un dispositif social sur lequel se structurent diverses représentations que se font nos enquêtés, eu égard à leurs compréhensions. Lesquelles compréhensions nous avons scindées en deux catégories. Les représentations émanent tout d'abord d'expériences réelles, du vécu : on pourrait donc y trouver de l'objectivité. Les représentations peuvent aussi découler de pures interprétations d'éléments de son environnement ou de simples déductions à partir des apparences : de la subjectivité. Si l'école est considérée comme l'élément pouvant forger l'avenir des enfants, il s'avère que le système éducatif tchadien ne permettrait pas aujourd'hui aux enfants de se former dans de bonnes conditions. À partir de ce constat, l'école ne représenterait plus le catalyseur de l'insertion sociale et professionnelle des enfants.

En outre, on peut poser une seconde hypothèse qui consisterait à souligner que l'école serait l'institution sociale qui favorise essentiellement l'intégration des enfants dans le milieu social et professionnel. Elle jouerait un rôle important dans la socialisation des enfants et permettrait l'acquisition des savoirs de base pour la vie future. Toutefois, le sens que les élèves donnent à l'école serait en lien avec la trajectoire scolaire des parents. Ainsi, les élèves ayant des parents possédant un capital scolaire appréciable auraient un investissement conséquent de l'école, par rapport à d'autres.

## **Méthodologie**

En sciences humaines et sociales, la méthodologie reste le noyau central qui permet de produire les connaissances, d'observer et de comprendre les faits sociaux dans leur ensemble. Ainsi notre méthodologie se veut qualitative, fondée sur des entretiens semi-directifs d'une part et des observations d'autre part. Le terrain de recherche est localisé au Tchad avec un échantillon de 120 individus interrogés en ville et dans les villages. Dans la deuxième partie, un chapitre entier a été consacré à cette question de méthodologie.

## Le plan de la thèse

Notre thèse est composée de deux grandes parties :

La première partie est une approche socio historique de l'éducation au Tchad constituée de quatre chapitres. Elle retrace l'histoire du Tchad à travers la colonisation et le lien avec l'éducation. Le premier chapitre est une approche historique et géographique du Tchad. Il présente le Tchad avant l'aventure coloniale : son organisation et ses modes de vie. Ensuite il rappelle l'histoire de la conquête coloniale et celle de l'indépendance du Tchad puis s'intéresse à la structure du pays après l'indépendance : son contexte social, économique, politique, démographique, linguistique ou éducatif. Le deuxième chapitre est une approche historique de l'éducation au Tchad et raconte la manière dont le peuple tchadien éduque les enfants avant l'introduction de l'école moderne à travers la colonisation. Le troisième chapitre s'intéresse au système éducatif tchadien et décrit sa structure, son fonctionnement et ses difficultés. Le quatrième est une approche par le genre pour apprécier la question de l'éducation des filles dans la société tchadienne.

La deuxième partie est une approche empirique du terrain d'étude composée de sept chapitres. Cette partie est l'accomplissement de toutes ces années de travail autour de notre problématique et l'expérimentation de nos techniques d'enquête de terrain. Le premier chapitre a pour objectif d'explicitier la manière dont nous avons conceptualisé, « les représentations sociales » de l'école. Nous nous sommes intéressés à la genèse de la construction même du concept de représentation depuis Émile Durkheim à Denise Jodelet et aux auteurs contemporains. Les travaux des sociologues et psychologues sociaux nous ont permis de développer l'idée que les représentations sociales sont des construits sociaux pour ensuite souligner la contribution de cette théorie dans notre recherche et voir comment les acteurs appréhendent l'école. Après avoir clarifié le concept de représentations sociales, nous avons posé les bases méthodologiques qui nous ont permis d'aborder le terrain afin de collecter les données dans le deuxième chapitre. Il est consacré uniquement aux outils et techniques utilisés dans cette recherche. Le troisième chapitre établit le profil sociologique des personnes enquêtées afin de présenter leurs caractéristiques mais également certaines variables prises en compte dans l'étude.

Le quatrième chapitre porte sur les représentations de l'école des acteurs interrogés. Celui-ci fait ressortir toutes les perceptions sociodémographiques, des acteurs sur le sujet. Dans le cinquième chapitre, nous exposons les difficultés auxquelles l'école tchadienne est confrontée, les causes et les conséquences qu'elles peuvent entraîner à long terme si les acteurs en charge de l'école ne prennent pas leurs responsabilités. Le sixième chapitre concerne les choix et l'investissement des parents dans le parcours scolaire des enfants. Il aborde les stratégies familiales d'accompagnement et de suivi à la scolarisation des enfants. Le dernier chapitre porte sur les disparités en matière de scolarisation au Tchad et évoque l'inégalité de la répartition équitable des ressources sur l'ensemble du territoire.

Après la conclusion générale, nous avons donné quelques perspectives d'amélioration de la qualité de l'éducation pour un développement durable.



**PREMIERE PARTIE :**

**VERS UNE APPROCHE**

**SOCIOHISTORIQUE DE L'EDUCATION**

**AU TCHAD**





# **Chapitre I**

## **Approche historique et géographique du Tchad**

## Introduction

Définir le milieu naturel dans l'espace géographique est nécessaire à la compréhension et l'appréhension d'un pays. Nous étudierons d'une manière globale, les différents modes de vie de cette population.

### 1. Période précoloniale

Dans la période précoloniale, on peut décrire l'environnement géographique du Tchad comme étant difficile et soumis aux conditions naturelles. La frontière dans les sociétés anciennes a une fonction sociale et sacrée en ce sens qu'elle se confond aux lois régissant la vie sociale et religieuse, notamment les interdits alimentaires, les lieux sacrés. Il s'agit de la conception culturelle de la frontière. Du point de vue géographique, les villes du Tchad ont un environnement très varié. Du côté nord, qui est désertique, on rencontre des chameaux et la population nomade (des éleveurs) qui sont en transhumance et à la quête de pâturages en saison sèche pour nourrir leur bétail. Dans le Sud, on retrouve la forêt dense avec une population plus sédentarisée dont l'activité principale repose sur l'agriculture, la chasse, la pêche et la cueillette. C'est un pays trois fois plus grand que la France avec deux saisons : la saison sèche et la saison des pluies. C'est ce que confirme la déclaration de Charles de la Roncière :

*« Dans ce concept de frontière, il s'agit le plus souvent pour eux de zones. Soit de zones peuplées qui s'interposent entre deux régions, soit surtout de zones vastes et vides d'hommes, déserts, bois, brousse, incultes, ou du moins vides d'hommes dignes de ce nom — à savoir musulman, et régi par des États — car ces zones frontières sont en réalité souvent dites peuplées [...]. Il s'agit enfin par surcroît de zones incertaines et instables [...] »<sup>6</sup>. >*

De ce fait, avant la colonisation, le Tchad n'existait pas en tant qu'État puisque « la reconnaissance d'un État suppose au préalable l'établissement des bases de la

---

<sup>6</sup> Charles de la Roncière, « La notion et la pratique de la frontière en Afrique occidentale, XIIIe-XIVe siècles. Esquisse d'une description d'après les auteurs arabes, les Tarikhs et la Tradition orale », in Colette Dubois, Marc Michel et Pierre Soumille, éd., 2000, Frontières plurielles, frontières conflictuelles en Afrique subsaharienne, Paris, L'Harmattan, p. 17.

*souveraineté territoriale, donc des limites* »<sup>7</sup>. Néanmoins, ce vaste territoire allait être un futur État structuré en plusieurs royaumes, chacun avec son mode de gouvernance. Mais pour cette thèse, nous allons nous focaliser uniquement sur les trois grands royaumes : le Kanem, le Baguirmi et le Ouaddaï, du fait de leur influence dans la vie politique du Tchad pendant cette période. Ces trois royaumes ont exercé une grande influence sur le pays de par leur origine sociale et religieuse : on trouve dans cette partie du territoire du nord, un peuple arabe et musulman qui exerce la force, pour occuper les territoires du sud et maintenir le peuple sudiste en esclavage. Pendant plusieurs années, le sud du Tchad a subi une répression et s'est vu imposer de nouvelles règles de vie.

Il faut relever qu'avant la conférence de Berlin en 1884<sup>8</sup>, le Tchad ne présentait aucun enjeu majeur pour les Européens moins encore pour les Français. Mais à partir de cette date, le Tchad fut l'objet de convoitise des puissances impérialistes et la course contre la montre était lancée. Cette concurrence a amené le gouvernement français à prendre des initiatives pour organiser la conquête qui se fait d'abord de manière pacifique puis militaire. Finalement, tous les royaumes sont défaits et la France colonise le Tchad à travers la création du territoire Militaire des Pays et Protectorat du Tchad (TMPPT) le 5 septembre 1900 avant de le transformer en colonie.

### 1.1. Le royaume du Kanem

Créé par la dynastie Têda vers le VIII<sup>e</sup> siècle, le royaume du Kanem était dirigé par le sultan appelé « Maï » qui fut le souverain. À l'époque, le maï avait déjà une organisation bien structurée par sa dynastie. Il se trouve à la tête du royaume et se fait entourer de conseillers qui ont pour mission de faire respecter les lois établies. C'est le maï qui nomme ou désigne les membres du conseil. On trouve là, une sorte de gouvernement composé d'un chef (le maï) avec ses 12 conseillers :

---

<sup>7</sup> YAOUBA, Abdoul-Aziz 2007, *Les relations transfrontalières entre le Cameroun et le Tchad au 20e siècle*, Thèse de Doctorat Ph. D., Université de Ngaoundéré, p. 3.

<sup>8</sup> Au lendemain de l'abolition de la Traite négrière au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, les portes de l'Amérique se ferment aux Européens. Finalement, ils optent pour autre nouvelle forme de domination en l'Afrique à travers la conférence convoquée à Berlin en Allemagne de 1884 à 1885 pour mieux organiser la colonisation.

*« le plus émanant de ces notables était Kogana et le reste de la famille royale Maïna. Nommés à vie, ils exerçaient chacun un commandement territorial. Les plus importants étaient à Kaigama, chef militaire, le Yerima et le Caladima, gouverneurs de province, le Tchiroma, l'héritier présomptif, et le Mastrama, chef du Kanem »<sup>9</sup>.*

Pour assurer la sécurité et le contrôle de son territoire, le maï divise sa terre en plusieurs départements. Doté d'une armée bien équipée et des hommes bienveillants pour assurer sa mission, le maï perpétua son pouvoir et plaça à la tête de chaque tribu, un chef qui collectera des impôts sur la moisson et l'élevage. Ces impôts sont ensuite déposés dans la trésorerie générale.

Il assurait sa souveraineté et sa domination sur la population animiste au sud du Tchad. Son empire et sa richesse sont fondés sur cette pratique d'esclavage. Il entretenait des relations extérieures avec le monde arabe, plus précisément avec les Berbères. Menacé par les SAO et les Boulalas venus de l'est du pays, le peuple souverain du Kanem va se réfugier à l'ouest du lac Tchad et formera le royaume du Bornou vers 1395, par la suite il fondera le royaume du Kanem-Bornou au XVI<sup>e</sup> siècle. Il continua à maintenir le sud dans l'asservissement et développa son trafic d'esclaves. Il faudra attendre l'arrivée de soudanais Rabah vers 1900 pour mettre fin à la prospérité du sultanat qui devint à son tour le propriétaire des lieux avant de se faire éjecter par les troupes françaises en 1900. Il est important de noter l'existence d'une telle organisation à l'instar des sociétés modernes, qui finiront par s'effondrer à l'arrivée du colonisateur.

## 1.2. Le royaume de Baguirmi

Le royaume du Baguirmi fut fondé vers le XVI<sup>e</sup> siècle et dirigé par un chef appelé « Mbang ou Banga ». Situé au sud de lac Tchad, ce royaume regroupe des populations arabes de confession musulmane, exerçant le commerce d'hommes. Comme le Kanem, le Baguirmi avait également une organisation politique bien structurée.

---

<sup>9</sup> Naibakoleo Deola (1982), *les changements sociaux et la culture du coton au Tchad*, thèse de doctorat de troisième cycle de sociologie, Université de Lyon, p.15

À Massénya, la capitale, vivait le souverain héritier entouré de ses notables. Il régnait en chef absolu et possédait une armée conséquente pour faire face aux conflits extérieurs, notamment les tentatives d'appropriation de ses terres par le royaume du Ouaddaï. Malgré la puissance de son armée, il n'a pas résisté sous la menace Ouaddaïenne et avec l'arrivée des colonisateurs, le Baguirmi obtient à la demande de son souverain, le protectorat auprès des autorités coloniales françaises.

### 1.3. Le royaume de Ouaddaï

Ce royaume fondé au XV<sup>e</sup> siècle était au départ animiste avant d'être transformé en sultanat islamique au XVIII<sup>e</sup> siècle par le sultan Abdelkérîm Ben Mohammed Saleh suite à sa victoire sur les Tunjur qui régnaient avant sur ce royaume. Mais il faut reconnaître que la paternité de cet ancien État est reconnue au prince Abd al-Karim qui a véritablement asseoir le royaume au début du XVII<sup>e</sup> siècle.

Ce royaume bien organisé se démarque des autres royaumes par sa stratégie et son objectif de promouvoir la religion musulmane et la langue arabe dans cette partie du territoire ainsi que son armée bien entraînée. Outre sa position géographique aux multiples frontières avec le soudan, la Lybie et Égypte, elle offre un grand avantage et lui a permis de bénéficier du soutien accru des autres royaumes musulmans de ces pays susmentionnés pour asseoir sa suprématie sur les autres royaumes situés à l'intérieur du Tchad. Pour le sultan, la loi islamique est une source de valeur et de culture. On trouvera dans cette région une population montagnarde nommée communément les « maba ». Elles sont localisées dans la zone d'Abéché et de Ouara. Elles partagent aussi cette partie avec les étrangers venant du Darfour, ce qui à la longue va entraîner un métissage.

Ce royaume grâce à sa stratégie a existé jusqu'en 1911 jusqu'à ce qu'il tombe définitivement en décadence avec la conquête des forces françaises entre 1904 et 1911. Certes, la pénétration française dans cette partie du Tchad s'est heurtée à l'opposition farouche, mais les armes et la stratégie des Français ont eu raison des souverains locaux.

## 2. L'aventure coloniale en Afrique-Équatoriale française

La colonisation a marqué l'histoire africaine. Dans les esprits de la population noire africaine, elle est traduite par des années de l'esclavage et de la traite négrière, mais aussi de la guerre. Elle est la cause de troubles politiques, économiques et sociaux. Selon Jacques, VALETTE :

*« la colonisation est un acte politique, l'occupation d'un territoire lointain par un État européen, un transfert de souveraineté de la métropole vers un coin où flotte le drapeau. L'idée coloniale est chargée aussi d'un contenu économique, et depuis deux siècles, les économistes n'ont cessé de réfléchir à la rentabilité des colonies, à ce transfert de capitaux, de biens et de potentialités. Elle possède enfin un contenu moral, humanitaire, civilisateur<sup>10</sup> ».*

Bernard Mouralis dans son ouvrage « République et colonie, entre histoire et mémoire » définit la colonisation en ces termes : « *processus global à travers lequel la société dominante instrumentalise, à tous les niveaux, la société dominée et la dépossède de toute initiative sociologique* »<sup>11</sup>

L'aventure européenne en Afrique a commencé depuis les périodes de découverte et de l'exploration en Afrique. Les nombreux écrits des historiens essaient de retracer la présence européenne en Afrique à partir de l'exploration à la conquête du territoire et des populations africaines. Selon certains historiens, l'exploration a commencé avec l'anthropologue écossais nommé Mungo Park. Son dernier voyage en Afrique datait de 1805. Il était le premier Européen à visiter l'Afrique en qualité d'explorateur et d'anthropologue. Il faut aussi ajouter des explorateurs, comme Gaspard Théodore Mollien, Eugène Mage et René Caillé. Ces quatre chercheurs ont fait la découverte des côtes de l'Afrique et ont développé la curiosité de visiter son intérieur. Ils ont fait plusieurs observations et ont pénétré très loin dans le continent africain. Ils trouvèrent à l'intérieur du continent, des sociétés traditionnelles africaines avec leur civilisation et bien

---

<sup>10</sup> VALETTE. JACQUES, *La France et l'Afrique, l'Afrique subsaharienne de 1914 à 1960*, Paris, CDU SEDES, 1994.

<sup>11</sup> MOURALIS. Bernard, *République et colonies entre histoire et mémoire*, Présence Africaine, p. 10.

d'autres organisations sociales. Plusieurs voyageurs et explorateurs vont se succéder sur cette terre. Non seulement le continent soulève leur curiosité scientifique et intellectuelle, mais suscite en eux des motivations économiques. Le rapport de la Mission Lenfant mandatée par la Société de Géographie avec le soutien du ministère des Colonies confirme cet état de choses. Le but de cette mission « *est la recherche d'une voie de pénétration vers le Tchad, qui soit plus facile, plus rapide et plus économique que les voies de l'Oubangui et du Congo* »<sup>12</sup> compte tenu des avantages économiques et stratégiques, le ministère des colonies et la Société de Géographie se mobilisent. Pour effectuer par exemple ce voyage,

*« Il a fallu lui débloquer une somme d'argent de 60 000 F. C'est de Bordeaux qu'il embarque le 15 juillet 1903 et arrive à Fort-Lamy le 4 novembre 1903. Son voyage a duré au total 8 mois et 24 jours. Sur place au Tchad, il a consacré en tout trois mois à visiter le bassin tchadien et le Moyen-Logone. »*<sup>13</sup>

C'est ainsi qu'ils (Européens) vont s'intéresser au commerce triangulaire au 18<sup>e</sup> siècle. Les Européens se livrent donc aux échanges de leurs marchandises contre des esclaves noirs. C'est ce qu'on appelle la traite négrière ou encore le trafic négrier. Cet intérêt du commerce de noir va les pousser à s'implanter sur la côte d'Afrique. Ces noirs sont ensuite déportés en Europe ou en Amérique au moyen de navires occidentaux. Les produits fournis par les Européens et les Américains sont beaucoup plus matériels. Il s'agit de marchandises comme le tabac, le cacao, le coton, le café ou le sucre, etc. En échange, les colonies leur fournissent à la place de ces produits de luxe, des hommes considérés comme des esclaves et transférés par bateau en Amérique. C'est ainsi qu'émigrent les premiers noirs Américains. Ces esclaves sont soumis à des travaux forcés dans des plantations de cannes à sucre, dans les champs de coton et de tabac.

Finalement, l'exploration, qui, au début, avait pour but la découverte du continent finit par avoir des visées économiques. Une nouvelle stratégie est mise en place : l'abolition de l'esclavage au profit d'une considération humanitaire. Beaucoup de voix se soulèvent et luttent contre l'esclavage. Il a fallu de longues années pour que celui-ci soit aboli. La

---

<sup>12</sup> LENFANT. Eugène, *La grande route du Tchad*, Paris, Hachette, 1905. p. 1

<sup>13</sup> ASSILECK Mahamat, *conquête coloniale et délimitation des frontières du Tchad : 1890-1936*, thèse de doctorat en histoire, Université de N'Gaoundéré, 2007, P 34

fin de l'esclavage en France fut signée en avril 1848 et le congrès de Berlin en 1885 confirme l'abolition de l'esclavage, mais la colonisation continue sous une autre forme. Cette fois-ci, elle est fondée sur des visées purement économiques. On prône le « commerce licite » des produits agricoles, de l'or, du caoutchouc, du bois, de l'arachide et des produits du palmier, etc., en remplacement de la traite négrière.

L'exploration prépare la conquête et la possession du continent. Les puissances européennes se lancent alors dans la politique d'expansion, en lançant des expéditions civiles et militaires. Vers les années 1870, les puissances occidentales se faisant du souci du prestige des colonies vont accélérer la conquête. De là naissent des rivalités entre les puissances européennes. Pour résoudre les conflits qui risquent de causer des guerres parmi les puissances coloniales se tiendra la conférence de Berlin, qui précisera les règles de la conquête et du partage des territoires. Ces assises sont convoquées par Bismarck afin de prévenir un conflit armé entre les pays occidentaux engagés dans la conquête de l'Afrique. C'est pourquoi, l'Acte général de la conférence a été signé le 26 février 1885 assorti de quelques résolutions :

- 1- Tout État « civilisé » occupant la côte avait le droit d'accroître son territoire vers l'intérieur jusqu'à ce qu'il rencontre un autre État « civilisé » ;
- 2- L'occupation des terres ainsi conquises devait être effective<sup>14</sup>.

Ainsi :

*« Ils s'entendent sur l'obligation pour une puissance coloniale, d'occuper effectivement un territoire conquis et d'en informer les autres États. La conférence de Berlin partage l'Afrique en zones d'influence et propose de régler les litiges éventuels par des accords internationaux. Ce sera le cas par exemple, entre la France et le Royaume-Uni après la crise de Fachoda (1898), ou entre la France et l'Allemagne qui trouvent une solution pacifique dans leur lutte d'influence pour la domination du Maroc (1906).<sup>15</sup> »*

---

<sup>14</sup> BOUQUET. Christian, *Tchad : genèse d'un conflit*, Paris 1982, L'Harmattan, p. 59.

<sup>15</sup> [http://www.lyceedadultes.fr/sitepedagogique/documents/HG/HGTerm\\_S/archive\\_prgm2002/11\\_TS\\_Colonisation\\_et\\_independances\\_La\\_colonisation\\_cours\\_1.pdf](http://www.lyceedadultes.fr/sitepedagogique/documents/HG/HGTerm_S/archive_prgm2002/11_TS_Colonisation_et_independances_La_colonisation_cours_1.pdf), site consulté le 27/06/2015



Entre 1890 et 1910, le continent a été marqué par la conquête et l'occupation des puissances impérialistes qui par la suite avaient instauré leur système colonial. En 1880, seulement quelques régions d'Afrique subsaharienne étaient sous la domination européenne. En Afrique occidentale, on peut citer en exemple le Sénégal et ses zones côtières, de l'actuel Ghana qui faisait partie des régions méridionales de Gold Coast, au littoral d'Abidjan en Côte d'Ivoire et au Bénin jusqu'au Nigéria. En Afrique du Nord, seule l'Algérie était sous la domination coloniale française en 1880. Cependant, toute l'Afrique centrale était sous la domination portugaise. La France contrôle Saint Louis et Gorée au Sénégal. Ensuite vient l'occupation de la Guinée et de la Côte d'Ivoire. Le Tchad, vu sa position géographique, était le seul biais de communication entre l'Afrique-Occidentale française et l'Afrique-Équatoriale française. Cependant, quels sont les intérêts qui poussaient les grandes puissances à une telle expansion coloniale ?

Les causes sont multiples. Pour la France, Jules Ferry tente de justifier la colonisation française en évoquant des raisons économiques, politiques et humanitaires. C'est ainsi qu'en juillet 1885, lors des débats parlementaires, il tient ce discours :

*« La première forme de colonisation, c'est celle qui offre un asile et du travail au surcroît de population des pays pauvres ou de ceux qui renferment une population exubérante. Mais il y a une autre forme de colonisation, c'est celle qui s'adapte aux peuples qui ont, ou bien un excédent de capitaux, ou un excédent de produit. Et c'est la forme moderne... les colonies sont pour les pays riches, un placement de capitaux plus avantageux ; l'illustre Stuart Mill a consacré un chapitre de son ouvrage à faire cette démonstration.<sup>16</sup> »*

Il est d'ailleurs exact que les colonies sont riches en matières premières et produits agricoles. Ce sont elles qui offrent des débouchés aux industries en Europe. Elles sont une véritable source de matières pour les industries européennes. Le rapport de cette mission Lenfant dépêché par la France en 1903 au Tchad rassure les Français et les galvanise dans cette guerre économique.

---

<sup>16</sup> Un débat cité par Jean Suret-Canale dans son ouvrage : *l'Afrique noire occidentale et centrale : géographie, civilisations, histoire*, 3<sup>e</sup> édition revue et mise à jour, Paris, 1952, 395 pages.

*« On voit donc de suite l'attrait immense, incontestable, de cette voie de pénétration : rapidité d'accès, économie considérable des transports, réduction du portage à l'accomplissement d'une seule tape, tels sont les avantages pratiques, économiques et humanitaires de la voie NigerBénoué-Kabi-Toubouri »<sup>17</sup>*

Par ailleurs, la dimension humanitaire et civilisatrice se justifie par les arguments très précis :

*« la colonisation apporte avec elle, les bienfaits de la civilisation. Pour Jules ferry, c'est un droit et un devoir des "races supérieures". Le mythe de la supériorité de l'homme blanc est très répandu. L'Europe est alors sûre d'elle-même et de ses valeurs.<sup>18</sup> »*

Politiquement parlant, la conquête peut être considérée comme un moyen d'augmenter la puissance et le symbole de domination. La France, particulièrement, comptait beaucoup sur ses colonies pour pouvoir faire face à la concurrence et aux menaces d'autres pays européens.

### 2.1. Afrique Équatoriale française

L'Afrique-Équatoriale Française (AEF) était une création française, une sorte d'appellation pour désigner les quatre colonies françaises de l'Afrique centrale à savoir le Gabon, le Moyen-Congo, le Tchad et L'Oubangui — Chari. La délimitation de ces pays n'était pas la même qu'aujourd'hui. Le moyen Congo touchait en partie le Gabon. C'était un territoire vaste avec une grande superficie et dépassé quatre fois la France. L'Oubangui Chari est devenu la République centrafricaine aujourd'hui. Le Moyen-Congo était transformé en République démocratique du Congo avec Brazzaville comme chef-lieu où le gouverneur général résidait autrefois. Cette fédération de l'Afrique Équatoriale française était créée vers 1910 et 1958. Une autre organisation semblable était créée en Afrique de l'Ouest en 1895, nommé AOF : Afrique-Occidentale française.

---

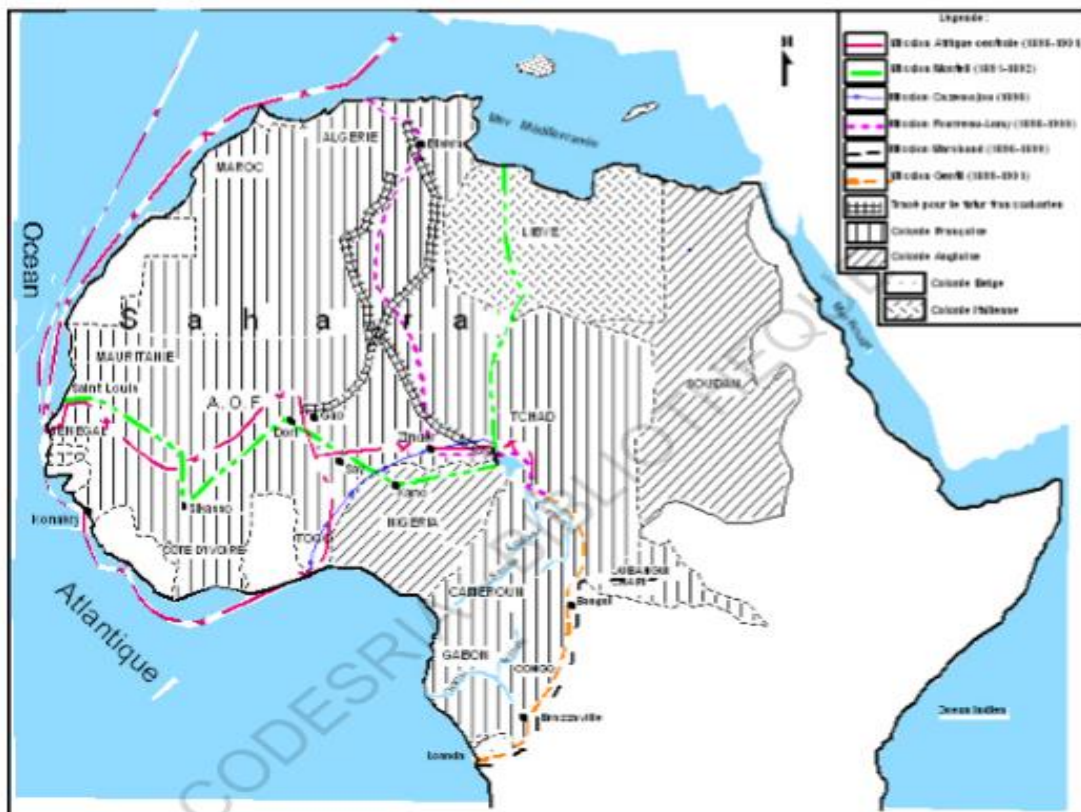
<sup>17</sup> LENFENT, Op.cit.

<sup>18</sup> <http://yann.lamezec.pagesperso-orange.fr/EPterminaleScolonisationcours.htm>, site consulté le 15 juin 2015

En effet, le gouverneur général et les autres membres de l'administration de cette zone de l'AEF sont basés au Moyen — Congo ou Congo — français. Pour structurer leurs possessions, l'administration française avait organisé L'AEF en quatre colonies :

- Le Gabon : chef-lieu Libreville, actuelle république du Gabon
- Le Moyen-Congo : chef-lieu de Brazzaville, actuelle République du Congo
- L'Oubangui-Chari : chef-lieu Bangui, actuelle République centrafricaine
- Le Tchad : Chef-lieu fort Lamy, territoire militaire, actuel République du Tchad

L'Afrique Équatoriale française avait pour pays limitrophes, le Congo belge, la Lybie « italienne », le Nigéria « britannique », le Soudan « anglais » et toute Afrique occidentale française. Le Tchad permettait la jonction entre l'Algérie, l'AOF et l'AEF. C'est un point stratégique permettant à la France de construire son empire colonial. Situé au centre du continent, le Tchad est au contact du monde arabe et de l'Afrique Noire.



CARTE 1 : LES MISSIONS FRANÇAISES EN AFRIQUE CENTRALE

Source : Balleu-Balleu, 1962, Mission Afrique Centrale, Paris, Editions Jeune Afrique-Stock/Impr. : Togo, Bénin, Eritré, République, Côte d'Ivoire, République, 1973, Les conquêtes du Tchad, Paris, Savacon.

## **La carte des différentes missions françaises en Afrique centrale**

### 2.2. La pénétration française au Tchad

Le Tchad comme création française est un territoire aux frontières arbitraires qui rassemble en son sein des sociétés de nomades dans la partie sahélienne et les sociétés paysannes des régions tropicales et méridionales. On observe une disparité de culture sur le territoire, car dans la partie saharienne et sahélienne, on trouve les communautés islamisées, alors que la partie méridionale est essentiellement chrétienne et animiste.

Avant 1900, il existait dans la partie sahélienne, des sultanats qui régnaient et capturaient des esclaves qu'ils revendaient aux marchands Arabes, en échange, ils recevaient des armes, des chevaux et bien d'autres prestiges. Cependant, avec la pénétration française, les sultanats vont perdre peu à peu la bataille. Assujettis et privés de mener l'esclavage, les guerriers arabes vont entrer en crise. Les communautés du sud vont enfin être délivrées des mains des razzias. La colonisation a d'ailleurs privilégié le sud, car cette partie du territoire est favorable à la culture du coton. En dehors de cette opportunité, le sud est plus réceptif à la nouvelle école des blancs tandis que le nord du pays refusait l'implantation de l'école blanche pour des raisons culturelles. La France va réussir progressivement à conquérir région après région jusqu'en 1916. Seul le royaume du Ouaddaï résiste à la conquête française jusqu'en 1922. Le Tchad finit par être érigé en colonie et devient membre de l'Afrique-Équatoriale Française (AEF). En 1940, le Tchad s'est rallié au général de Gaulle par l'intermédiaire de son gouverneur Félix Éboué. Il devient par la suite le territoire d'outre-mer en 1946.

### 2.3. L'occupation coloniale française au Tchad

Le Tchad comme pays est une invention française et le colonel Largeau en collaboration avec ses troupes coloniales l'a fondé. Au début du XVe siècle<sup>me</sup> siècle, les occidentaux ignoraient l'existence de toutes les régions qui forment le TCHAD actuel : *« la première mention du nom Tchad date de 1800 et ce n'est qu'en 1823 que les rives du Lac, situé sur*

*les cartes de l'époque à 800 km de sa position réelle, sont atteintes par le premier européen*<sup>19</sup>».

Avant cela, le Tchad n'existait pas. C'était juste un état de nature sans une localisation précise. Toutes les grandes puissances précisément l'Allemagne, la Grande-Bretagne, la France, La Belgique, le Portugal et l'Espagne s'intéressaient au continent africain et se le disputaient. Pour éviter les confrontations et les rivalités, elles avaient opté pour le découpage de l'Afrique et le partage des territoires. Chacune d'elles avait la possibilité de préciser enfin les limites de sa zone d'influence. C'est à partir de ces découpages qu'est né le Tchad actuel. Les premiers explorateurs l'ont simplement appelé Lac Tchad.

À partir de 1880, les Français ont élargi leur occupation dans toute l'Afrique-Occidentale française en passant par le Sénégal, du Niger jusqu'au Tchad. En 1890, Paul CRAMPEL écrivait, dans le premier numéro du Bulletin du comité de l'Afrique française :

*« Il faut que l'extension de notre influence au Baguirmi consacre l'union, à travers le Soudan, du Congo Français, du Sénégal et de l'Algérie-Tunisie. En France, on ne se passionne pas pour des théories compliquées : il faut une formule simple et un fait qui les concrétise. Eh bien, la réunion, sur les bords du Tchad, de nos possessions de l'Algérie-Tunisie, du Soudan français et du Congo français, sera cette formule, et mon voyage sera le fait symbolique. »*<sup>20</sup>

La conférence de Berlin en 1884-1885 avait à l'époque rassemblé toutes les grandes puissances autour d'un objet spécifique : le partage de l'Afrique. À l'issue de cette conférence, on peut tirer la conclusion selon laquelle, seul l'exercice de l'autorité était un droit de possession. Ce principe avait déclenché une compétition entre les puissances coloniales. C'est le cas du bassin tchadien où Français, Anglais et Allemands vont se lancer à la conquête. Après la signature de l'acte de Berlin, les puissances européennes avaient l'obligation d'occuper effectivement les territoires qu'ils voulaient conquérir. La France devait prendre possession de la colonie du Tchad. C'est ainsi qu'elle a envoyé

---

<sup>19</sup> LARGEAU V.-E. et L. CARON colonel, *À la naissance du Tchad [Texte imprimé]*, Ed. Sépia, 2001.

<sup>20</sup> GENTIL Pierre, *La conquête du Tchad [Texte imprimé] : 1894-1916*, Thèse de doctorat service historique de l'Armée de terre, 1971.

plusieurs missions d'explorations qui sur place avaient signé des traités avec les chefs locaux et les sultans.

En 1900, un décret fait mention officiellement de la création du Tchad avec des limites qui sont arbitraires et qui ne reflètent pas la réalité. Le Tchad devient alors un pays d'Afrique centrale avec pour capitale Fort-Lamy. Cependant, la conquête du Tchad ne s'est pas faite facilement. Malgré les moyens militaires considérables de la troupe française, les trois missions se sont heurtées à la résistance de Rabah. :

*« Même si la France a fait reconnaître ses droits sur le Tchad par les accords franco-allemands de 1894 et franco-britanniques de 1898 et 1899, l'occupation de ces territoires se heurte à une forte résistance. Sur le chemin du lac Tchad, plusieurs missions sont massacrées : mission Crampel en 1891, mission Cazemajou et Olive en 1898, mission Bretonnes en 1899. La résistance à la pénétration française est en effet très forte. Par ses conquêtes le chef Rabah s'est taillé un véritable empire autour du lac Tchad. Il a placé le Dar Kouti sous l'autorité de son allié, le sultan Mohammed el Senoussi. En 1897, il s'engage dans une guerre victorieuse jusqu'à la bataille de Kousseri (22 avril 1900) où il est tué. Son empire s'effondre alors et les Français prennent pied sur les bords du lac Tchad. Après le Baguirmi, passé sous protectorat français en 1895, la France s'installe dans une partie du Bornou. Le Tchad est constitué en 3e territoire.<sup>21</sup> »*

En effet, pour combattre Rabah, dans le bassin tchadien, trois missions militaires sont parties d'Alger, de l'Afrique de l'Ouest et du Congo. Ces missions sont confiées sous l'autorité d'Émile Gentil, un ancien officier de Marine. Émile Gentil va partir de Brazzaville en 1895 pour le Tchad. Sa mission était de combattre un obstacle dangereux pour la conquête : Rabah. Un adversaire redoutable et réputé dans la région. De 1895-1900, Émile Gentil poursuivait sa lutte contre Rabah et gagne la victoire lors de la bataille de Kousserie le 21 avril 1900. Ce fut ensuite la possession du Chari par les Français et le début de la conquête militaire au Tchad. Émile Gentil a, en sa possession, un territoire dont il devrait s'occuper et organiser. C'est ainsi qu'en août 1900, il décide la création et

---

<sup>21</sup> Ministère des Colonies Séries géographiques Tchad 1898/1918, Archives nationales d'outre-mer (ANOM) AIX-EN-PROVENCE mai2006/2011, [http://anom.archivesnationales.culture.gouv.fr/getpdf.php?mode=view&id=FRANOM\\_00088&fmt=.pdf](http://anom.archivesnationales.culture.gouv.fr/getpdf.php?mode=view&id=FRANOM_00088&fmt=.pdf)

la construction de Fort-Lamy (actuelle capitale du Tchad nommé N'Djamena) où il s'installe à l'époque. La capitale forte Lamy a été baptisée ainsi en mémoire du commandant Lamy tué pendant la bataille de Kousseri. Cependant, Gentil va très vite quitter le Tchad vers la fin 1900 et être remplacé par le lieutenant-colonel Destenave qui occupera le poste de commissaire du gouvernement du « *territoire militaire des pays protectorats du Tchad* » en 1900. Gentil reviendra en 1904 comme gouverneur des colonies. Ce dernier sera vaincu par la maladie et quittera ses fonctions en 1908. Le Tchad se verra donc attribuer un nouveau Gouverneur.

#### 2.4. Conquête pacifique au sud

La conquête s'est faite pacifiquement au sud. La population du sud était sous l'oppression des Arabes Ouled-Slimane et des sénoussiya. La zone du sud était complètement ravagée par les royaumes avec des sultans qui razzient pour leur propre compte et alimentent l'esclavage. Lorsque la France arrive, sur cette partie du territoire, la population l'accueille et la considère comme un sauveur qui va enfin la délivrer de l'esclavage des Arabes. Pour le colon français, le sud du Tchad semble très utile pour la culture du coton, mais aussi on y trouve des hommes bien valides qui constituent une main d'œuvre importante dans la réalisation des œuvres coloniales. L'administrateur colonial qualifie ces hommes Sara comme une « belle race » et robustes. C'est ainsi qu'ils vont recruter plusieurs Sara et les utiliser pour les corvées. Cependant, face aux travaux forcés, il y a eu quand même quelques résistances dans cette zone qui méritent d'être signalées.

##### 2.4.1. La « guerre de Bouna » ou « guerre du Mandoul » :

Plusieurs facteurs expliquent cette guerre dans cette partie du sud du Tchad : d'abord il faut que les Day qui peuplent cette localité soient considérés comme un peuple indocile et complètement isolé de la circonscription du Moyen Chari. Jaloux de leur indépendance, ils ne supportent pas du tout la domination extérieure, notamment française. Cette population était considérée comme vivant dans un petit État indépendant par les colons français. La preuve, ils ont refusé de payer les impôts aux chefs.

Il y a aussi des rivalités entre les chefs locaux. En effet, le colonisateur français a mis en place un réseau de chefferie qui lui sert d'intermédiaire afin d'avoir la main mise sur ce

peuple. Ce réseau instrumentalisé et imposé par le colon soulève parfois la jalousie est à l'origine de conflits entre autochtones.

Enfin, la goutte d'eau qui fait déborder le vase est l'assassinat d'une femme par son mari jaloux. Cet assassinat a provoqué un conflit interethnique et a amené l'administrateur colonial à prendre des mesures draconiennes pour arrêter le conflit. Une opération militaire a été effectuée et les dégâts ont été énormes. Plusieurs morts du côté Day.

#### 2.4.2. La révolte du Messi de Lam

En pleine conquête, les rivalités entre les Allemands et les Français ne cessent d'alimenter les tensions pour le contrôle des possessions. À cela, s'ajoutent les résistances locales parmi lesquelles l'affaire du « Messi de Lam » dans la circonscription de Mayo-Kebbi au sud-ouest du Tchad. Le 30 août 1930, Toumba, un originaire de Lam, se proclame envoyé de Dieu. Il mène la révolte et appelle les populations de cette circonscription et celle de Guider au Cameroun à tuer les Blancs afin de vivre en paix.

En effet, la circonscription de Mayo Kebbi dans son ensemble est hostile à la pénétration coloniale comme la plupart des autres régions à cette époque. L'armée coloniale française peine à pacifier le terrain. De même, l'autorité des administrateurs coloniaux est toujours contestée. Par exemple, « *Le Moyen Logone n'a jamais été occupé* », a écrit le gouverneur Fernand Lavit dans son rapport annuel de 1922<sup>22</sup>. La population refuse de payer l'impôt. L'insécurité règne également. La preuve, un Blanc a été poignardé et chassé de la région par la population locale. En 1923, le gouverneur intérimaire reste décidé à fonder le poste de Moundou au centre de la zone insoumise. La situation ne changea vraiment qu'avec l'arrivée du lieutenant Robert Reverdy. Ce qui explique la difficulté avec laquelle, les Français administrent cette région. Fières de leur indépendance, les populations du Mayo Kebbi continuent à opposer une résistance aux Blancs. À cette époque, l'administration impose le paiement de l'impôt à la population. Ce qui ne plaît guère aux populations à majorité paysannes.

---

<sup>22</sup> C.A.O.M. 4 (4) D22 ; rapports trimestriels 1922, Lavit à gouverneur général ; rapport annuel 1922, daté du 31 mai 1923, Reste à gouverneur général



L'administration coloniale fait face à une opposition farouche de la part des populations locales dans la majeure partie du sud du Tchad. Les révoltes se succèdent. L'insécurité paralyse les circonscriptions. Les indigènes refusent de payer l'impôt. Des répressions sont organisées pour amener les populations à coopérer, mais en vain. Le 20 avril 1930, le gouverneur Prouteaux signe le décret portant réorganisation de l'administration coloniale. C'est ainsi que le recensement est lancé aussitôt. Le 25 août 1930, l'ordre est donné à l'adjoint des services civils du poste de Pala Mazeau de superviser le recensement dans le canton Douey. C'est ainsi que le 30 août 1927, il quitte Pala pour Douey. Un guet-apens lui a été tendu par la population locale. Il a été attaqué à coups de sagaies et de flèches empoisonnées aux abords du village de Koutoukouli. C'est le début de l'affaire du dieu (ou messie) de Lam. L'instigateur de cette attaque s'appelle Toumba. C'est dans un petit village appelé Lam dans la subdivision de guider (circonscription de Garoua), au nord-ouest de Léré tout près de la frontière du Tchad-Cameroun, au pied d'un piton, que cet « homme de la montagne », se réclame de l'envoyé de Dieu. Incitant les habitants à tuer, vaches, cabris et poulets qui devaient se métamorphoser en lions, panthères et charognards. Il annonce que les Blancs, n'étant plus en force et qu'ils envisagent de quitter le pays. Le « commandant » de Guider, dit-il, s'est déjà réfugié à Garoua avec ses tirailleurs, chassés par les indigènes.

*« Il faut tuer tous les Blancs, afin de pouvoir vivre désormais tranquille et sans contrainte. Les morts seront ressuscités pour aider les vivants dans la lutte contre l'occupation occidentale. On ne risque rien, car les fusils ne crachent plus que de l'eau et on n'a plus à les redouter »<sup>23</sup>, exhorte-t-il ?*

Enfin, il demande aux populations de cesser de payer l'impôt et de ne plus garder la monnaie française. Pour lui, cette monnaie doit être remplacée par une autre. L'affaire qui a commencé au Cameroun s'est répandue au Tchad. La nouvelle est apprise dans tout le Mayo Kebbi. Le chef de cette circonscription, Georges Beaudet en fonction depuis février 1927, part de Bongor à la tête d'une petite colonne de vingt gardes pour arriver à Pala le 10 septembre. La zone insurgée allait de Douey au sud à Lagon et Binder-Naïri au nord, soit trente kilomètres de long sur vingt de large environ. Il n'y a pas d'affrontements

---

<sup>23</sup> *Journal Le Pays* « La révolte du messie de Lam » N° 59, 2017, P 7

directs. À Lagon, les populations locales brandissaient des sagaies et de flèches empoisonnées à l'arrivée des Français le 17 septembre. Devant un impressionnant dispositif militaire, les habitants, surtout les femmes et les enfants désertent Lagon. Beudet rejoint Léré, le principal centre de la région et capitale des Moundang. Beudet installe à Lagon le commis des services civils Duffher, qui se renforce sur place avec trente gardes et un adjudant indigène. Le calme revient assez vite, surtout après l'arrestation de Toumba par les autorités de Garoua. Les chefs de canton de Douey et de Lagon prennent le chemin du maquis avec quelques hommes.

Selon le rapport de synthèse adressé le 5 juin 1928 par Beudet au Gouverneur Coppet, la situation est redevenue normale au début de 1928. Dans ce rapport, le chef de la circonscription met en cause le Gon, chef traditionnel des Moundang, Kadjonka III. Le père de ce dernier, Sahoulba Gontchomé (Roi-Soleil), avaient bien accueilli les Européens. C'est grâce à son aide que Lenfant, en 1903, a pu faire transporter son bateau du Mayo-Kebbi dans le Logone. En 1914-1915, pendant la campagne du Cameroun, il a prudemment pris le maquis pour ne pas avoir à choisir entre Français et Allemands. On ne lui en a pas tenu rigueur. Cependant, à sa mort en 1923, l'administration coloniale avait choisi Gondiké comme chef de Léré, au détriment de son frère aîné Kadjonka, héritier légitime. Celui-ci, resté « chef religieux », jouissait « d'une influence et d'une Autorité incontestables sur les Moundang » et il se serait fait le porte-parole du messie de Lam. De son côté, le chef de canton de Douey, Saila, est mécontent de la réouverture du poste de Pala parce qu'il diminue son indépendance.

*« L'agitation, partie de Guider, se manifesta d'abord chez les Pévé (ou Féfé) de la région de Douey, qui parlent une langue proche de celle des Guidar (population de Guider). Le pays moundang est cependant incontestablement touché dans sa partie sud-ouest à partir de Guélo et de Binder Nairi. Les violences ont lieu dans le pays "mousseille mondanié" autour de Douey. »<sup>24</sup>*

Par contre, Léré est épargné par cette agitation. Les Toupouris de Fianga ne bougent pas. Les Mousseilles de Gounou-Gaya, quand bien même insoumis, n'ont pas pris part à la

---

<sup>24</sup> LANNE Bernard, Résistance et Mouvements anticoloniaux au Tchad (1914-1940), *Revue française d'histoire d'outre-mer*, tome 80, n° 300, 3e trimestre 1993. pp. 425-442

révolte. Le chef de Douey, Saila, est révoqué, Kadjonka est assigné à résidence à Moundou<sup>25</sup>. L'interprète Pagoni devient alors le chef de canton de Lagon au détriment du chef traditionnel. Gonkidé reste chef de Léré.

En somme, dans cette affaire, l'attitude de l'administration coloniale est modérée. Cependant, dans les archives du ministère des colonies, les commentaires font échos de la propagande mahdiste, alors que les populations concernées, ne sont nullement touchées par l'islam. Toutefois, la situation était sous contrôle et l'administration coloniale s'installe.

De tout ce qui précède, le sud du Tchad n'a pas connu de grande résistance. Dans l'ensemble la conquête fut pacifique. Cette partie du Tchad, considéré comme une zone au sol fertile, l'administration coloniale y a instauré la culture du coton. Les Français ont imposé la culture du coton qui soulève le mécontentement de quelques chefs locaux :

*« la culture du coton est tout d'abord une entreprise tant politique qu'économique. Introduite en 1928 et imposée par la coercition, elle suscite des résistances. Le coton qui est peu rentable pour les Tchadiens détourne les paysans de l'agriculture vivrière. En outre, le coton est au cœur du projet colonial de "civilisation" et de "domestication". La culture de cette plante non comestible, qui requiert une main-d'œuvre importante, sur des champs rectilignes en contradiction avec les habitudes locales<sup>26</sup> ».*

Le but principal de l'introduction de cette culture de coton est d'abord orienté vers l'approvisionnement des industries françaises en matière de coton ensuite permettre à la population de cette région d'avoir des moyens nécessaires pour s'acquitter des impôts. Le sud doit supporter les énormes taxes, subir les travaux forcés dans les champs, mais aussi les travaux pour la construction du chemin de fer Congo-Brazzaville :

*« Le Sud subit le travail forcé. Les conscriptions obligatoires pour le portage, puis pour la construction du chemin de fer. Le Congo-Océan qui doit relier le port de*

---

<sup>25</sup> Un poste fondé au sud du Tchad par le Gouverneur Reste en 1923

<sup>26</sup> DEBOS, Marielle, *Le métier des armes au Tchad. Le gouvernement de l'entre-guerre*. Editions Karthala, 2013, 264 pages.

*Pointe-Noire à Brazzaville afin de désenclaver l'Oubangui (aujourd'hui la République centrafricaine) et le Tchad est mis en chantier en 1921. Entre 1924 et 1934, plus de 120 000 personnes sont recrutées de force en Afrique équatoriale. Parmi elles, au moins 20 000 viennent du Tchad. 90 % des travailleurs recrutés au Tchad sont des Sara<sup>27</sup> ».*

Ce projet de construction du chemin de fer avait été proposé par la métropole aux dirigeants de l'AEF afin de remédier aux problèmes de communication. Projet qui a eu l'approbation de tous les généraux de l'AEF qui voient en ce dernier, le seul moyen de désenclaver le Tchad et l'Oubangui Chari, mais surtout développer la situation économique dans tout le Congo français. C'est ainsi que plusieurs personnes de la zone sud du Tchad seront mobilisées de gré ou de force à travailler sur le chantier de la création du chemin de fer et beaucoup trouveront la mort suite à la pénibilité du travail. Malgré ces abus de pouvoir et l'obligation des travaux efforcés, la zone sud du Tchad n'a pas mené une résistance farouche comme celle du nord. Parmi les africains qui ont combattu au côté de la France pendant les guerres, nombres sont des Tchadiens sudistes dont certains vont perdre la vie lors de la bataille en juin 1942.

## 2.5— Les résistances actives au nord

L'histoire nous montre que les violences au Tchad ne datent pas d'aujourd'hui. Depuis le 18e siècle, les communautés au sud du pays subissaient les raids lancés par des empires musulmans précisément du Kanem-Bornou, du Baguirmi, du Ouaddaï et du Darfour. Ces empires pratiquent l'esclavage et capturent fréquemment des individus au sud du Tchad. Rabah, le grand marchand d'esclaves, possède des troupes bien solides et bien entraînées avec des armes modernes et mène une résistance farouche aux colons français.

À l'arrivée des Français en 1900, ils avaient trouvé que la zone du Nord était partagée entre les conquérants arabes d'où Rabah et les sénousismes. Ces groupes de conquérants se livrent bataille entre eux et servent parfois d'auxiliaires aux Français. C'est dans cette partie du nord que les Français éprouvèrent des difficultés afin de la conquérir. Ils ont fait

---

<sup>27</sup> Ibid.

face au sultan de la région du Baguirmi et d'Ouaddaï sans oublier le Darfour. Il fallait combattre tous ces sultans et la tâche n'était pas facile.

En 1897, les explorateurs français ont pu signer quelques traités avec les chefs locaux traditionnels et fondent Fort-Archambault en 1899. Le début de la conquête française a véritablement commencé le 22 avril 1900 avec le lancement de quatre missions venues d'Algérie et du Niger qui ont permis de vaincre Rabah et sa troupe. Les Français ont mis fin au règne de Rabah et délivrent la population du sud de l'esclavage. Après cette victoire, la France a créé son territoire militaire et signe des protectorats du TCHAD. Cependant, des officiers français, des tirailleurs et de nombreux auxiliaires avaient été tués durant des guerres qui opposaient les conquérants français aux conquérants arabes dans la lutte de la conquête du territoire du Tchad, particulièrement le nord du Pays. Suite aux combats incessants, les dégâts sont monstrueux : interruption des cultures, épidémies, famines et sécheresses déciment les régions de Ouaddaï, Borkou, Ennedi et de Tibesti. La conquête de cette partie nord n'a pas vraiment beaucoup d'intérêt pour les Français. C'est une zone aride, difficile à exploiter. Pourtant, son acquisition soulève des révoltes et des mouvements de résistance que les Français ont réprimés parfois violemment. L'ensemble du pays sera conquis seulement à partir de 1914.

En 1915, l'AEF lance la levée d'une armée coloniale et bon nombre de cette armée sont constituées de Tchadiens du sud du pays. Avec le déclenchement de la Seconde Guerre mondiale, le gouverneur Félix Éboué se rallie au général de Gaulle et les recrues tchadiennes vont combattre au côté de la France libre. Même si on les nomme tous « tirailleurs Sénégalais », la plupart d'entre eux venaient du Tchad et bien d'autres pays. À l'indépendance du Tchad, on compte environ 20 000 anciens combattants.<sup>28</sup>

## 2.5. Du débat colonial aux indépendances

Jusqu'en 1914, les puissances coloniales avaient très peu pensé à donner la liberté aux pays colonisés. C'est à partir de 1920 que certaines puissances décident de s'élever contre la colonisation. Pour la France, la colonisation occupe beaucoup les esprits et empêche le

---

<sup>28</sup> GANDA. KOI, Pierre, les anciens combattants, ces méconnus, *N'Djaména Hebdo* no 144, 11 août 1994

peuple français de lutter contre l'Allemagne. Les États-Unis prônent le libéralisme économique. L'URSS s'oppose à l'exploitation de l'homme par l'homme. L'Europe occidentale et «l'Union soviétique se prononcent également contre la colonisation. Plusieurs voix se font de plus en plus entendre. C'est ainsi que sont nés les mouvements anticolonialistes et les mouvements nationalistes qui luttent pour les indépendances des pays colonisés.

La conquête terminée ; les puissances coloniales instaurent différentes formes de gestions des territoires. Pour la France, c'est une administration directe où les colonies sont totalement sous la dépendance de l'État colonial. Ayant pour objectif l'assimilation à long terme, la France nomme un gouverneur qui administre les colonies. La majeure partie de la population noire vit sous la domination française. À côté de cette volonté civilisatrice et assimilationniste, il y a l'évangélisation. La France apporte le christianisme et les missionnaires ont pour rôle de christianiser le peuple noir et d'assurer l'enseignement scolaire :

*“jusqu'à la Première Guerre mondiale, à des rares exceptions près, l'enseignement fut entièrement le fait des missionnaires, et le resta au XXe siècle, dans des pays où dominait une idéologie paternaliste (Congo belge) ou ségrégationniste (Afrique australe et orientale) pour qui l'apport missionnaire, préoccupé au premier chef, d'inculquer les préceptes religieux et la vertu du travail, paraissait assurer le maintien de valeur garante de conservatisme et d'ordre social<sup>29</sup>.”*

Cependant, la France décide d'occidentaliser quelques rares autochtones qu'elle forme comme une élite indigène et leur octroie la nationalité française. Ce rapport de domination ne laisse pas le droit de vote aux indigènes. Il y a des colonies qui ont la nationalité française, mais qui n'ont pas le même droit que les citoyens français. En revanche, les

---

<sup>29</sup> COQUERY-VIDROVITCH, Catherine, MONIOT Henri, *l'Afrique noire de 1800 à nos jours*, Paris, PUF, 1974.

autres pays européens privilégient plutôt une administration indirecte qui associe les chefs locaux à certaines décisions.

Après avoir conquis des territoires, vient ensuite le moment d'exploitation de ces derniers. Les activités agricoles commencent. On exploite les bonnes terres en cultivant les produits nécessaires pour le fonctionnement des industries métropolitaines. La population coloniale est soumise parfois à des travaux forcés. Elle est obligée de pratiquer les cultures industrielles en sacrifiant les cultures vivrières. Les colonies sont une source de débouchés des matières premières. Chaque puissance coloniale protège et encadre bien son territoire afin de sauvegarder ses intérêts. Mécontents des travaux forcés et de la culture obligatoire, les colonisés cherchent à se révolter. L'occident impose aux peuples noirs son mode de vie, sa manière de penser et d'agir. Cette nouvelle vie marquée par la modernité va vraiment bouleverser la vie des communautés villageoises. L'Europe n'a pas respecté ses campagnes humanitaires au profit de la quête de main-d'œuvre abondante, obligeant les populations à des travaux forcés dans les plantations. Ces paysans traumatisés et victimes de violences et de brutalités se résignent. Toute l'Afrique a été colonisée. Conquête, occupation et implantation militaire ont concouru à la perte de la souveraineté, de l'indépendance, voire des terres en Afrique occidentale française.

Face à cette domination politique, économique et religieuse, plusieurs pays africains avaient commencé à prendre des initiatives à la lutte afin de protéger leur mode de vie et défendre leurs valeurs traditionnelles, voir sauvegarder leur indépendance. Outillés par les cessionnaires, les Africains formés par les Européens ont commencé à lutter contre la discrimination sociale, politique et économique. Les intellectuels africains formés pour la plupart en Métropole ont été les premiers à exprimer leurs sentiments de frustration. Ils mettaient en place des associations en vue de défendre leurs positions. On peut citer en exemple de ces organisations, la ligue universelle pour la défense de la race noire fondée à Paris en 1924 par le juriste KODJO TOVALOU HOUENOU, un jeune dahoméen. La FEANF (Fédération des étudiants d'Afrique noire en France) créée à Lyon et à Bordeaux en 1950. Afin de défendre le droit des étudiants noirs en France, mais aussi et surtout défendre l'Afrique francophone tout entière. Toutes ces protestations contre l'administration coloniale visaient une augmentation de salaire, une amélioration des

conditions de vie, un accès à une meilleure instruction, une création de postes, etc. Tous revendiquaient l'égalité et la dignité des Africains.

Vers les années 1930, va naître un mouvement de courant littéraire et politique appelé la négritude. Autour de ce courant se rassemblent de jeunes intellectuels africains et antillais comme Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor, Léon-Gontran Damas, Birago Diop, Guy tyrolien et René Depestre pour lutter pour la liberté et dénoncer toutes formes de domination occidentale. Ces intellectuels africains formés par les Occidentaux revendiquent leur identité culturelle et donnent le colonialisme. Ces jeunes intellectuels ont pris conscience de leur situation de leur identité nègre. Ils ont joué un rôle primordial dans le processus des indépendances des pays d'Afrique et des Antilles.

### 2.5.1. Les indépendances

Pendant plusieurs années, les grandes puissances se sont lancées dans la conquête du monde. Elles se sont partagées l'Afrique, et pensent offrir, selon elles, une vie meilleure et une civilisation occidentale à un peuple jugé de « race inférieure ». Acquisitions des territoires, partage et gestion sont des mots qui traduisent bien ce phénomène colonial. Cependant, dans les années 1920, les revendications et les contestations se font de plus en plus entendre. Plusieurs événements vont permettre aux colonies d'accéder à l'indépendance. La Première Guerre mondiale a permis aux colonies qui ont participé pendant cette guerre au côté de leurs colonisateurs, de déconstruire des idéaux et les stéréotypes du colon comme supérieur et chef qu'il faut à tout prix respecter et toujours suivre. La Deuxième Guerre mondiale viendra. La période de la décolonisation s'amorce dans les années 1950. Selon les pays, les formes de la décolonisation ne sont pas les mêmes. La France à partir de 1960 accorde l'indépendance à certains pays d'Afrique. Par exemple l'Algérie obtient son indépendance en 1962. Si certains pays ont obtenu leur indépendance assez tôt, d'autres vont jusqu'en 1981 afin de l'obtenir.

Cependant, peut-on dire que l'Afrique postcoloniale est suffisamment autonome ? Le retard de l'Afrique actuelle à l'ère de la mondialisation ne maintient-il pas le continent sous une forme de domination économique ?



### 2.5.2. L'indépendance du Tchad en particulier

L'histoire nous montre que la lutte pour l'indépendance au Tchad a débuté en 1946 à 1958. En 1946, Gabriel Lisette, originaire de Guadeloupe, et administrateur colonial à son initiative, créa la première partie politique au Tchad nommé le Parti progressiste tchadien (PPT). Ce parti est rattaché à la RDA (Rassemblement Démocratique africain). Au sein du PPT, on note une bonne collaboration entre les membres sans distinction. Leur seul objectif était la conquête du pouvoir politique et de vaincre le colonialisme. Ils avaient pour slogan : « Plus de coton, plus de chefs, plus d'impôts ». Cependant, trois ans plus tard, un second parti politique verra le jour : Union Démocratique du Tchad (UDT). C'est ainsi qu'on verra naître la jalousie et la méfiance entre les deux partis. Très vite, les conflits vont naître et à partir de là, la lutte s'enchaîne sur l'arène politique tchadienne.

En 1950, Ahmat Koulamallah crée, lui aussi, son propre Parti socialiste des Indépendantistes Tchadiens (PSIT). Au sein de ce parti, on trouve uniquement des membres d'une même confession religieuse. Les militants au sein de ces partis sont tous nordistes et précisément Arabes ou Baguirmiens. Trois ans après, le parti change de nom et devient le Mouvement du Salut africain (MSA). En son sein, on rencontre presque tous les leaders de confession musulmane. D'année en année, d'autres partis verront le jour à savoir l'union Nationale tchadienne (UNT) dirigée par Ibrahim Abacha, suivie de l'Association Sociale du Tchad (AST) et le Groupement des indépendantistes ruraux du Tchad (GIRT). Tous ces partis étaient implantés dans le nord du Tchad. Pendant ce temps, au sud, Gabriel Lisette et son groupe (François Tombalbaye et Toura Ngaba) maintiennent un seul parti politique, le PPT.

Le 28 novembre 1958, le Tchad devient donc République et Gabriel Lisette en est le Premier ministre. On forme un premier gouvernement provisoire qui ne fera pas l'unanimité. Lisette démissionne de son poste de Premier ministre. Après plusieurs échecs du gouvernement provisoire, Ngarta Tombalbaye devient Premier ministre et conduit donc le Tchad à l'indépendance en août 1960. Le 2 novembre 1960, le président tchadien Tombalbaye dissout tous partis politiques et impose le PPT comme parti unique. Il voulait ainsi rallier les opposants afin d'écarter les leaders les plus menaçants pour son gouvernement. Toute personne manifestant son désaccord sur la politique du président fut

arrêtée et jetée en prison. C'est à ce moment-là que le Tchad est mal parti après son indépendance. D'un côté se regroupent les partisans de Tombalbaye et de l'autre, se trouvent les opposants. Ces opposants sont, pour la plupart, des Leaders nordistes. On assiste alors à une cassure nord-sud. Il faut signaler que dans le gouvernement du nouveau Tchad indépendant, les nordistes sont minoritaires au gouvernement. Il faut rappeler aussi que pendant la colonisation française, seuls les Tchadiens du sud ont accepté facilement l'enseignement français. Ils ont aussi été formés pour s'occuper des postes à responsabilités au sein de l'administration coloniale. Cependant, les populations musulmanes du Nord avaient opté pour un refus à la scolarisation de leurs enfants. En conséquence, après les indépendances, les sudistes sont mieux placés pour assurer l'administration et l'armée tchadienne. Le Président Tombalbaye a constitué son gouvernement dans ce sens. Cette situation est vécue comme une injustice par les leaders politiques nordistes et suscite des rébellions qui sont à l'origine du déchirement entre le peuple tchadien. Des troubles s'enchaînent et conduisent jusqu'à la guerre civile de 1979. Au Soudan, un nouveau parti politique voit le jour et rassemble uniquement des membres de la confession musulmane. Ce parti dénommé le Front de libération nationale du Tchad se fixe pour but de combattre le gouvernement considéré comme sudiste et qui discrimine les Tchadiens nordistes. Cependant, ce nouveau parti va très vite éclater en plusieurs groupes suite à un désaccord entre ses membres. Du FROLINAT va naître d'un côté, les Forces armées populaires (FAP) avec à sa tête, Goukouni Weddei, soutenu par la Libye et de l'autre côté, les Forces armées du Nord (FAN) dirigé par Hissène Habré, soutenu par le Soudan. Depuis lors, le Tchad engendre des conflits interminables occasionnant d'innombrables conséquences dont la première est la guerre civile de 1979.

En effet, les années 79 et 80 restent et resteront les années les plus sombres de l'histoire du Tchad. Plusieurs efforts pour ramener la paix paraissent vains. Face à la rébellion qui sévit au nord, le CSM (conseil supérieur militaire) du Général Malloum tente d'arrêter la guerre par des tentatives de réconciliation. De plus, des dissensions internes se font de plus en plus remarquer à propos de la réconciliation nationale. Certains membres préfèrent recourir aux moyens militaires pour venir à bout de toutes les rébellions. Mais sans succès. C'est dans ce contexte de fragilité interne que le gouvernement militaire engage des négociations avec la rébellion armée. Les premières négociations ont permis de conclure l'« accord de Khartoum » signé avec le CCFAN (Conseil du commandement

des forces armées du Nord) de Hissein Habré, le 17 septembre 1977. L'accord de paix signé par CCFAN et le CSM en 1977 est considéré comme une trahison par les autres factions rebelles.

Très rapidement, Goukouni réorganise l'autre faction du FROLINAT et se lance dans une grande offensive avec pour objectif de marcher sur N'Djamena. Fin juin 1977, Goukouni s'empare du Tibesti. En janvier 1978, il poursuit ses offensives sur Faya Largeau, la capitale du Borkou Ennedi Tibesti. Au bout d'un mois d'affrontement, Goukouni conquiert le BET. À l'époque l'armée tchadienne, comptait 11 000 hommes dont 5000 de l'armée de terre et 6000 appartenant à la Gendarmerie nationale et à la Garde nomade. Selon plusieurs sources, l'armée gouvernementale a perdu 20 % de ses effectifs. Pour beaucoup, le succès militaire de Goukouni trouve sa réponse dans l'aide logistique de la Libye de Mouammar Kadhafi. Selon l'état-major de l'armée française, un millier de rebelles ont été encadrés par la Libye sur l'effectif total de 2300 combattants. La guerre du BET est baptisée « offensive Ibrahim Abatcha » (nom du fondateur mort au combat en 1968) par les éléments de Goukouni.

Compte tenu de la situation et des clauses de l'accord de Khartoum signé en septembre 77, le général Malloum nomme Hissein Habré Premier ministre en août 1978. Mais ce mariage entre Habré et Malloum ne sera que de courte durée et portera en lui-même les germes de la première bataille de N'Djamena dont les conséquences seront désastreuses pour le Tchad. Les désaccords sont persistants entre les deux hommes. Goukouni continue sa progression vers N'Djamena avec le soutien de la Libye entre temps.

En février 79, l'accord qui avait été signé vole en éclat. La situation est explosive sur le terrain. Le 12 février, des coups de feu sont tirés près de la résidence de Habré à Sabangali (N'Djamena). En effet, c'est vers 10 h, au lycée qu'un groupe d'élèves nordistes a fait irruption dans une salle de classe et a demandé au professeur d'interrompre les cours afin de leur permettre de lire le communiqué de CCFAN. Comportement que certains élèves sudistes refusent d'admettre. La bagarre s'en suit puis la gendarmerie intervient pour séparer les élèves. Les soldats du CCFAN chargés de la protection de Hissein sont intervenus sous prétexte de soutenir leurs militants agressés. Les tirs nourris sont entendus. L'aviation tchadienne intervient pour bombarder les positions des soldats du

CCFAN. Puis ce sont les combats au sol qui se déclenchent à N'Djamena, mais aussi à Abéché dans d'autres villes. Deux cessez-le-feu sont négociés par le général Forest qui dirige la force française stationnée au Tchad. Un troisième est finalement mis en place le 19 février grâce à une médiation soudanaise envoyée par le président Nimeyri.

C'est dans cet imbroglio que Goukouni décide de tirer profit des affrontements. Car, l'armée tchadienne est tenue en échec par les CCFAN. Initialement, la direction des Forces armées populaires de Goukouni souhaite ne pas s'impliquer dans la bataille.

*« À N'Djamena, les FAP sortent de leur “neutralité”, pour défendre les quartiers où vivent des nordistes. À Calais, lorsque nous avons appris les affrontements du 12 février dans la capitale tchadienne entre les deux forces de Malloum et de Hissène, nous avons immédiatement ordonné au chef d'état-major général Adoum Togoï de prendre les éléments présents pour aller attaquer les FANS à Arada. Ce dernier quitte Calais avec ses combattants pour passer la nuit à Sanagan à sept kilomètres d'Oum-Chalouba. Le matin, lorsqu'il s'apprête à partir, il informe ses combattants du but de leur mission. Ceux-ci, du coup, se scindent en deux groupes. La majorité refuse de combattre des frères musulmans qui sont en guerre avec les chrétiens. », témoigne Goukouni Weddeye dans une interview accordée à RFI<sup>30</sup>.*

À l'issue de ces affrontements, Hissein Habré et Goukouni contrôlent la plus grande partie de la capitale. Le pays est divisé en fiefs tenus par les principaux groupes armés. Le 3 mars 1979, une trêve conclut par les FATS (Forces Armées tchadiennes) et les FANS (Forces Armées du Nord). Tout de même la situation est restée toujours très tendue dans la capitale. C'est dans ce climat que le Nigéria, la France et la Libye ont opté pour la voie de la diplomatie pour une sortie de crise. Une série de conférences s'est ouverte au Nigéria dans une grande ville du Nord pour réconcilier les belligérants. La première rencontre est baptisée « Conférence de Kano 1 ».

---

<sup>30</sup> CORREAU, Laurent : GOUKOUNI, Weddeye Témoignage pour l'histoire du Tchad, *entretien RFI*, P, 35

Du 10 au 15 mars 79, le général Malloum, Hissène Habré, Goukouni et une délégation de la troisième armée dirigée par Aboubakar Abderahmane se sont retrouvés pour discuter de la paix au Tchad. Les négociations se sont déroulées dans une atmosphère tendue, mais la raison a prévalu et un accord est conclu. Un gouvernement d'union nationale de transition (GUNT) est mis en place. Goukouni Weddei est désigné Président provisoire. Kamougué qui s'est imposé à la tête des Forces armées tchadienne est exclu du gouvernement.

*« La rencontre de Kano I fut un grand événement pour le Tchad. Un événement historique où pour la première fois dans l'histoire du pays, le chef de l'État et son Premier ministre démissionnaient en laissant le pouvoir à un maquisard, pour qu'il assume la responsabilité de la destinée du Tchad. C'est donc un souvenir émouvant en quelque sorte... », explique Goukouni Weddei<sup>31</sup>.*

Malheureusement le non-respect de cet accord va conduire encore le pays dans une spirale de violence entre les différentes factions. Dans le souci de ramener la paix, une autre conférence dénommée Kano 2 sera convoquée du 3 au 11 avril 1979. Cette fois-ci, les onze tendances politico-militaires seront présentes lors des discussions. Goukouni est démis de ses fonctions. Lol Mahamat Choua est désigné président du GUNT. Le Général Ngué Djogo est nommé vice-président, Habré se charge quant à lui de la défense et Goukouni prend les rênes du ministère de l'Intérieur. Malgré cela, la paix n'est pas toujours revenue au Tchad. Il a fallu attendre le 15 décembre 1980 pour que la guerre puisse prendre fin que Goukouni devienne Président du Gouvernement de transition sans, compter la volte-face de Hissein Habré. Ce dernier mène la guerre contre son chef le 7 juin 82, et Goukouni Weddeye se réfugie au Cameroun, avant d'aller d'installer en Algérie.

Devenu président Habré dirige le Tchad d'une main de fer en utilisant la violence comme une arme de dissuasion sur la population. Des arrestations et exécutions sommaires sont monnaie courante sous son règne. Pendant 8 ans, le Pays connaît une dictature implacable à cause des massacres de certaines ethnies qui défraient la chronique. Les tueries qui ont d'ailleurs commencé plus tôt. En septembre 1984, au sud du Tchad, le régime procède à

---

<sup>31</sup> CORREAU. Laurent, Op.cit.

la répression sanglante des populations sous prétexte de contrer l'insurrection des « codos ». Plusieurs cadres originaires du sud du pays ont trouvé la mort et des villages incendiés. Trois ans plus tard, Hissein Habré s'en prend aux populations du centre. Suite à une fuite d'informations relative à la naissance du Mosanat le 28 mai 1987. C'est un mouvement d'obédience Hadjeraï, né de la mutinerie dirigée par le commandant d'escadron Godi Donanga. Dans la nuit du 3 au 4 décembre 1986 à Sarh, un commando de la SP a attaqué le lieutenant Maldom Bada Abbas dans sa résidence de N'Djamena située à l'ouest du ministère des postes et des télécommunications. La protection de Maldom réplique et neutralise le commando de la sécurité présidentielle. Après quelques jours de clandestinité dans la capitale, le lieutenant Maldom Bada s'en va le 8 juin 1987 pour rejoindre ses éléments à Gondolo, dans la sous-préfecture de Melfi. La chasse aux sorcières est lancée par les autorités. Plusieurs Hadjaraïs sont massacrés. Une situation qui les oblige à rejoindre les rangs de la rébellion dirigée par Maldom Abba.

Au jour le jour, les espaces de liberté s'amenuisent et le Tchad est devenu un État policier. C'est la dictature. Pendant que le régime s'illustre par ses dérives dictatoriales, Idriss Deby, un jeune officier qui a combattu au côté de Hissein Habré contre Goukouni occupe le poste de conseiller après avoir parachevé ses études à l'école de guerre en France. Beaucoup d'eau a coulé sous le pont entre temps. C'est ainsi que le point de désenchantement entre le colonel Idriss Deby paraît de plus en plus visible. Le cap a été franchi le 1er avril 1989.

En désaccord avec Hissein Habré et sentant la menace de liquidation peser sur eux, Idriss Deby Itno et ses compagnons, notamment Hassan Djamoouss et Brahim Mahamat Itno décident de quitter N'Djamena en direction de l'Est du pays. La fuite fut périlleuse. Leur colonne fera l'objet de plusieurs tentatives d'interceptions. De cette pérégrination, Idriss Deby fut le seul survivant des trois. Très vite ses troupes et celles de Maldom Bada Abbas se regroupent en territoire soudanais, dans le Darfour. Ainsi, le tandem Zaghawa-Hadjaraï qui constituait l'épine dorsale de l'Armée de Hissein Habré se réorganise pour combattre le régime dictatorial. Le 22 juin 1989, jour anniversaire de la naissance du Frolinat, une réunion regroupe à In Siro, tous les responsables de l'action du premier avril, en présence d'une personnalité historique : l'ancien chef d'état-major des forces armées populaires de Goukouni, Adoum Togoï, celui-là, qui a dirigé victorieusement, du 29 janvier au

18 février 1978, la bataille de Faya-Largeau contre les forces armées tchadiennes du général Félix Malloum. La désignation d'un émissaire devant contacter les autres sensibilités politiques pour une éventuelle conférence au maquis est à l'ordre du jour.

Fin octobre, un plan d'attaque a été élaboré et les troupes sont positionnées pour engager les hostilités. Le 5 novembre 1989, Idriss Deby décide de mener des attaques contre les positions des forces armées tchadiennes. C'est ainsi le 10 novembre 1989, Bamichi et In Siro ont été le théâtre des premiers accrochages avec Fant. Les combats sont violents. Idriss Deby perd son chef d'État-major, Adoum Haggar. Aussitôt, l'action du 1er avril nomme Hanou Hassan, un ancien de l'école de guerre à l'État-major. Les rebelles se sont repliés pour se réorganiser. Le régime Habré ne se prive pas de taxer le colonel Idriss Deby d'être à la solde de la légion islamique de Kadhafi. Ces premiers accrochages galvanisent les troupes et désormais l'action du 1er avril et le Mosanat faisaient désormais cause commune. Maldom Bada Abbas du Mosanat et Nadjita Béassoumal des Fat-Mrp s'engagent pleinement dans la lutte contre le régime de Hissein Habré.

Quelque mois plus tard, les trois chefs rebelles décident de fédérer leurs forces au sein d'un mouvement afin de défaire le régime de Hissein Habré. C'est ainsi que du 8 au 11 mars 1990, l'action du 1er avril, le Mosanat et les Fat-Mrp se retrouvent, cette fois-ci pour un conclave, à Bamina pour créer le Mouvement patriotique du Salut. Il s'agit de : Idriss Deby, Abbas Koty, Daoussa Déby, Mahamat Ali Abdallah, Becher Moussa Houno et Hano Hassan représentant l'Action du 1er avril. Le Mosanat est représenté par Maldom Bada Abbas, Garboubou Gatchelmé et Kaffine Chahadallah par contre du côté des FAT-MRP, il y a Nadjita Béassoumal et Djirine Dassert. Le choix de Bamina<sup>32</sup> n'était pas fortuit. Cette localité est située aux confins du Soudan dans la région du Darfour. Elle a la particularité d'être frontalière au Tchad et de constituer un bastion du peuple zaghawa. Sur le plan militaire, les rebelles ont attaqué les postes de Tiné, Iriba et Guéréda, mais sans succès. Sur le terrain diplomatique, les chefs rebelles tentent de rassurer les partenaires étrangers sur leurs vraies intentions. Ils voyagent beaucoup à Ouagadougou, Lomé, Addis-Abeba et Amsterdam.

---

<sup>32</sup> Bamina est une ville soudanaise et donc a priori, le mouvement bénéficiait de la bonne grâce du régime soudanais dirigé par le Général Omar Hassan El-Béchrir

Les combats éclatent à nouveau à la frontière tchado-soudanaise. Le 5 avril 1990, le chef d'État-major du MPS Hanou Hassan tombe au cours de ces affrontements. Malgré cela, la détermination des rebelles ne faiblit pas.

*« Je ralliais le mouvement patriotique du Salut le 5 avril 1990, date du décès du chef d'État-major des forces du MPS Hano Hassan. Nous étions trois officiers à déserté les rangs des Fant à bord de la Toyota du Com Rm n° 5 Beyine Ali Mamondo. Ce fut de Guéréda que nous prîmes le large pour regagner les éléments du Mps à Irida. (...). Dès notre ralliement, nous avons fait notre baptême de feu contre les Fant, un mercredi à In Siro, puis nous nous sommes repliés. Nous avons lancé encore une contre-attaque, un vendredi à cinq heures du matin. Cette fois-ci, nous avons délogé l'ennemi. Après le répit de quelques heures, les Fant revinrent pour nous déloger à notre tour à dix heures du matin. Au cours de ce combat, le commandant du secteur n° 2 camarades Abdelkérîm sera gravement blessé et succomba quatorze heures trente. Après notre défaite, nous nous sommes repliés à Enn Farra, un endroit hautement stratégique. Nous nous sommes concertés et avons fait notre autocritique (...). Idriss Déby convoqua une réunion avec ses compagnons de lutte et demanda leur point de vue sur la conduite à tenir. Nous fumons d'avis de cantonner nos forces dans des endroits stratégiques et d'envoyer ensuite une mission de sensibilisation auprès des opposants se trouvant en Libye et ailleurs. Ayant recueilli les avis de ses compagnons de lutte, Idriss Deby s'en allant en Libye par la voie terrestre. Il s'arrêta au Soudan dans le secteur de l'Al Uweinât, puis il continua vers Koufra où il arriva à 16 h 30 min De Koufra, il a pris l'avion pour Syrte dans la même nuit. Dans cette localité, une rencontre discrète eut lieu entre Rakhis Mannani et lui. Rien ne filtra de leur entretien. De Syrte, Idriss Deby partit pour Ouagadougou, Lomé puis Amsterdam. Dans la capitale togolaise, une grande réunion présidée par le président Gnassingbé-Eyadéma se tint le 20 mai 1990. Avaient pris part à cette réunion des émissaires français, gabonais, burkinabés. Cinq points furent à l'ordre du jour et tous furent adoptés : démocratisation, non-révision des accords de coopération militaire entre la France et le Tchad, sauvegarde des intérêts économiques des Occidentaux, engagement à ne pas livrer les prisonniers de guerre aux Libyens et*



*restitution des matériels militaires américains* »<sup>33</sup>, propos Allamine Fadoul Abdoulaye, garde rapprochée de Deby

C'est sur ces entrefaites que le MPS élabore à nouveau sa stratégie et procède à la restructuration du mouvement afin de convaincre ses partenaires. Le 10 novembre 1990, des combats reprennent à Tiné et le MPS conquiert la localité suite aux affrontements meurtriers. Le bilan est lourd pour le gouvernement. Cinq mille soldats sont faits prisonniers. Quelques jours seulement, Bahai, Iriba, calais passent sous le contrôle des troupes de Deby.

Le 29 novembre Idriss Deby entre à Biltine et à Abéché sans aucune résistance. Par contre, à Oum Hadjer, les soldats fidèles à Habré ont opposé une résistance avant d'être chassés. À N'Djamena, la panique s'installe. Le 30 novembre le président Hissen Habré préside un conseil de ministres. La réunion n'a duré que vingt minutes. Le régime de Hissein Habré est sur le point de tomber et Idriss Deby savait qu'il allait désormais diriger le Tchad.

Le 1er décembre à quatre heures du matin, Hissein Habré se retire du pays. Enfin, les troupes du Mouvement patriotique du Salut prennent le pouvoir alors que les opérations militaires ont débuté il y a exactement un an et 20 jours. Dans les rues, c'est l'effervescence. Deby entre à N'Djamena et est accueilli au camp des martyrs par ses compagnons d'armes. Le 4 décembre 1990, l'homme fort de N'Djamena déclare aux Tchadiens au siège actuel de la Commission du bassin du Lac Tchad (CBLT) qu'il leur apporte la démocratie et la liberté. Cette déclaration marquera la fin de la dictature implacable instaurée par Hissein Habré. Une nouvelle ère commence. Mais celle-ci est une autre histoire.

### 3. Tchad après les indépendances

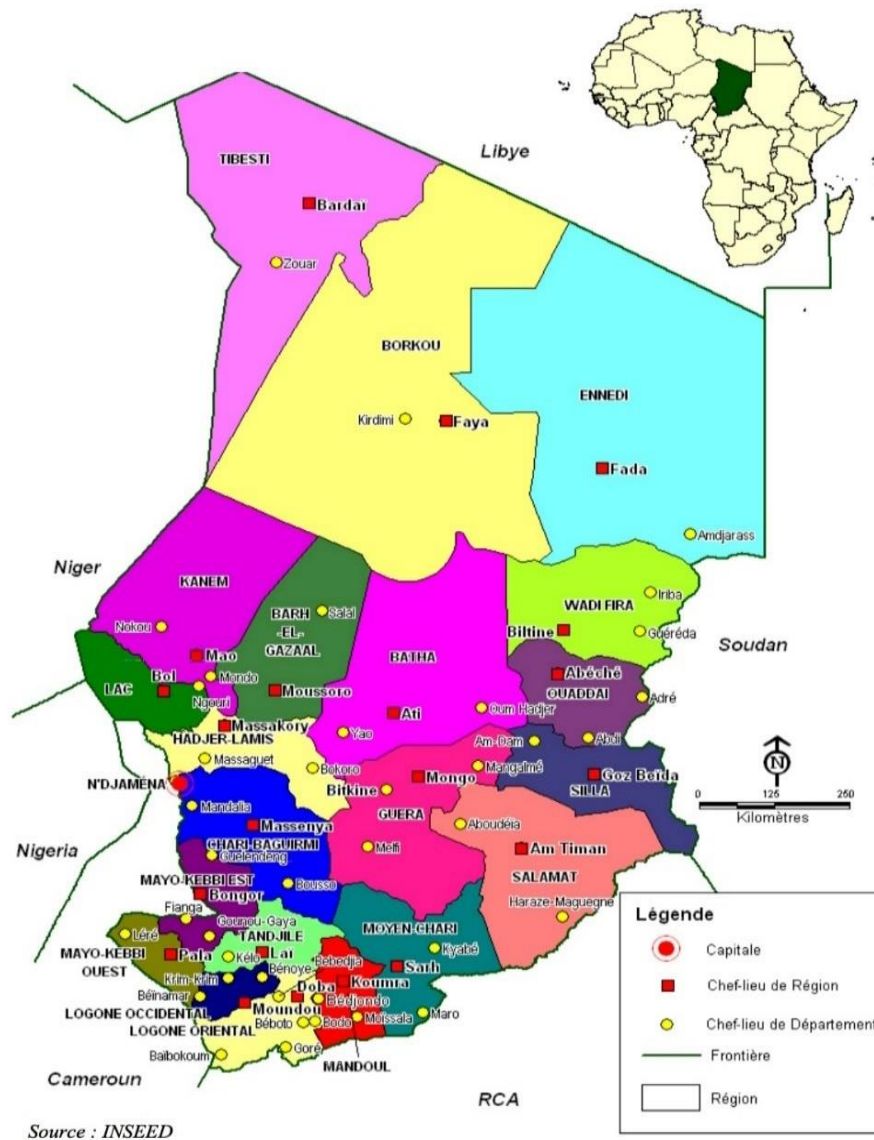
Comme tous les pays de l'Afrique, le Tchad est une ex-colonie française qui a accédé à l'indépendance le 11 août 1960. C'est un nouveau départ qui s'annonce. Il s'agit dans cette section, de voir comment le pays s'est structuré après la colonisation, quelles ont été

---

<sup>33</sup> Al HADJI Garondé Djarma, *Témoignage d'un militant de Frolinat*, Le Harmattan, 2003

les avancées ? Comment s'est fait, la gestion politique, économique et sociale de ce vaste pays ?

Carte du Tchad



Source : INSEED

Source INSEED

### 3.1. Le plan géographique

Pays sahélien, le Tchad est situé au centre de l'Afrique. Il a une superficie de 1 284 000 km<sup>2</sup>. Le pays s'étend du Nord au sud sur 1700 km et de l'Ouest à l'Est pour 1000 km. Il est le cinquième pays d'Afrique par sa superficie après le Soudan, l'Algérie, la République Démocratique du Congo et la Libye. Le Tchad est limité au Nord par la

Libye, à l'Est par le Soudan, à l'Ouest par le Cameroun, le Niger et le Nigéria, et au Sud par la République centrafricaine. Dépourvu de toute façade maritime et fortement enclavé, le Tchad dépend des ports du Nigéria et du Cameroun pour ses échanges commerciaux.

Il s'étend au nord sur plusieurs régions de climat désertique. On trouve dans ces régions du Nord un massif montagneux dans le Tibesti, le Ouaddaï et également dans la région de l'Ennedi et du Borkou. La zone saharienne désertique au nord (47 % de la superficie totale) qui comprend les régions du Borkou, de l'Ennedi Est, de l'Ennedi Ouest, du Tibesti, le nord de la région du Kanem et une partie de la région du Bata. Cette zone est marquée par une pluviométrie très faible (moins de 300 mm par an), et par une végétation de type steppique ou pseudo-steppique. Les sols nus caractérisés par les dunes et ergs du désert saharien occupent les confins septentrionaux de la zone. La population dans cette partie du territoire est islamique. Peuplée de nomade, l'activité principale reste l'élevage. On compte quelques rares populations sédentarisées qui pratiquent l'agriculture vivrière de type sahélo-soudanien. Au centre, la zone sahélienne (43 % de la superficie totale) qui couvre une partie de la région du Batha, une partie de la région du Kanem, les régions du Chari Baguirmi, de N'Djamena, du Hadjer Lamis, du Guéra, du Wadi Fira, du Barh El Gazal, du Lac, du Ouaddaï, du sila et du Salamat. Elle se situe entre la zone saharienne au nord et soudanienne au sud. Les pluies ne sont abondantes que dans sa partie sud (400 à 700 mm par an) et s'étalent sur deux à trois mois. La pêche est leur principale activité. Le lac Tchad fournissait beaucoup de poisson.

Le sud est caractérisé par un climat tropical et une saison de pluie. On y trouve des ethnies majoritairement Sara. Logone occidental, du Logone Oriental, du Mandoul, du Mayo Kebbi Est, du Mayo Kebbi Ouest, du Moyen Chari et de la Tandjilé. Elle est constituée par deux bassins des principaux fleuves (le Chari et le Logone). La pluviométrie dépasse 700 mm par an et peut atteindre 1 200 à 1 300 mm au sud. L'activité principale reste l'agriculture. On cultive des céréales comme le mil, le manioc et un peu de riz. La partie sud du Tchad est fortement peuplée. C'est une zone forestière qui offre assez de richesse à la population : le sol est beaucoup plus fertile et la pluie favorise les activités agricoles. Dans la zone désertique, une bonne partie de la zone saharienne, le relief empêche la construction des services de santé (offre de santé) et la température s'élève aux alentours

de 50° à l'ombre entre le mois de mars et le mois d'avril. Tandis que dans la zone soudanienne pendant la saison pluvieuse, certaines voies sont impraticables pour cause d'inondations.

Le Tchad compte 23 provinces subdivisées à leur tour en départements puis les départements en communes. Les sous-préfectures sont divisées en cantons et les cantons sont le regroupement des villages. On compte au total 107 départements et 377 communes<sup>34</sup>. Le Tchad présente une diversité ethnique avec 120 dialectes environ. Les langues officielles sont le Français et l'arabe (Arabe dialectale).

Sur le plan religieux, le Tchad est à 55 % musulman avec une forte concentration de musulmans au Nord et 45 % chrétiens et animistes au Sud<sup>35</sup>.

### 3.2. Le plan politique et administratif

La République du Tchad est une ancienne colonie française et elle a eu son indépendance le 11 août 1960. Ancienne colonie de la France, la plupart des partis politiques qui se sont formés après la proclamation des indépendances avaient basé leur idéologie sur le modèle de la politique française. Cette période a été fortement marquée par la création de plusieurs partis politiques, qui très rapidement vont manifester leur envie de conquérir le pouvoir qui se traduit par des conflits ayant causé un désordre politique et une division sur plusieurs plans : géographique, religieux ou ethnique. Cette atmosphère a généré une compétition politique sans précédent entre les différents groupes sociaux et acteurs politiques et a plongé le Tchad dans une éternelle bataille provoquant guerres civiles et militaires. On assiste dès lors à des formations politiques basées sur des critères flous tels que : l'appartenance ethnique (Sara, Gourane, zaghawa), la situation géographique (sudiste et nordiste), l'appartenance religieuse, culturelle et économique (Chrétien, Musulman, pauvre, riche).

Cette situation de conflits a freiné le développement dans tous les plans. Le secteur le plus touché par les conséquences de ces guerres est le secteur de l'éducation. Pays instable, le

---

<sup>34</sup> L'ordonnance n° 38 portant création des Unités administratives et des collectivités autonomes du 10 août 2018

<sup>35</sup> INSEED, Recensement général de la population et de l'Habitat, 2009

gouvernement tchadien emploie plus de budgets, dans l'achat d'armes pour sa défense pendant que les écoles tchadiennes manquent d'infrastructures, de fournitures scolaires, un personnel enseignant qualifié. Après les indépendances, le Tchad a connu de terribles crises politiques. Les causes qui expliqueront ces crises désagréables sont diverses. L'une des causes majeures, c'est cette volonté absolue des dirigeants tchadiens qui se sont succédés au pouvoir, à vouloir se maintenir contre vent et marée au pouvoir pendant longtemps créant très souvent un climat teinté de mauvaise gouvernance, de la corruption, de tribalisme, de l'insécurité publique, de népotisme et parfois de la manipulation des institutions et des règles démocratiques. Depuis des décennies, le pays vit des phénomènes extrêmes à savoir les guerres civiles, les coups d'État, fragilisant ainsi le peuple. Le sang des innocents n'a cessé de couler et continue de couler. Comme le souligne le secrétaire général des Nations Unies M. Koffi Annan,

*« Depuis 1670, il y a eu sur le continent africain, plus de 30 guerres, qui dans leur vaste majorité ont eu pour origine les conflits internes. En 1996, seulement 14 des 53 pays d'Afrique ont connu des conflits armés, responsables de plus de la moitié de tous les décès causés par les conflits dans le monde entier et provoquant plus de 8 millions de réfugiés et des personnes déplacées. Les conséquences de ces conflits ont très gravement compromis les efforts faits par l'Afrique pour garantir à long terme la stabilité, la prospérité et la paix<sup>36</sup> »*

quatre années après son indépendance, le Tchad a engendré successivement des crises politico-militaires qui sont potentiellement à l'origine du sous-développement. Face aux multiples crises, l'état tchadien mobilise beaucoup de ressources publiques dans des dépenses militaires, laissant de côté le domaine éducatif.

Depuis 2003, le Tchad enregistre des conflits et rébellions qui ont provoqué davantage, la crise économique. La persistance de ces conflits a eu des conséquences négatives, bloquant ainsi le financement du secteur éducatif, un secteur déjà vulnérable. Ces conflits

---

<sup>36</sup> Rapport du secrétaire général du conseil de sécurité des Nations Unies (CSNU) sur les causes des conflits et la promotion d'une paix et d'un développement durables en Afrique, avril 1998.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117041\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117041_fre)

ont eu un impact réel sur l'organisation du système éducatif compte tenu de l'insuffisance des structures scolaires et du nombre grandissant de la population en âge scolaire.

La majorité des chefs d'États tchadiens manque de transparence et de responsabilité. Ils s'imposent et se montrent de plus en plus incapables à répondre aux besoins fondamentaux de la population. On note surtout au Tchad, depuis quelques années, des rébellions, des coups d'État, des guerres interethniques, etc. Tous ces phénomènes traduisent un malaise profond en matière de gouvernance politique. Le constat le plus amer est que ceux qu'on nomme les leaders politiques au Tchad sont de véritables sources d'instabilité dans le pays à cause de leur désir cynique à s'imposer au pouvoir et à violer les normes élémentaires d'un véritable État de droit. Un tel climat compromet toute initiative de développement économique et accentue la pauvreté et la misère :

*« Ainsi, les mouvements d'humeurs dans les rues en Afrique, les rébellions contre les pouvoirs politiques traduisent une faiblesse des institutions politiques et un déficit de démocratie où en l'absence d'une possibilité d'alternance politique, certains acteurs de la scène politique et une tranche de la population contestent (à tort ou à raison) les règles légales qui sont supposées conduire à la conquête du pouvoir<sup>37</sup> ».*

Face à toutes ces difficultés, la France, en tant qu'ex-colonisateur tente d'assurer la sécurité de beaucoup de pays en Afrique occidentale. Elle a « *gardé un œil de gendarme, de père, de grand frère... sur la scène politique africaine, ce qui a fait dire à Anatole Ayissi qu'il s'agit de relations familiales ou sentimentales où la rationalité est difficile à percevoir<sup>38</sup>* ». On peut dire que l'indépendance politique des pays d'Afrique ne met pas fin aux liens que la France entretient avec ses ex- colonies : « *Depuis leur indépendance, la France continue d'être attachée au destin de ses colonies d'Afrique. Les instruments de la coopération franco-africaine sont nombreux qui démontrent les liens toujours plus*

---

<sup>37</sup> HIRSCHMAN Albert, (1970) montre que cette situation se produit si la société ne dispose pas de moyens intrinsèques de contrôle démocratique, d'ouverture et de transparence.

[trustafrica.org/.../icbe-research-reports ?...instabilité sociopolitique et nive...](http://trustafrica.org/.../icbe-research-reports?...instabilité_sociopolitique_et_nive...), Site consulté le 10/07/2015

<sup>38</sup> Adjovi Roland, la politique africaine de la France, *Association Pollens-la politique française en Afrique, faut-il lâcher l'Afrique ?* science des 29 octobre et 5 novembre 2003

*étroits avec l'ancienne puissance métropolitaine*<sup>39</sup> », écrit la revue internationale et stratégique.

On peut noter dans les discours de certains chefs d'État africains l'importance qu'ils accordent à cette cohabitation. Le discours du Président sénégalais, Macky Sall lors de sa signature de coopération bilatérale avec la France est, on ne peut plus clair. Le président sénégalais se dit très heureux de recevoir la visite de son homologue François Hollande. Cette visite représente, pour lui, un symbole à plus d'un titre :

*« Il porte le symbole de nos valeurs partagées, le symbole des relations entières et multiformes entre nos deux pays. Enfin, le symbole de notre attachement commun à ces liens privilégiés. Notre coopération bilatérale se porte à merveille. Le soutien de la France à nos efforts de développement économique et social est un soutien constant. Nous comptons œuvrer ensemble à la consolidation de ce partenariat traditionnel et fécond. Avec cette visite, nous allons donner une impulsion nouvelle des relations entre nos deux pays. Une impulsion que nous voulons dynamique et qualitative. Je m'en réjouis particulièrement et j'ai l'intention de poursuivre nos efforts dans ce sens*<sup>40</sup>. » a noté le président de la République.

Cependant, il faut noter que l'objectif principal de la France est de garantir la stabilité politique de ses anciennes colonies et de protéger les intérêts nationaux. Elle représente une vraie assurance de sécurité pour ses ex-colonies. Elle voulait limiter le risque de conflits en Afrique en mettant un lien de fraternité entre les militaires africains et français. Concrètement, la France aide les pays africains à la mise en œuvre d'une politique de

---

<sup>39</sup> PONDY Jean-Emmanuel, « La coopération franco-africaine vue d'Afrique », *Revue internationale et stratégique*, 2002/1 (n° 45), p. 127-136. DOI : 10.3917/ris.045.0127. URL : <https://www-cairn-info.acces-distant.bnu.fr/revue-internationale-et-strategique-2002-1-page-127.htm>

<sup>40</sup> KANDE Aliou, Sénégal : Coopération bilatérale — Le pays et la France signent 4 conventions, *Allafrica*, octobre 2012

défense, de soutien, apporte l'établissement de la démocratie des états africains et du respect d'un État de droit :

*« La coopération française en Afrique pour la sécurité des États africains se fonde sur deux éléments : la défense des États et la résolution des conflits. En matière de défense des États, il y a, à la base, les accords de défense et les accords de coopération militaire technique. L'évolution réside dans la désuétude de ces deux types d'accord. Car, d'une part, les références aux premiers se font de plus en plus rares même si certains sont encore vigoureux. Tandis que, d'autre part, l'importance des seconds diminue depuis quelques années avec la réduction du nombre des coopérants, des forces prépositionnées — dans le cadre de la professionnalisation de l'armée française —, et des stagiaires militaires africains en France. Cette situation nouvelle permet de faire place à des concepts innovants, dont le Recamp. <sup>41</sup>»*

Nous pouvons observer ces aides à travers la présence militaire française dans certains pays en guerre et cette présence ne date pas seulement d'aujourd'hui.

*« Environ 8500 hommes stationnés en 1997 (60 000 dans les années 60). Stationnés dans leurs propres installations, aux tâches diverses : mission d'action et d'information, organisation des missions de rapatriement, utilisation de terrain d'entraînement, installations utilisées pour les pays alliés. Les principales bases sont ; Dakar, Djibouti Port Bouet Libreville, Bangui. Les accords de défenses signés suite à la décolonisation, résiliés pour certains, reconçus par la suite pour d'autres, engagent 8 pays aujourd'hui : Cameroun, Centrafrique, Côte d'Ivoire, Djibouti, Gabon, Sénégal, Togo. »<sup>42</sup>*

Si la France signe ces accords, c'est pour rétablir l'ordre si besoin, afin de mettre fin à des conflits. Et pour éviter une ingérence française dans ces pays et amener les forces autochtones à l'autonomie afin de s'abstenir à toute intervention directe, la France met en place une assistance militaire et matérielle : *« accord d'assistance technique*

---

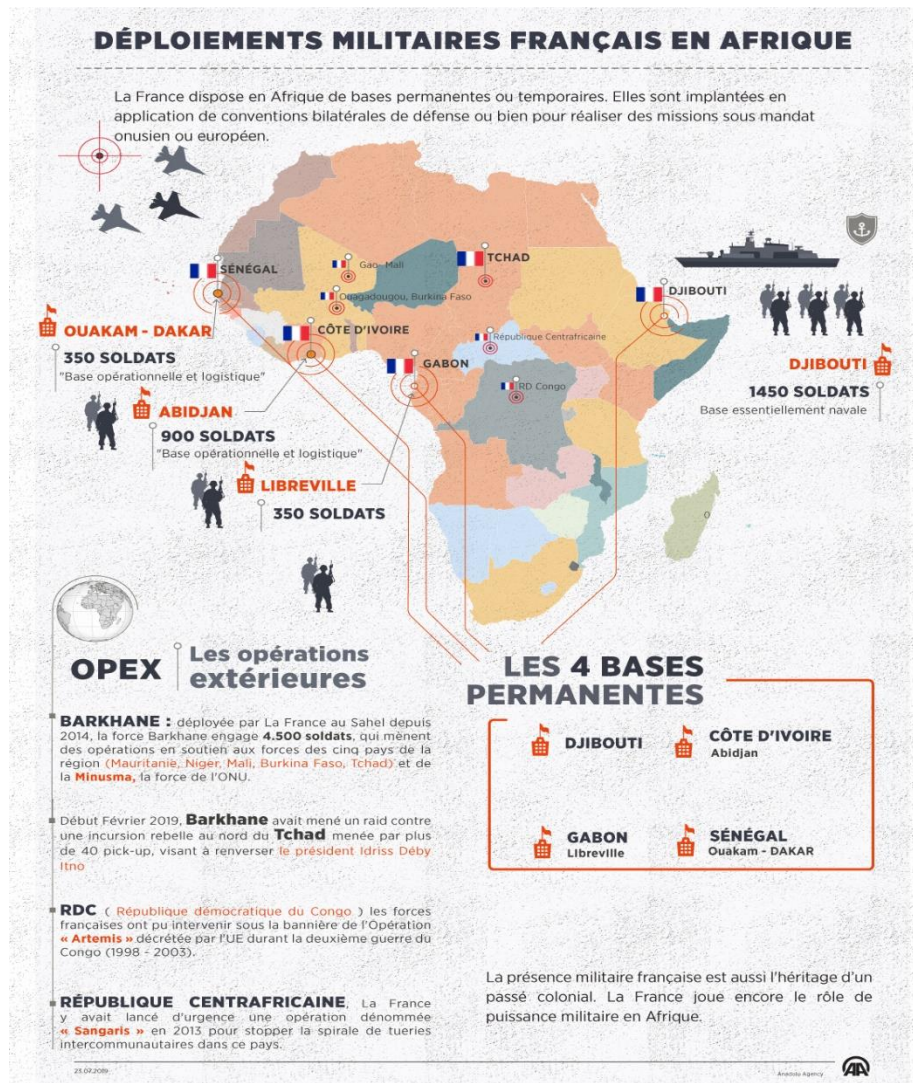
<sup>41</sup> ADJOVI, Roland *la politique africaine de la France*, Op.cit.

<sup>42</sup> Ibid.



concernant 23 pays, visant une assistance matérielle, en personnel, en formation de cadres locaux (militaires, sanitaires) ». <sup>43</sup>

La France s'adonne à renforcer les processus de transition démocratique. Elle mène des actions multiples : intervention directe ou indirecte au niveau des recommandations, mise en place des concours exceptionnels pour réduire les troubles, envoient parfois ses propres troupes militaires sur le terrain. Cette intervention est possible lorsque les forces armées locales se sentent incapables de résoudre le conflit. En ce moment la France agit en utilisant ses forces armées implantées en Afrique où elle envoie une force depuis le pays. Et ce, à travers les soldats installés dans les différentes bases militaires françaises en Afrique.



Source : Ministère de la Défense français

<sup>43</sup> Ibid.

Sur le plan administratif, le Tchad a hérité de l'administration coloniale et garde encore aujourd'hui, une structure administrative fortement décentralisée. On observe cette décentralisation des services à travers tout le pays allant de la décentralisation des services dans les régions et départements. Le pays compte aujourd'hui, 23 régions avec 107 départements et 377 communes. Cependant, il faut noter que même si l'État tchadien affiche une forte volonté à décentraliser les services administratifs, on relève une forte centralisation de certains services administratifs uniquement à N'Djamena, la capitale, notamment les services sociaux de base. Cela défavorise une grande partie de la population se trouvant dans le monde rural.

### 3.3. Le plan socioéconomique

Ce sous-chapitre aborde la situation socioéconomique du Tchad. Depuis très longtemps, l'économie tchadienne reposait principalement sur l'élevage et l'agriculture. On ajoute à ces deux secteurs, la pêche. Aujourd'hui, ces secteurs ont été abandonnés au détriment du pétrole. Le Tchad a toujours connu beaucoup de difficultés depuis des années, le territoire fait face souvent à la sécheresse générale qui a touché presque toutes les régions. Dans les zones rurales, la vie communautaire devient difficile :

*« Dominée par les activités agropastorales, elles-mêmes tributaires des aléas climatiques, l'économie tchadienne est asphyxiée par la continentalité géographique du pays. L'agriculture et l'élevage occupent près de 80 % de la population active. Le Tchad qui dispose d'un important potentiel (minier, énergétique, agricole, etc.) pour son développement économique est pourtant classé parmi les pays les plus pauvres de la planète. La mise en valeur de ces ressources a été entravée par les guerres successives, l'éloignement des façades maritimes, l'absence d'infrastructures adéquates, l'inadéquation de l'éducation et de la formation en liaison avec l'emploi. Le secteur primaire (agriculture et élevage) contribuait pour 48 % au PIB. Une telle nature de l'économie de subsistance<sup>44</sup> »*

---

<sup>44</sup> DABSOU Guidaoussou, *Relations de genre en matière de scolarisation au Tchad*, thèse de doctorat en sociologie à l'université de Yaoundé II en 2001

La rareté des pluies due à la modification du climat et à l'exploitation du pétrole empêche le travail de la terre, oblige la jeunesse villageoise à l'exode rural. Le village devient de plus en plus vide et peu habité. Quelques rares cultivateurs reprennent le travail agricole à la tombée des premières pluies. C'est le moment des semailles et les travaux des champs. Ensuite vers la fin octobre jusqu'à décembre, les paysans passent aux travaux de récoltes. La céréale la plus cultivée est le mil et le rendement est souvent maigre, car le sol a perdu sa fertilité. La population se trouve dans une misère absolue, car il lui manque le minimum pour vivre.

Économiquement parlant, la situation est alarmante. Le Pays supporte le poids de la dette envers les institutions financières internationales. Il y a ensuite la fuite d'énormes capitaux. À ce XXI<sup>e</sup> siècle, l'économie tchadienne se fonde encore sur le secteur primaire avec l'agriculture et élevage. Le secteur secondaire et tertiaire est plus ou moins développé. On assiste à une sorte de dégradation permanente en termes d'échanges. Les exportations des matières premières (pétrole, or, diamant, etc.) sont à faible coût.

Malgré les ressources économiques dont dispose le Tchad, le pays figure parmi les états les plus pauvres de la planète. Les indicateurs macro-économiques sont au rouge et cela ne favorise pas le développement du Tchad. La preuve, avec un PIB estimé à 6 406 Mds FCFA (soit 9,8 Mds EUR) en 2019, le Tchad est la cinquième économie de la CEMAC (12 % du PIB total) derrière le Cameroun, le Gabon, la Guinée équatoriale et le Congo. L'économie tchadienne est largement tributaire du pétrole depuis 2003. Les recettes issues du pétrole contribuent à hauteur de 20 % du PIB et présentent plus de 80 % des exportations de biens en 2019. Grâce à ces ressources, le taux de croissance annuel moyen était de 13,7 % en 2014, selon les données de la Banque mondiale. Mais avec l'avènement du terrorisme en 2015 et la crise des matières premières, le pays entre dans une récession économique entre 2016 et 2017 avec un taux de croissance -5,6 % et -2,4 %. C'est pourquoi, selon la Banque africaine de développement, en 2020, le PIB du Tchad réel est contracté à 0,6 % contre une croissance de 3 % en 2019 et de 2,4 % en 2018. Ainsi, l'économie connaît une crise sans précédent et son environnement est ankylosé, et impacte le social.

Sur le plan social, Le Tchad fait face à plusieurs maux et fléaux sociaux. On retient en exemple : la misère dans le milieu urbain tout comme dans le milieu rural. La mortalité maternelle et infantile, la sorcellerie, la crise alimentaire comme facteur de la famine, les épidémies comme le sida, le choléra, le paludisme ; le chômage, le sous-emploi, le mariage précoce, l'exode rural, le mal être individuel et social. Rien que le chômage, le taux est estimé à 5,8 %, celui des jeunes diplômés est passé de 42 % en 2015 à 60 % en 2017.<sup>45</sup> Ce tableau funeste du Tchad confirme que :

*« Nulle part, le dénuement humain n'est plus aigu qu'en Afrique. Environ près de la moitié de la population de l'Afrique vit dans la pauvreté absolue. La malnutrition et la faim sont généralisées. Le chômage et le sous-emploi ont atteint des taux insupportables. Une foule de maladies menacent la santé et la vie de millions d'individus. Le taux d'accroissement démographique élevé entrave les possibilités d'éduquer les enfants dans de nombreux pays et accroît la demande de services sociaux. Le taux élevé d'analphabètes est une entrave au développement. Des conflits armés perpétuels et la guerre civile continuent d'affliger la région d'Afrique entraînant des pertes de vies humaines, des déplacements de populations ainsi que des millions de réfugiés. Les efforts passés de développement, quelques progrès réalisés dans des domaines tels que la santé, l'éducation, l'autosuffisance alimentaire et la nutrition ont été inversés<sup>46</sup>. »*

D'autres auteurs se sont également penchés sur la question en mettant un accent particulier sur le chômage et sous-emploi des jeunes. Djibril Diop mentionnait que :

*“Ces dernières années, les problèmes des pays africains se sont vus aggravés avec le sous-emploi de la main-d'œuvre qualifiée. Dans tous les pays, il y a paradoxalement un taux de chômage et de sous-emploi élevé parmi les jeunes diplômés, notamment des universités, scientifiques et ingénieurs compris. Ainsi, à la question de la pauvreté et du chômage, est venue se greffer celle du sous-emploi. Par exemple, le diagnostic fait par la Banque mondiale sur la*

---

<sup>45</sup> , Banque africaine de développement, Perspectives économiques au Tchad 2020.

<sup>46</sup> \_NGAKOUTOU Timothée, les problèmes du développement social en Afrique, sommet mondial pour le développement social, Dakar, 1998

*problématique de l'emploi au Sénégal donne un taux de chômage de 13 % et 27,5 % de sous-emplois, dans un pays confronté à un manque de perspective pour l'écrasante majorité de sa jeunesse. Par ailleurs, si l'on note un manque criant de certaines qualifications sur le marché de l'emploi, au même moment, ils sont des milliers de jeunes sénégalais hautement qualifiés à travers le monde. Si des initiatives sont mises en place par les autorités pour juguler le phénomène à travers l'Agence Nationale pour l'Emploi des Jeunes (ANEJ) depuis 2001, cependant la problématique de l'emploi des jeunes reste entière et se complexifie chaque jour un peu plu<sup>47</sup>.”*

L'analyse des troubles et instabilités politiques observés çà et là montre le niveau de difficultés que le pays a connues. Le constat que l'on peut faire est que seuls les secteurs de l'agriculture et l'élevage occupent les trois quarts des actifs tchadiens. Depuis les indépendances le secteur agropastoral au Tchad reste informel et sa productivité est faible.

Face à une croissance démographique forte, l'économie tchadienne est insuffisante et incapable de couvrir les besoins de la population totale. Même avec l'exploitation du pétrole, la misère s'installe dans le monde rural, car il y a une défaillance dans la gestion des revenus pétroliers.

#### 3.4. Le Plan démographique

En ce qui concerne ces données démographiques, il faut signaler qu'elles ne sont pas exhaustives. Le Tchad dispose seulement de deux recensements. Le premier recensement en 1993 et la deuxième date de 2009. Il convient d'ajouter aussi le manque d'un dispositif d'état civil d'enregistrement des naissances dès la maternité. Dans ces conditions, on ne peut pas obtenir un résultat satisfaisant du nombre total de la population tchadienne. Selon le deuxième Recensement général de la Population et de l'Habitat (RGPH2), réalisé en 2009, le Tchad comptait 11 175 9152 habitants avec 21,7 % de la population vivant en zone urbaine. On compte 50,7 % de femmes. Le taux de croissance démographique annuelle est de 3,6 % et le pays est classé parmi ceux ayant un fort taux de croissance

---

<sup>47</sup> DIOP Djibril, 50 ans d'indépendance : quelle Renaissance pour les États africains ? éthique et société, revue de la réflexion morale, volume 9, decembre2013

démographique. Selon la projection faite par l'INSEED, la population tchadienne devrait atteindre 23 millions d'habitants en 2030 vu son accroissement rapide. Cette évolution risque de faire une pression considérable dans les ressources. Pays vaste, mais faiblement peuplé, la densité de population est de 9 habitants/km en 2009. On dénombre une population majoritairement rurale avec un taux de 78 %. La population est répartie inégalement sur l'ensemble du territoire. La ville de N'Djamena à elle seule représente 40 % de la population urbaine. Le nord occupe 57 % du territoire, mais moins peuplé à cause de sa condition climatique. Seulement 4 % de la population y habite. On y trouve un peuple essentiellement nomade.

Selon les statistiques, la capitale est plus peuplée que les autres villes du territoire avec un pourcentage de 7,7 %. La majeure partie de la population, plus 90 %, vit dans un espace d'environ 30 %. Une étude de la banque mondiale montre que :

*“Territorialement la population est inégalement répartie ; près de la moitié de la population (47 %) est concentrée sur seulement 10 % de la superficie totale. La densité moyenne de la population, relativement faible (7 habitants au km<sup>2</sup>), cache des disparités énormes entre les régions. Toutefois, il faut signaler que la population du pays est dans une large proportion rurale puisqu'on ne compte, pour l'année 2000, que seulement 23,5 % de la population totale résidant en milieu urbain.”<sup>48</sup>*

L'espérance de vie est de 52,2 ans. De par ses disparités spéciales, l'accès à l'éducation dans l'ensemble du Pays reste inégalitaire. Une telle croissance démographique reste un souci majeur pour le Tchad qui a des ressources très limitées avec un besoin considérable en matière de scolarisation.

---

<sup>48</sup> *Banque Mondiale*, le système éducatif tchadien : éléments de diagnostic pour une politique éducative nouvelle et une meilleure efficacité de la dépense publique, numéro 110, série développement humain, Washington, 2007

## **Conclusion**

Placé au cœur du continent africain, le Tchad précolonial est un vaste territoire reparti entre le désert du Sahara et la savane soudanienne. Comme tous les pays africains, elle est une ex-colonie française qui a combattu pendant la seconde guerre mondiale auprès de la France contre l'Allemagne. Pays enclavé, l'économie du terroir était basée sur l'agriculture et l'élevage. Notons que le Tchad de par sa position éprouve énormément de difficultés liées à la situation climatique d'une part, et d'autre part à la recrudescence de conflits armés qui enchaînent le pays dans une pauvreté extrême jusqu'à aujourd'hui. Depuis les indépendances, ce pays vit des événements malheureux et va de conflits en conflits souvent avec un régime militaire répressif qui règne en maître absolu. Nous pouvons dire que cette situation est liée à l'histoire même de la création du territoire Tchadien. Nous soulignons, d'une part, que les causes de nombreuses guerres que le pays a connues trouvent leur origine dans le découpage arbitraire de sa frontière, qui ne reflète pas la logique géographique et d'autre part, les guerres civiles sont la conséquence de la diversité ethnique sur le sol tchadien. Ainsi, l'État tchadien postcolonial fait face au particularisme ethnico-tribal. Dès lors, l'instabilité s'impose à la population tchadienne. L'État de son côté s'empare du pouvoir par les armes. Le seul moyen d'accéder au pouvoir est la rébellion. La violence est devenue un moyen courant pour qui veut se faire entendre. Les conséquences de cette instabilité sont un frein au développement à tous les niveaux : sur le plan socio-éducatif, on observe une destruction des infrastructures ou des institutions de l'état en charge de l'éducation en périodes de guerres. Par exemple, en 2008, le ministère de l'Éducation nationale a été brûlé suite à la rébellion. On peut ajouter à cela les pertes de vies humaines sans compter le déplacement massif de la population vers les pays limitrophes. Sur le plan socioéconomique, politique ou démographique, le Tchad porte toujours les séquelles de ses interminables guerres.





## **Chapitre II**

# **Approche historique de l'éducation au Tchad : De l'époque précoloniale à l'indépendance.**

## Introduction

Dans cette partie, il est question de l'organisation globale du système éducatif tchadien. Il est important pour nous de retracer son évolution et voir comment ce système a favorisé l'éducation des jeunes et a mis en place un cadre de reproduction sociale. Vu l'importance de l'éducation sur le développement d'un pays, le Tchad va mettre en place une politique éducative afin d'offrir un enseignement de qualité et un accès à l'éducation de base à toute sa population, car l'éducation est « à la fois le moteur de développement économique et la base des politiques de l'édifice de l'état. »<sup>49</sup> C'est dans cette optique que le gouvernement a fait de l'éducation, un instrument primordial pour atteindre son développement. En effet,

*« L'éducation consiste à favoriser le développement aussi complet que possible des aptitudes de chaque personne, à la fois comme individu et comme membre d'une société régie par la solidarité. L'éducation est inséparable de l'évolution sociale ; elle constitue une des forces qui la déterminent. Le but de l'éducation et ses méthodes doivent donc être constamment révisés, à mesure que la science et l'expérience accroissent notre connaissance de l'enfant, de l'homme et de la société. »*<sup>50</sup>

Nous aborderons l'historique de l'école tchadienne de la période précoloniale à nos jours et mettrons un accent particulier sur les différentes réformes du système éducatif.

### 1. Période précoloniale

L'histoire a montré que le Tchad précolonial a connu des écoles coraniques avec l'arrivée de l'islam sur le territoire tchadien surtout dans la partie du nord. L'objectif principal de cette école était de faire apprendre le coran par cœur aux élèves.

---

<sup>49</sup> LANGE, 2007

<sup>50</sup> LEGRAND Louis. Mialaret Gaston, *Pédagogie générale*. In : *Revue française de pédagogie*, volume 100, 1992. pp. 133-135.

En effet, l'école coranique doit apprendre aux élèves non seulement un enseignement religieux, mais doit leur transmettre le sens du devoir vis à vis de la société et d'ALLAH :

*« Les écoles coraniques (mastic) diffusaient un enseignement élémentaire fondé sur le Coran, tandis que dans les mosquées étaient dispensés des cours de théologie musulmane par les imams. Les populations ne furent réellement soumises qu'en 1909 (soit 9 ans après la bataille de Kuser et la création de Fort-Lamy), et une administration directe vint coiffer les institutions traditionnelles<sup>51</sup>.*

Ainsi, l'école coranique transmet à la jeunesse, le savoir lire et écrire en arabe, mais aussi le savoir-vivre dans la société. Le maître coranique est chargé d'enseigner le coran aux enfants. Les apprenants doivent être capable de réciter le coran par cœur et de retranscrire sur une planche en bois, les versets des sourates. C'est une étape importante dans l'apprentissage, car dans la religion musulmane, un enfant qui connaît par cœur tous les versets du coran doit jouir d'un statut social particulier du fait qu'il est porteur du message sacré. Cependant, l'avènement de l'école moderne avec la colonisation sur le territoire tchadien va créer un choc terrible chez les populations musulmanes qui vont combattre l'implantation des écoles modernes dans certaines parties du pays.

Par ailleurs, au sud du Tchad, l'éducation se fait de façon traditionnelle. Cette forme de l'éducation est purement orale et ne s'oppose pas à l'école moderne. Au contraire, l'école dite « moderne » vient compléter cette éducation traditionnelle. Chez les sudistes tchadiens, cette forme d'éducation n'est pas archaïque et ne renferme pas un sens péjoratif comme on a l'habitude de lui accorder. Elle est fondamentalement collective, du fait qu'elle relève non seulement du devoir de la famille, mais aussi de celui du village, de l'ethnie ou du clan. L'éducation de l'enfant se fait dans le groupe social du fait que, l'enfant est considéré comme un bien commun et tout le monde participe à son éducation. Un enfant dans le monde africain n'appartient pas qu'à ses parents biologiques, mais à la communauté tout entière. S'il arrive, que ce dernier se comporte mal, il peut être corrigé,

---

<sup>51</sup> ARDITI Claude. Les conséquences du refus de l'école, chez les populations musulmanes du Tchad au XXe siècle. In : *Journal des africanistes*, 2003, tome 73, fascicule 1. pp. 7-22 ;

puni, ou renvoyé par n'importe quel adulte du village. L'éducation est collective, donc elle a une dimension communautaire.

*« Dans la culture qui est transmise en Afrique noire, les représentations collectives tiennent une place très importante. C'est à partir d'elles, reçues par l'homme, avec le reste de la culture dans l'apprentissage social, que ce dernier comprend les autres, que tout le monde se comprend, que l'homme se conforme et se justifie »<sup>52</sup>*

Toutefois, cette éducation traditionnelle n'est pas seulement collective mais aussi orale, fonctionnelle, homogène, continue, pragmatique, polyvalente, intégrationniste et mystique. Sur le plan oral, elle est accompagnée par l'observation, l'imitation, etc. On note une absence totale de l'écrit. Elle est non institutionnalisée et informelle. Elle est fonctionnelle en ce sens où, les enseignements apportent à l'individu les rapports avec son environnement et les réalités socioéconomiques directement liées aux fonctions de production. L'individu reçoit un ensemble de connaissances utiles qui lui permettront de faire face dignement aux difficultés de la vie. C'est une éducation homogène pour la simple raison que le contenu des enseignements donnés aux enfants reste invariable et on note une certaine uniformité dans les principes éducatifs qui régissent la société. L'objectif était de soumettre tous les enfants à un même type d'éducation. Le principe est de faire de l'enfant celui qui obéit à ses parents et à ses aînés, celui qui respecte les règles sociales de sa société, qui peut venir en aide aux vieillards et aux faibles. Par cette éducation, on veut former un enfant qui sera responsable, capable de travailler dur pour fonder une famille et assurer son bonheur ; un homme hospitalier et pouvant faire perpétuer les traditions de son groupe ethnique ou de son clan.

Dans sa dimension continue et progressiste, l'action éducative est donc graduelle. Elle maintient une certaine logique entre les différentes étapes du développement de l'enfant. Elle est adaptée à chaque catégorie d'âge. Les aînés sont censés connaître plus que les cadets. Dans cette même idée, on peut dire que l'éducation traditionnelle a également une dimension pragmatique en ce sens où les adultes doivent servir d'exemple et de cadre de

---

<sup>52</sup> NGAKOUTOU Thimoté, *L'éducation africaine demain : continuité ou rupture ?* Paris, L'Harmattan, 2004, P. 26

référence pour les jeunes. C'est une éducation concrète qui fait usage de l'expérience et de la pratique. L'apprentissage est basé sur la participation active des enfants aux différentes activités de la communauté.

Une autre spécificité de l'éducation traditionnelle, c'est son caractère polyvalent. Elle est polyvalente et complète, car elle vise à la formation de l'individu dans sa totalité. C'est-à-dire qu'elle prend en compte l'individu dans toutes ses différentes composantes : sociale, économique, morale, religieuse, intellectuelle, physique, etc. Les disciplines sont intimement liées les unes aux autres :

*“à travers un conte par exemple on enseigne à l'enfant à la fois la langue (vocabulaire et phraséologie), l'art de conter (langage et rhétorique), les caractéristiques des animaux (zoologie), les comportements humains ou les conduites des hommes à travers celles des animaux (psychologie), le chant, le savoir-vivre en société (morale, civisme), etc.<sup>53</sup>”.*

En dehors de son aspect polyvalent, c'est aussi une éducation intégrationniste. Elle vise à faire de l'individu un membre intégré et accepté par son groupe. Cette intégration se fait lorsque ce dernier participe activement aux activités et à la vie de son groupe d'appartenance. Ainsi, il s'y intègre socialement et culturellement. Socialement parlant, cette intégration lui permet de considérer le groupe comme sien. Inversement, son environnement social qui l'accepte à son tour parmi ses membres. Sur le plan culturel, l'individu incorpore les manières de vivre, de penser et d'être propres aux membres de sa communauté. Il se conforme, s'adapte et intègre les valeurs culturelles de son groupe.

Enfin, l'éducation traditionnelle est mystique parce qu'elle est fondée sur la croyance religieuse et sur des idées animistes. Elle renferme de nombreux interdits que l'homme est obligé de respecter. La violation de ces interdits entraînera immédiatement une sanction. La relation que l'homme entretient avec la nature et sa communauté humaine est profondément marquée par ces interdits. On assiste à un monde des invisibles où l'individu, dans sa relation avec la nature doit obéir et craindre les forces naturelles

---

<sup>53</sup> MUNGALA Sanzong, Assindie l'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales, éthiopiennes. Numéro.29, revue socialiste de culture négro-africaine, février. 1982

adorées par son clan à savoir : les animaux, les arbres sacrés, le fleuve, la pluie, ou la foudre, etc. Les « *relations avec le monde des invisibles se caractérisent par des échanges entre les vivants et les morts. Ces derniers jouent le rôle d'intermédiaire entre les divinités et les hommes. Ainsi, la famille africaine n'est pas seulement composée uniquement des vivants, elle s'étend jusqu'aux morts, aux invisibles*<sup>54</sup> » malgré cela, l'homme vit en harmonie avec la nature. Il y a des pratiques rituelles qui permettent d'insérer, d'intégrer l'individu dans la société. Les relations de l'homme avec sa communauté doivent se faire dans le respect envers les anciens, dans l'accomplissement de ses devoirs vis-à-vis des autres. L'individu vivant dans ce groupe est appelé à développer l'esprit d'entraide, à avoir le sens de la responsabilité et de l'hospitalité. C'est l'ordre social qui règlemente les conduites individuelles et collectives.

Par ailleurs, il y a plusieurs techniques d'apprentissage dans l'éducation traditionnelle. Les contes, les légendes, les devinettes, les proverbes, la peur, les rites d'initiation sont les principales techniques utilisées. À travers les légendes, on apprend à l'enfant la géographie (les fleuves ou les cours d'eau traversés), l'histoire et la généalogie (l'histoire de la famille, du clan, de l'ethnie).

Les devinettes jouent un rôle majeur dans l'apprentissage, car elles sont un jeu, mais aussi, un exercice qui visent le développement de l'esprit de l'enfant. Pour participer aux devinettes, il faut avoir une connaissance plus large sur les caractéristiques des animaux et des plantes, bien connaître le milieu, les noms des personnages, les parties du corps humain. L'objectif de cette technique consiste à développer la mémoire, l'imagination et l'esprit d'un individu. Dans la revue socialiste de culture négro-africain numéro 29 de février 1982, l'enseignement des devinettes aux enfants repose sur des principes éducatifs suivants :

*“L'égoïsme (l'enfant est considéré comme un agent principal de l'enseignement, car c'est lui seul qui doit chercher à trouver la bonne réponse. L'émulation (les enfants sont amenés à se surpasser pour trouver la bonne réponse. La démocratisation (tous les enfants du clan ou des villages sont acceptés à ce jeu sans discrimination). Les devinettes, tout comme les contes et*

---

<sup>54</sup> Ibid.

*les légendes, touchent à la fois aux différentes disciplines telles que l'histoire, la géographie, l'anatomie, la zoologie, la botanique, etc.*<sup>55</sup> ».

Les proverbes quant à eux jouent un autre rôle. Ils sont porteurs de valeurs, de comportements et d'attitudes souhaitables à transmettre aux enfants. On utilise le plus souvent des proverbes pour conseiller un enfant. Par exemple l'honnêteté, l'amitié, l'entraide, le travail, la solidarité, la politesse, le mariage, les apparences, etc.

Toujours en parlant des techniques d'éducation traditionnelle, on ne peut oublier l'initiation et ses rites. C'est une phase qui marque le passage de l'adolescence à l'adulte. Cette technique consiste à faire de l'enfant, un homme mature qui pourra faire face aux difficultés de la vie, qui pourra supporter un poids et surtout garder les secrets de son groupe ethnique.

*« Les initiations tribales que l'on observe en Afrique noire ont la caractéristique d'être obligatoires et sont organisées de façon cyclique afin de permettre aux jeunes générations de la communauté — filles ou garçons — d'accéder au statut d'adulte, selon les normes socialement établies »*<sup>56</sup>

Les épreuves de l'initiation peuvent parfois sembler très dures, mais leur pratique vise à développer l'endurance physique de l'enfant, à imposer sa soumission au groupe, à combattre en lui toutes formes de violence, à garantir l'union du groupe. L'adolescent est initié à la discrétion et au langage codé, au respect de la hiérarchie, à la morale et à la vie conjugale, etc. Elle participe à cet effet à la formation. Elle bâtit l'être humain.

*« C'est dire que l'Homme ne sera réellement un être doué d'existence qu'après avoir subi les dures épreuves du cheminement initiatique. Être initié, c'est, en quelque sorte, s'inscrire dans une identité. Tel est, semble-t-il, l'objectif premier de tout rituel initiatique africain »*<sup>57</sup>.

---

<sup>55</sup> Ibid.

<sup>56</sup> NDIAYE Lamine, L'initiation : une pratique rituelle au service de la victoire de la vie sur la mort. *Revue socialiste de culture négro-africaine*, p 2.

<sup>57</sup> Ibid., P 9

La peur fait aussi partie des techniques employées par l'éducation traditionnelle. C'est un moyen utilisé pour faire respecter les règles et les lois de la vie en société. Il est formellement interdit à l'enfant de transgresser les lois, les tabous et d'autres interdits. L'enfant a peur des conséquences qui pourraient lui arriver s'il parvenait à enfreindre à une loi. En cas de violation des règles, on fait recours à la peur pour obtenir la discipline chez l'enfant récalcitrant. On évoque des personnages mystérieux et redoutables, etc.

L'éducation traditionnelle est structurée en trois grandes parties : la première partie est celle de la période de l'enfance. La deuxième est celle de la période du début de la socialisation et la dernière est celle de l'entrée dans la vie adulte.

## 2. Période coloniale

Le mot « école » vient du latin « *class. Schola* » qui signifie « *loisir studieux, leçon, lieu où l'on enseigne* » ou « *loisir consacré à l'étude, leçon, groupe de personnes qui reçoivent un enseignement*<sup>58</sup> ». Pour Françoise Cros et Souleymane Bachir Diagne, « *toute société a l'école qu'elle mérite et que, par conséquent, chaque société bâtit l'école qui correspond à ses valeurs, à ses choix politiques et philosophiques*<sup>59</sup> ». Au regard de Norbert Sillamy, « *l'école n'est autre chose que le reflet de la société*<sup>60</sup> ». Pour certains auteurs, l'école est apparue avec l'écriture autour des années 3000 avant Jésus-Christ. C'était originellement un lieu de distraction dans lequel s'effectuait certains apprentissages. L'État s'en est intéressé tardivement<sup>61</sup>.

Il faut signaler que pour ce qui est de l'école au Tchad, son historique est lié à l'introduction de la colonisation qui par la suite a introduit le christianisme. La religion chrétienne a joué un rôle important dans la formation et l'enseignement. Il faut aussi noter l'islam par lequel sont nées les écoles coraniques. La première école française au Tchad a été créée à Mao en 1911 et était accessible seulement aux enfants des chefs traditionnels.

---

<sup>58</sup> Centre National de Ressources textuelles et lexicales, étymologie école

<sup>59</sup> CROS Françoise et DIAGNE Bachir S. Politiques Publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. *Actes du séminaire final*, 10-12 juin 2009. Nancy.

<sup>60</sup> SILLAMY Norbert, *Dictionnaire de psychologie A-K, L-Z*. Paris : Bordas

<sup>61</sup> OKENE Richard *l'orientation des jeunes en Afrique, enseignement et éducation en Afrique*, L'harmattan, juillet 2013, P.27



*“Le système scolaire au départ n’était accessible qu’aux enfants des collaborateurs de l’administration coloniale (enfants des chefs coutumiers, des sultans, des notables, etc.), limitant les possibilités d’accès aux filles dont la place était plutôt au foyer. Il a fallu attendre les années 1960 pour que le système soit ouvert aux enfants issus de toutes les couches sociales”<sup>62</sup>.*

Comme toute œuvre humaine, le projet d’enseignement pendant la colonisation en Afrique et plus particulièrement au Tchad vise plusieurs objectifs. D’abord, le premier est d’ordre administratif, le second économique et le troisième culturel.

En effet, pour assurer la communication entre les colonisateurs et les colonisés, il faut former des interprètes et les auxiliaires de l’administration coloniale. Former les noirs permet non seulement de vulgariser à la longue, la culture française, mais aussi de moderniser le secteur de l’économie traditionnel. D’ailleurs, c’est le même objectif visé partout en Afrique par les colonisateurs. Dans le contexte de l’enseignement, on peut trouver les mêmes organisations et les mêmes structures dans les écoles coloniales instituées en Afrique occidentale française à l’exemple de la première école créée à Saint-Louis en 1816. Pour les colonisateurs, l’instruction devient un facteur indispensable et fondamental dans l’accomplissement de leur mission d’expansion coloniale. Administrativement, ils n’ont pas besoin que d’interprètes, mais aussi d’accompagnateurs, de cuisiniers, de domestiques qui s’exprimeront en français et joueront le rôle d’intermédiaires entre eux et le peuple colonisé :

*“Après une vingtaine d’années de balbutiements, la politique éducative coloniale a changé de visage pour des raisons qui ne sont pas différentes des premières. Elles étaient toujours liées au service et aux intérêts du créateur. Il s’agissait principalement de rehausser le niveau de formation des indigènes pour les rendre aptes aux services auxiliaires dans les bureaux d’une part et d’autre part dans les plantations pour l’approvisionnement des usines dont les demandes allaient croissantes. Les premiers commis et techniciens agricoles appelés « Boy coton » étaient sortis de cette école. Les tâches assignées à ces indigènes émancipés se résument principalement à assurer les services et le relai ; tenir les archives*

---

<sup>62</sup>DABSOU Guidaoussou, *Relations de genre en matière de scolarisation au Tchad*, Op.cit.

*administratives, garantir la couverture sanitaire du bétail pour la promotion de l'élevage qui est le deuxième secteur économique ; vulgariser les techniques culturales pour la production cotonnière imposée.* »<sup>63</sup>

C'est ainsi qu'au Tchad, ils ont formé des agents pour assurer les services créés et l'instrument idéal de cette formation, c'est l'école. En dehors de cet objectif, l'éducation coloniale doit répondre aux besoins économiques et améliorer la production coloniale. Il fallait instruire les travailleurs indigènes pour développer ou entretenir la culture du coton. Ils doivent savoir comment entretenir les plantes. En fin, la colonisation a une mission civilisatrice donc l'école est un instrument idéal à cette mission qui est de « civiliser » un peuple considéré comme barbare et sauvage. C'est ainsi que l'enseignement colonial va donc se donner la mission de former les Tchadiens à son image en leur inculquant des valeurs culturelles françaises. L'enseignement de la langue française devient le seul moyen de véhiculer la culture et permet la communication entre colons et peuple indigène.

### 2.1. Projet de Jules Ferry : Un projet humaniste et idéologique

Jules Ferry dans son discours devant l'Assemblée nationale juge nécessaire la colonisation pour des raisons d'ordres économiques et stratégiques. Les colonies sont un débouché et favoriseront l'exportation des produits industriels.

La deuxième raison consiste à humaniser et civiliser le peuple colonisé considéré comme un peuple inférieur. Pendant la période coloniale française, le mot clé est l'assimilation. Ce mot : « *Prétends modeler les colonies à l'image de la France. Le terme est controversé. Assimiler, pour le gouvernement c'est soumettre ; pour le colon c'est obtenir des droits identiques ; pour ceux de la métropole ; c'est faire triompher la civilisation française à l'extérieur des frontières* »<sup>64</sup>

C'est dans cette optique qu'en 1847, on entend Victor Hugo prophétiser en ces termes :

---

<sup>63</sup> NDOUTORLENGAR Médard, *Les questions de l'éducation au Tchad les nœuds l'excellence*, Paris, Edilivre, 2014.

<sup>64</sup> NDOUTORLENGAR Médard, *Les questions de l'éducation au Tchad les nœuds l'excellence*, op.cit

*« nous ne sommes pas venus en Afrique pour en rapporter l'Afrique, mais pour y apporter l'Europe. Nous sommes venus inoculer notre civilisation à tout un peuple. La barbarie est en Afrique... nous ne devons pas l'y prendre, nous devons la détruire »<sup>65</sup>.*

C'est par l'école que s'effectue efficacement le travail d'assimilation des pays colonisés de l'Afrique noire francophone. L'usage du français marque son enracinement dans toute l'Afrique française :

*« La colonisation française donnait une grande importance à la diffusion de la langue. Ils avaient le projet de former les colonisés à leur image. L'école en français était donc un outil essentiel de la politique coloniale d'assimilation : les programmes devaient être les mêmes dans les métropoles et dans les colonies ; de l'Algérie au Vietnam, on faisait les mêmes leçons d'histoire et l'on évoquait nos ancêtres les Gaulois »*

Nous pouvons dire que ce concept de « mission civilisatrice » est inventé pour faire enraciner la politique française de l'époque dans les colonies et non pour mettre en valeur les colonies comme il laisse entendre. Derrière cette prétendue mise en valeur des territoires colonisés par la France se cache une stratégie qui a pour objectif d'empêcher d'éventuelles revendications du peuple colonisé et de le maintenir sous la domination. Cette politique a permis aux « pays civilisateurs » d'asseoir leur autorité et d'éliminer les traditions africaines jugées barbares en les remplaçant par les mœurs et valeurs françaises.

Pendant cette période coloniale, les objectifs de scolarisation visent moins « *le développement intellectuel que la légitimation des positions sociales occupées*<sup>66</sup> ». L'enseignement dispensé aux noirs visait tout simplement à fonder une idéologie colonialiste. C'est ainsi que les colons vont commencer à former des auxiliaires administratifs. À cet effet Jacques Richard-Mollard soulignait en 1952 que :

---

<sup>65</sup> Ibid

<sup>66</sup> AMOUGOU Emmanuel, *Les étudiants d'Afrique Noire en France, une jeunesse sacrifiée ? ?* L'Harmattan, Paris, 1997.

*« L'œuvre a été longtemps hésitante : l'administration d'une part cherchait surtout à former des auxiliaires africains. À cause de sa demande, pendant longtemps, sur le marché, commis et scribes ont fait prime plutôt que les techniciens. En outre, cela s'accordait trop bien avec le goût des intéressés. On sait, la réprobation dont on est victime dans le travail manuel chez beaucoup de noirs de l'Ouest africain. L'école, pour eux, est largement devenue synonyme de tremplin pour la fonction administrative, la nouvelle aristocratie. [...], mais l'on note une désaffection pour la technique pratique dès qu'il s'accompagne d'une certaine culture générale. Il y a là, un problème sérieux devant lequel il devient urgent de réagir.<sup>67</sup> »*

Cette formation continuera à être assurée par la métropole. Le niveau de la formation s'arrête à l'élémentaire et au primaire jusqu'à ce que les premiers établissements secondaires soient créés en Afrique. Pour Molard, *« le premier établissement secondaire, le lycée Faidherbe de Saint — Louis existe depuis 1920 ; celui Den Dakar depuis 1925 [...] l'enseignement conduit jusqu'au baccalauréat, le niveau est analogue à celui des lycées métropolitains.<sup>68</sup> »* Ensuite les formations se poursuivent en Europe. Il existe aussi ces centres de formation dans les colonies à savoir les centres culturels français. Pierre Paraf soulignait bien l'importance de ces centres en 1958 :

*« Dans les territoires de l'Afrique noire française, la vie intellectuelle a été grandement suscitée, stimulée depuis quatre ans par la création des centres culturels. Les centres culturels ont à l'origine, pour l'objet de faciliter la formation, le développement, l'épanouissement des élèves autochtones. Le centre culturel doit jeter le pont sur le fossé qui sépare l'évolué de la masse et contribue à l'équilibre et au progrès social du pays. Les centres sont aussi un des moyens de lutte contre l'abandon des campagnes par la jeunesse. Ils constituent enfin un*

---

<sup>67</sup>MOLARD, Jacques Richard, *Afrique occidentale française*, Paris, Éditions Berger-Levrault, 1952.

<sup>68</sup> Ibid

*terrain de rencontres et de travail où s'unissent, dans un même désir de compréhension, les cadres européens et les cadres africains<sup>69</sup> ».*

On voit bien que la création des centres culturels ou des maisons de jeunes financés par l'administration coloniale n'est qu'une démarche qui répondait bien à la politique d'assimilation. Cependant, cette politique d'assimilation par l'enseignement est assurée aussi par les missionnaires. Le but consistait à faire la conquête intellectuelle et morale des populations colonisées. L'enseignement dispensé pendant cette période est rudimentaire parce qu'il voulait juste doter les indigènes, d'un minimum de connaissance. La relation entre indigènes et autorités coloniales est fondée sur la domination. L'administration coloniale veille à ce que les élites indigènes restent toujours inférieures aux élites coloniales. Ce genre de décision s'explique par la peur de revendication ou de révolte chez les colonisés. Pour éviter tout genre de surprise désagréable, le pouvoir colonial maintient le contrôle. En 1943, Abdou-Kader Gueye dénonçait clairement le problème de « déclassement » que vivait la jeunesse indigène :

*« Qu'on y réfléchisse un peu. Après un séjour de plus ou moins long en France, ils ont eu pour la plupart, le temps de changer assez profondément leurs idées essentielles et leur comportement devant la vie. Leur pensée a épousé de nouveaux concepts, leurs habitudes ne sont plus les mêmes. Et cependant, ils doivent retourner sous les cieux qui les virent naître, sur la terre où leur destin doit naturellement se jouer. C'est alors que surgit pour eux, le problème inattendu, sinon paradoxal, d'une retransplantation, la nécessité de réadaptation à l'ancien climat moral qui leur est devenu presque étranger. Beaucoup s'en trouvent désorientés et adoptent tout naturellement la solution paresseuse de la facilité. N'est-il pas plus commode de se maintenir dans l'atmosphère européenne, de s'adapter de mieux en mieux au milieu adoptif, d'y fonder un foyer, de se laisser assimiler en un mot ? [...] désertion singulière devant la responsabilité de guide*

---

<sup>69</sup> PARAF Pierre, *L'ascension des peuples noirs, le réveil politique, social et culturel de l'Afrique au XXe siècle*, Paris, Édition Payot, 1958.

*qu'ils assurent à l'égard de leurs frères, lesquels n'ont pas eu le privilège d'une instruction et d'une éducation supérieure.*<sup>70</sup>

## 2.2. La religion animiste précoloniale

Selon le Centre National de Ressources textuelles et lexicales (CNRTL), on peut définir l'animisme comme « *un système de pensée qui considère que la nature est animée et que chaque chose y est gouvernée par une entité spirituelle ou une âme*<sup>71</sup> ». Les sociétés animistes expliquent tous les phénomènes inexplicables par le surnaturel et croient aux dieux et aux esprits de la nature. Avant les religions révélées, la population tchadienne au sud du Tchad est animiste et met sa croyance en des petits dieux, des esprits, des puissances mystiques, etc. Ces êtres surnaturels jouent le rôle de protecteur, mais ils peuvent aussi punir en cas de désobéissance aux normes établies dans la communauté « *l'être humain signifiait appartenir à une communauté. Cela impliquait une participation aux croyances, aux cérémonies, aux rituels [...] l'appartenance communautaire avait plus de valeur que l'individualité personnelle*<sup>72</sup> ». La société est fondée sur les règles obligatoires à suivre et à respecter par tous. La vie communautaire est basée sur des normes bien établies. Tout individu doit se conformer à ces valeurs. La vie humaine est régie par plusieurs étapes : naissance, mariage, procréation, mort et une survie après la mort.

Selon Bernard NADOULEK

*“L'animisme est la religion de l'enfance de l'humanité. Elle consiste à attribuer aux dieux ou aux esprits tous les phénomènes incompréhensibles ou toutes les manifestations inexplicables de la nature. Toutes les sociétés « primitives » ont traversé cette phase magique, qui permet de concevoir l'inexplicable à travers*

---

<sup>70</sup> GUEYE. Abdou- Kader, « le problème de l'élite indigène », in *étudiante de la France d'outre-mer*, N° 4, 1943, P.5

<sup>71</sup> <https://www.cnrtl.fr/>

<sup>72</sup> NADOULEK. Bernard, *L'épopée des civilisations, le Choc des civilisations n'aura pas lieu, mais la guerre des ressources a commencé...*, Paris, Eyrolles, 2005.

*l'hypothèse d'un monde surnaturel et invisible qui contiendrait toutes les causes des phénomènes du monde visible »<sup>73</sup>.*

On cherche les causes de tous phénomènes incompréhensibles dans le monde invisible. Dans beaucoup de cultures africaines, l'animisme est une religion avec des principes et des valeurs. Les dieux sont des protecteurs de la société. Ils veillent sur la société. Dans certaines communautés du sud du Tchad, on leur apporte chaque nouveau-né de la famille pour leur demander une protection et une bénédiction. Dans la communauté de chasseur par exemple, on invoque le Dieu de la forêt afin d'avoir plus de chance pendant la chasse et trouver de la viande pour nourrir les familles. Bernard NADOULEK, poursuit sa réflexion en donnant l'exemple du rite du Molimo.

*« Malgré les conditions difficiles de la vie des chasseurs, la vie dans le camp est joyeuse. Les chasseurs voient la nature comme une force protectrice, une puissance bienfaitrice qui nourrit ses enfants et dont il ne faut pas bouleverser l'équilibre ou épuiser les ressources. Pour les chasseurs, la nature est peuplée d'esprits qui sont identifiés aux éléments : la terre, le ciel, le soleil, la pluie, le tonnerre, etc. Un des rituels de célébration de la nature est le Molimo, auquel sont initiés les hommes adultes. Ce rituel consiste à faire chanter le Molimo, un animal mystérieux et terrifiant qui se promène pendant la nuit dans le camp, pour souligner les événements de la vie du groupe<sup>74</sup> ».*

Pendant la période des semailles, en cas de sécheresse, on invoque aussi le dieu de la pluie afin d'avoir abondamment de pluie dans les champs. Il y a aussi des rites qu'on effectue avant les récoltes. Ces rites peuvent être présentés sous forme de sacrifices en guise de remerciements.

Cependant, il n'y a pas que la croyance en des dieux, mais aussi une croyance à la survie des ancêtres. Certaines communautés sudistes du Tchad croient toujours à la survie après la mort. Donc pour avoir plus de récoltes par exemple, il existe des rituelles qui invoquent les esprits des ancêtres soit pour leur confier le travail de récolte soit pour les remercier

---

<sup>73</sup> Ibid

<sup>74</sup> Ibid

de leur protection de tous les jours contre les charmes ; les envoûtements, en mot de la sorcellerie.

### 2.3. Les religions en Afrique francophone pendant la colonisation

Le christianisme a fait son apparition en Afrique pendant la période des explorations. Les missionnaires vont pénétrer à l'intérieur de l'Afrique pour établir des centres de christianisme afin de répandre la religion dans toute l'Afrique noire française. Ils ont facilité la pénétration et la colonisation en frayant le chemin aux colonisateurs. Il y a un lien étroit entre religion et colonisation. L'évangélisation est un moyen approprié que les colonisateurs ont trouvé pour défendre l'œuvre coloniale. Cette mission d'évangélisation a justifié la conquête coloniale.

Cependant, il y a aussi l'islam qui a pénétré l'Afrique occidentale à travers le Soudan avant même la colonisation.

#### 2.3.1. Le christianisme en Afrique et le rôle des missionnaires

Considéré comme une religion étrangère, le christianisme a été introduit en Afrique pendant la période précoloniale et a joué un rôle important dans la domination coloniale. Les missionnaires ont facilité la conversion des Noirs. Leur mission fondamentale était d'évangéliser, mais aussi convaincre les communautés noires à se débarrasser de leurs croyances ancestrales et de détruire les pouvoirs mystiques qu'ils possédaient. C'est ainsi que les Noirs convertis ont commencé à abandonner leurs pratiques spirituelles et leurs croyances au détriment du Christianisme. Le rôle des missionnaires ne s'est pas limité à l'évangélisation, mais s'est étendu également dans le secteur de l'agriculture ; du commerce et de l'éducation. En répandant la religion, les missionnaires avaient frayé le chemin aux colonisateurs pour avoir plus d'acquisitions et un vaste élargissement des territoires conquis. Leur stratégie a eu du succès. De plus en plus de gens ont accueilli largement le christianisme. Venant de la même culture, les administrateurs coloniaux et les missionnaires partageaient la même vision et se protégeaient mutuellement :

*'L'administration coloniale était favorablement disposée vis-à-vis du travail des missionnaires et subventionnait souvent les écoles des missions. L'imposition du contrôle*



*colonial sur chaque territoire assurait la paix et l'ordre grâce auquel les missionnaires pouvaient compter sur la protection de l'administration [...] d'une manière générale, on peut dire que les missions chrétiennes en Afrique étaient les alliées et le complément de l'impérialisme européen ; l'activité missionnaire faisait partie de la progression ou de la pénétration de l'Occident dans le monde non occidental<sup>75</sup> .* Cependant, le christianisme était considéré comme la religion de l'homme blanc aux yeux des colonisés, mais c'est aussi cette religion qui offre l'accès à la scolarisation et à la santé. Ces deux domaines ont apporté une valeur ajoutée à la religion chrétienne et favorisent encore davantage la conversion du peuple africain :

*'Certains colonisés ont accès à l'instruction et il y a des progrès dans le domaine de la santé : citons en exemple les campagnes de vaccination. Par ailleurs, la colonisation contribue à faire reculer l'esclavage et les guerres locales. Mais seule une infime partie du budget des États est consacrée au bien-être de la population (scolarisation, santé). L'enseignement est souvent inadapté : dans les colonies françaises, on parle aux enfants de "nos ancêtres le gaulois". Enfin les colonisés n'ont pas le droit de vote et n'ont aucun moyen de peser sur leur destin, lequel est entièrement décidé en Europe.'*<sup>76</sup>

Les missions chrétiennes, qu'elles soient catholiques ou protestantes, ont joué un rôle primordial dans l'éducation en Afrique. Elles ont été à la fois évangélistes et éducatrices. Elles assurent non seulement l'éducation, mais veillent sur la santé des indigènes et leur conversion au christianisme. Robert Cornevin résume l'importance de leurs actions en ces termes :

*« Les missions chrétiennes ont pour l'Afrique noire une importance considérable. Elles vont jouer un rôle immense dans la connaissance scientifique du continent du fait même de la présence des missionnaires, qui vont aux XVIIIe et XIXe siècles être les seuls hommes cultivés et désintéressés dans ces régions. Par ailleurs ces*

---

<sup>75</sup> ADU BOAHEN. A, *Histoire générale de l'Afrique. L'Afrique sous la domination coloniale, 1880-1935.*

<sup>76</sup> [https://www.lemonde.fr/revision-du-bac/annales-bac/histoire-terminale/la-colonisation-europeenne-et-le-systeme-colonial-du-milieu-du-xixe-au-milieu-du-xxe-siecle\\_t-hrde128.html](https://www.lemonde.fr/revision-du-bac/annales-bac/histoire-terminale/la-colonisation-europeenne-et-le-systeme-colonial-du-milieu-du-xixe-au-milieu-du-xxe-siecle_t-hrde128.html), consulté le 09/05/2019

*missionnaires, dont l'objectif est la conversion des païens, doivent étudier les langues vernaculaires, les coutumes et les croyances africaines. Devant la solidité et le profond enracinement des religions païennes, ils commencent leur œuvre par les enfants plus perméables à l'évangile et passeront tout naturellement du catéchuménat à l'école dont l'analphabétisme général rend la création nécessaire. »<sup>77</sup>*

Il faut souligner particulièrement le rapport entre l'éducation et le christianisme. C'est grâce aux écoles fondées par les missionnaires que les communautés noires ont commencé à être scolarisées. L'importance de cette scolarisation a été soulignée par Elias SHRENK :

*« Si nous avons une nation, avec une éducation régulière, capable de lire et écrire, mes plans pour l'œuvre des missions seraient différents. Mais à présent, je suis convaincu que l'ouverture des écoles constitue notre tâche principale. Le plus petit écolier a vocation missionnaire et instaure avec les adultes une relation qui n'existerait pas sans elle.<sup>78</sup> »*

### 2.3.2. L'islam en Afrique

En Afrique subsaharienne, l'islam pénétra de nombreuses zones en passant par le Soudan, Sénégal et le Nigeria. Les conquérants islamiques s'intéressent beaucoup plus au commerce, mais aussi à la conversion. L'islam s'est répandu en Afrique francophone avant la période coloniale. Il s'est considérablement développé, avant l'arrivée des puissances coloniales. Dans certains pays d'Afrique francophones, les Européens ont fait face à une forte résistance de l'islam dans leur œuvre coloniale. Les Français avaient dès le départ identifié toutes les zones occupées par les musulmans afin d'essayer de les récupérer. On assiste dès lors à des batailles entre chefs religieux, musulmans et français. C'est le cas du Tchad où les Français ont lutté avec Rabah avant de conquérir le territoire. Cette stratégie n'est pas forcément développée chez les Britanniques, qui, eux, ont opté plutôt pour une collaboration et une coopération avec les chefs religieux musulmans. Les

---

<sup>77</sup> CORNEVIN Robert, *Histoire de l'Afrique. Tome II : l'Afrique précoloniale : 1500-1900*. Paris : Payot, 1966, 639 p ; p. 446.

<sup>78</sup> Cité par H. DEBRUNNER, 1967, p.145.

puissances coloniales françaises avaient choisi de détruire la religion musulmane au profit du christianisme jugé utile à la civilisation occidentale. Ceci va faire naître un sentiment de frustration et de révolte chez les musulmans qui d'ailleurs n'ont pas accepté la domination coloniale pour des raisons religieuses et politiques. Au Tchad, la pénétration de la religion musulmane a commencé dans la région du Kanem autour du IXe siècle. La majorité de la population vivant dans cette région s'est convertie à cette religion et confiait leurs enfants aux dirigeants de l'islam pour leur inculquer des connaissances à travers des structures d'apprentissages que sont les écoles et les universités coraniques.

### 3. Période postcoloniale

Considérée comme outil indispensable pour le développement socio-économique d'un pays et aussi pour le bien-être de sa population, l'école est un facteur déterminant pour un changement total dans la vie d'une société. C'est ainsi qu'après les indépendances, les dirigeants africains de chaque pays ont mené des actions dans la scolarisation de la population. L'école reste un facteur nécessaire de construction de l'avenir des états nouvellement indépendants du continent. Scolariser et former des citoyens capables d'œuvrer pour le développement dans toutes ses dimensions économiques, sociales, culturelles, voire démographiques.

Pendant la période postcoloniale, les populations africaines surtout en Afrique subsaharienne commencent à voir l'importance de l'école. Plusieurs familles considèrent qu'une éducation meilleure et plus poussée peut être un facteur déterminant, important pour la lutte contre pauvreté. Dans la situation actuelle, les faits montrent que les parents pauvres ou riches comptent énormément sur leurs enfants qui sont à l'école pour un changement positif en Afrique subsaharienne. Tous leurs espoirs reposent sur leur progéniture : envoyer son enfant à l'école est une sorte d'investissement humain. Ainsi, pour garantir leur vieillesse, ils investissent dans l'éducation de leur enfant car pour eux, seule l'éducation pourra donner aux jeunes des connaissances et des compétences nécessaires pour se prévaloir d'opportunités d'emploi. Ainsi, Koissy-kpein Sandrine, dans l'une de ses recherches sur le thème « genre et demande d'éducation en Afrique subsaharienne confirment que :

*« L'éducation est perçue comme un investissement que les agents cherchent à rendre le plus rentable possible en connaissance des coûts, des gains, et de la probabilité d'accès à l'emploi. Généralement, c'est au sein de l'unité familiale que la décision d'investissement éducatif est prise<sup>79</sup> ».*

L'école, qui autrefois, suscitait la peur chez la plupart des parents, est devenue source d'intérêt. Phénomène social total, l'éducation constitue un objet d'investissement plus important pour l'Afrique noire francophone. Au lendemain des indépendances, ces pays ont pu réaliser des progrès considérables dans le domaine de l'éducation. Le seul moyen efficace de lutter contre la pauvreté du continent africain serait de promouvoir l'éducation afin de jeter les bases d'un développement durable. Les pays d'Afrique subsaharienne doivent assurer le développement socio-économique en investissant considérablement sur le capital humain. Ce capital humain joue un rôle prépondérant dans la croissance économique du continent :

*« avec les indépendances, les systèmes éducatifs se développent sous l'impulsion des pouvoirs publics et des populations. La grande majorité des États africains rompt dans tarder avec la politique éducative malthusienne de l'État colonial l'éducation est en effet considérée comme un facteur d'unité politique et la condition sine qua non du développement économique et social<sup>80</sup> ».*

Dès lors, les États africains ont consenti beaucoup d'efforts dans le développement de l'enseignement du primaire jusqu'à l'enseignement supérieur. Les autorités nationales ont pris le soin de créer des écoles dans les différents pays en reproduisant les modèles français adaptés aux besoins du développement :

*« alors que l'école occidentale a été conçue à l'origine comme un instrument de contrôle politique, et social et exporté dans les colonies à ces fins, elle a pu être*

---

<sup>79</sup> KOISSY-KPEIN Sandrine, *genre et investissement éducatif en Afrique subsaharienne*, thèse de doctorat Doctorante en Science économique à l'université de Nantes 2008

<sup>80</sup> LABRUNE Céline, DE SUREMAIN Marie-Albane et BIANCHIN Pascal, *l'école en situation postcoloniale*, l'harmattan, 2012, P.11

*utilisée par les sociétés colonisées comme un outil de changement social, de promotion individuelle aussi bien que d'émancipation collective*<sup>81</sup> ».

Par exemple, le fait que l'enseignement se fasse dans la langue étrangère, le français. Enseigner aux enfants dont la langue maternelle est autre que le français ne favorise pas l'acquisition de la connaissance chez eux. Dans l'Afrique francophone, il y a deux sortes de monde : le monde des personnes occidentalisées et le monde des illettrés. Les deux ont accès à l'éducation en français. En effet, les jeunes apprennent le français à l'école alors qu'ils ont d'autres langues maternelles. Ce qui veut dire qu'ils pratiquent cette langue uniquement à l'école alors que dans la vie quotidienne, il ne la pratique pas. Ce qui pose le problème de l'efficacité, de l'enseignement dans une langue autre que la langue maternelle. Ce constat a été relevé dans les études de Khadim Sylla dans son ouvrage *« l'éducation en Afrique, le défi de l'excellence »* :

*« l'absence du continuum éducatif entre, d'une part l'environnement clos d'apprentissage de l'élève, éduqué en langue étrangère et d'autre part, son environnement social dominé par la langue maternelle, intrinsèquement liée à sa psyché culturelle, explique, dans une large mesure, les difficultés d'acquisition des connaissances et de développement de la cognition chez l'enfant, condamné durant ses premières années de scolarisation à la mémorisation psittacique, qui n'est pas propre à développer l'esprit de créativité et d'initiative*<sup>82</sup> ».

Ceci explique que l'école en Afrique noire francophone est un élément importé. Cependant, il faudrait l'adapter à la réalité sociale de l'Afrique. C'est ainsi que pendant le postcolonialisme, une politique d'Africanisation de l'éducation s'avère nécessaire. Une conférence s'est tenue à Addis-Abeba en mai 1961 pour discuter des besoins en éducation des pays africains. Cette conférence a eu lieu grâce à l'initiative de l'UNESCO et la Commission économique des Nations Unies. Le but était de définir les objectifs et les modalités conformes avec les réalités du continent :

---

<sup>81</sup> Ibid.

<sup>82</sup> KHADIM Sylla, *l'éducation en Afrique, le défi de l'excellence*, Paris, l'harmattan, 2004

« le plan d'Addis-Abeba marque une volonté de l'Afrique de s'affranchir de toute tutelle par le développement de sa propre éducation, par Africanisation de l'éducation. Dans les faits ; cette africanisation se perçoit notamment par l'introduction de l'histoire de l'Afrique, de la géographie africaine, d'une culture africaine dans les programmes scolaires, afin de se démarquer l'eurocentrisme des programmes importés et d'affirmer une identité africaine [...] l'enseignement en Afrique francophone reste aujourd'hui, malgré un effort d'Africanisation, fortement inspiré du modèle français les programmes scolaires incluent toujours une partie des programmes français (histoire de la France, littérature française, géographie)<sup>83</sup> ». Cependant, nous pouvons dire que l'africanisation montre ses limites à ce niveau et que l'enseignement en Afrique est teinté d'obstacles qui freinent son développement et la rendent dépendante des bailleurs de fonds internationaux

## **Conclusion**

En somme, nous pouvons conclure que malgré la pluralité ethnique de la population tchadienne, on trouve dans le domaine de l'éducation précoloniale, des traits communs dans toutes les régions, les clans, les tribus, etc. Comme c'est le cas dans de nombreux pays africains, l'éducation traditionnelle se fait de manière collective et est socialement ancrée dans les mœurs. Un enfant est un bien commun, et, chaque adulte quel que soit son ethnie contribue à l'éducation des plus jeunes dans la société. Par ailleurs, pendant la période coloniale, l'école française implantée a mis sur pied des structures qui ont permises de former les cadres administratifs en rapport avec les besoins coloniaux. Il faut aussi souligner le caractère assimilationniste et culturel de l'école française. Plus de 60 ans après, les écoles tchadiennes continuent de reproduire le système éducatif français.

---

<sup>83</sup> THOMAS Cécile, *l'éducation en affriqué francophone, de l'héritage colonial à l'autonomie intellectuelle : vers un partenariat équitable avec la France en mémoire de recherche* à l'institut d'étude politique de Toulouse en 2007-2008. Note technique

## **Chapitre III**

# **Le système éducatif au Tchad**

## Introduction

Historiquement, l'enseignement primaire public au Tchad a commencé vers 1911 avec une première école implantée à Mao.

### 1. Description système éducatif tchadien

Le système éducatif tchadien est hérité de la colonisation. Il se divise en plusieurs étapes :

- Enseignement préscolaire : comprend les Jardins d'enfants et les écoles maternelles. Il accueille les enfants à partir de l'âge de 3 ans,
- Enseignement fondamental : comprend l'enseignement primaire et moyen. Il est ouvert aux enfants de 6 à 12 ans pour une durée de 6 ans et s'achève avec le Certificat d'Études Primaires Élémentaire (CÈPE). Mais avec les réformes éducatives enclenchées en 2016, ce CÈPE est supprimé. L'enseignement moyen accueille les adolescents de 12 à 16 ans pour une période de 4 ans et s'achève avec le Brevet d'Étude du Premier Cycle (BEPEC). Le BEPEC est transformé en BEF (Brevet d'Études Fondamentales »
- Enseignement secondaire : renferme l'enseignement général, technique et professionnel. L'enseignement secondaire général concerne les lycées d'enseignement général pour une période de 3 ans et s'achève avec le baccalauréat. Depuis l'instauration du bilinguisme, le baccalauréat est organisé en français et en arabe littéraire pour toutes séries confondues.
- Enseignement technique et professionnel : il est organisé en deux parties : les collèges et les lycées d'enseignement technique et professionnel. Le cycle du collège accueille les adolescents pour une période de deux ans et sanctionné d'un diplôme de fin de formation technique et professionnelle. Les lycées, quant à eux, accueillent les élèves pour une durée de 3 ans et les préparent au baccalauréat de l'enseignement technique et professionnel (G1, G2 et G3) ou (F1 et E).
- Enseignement supérieur : il est ouvert à tous les élèves ayant obtenu leur baccalauréat ou une équivalence.



## 1.1. Fonctionnement et caractéristiques du système éducatif.

❖ Le système éducatif tchadien fonctionne de la manière suivante :

- L'enseignement primaire dispensé dans des écoles publiques, privées ou communautaires. Les langues d'enseignement sont le français et l'arabe littéraire.
- Au niveau administratif, on retrouve à la tête des écoles, une direction de l'enseignement primaire qui est chargée d'organiser, d'animer et d'assurer le suivi et le contrôle de la mise en œuvre de politique gouvernementale en matière d'éducation.
- Les inspections pédagogiques : qu'elles soient régionales ou départementales assurent le suivi de la politique éducative du gouvernement dans leur zone de responsabilité.

❖ **En ce qui concerne les caractéristiques, il existe trois types d'écoles :**

- Écoles publiques : créées et gérées par l'État comprennent tous les enseignants fonctionnaires et communautaires. Les enseignants communautaires sont ceux qui sont souvent engagés par les associations de parents d'élèves.
- Écoles privées : ces écoles sont de nature confessionnelle ou laïque. Confessionnelle lorsqu'elles sont créées par les religions (chrétiennes ou musulmane). Elles sont prises en charge par ses fondateurs et accueillent tous les profils d'enseignants. Elles sont peu nombreuses par rapport aux écoles publiques.
- Les écoles communautaires : ce sont des écoles créées et prises en charge uniquement par les Parents d'Élèves. Comme les autres écoles, elles accueillent tous les enseignants. Elles sont situées dans le monde rural. Elles sont parfois soutenues par l'État qui prend en charge le salaire des enseignants et affecte parfois des enseignants de la fonction publique.

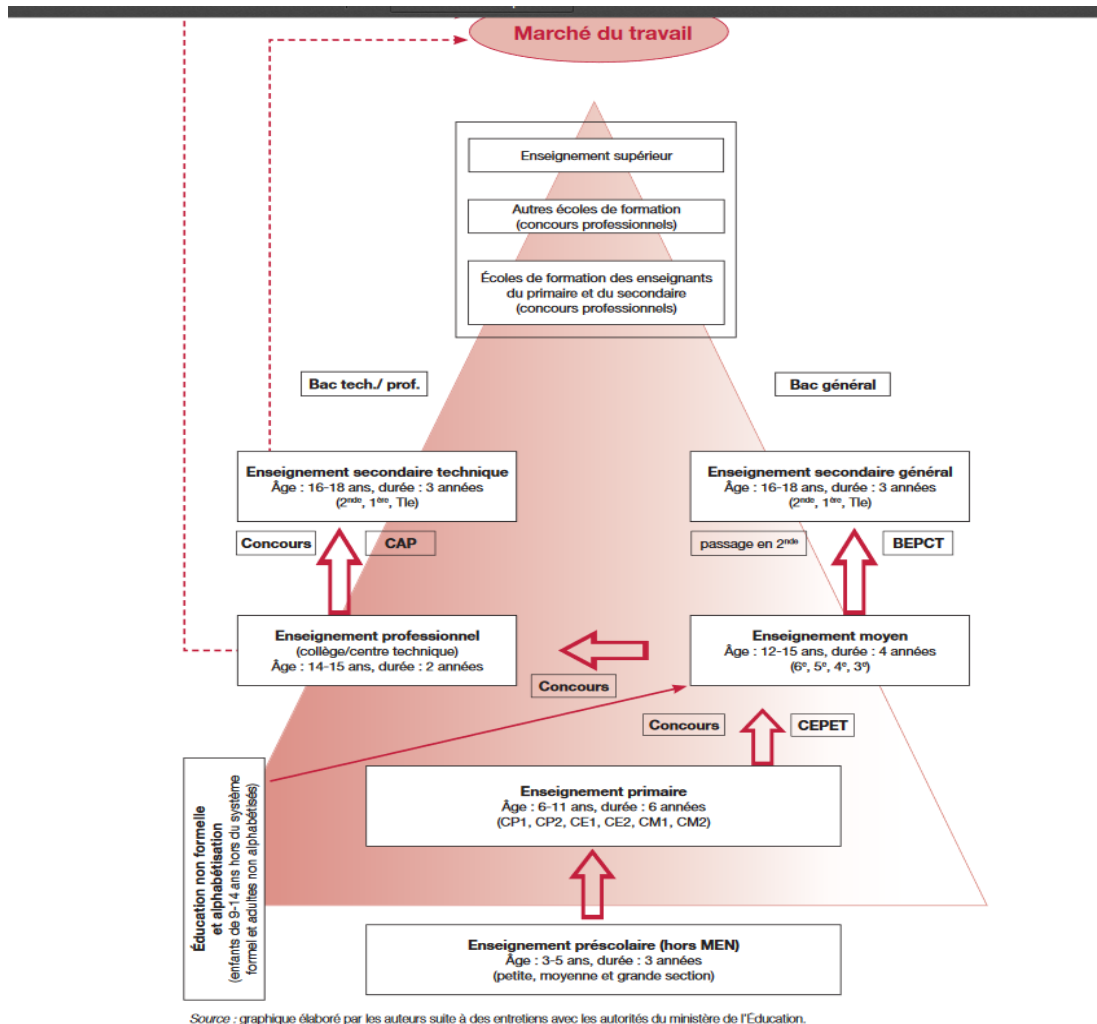
❖ **Structure de système éducatif**

Calqué sur le modèle colonial, le système éducatif tchadien est composé de la manière suivante :

- ✓ Le périscolaire : à partir de 3 ans
- ✓ Le primaire de 6-11 ans
- ✓ Le secondaire de 12-18 ans

- ✓ Le supérieur de 19-23 ans

## Schéma de la structure



### 1.2. L'administration et gestion du système éducatif

Le système éducatif est organisé sur la base des textes juridiques qui l'encadrent conformément aux recommandations issues de la Conférence nationale souveraine de 1993 mettant en place une stratégie pour une éducation de qualité au Tchad. Ainsi, la Loi 016 du 13 mars 2006 définit l'orientation du Système éducatif tchadien.

*« Le système éducatif tchadien a pour mission d'éduquer, d'instruire et de former les jeunes en vue de leur insertion socioprofessionnelle. »*

*Il a pour ambition de développer en eux l'amour de la Patrie, la conscience de l'Identité nationale, le sentiment d'appartenance à une civilisation aux dimensions nationale et africaine, en même temps qu'il renforce l'ouverture sur la civilisation universelle.*

*Le système éducatif a aussi pour mission d'enraciner l'ensemble des valeurs civiques et morales partagées par les Tchadiens et qui sont fondées sur la primauté du savoir, du travail, de la solidarité, de la tolérance et de la modération.*

*Il est garant de l'instauration d'une société démocratique, profondément attachée à son identité culturelle, ouverte sur la modernité et s'inspirant des idéaux humanistes et des principes universels de liberté, de justice sociale et des droits de l'homme. »<sup>84</sup>.*

Fort de cette mission, l'éducation doit être complète afin de contribuer au développement du Tchad. Ce qui nécessite une bonne administration et une gestion efficace. Étant donné que le système éducatif prend en compte plusieurs départements ministériels, il appert que l'administration première revient au ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion Civique qui est en charge de la mise en œuvre des programmes et politiques du gouvernement en matière d'éducation au niveau élémentaire, moyen et secondaire. Le ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation s'occupe du supérieur. Selon l'article 72 de la loi 016 portant orientation du système éducatif, « *le système éducatif tchadien est organisé en circonscriptions de niveau supérieur dénommées académies subdivisées en délégations régionales de l'Éducation nationale* ». Il faut relever que l'académie est considérée comme une zone d'activités d'éducation, d'enseignement, de formation et de recherche définies en fonction des réalités géographiques et socio-économiques. Par conséquent, elle peut couvrir plusieurs régions selon les articles 73 suivants du texte en vigueur.

---

<sup>84</sup> Article de 12 de la Loi n° 016 portant orientation du système éducatif tchadien du 13 mars 2006.

De tout ce qui précède au niveau national, le ministère chargé de l'éducation, compte une Direction du Cabinet, un directeur général, des directions techniques, des chefs d'établissement, un organe de consultations et un conseil.

La direction générale assure la coordination des activités éducationnelles. C'est cet organe qui met en œuvre les programmes à travers les différentes directions techniques. Pour une meilleure gestion, une inspection générale est créée permettant d'assurer le contrôle. La direction générale des ressources humaines et de la planification s'occupe du personnel et de la planification éducative.

Dans les vingt-trois provinces que compte le pays, il y a les délégations provinciales de l'éducation nationale qui sont chargées de coordonner, d'animer, de gérer et de contrôler tous les services de l'éducation. Elles sont l'interface des autorités administratives provinciales pour tous les sujets éducationnels. Elles ont le pouvoir sur l'ensemble des établissements et circonscriptions scolaires dépendant du ministère de l'Éducation nationale.

Au niveau local, on trouve une inspection de l'enseignement élémentaire qui s'occupe de l'administration des écoles primaires et des centres de formation continue dans sa circonscription scolaire. L'inspecteur assure l'exécution des programmes, du suivi pédagogique et administratif de ces établissements.

Au niveau des établissements secondaires, la gestion et l'administration sont assurées par le proviseur, suivi des censeurs et des surveillants en fonction de la taille de l'école. Les collèges d'enseignement général sont dirigés par les directeurs, les directeurs des études et les surveillants.

Dans cet échiquier scolaire, l'Association des Parents d'élèves qui constituent le pilier du système éducatif tchadien à travers les aides matérielles et financières pour le fonctionnement des écoles. Si l'éducation est un domaine régalien de l'État, ce sont les parents d'élèves qui restent les acteurs en termes de financement. Pour mieux soutenir le système éducatif, il existe également une Fédération Nationale des Parents d'Elèves au Tchad (FENAPET).

Il en est de même pour le ministère de l'Enseignement supérieur, qui codirige le système éducatif au Tchad. Il dispose également d'un organe consultatif. Il s'agit du Comité National de la Recherche Scientifique et de l'Innovation(CNRSI). Il dispose également des établissements d'enseignement supérieur sous tutelle qui fonctionnent de manière autonome. Ils sont dirigés par les présidents assistés des adjoints et secrétaires généraux et autres directions techniques, des décanats pour le cas des universités. Il se compose aussi des instituts et des grandes écoles dirigées par des directeurs généraux assistés des directeurs des études, des stages et des chefs de départements.

Quant aux autres ministères intervenant dans le système éducatif tel que le ministère de la formation professionnelle et des petits métiers pour la formation professionnelle, le ministère de la Santé pour la formation des agents de la santé, le ministère de l'élevage et de l'Agriculture pour les vétérinaires et ingénieurs agricoles et environnementaux. Intervient aussi le ministère de la Femme et de la Petite Enfance en charge des jardins d'enfants et des crèches. Le ministère de la Jeunesse et des Sports s'occupe de la formation des professeurs de sports, des conseillers et animateurs de jeunesse.

Parler de la gestion évoque le personnel enseignant, les chercheurs, le personnel encadrant et l'animation pédagogique, les administrateurs scolaires et universitaires, d'économistes, de gestionnaires et de planificateurs de l'éducation, d'éducateurs de jeunesse et d'animation, d'éducateurs et de conseillers d'éducation<sup>85</sup>. L'ensemble de ces acteurs intervient dans la gestion et administration du système éducatif tchadien et participe à ses différentes réformes.

### 1.3. Série de réformes du système éducatif au Tchad : 1960 à nos jours

Le système éducatif tchadien a évolué en dents de scie au gré des circonstances qui ont obligé les décideurs à engager des réformes. Car, le système d'éducatif comporte plusieurs objectifs que le Tchad veut atteindre :

- *« Assurer à tous les enfants tchadiens l'accès équitable à une éducation de qualité ;*

---

<sup>85</sup> Article 85 de la Loi 016 portant orientation du système éducatif tchadien du 13 mars 2006.

- *Promouvoir l'esprit d'éveil et de recherche scientifique et technique ;*
- *Développer l'enseignement et la formation professionnelle, en vue d'une insertion socioprofessionnelle dans l'environnement socio-économique et culturel du pays ;*
- *Éradiquer l'analphabétisme ;*
- *Promouvoir la scolarisation des filles par la levée des stéréotypes et autres pesanteurs socio-économiques et culturelles entravant le plein épanouissement de la fille et de la femme dans le processus de l'apprentissage ;*
- *Valoriser la pratique de l'éducation physique et sportive ;*
- *Valoriser l'enseignement artistique et artisanal ;*
- *Préserver et promouvoir le patrimoine culturel, artistique et archivistique ;*
- *Promouvoir l'éducation environnementale, en vue du bien-être social ;*
- *Former des hommes et des femmes responsables, capables d'initiative, civique et professionnelle ;*
- *Doter le pays de cadres ayant un niveau élevé d'expertise et de recherche scientifique et technologique ;*
- *Combattre les préjugés et tares nuisibles à la cohésion sociale par la promotion d'une culture de tolérance et de respect de l'autre ;*
- *Encourager la prise de conscience de l'appartenance à un même pays et, partant, contribuer au renforcement de la cohésion nationale ;*
- *Concourir à la promotion de l'État de droit par la diffusion d'une culture de respect de la justice, des droits de l'homme et des libertés »<sup>86</sup>*

Au regard de ces objectifs, la finalité du système éducatif est ambitieuse. Il s'agit de :

*« transmettre au citoyen les valeurs spirituelles, morales, civiques, physiques, culturelles et intellectuelles et de développer en lui les principes de démocratie et d'unité nationale ; assurer la promotion des ressources humaines en vue de permettre au citoyen tchadien de s'épanouir et de jouer son rôle de moteur dans le processus de développement économique, social et culturel de son pays ; développer en lui l'esprit de solidarité, de justice, de tolérance et de paix ; créer et stimuler l'esprit d'initiative et d'entreprise, renforcer l'intérêt et les dispositions de l'élève pour les activités pratiques, artistiques,*

---

<sup>86</sup> Article 15 de la Loi portant orientation du système éducatif tchadien du 13 mars 2006

*culturelles, physiques et sportives* »<sup>87</sup> c'est pourquoi il faut réformer le système pour le rendre plus efficace et plus dynamique.

Plusieurs changements profonds vont s'opérer afin d'offrir un cadre de formation de qualité, et surtout mieux adapter le contenu des enseignements aux réalités du pays d'où la nécessité d'opérer une série de réformes comme on peut le voir ci-après :

### □ **La Réforme de 1960**

Quelques mois après son accession à la souveraineté internationale, le Tchad promulgue une loi constitutionnelle en novembre 1960 axée principalement sur l'éducation. Cette constitution fut la première politique éducative du Tchad indépendant. Elle a été adoptée trois (3) mois après son accession à l'indépendance, le 28 novembre 1960 après sa délibération et son adoption par l'Assemblée législative. Cette loi stipulait que : « *l'enseignement public est laïc, maintient la langue française comme langue d'enseignement* ». La Loi constitutionnelle de 1960 accorde cependant, une place particulière à la langue arabe et garantit **la gratuité de l'enseignement primaire, secondaire et technique** dispensée dans les établissements de la république, quelle que soit la langue dans laquelle il est enseigné (français ou arabe). Une série de réformes suivra la volonté politique des nouveaux dirigeants, d'adapter le système éducatif tchadien au nouveau contexte. Ce qui donne lieu à la création de la toute première direction de l'enseignement par le décret n° 187/EN du 22 décembre 1960. Cette direction avait pour but de « *diriger et contrôler tous les ordres d'enseignement public et privé, les activités post et parascolaires, les questions de la jeunesse et de sports* ». Ce décret sera suivi d'un autre décret n° 186/EN du 20 octobre 1961 portant l'organisation des inspections primaires. Au terme du décret, la nouvelle République est divisée en sept (7) circonscriptions scolaires de l'enseignement du 1<sup>er</sup> degré (enseignement primaire) réparties sur l'ensemble du territoire. Chacune des inspections était tenue par un inspecteur primaire responsable des questions techniques, pédagogiques et administratives de la circonscription.

---

<sup>87</sup> Article 13, Ibid.

## □ La réforme de 1962 à 1966

Deux ans après la proclamation de l'indépendance du Tchad, les autorités tchadiennes en charge de l'éducation ont décidé de revoir le programme et les contenus de l'enseignement en termes de « Tchadisation » et de « ruralisation ». Ce programme vise à former des élèves capables de servir de cadre afin de développer l'économie tchadienne, mais aussi et surtout de former des hommes capables d'assurer la production agricole en milieu rural. Pour les nouveaux dirigeants tchadiens, la Loi du 28 novembre devait permettre de prôner un enseignement authentique au Tchad. Ainsi, le concept de « tchadisation » de l'enseignement a été décidé dans cette optique. La tchadisation fut une mesure qui consistait à rompre avec l'éducation coloniale, et adapter le contenu des programmes enseignés aux élèves en contexte tchadien. Par exemple, des matières comme l'agriculture, l'élevage et le civisme furent introduites afin de répondre aux besoins locaux. Ainsi, l'élevage et l'agriculture feront partie des épreuves lors des examens de 1968.

Par ailleurs, à l'école coloniale, les élèves tchadiens chantaient la *Marseillaise*, apprenaient l'histoire des ancêtres les *Gaulois* et la géographie de la France. Dans la nouvelle République, il s'agissait désormais, d'apprendre aux élèves tchadiens à chanter la « Tchadienne », l'histoire de leurs ancêtres « les Sao » qui étaient des hommes qui vivaient autrefois au bord du lac Tchad et de connaître les montagnes, les fleuves et rivières de leur pays. Malheureusement, cette décision aussi louable, fût-elle, n'a pu apporter un grand changement dans le fond des programmes scolaires de l'époque. Ce nouveau programme « tchadisé » n'était rien d'autre qu'une adaptation du contenu du programme colonial. Le changement consistait à remplacer partout dans l'ancien programme le mot « France » par le mot « Tchad ».

En 1962, une nouvelle Loi constitutionnelle sera encore proclamée. Elle proclame également que « *l'enseignement public est laïc* », se transmet en français. Cependant, tout comme la loi de 1960, une place particulière sera faite à la langue arabe et l'enseignement dispensé dans tous les établissements de la République sera gratuit. D'après Madana :



*« ces deux politiques éducatives contenues dans les textes fondamentaux (1960-1962) ont été respectées à la lettre. L'enseignement était réellement laïc et se faisait en français comme prévu dans les deux lois constitutionnelles. L'enseignement était véritablement gratuit et une place particulière a été faite effectivement à la langue arabe. La création du lycée national franco-arabe d'Abéché en est la preuve. Il y avait une cohérence entre les dispositions des lois (1960-1962) en ce qui concerne l'éducation et leur application dans la réalité<sup>88</sup> ».*

Six ans après l'octroi de l'indépendance du Tchad par la France, les transformations souhaitées par les nouvelles élites tardaient à venir. Un autre changement va être opéré dans le système éducatif, connu sous le nom de « **L'opération Mandoul** » ou la réforme de l'enseignement primaire de 1966 (la ruralisation de l'enseignement). L'Opération Mandoul fut une réforme du système éducatif destinée à être expérimentée dans la vallée du Mandoul et au Moyen-Chari au sud du Tchad, de 1966 à 1972. En effet, le Gouvernement de la République du Tchad, après le constat alarmant de l'état rudimentaire de l'économie du pays, avait décidé d'adopter un premier plan quinquennal de développement économique et social 1966-1970 pour mieux coordonner les actions de développement et mieux orienter les investissements. Cette réforme était destinée à réaliser des améliorations dans l'enseignement tchadien et à réunir les moyens pour une formation favorisant le développement économique et social du Tchad. Elle avait pour objectif de permettre aux élèves et aux collectivités nationales et locales d'acquérir des connaissances, des aptitudes, des compétences et des valeurs pour assurer le développement socio-économique du pays. Pour la première fois dans l'histoire du Tchad moderne, un diagnostic du système éducatif a eu lieu et une réforme de l'enseignement y afférent a été adoptée par l'Ordonnance n° 21/66/PR. EN du 17 mai 1966, sa mise en œuvre a débuté au Mandoul dans le Moyen-Chari à la rentrée scolaire 1966/1967. Cette « Opération » sera financée en partie par la République française (budget FAC 1966 — Convention 26/C/66/M-Projet 70/CD/66/VI/M/2). Le faible taux de réussite de cette réforme a suffi pour tirer la conclusion de son échec.

---

<sup>88</sup> Madana Nomaye, *les politiques éducatives au Tchad (1960-2000)*, édition l'harmattan, pages 24-25

## □ En 1972

Une autre réforme intervient et vise à améliorer le système en optant pour un programme qui favoriserait la rénovation de la langue française comme langue étrangère et l'intégration de l'enfant dans son milieu. Cette réforme vise à doter les individus, de connaissances et compétences nécessaires à leur développement et à leur bien-être. Ces deux réformes n'ont pas connu de succès. C'est ainsi qu'en 1973, le gouvernement tchadien a mis en place une commission chargée de préparer et d'assurer les réformes de l'enseignement nommées INSEE (Institut National des Sciences de l'Éducation).

## □ La Réforme du CSM

Le pouvoir a changé de main en 1975, suite à un coup d'État. Dans sa déclaration de politique générale peu de temps après ce coup, le Général Félix Malloum Ngakoutou Beyndi, Président du Conseil Supérieur militaire (organe suprême du coup d'État militaire) et Chef d'État, a pris l'engagement de faire une réforme de l'éducation. Il précise que : « *le système éducatif extrêmement anachronique sera réformé pour être adapté à la réalité socio-économique du pays. Pour ce faire, la revalorisation de la fonction enseignante s'impose* ». Cette déclaration n'avait rien d'une surprise et n'apportait véritablement pas grand changement dans le système éducatif tchadien, en réalité, l'idée de la réforme du système éducatif avait déjà été amorcée depuis 1972 à la suite de l'expérience ratée de l'Opération Mandoul.

S'agissant de la revalorisation de la fonction, des enseignants, cette promesse aussi généreuse fût-elle, ne s'est jamais concrétisée dans les faits. On retient plutôt que la situation sociale des enseignants s'est de plus en plus détériorée jusqu'à l'adoption de leur statut particulier en 1995.

### □ **En 1978**

Une nouvelle réforme a été instituée par ordonnance et vise à doter les individus, les collectivités nationales et locales, des compétences, savoirs, aptitudes, comportements et valeurs pouvant leur permettre d'assurer leur développement et leur bien-être. Un changement notoire va s'opérer au Tchad en 1978.

En effet, l'arrivée au pouvoir des Forces armées du Nord (FAN) a donné naissance à la Charte fondamentale de la république. Cette charte était en sorte le Programme d'Action du Gouvernement. À l'article 24, alinéas 14 et 15, la charte fondamentale prévoyait pour l'éducation de :

*« réformer le système éducatif pour l'adapter aux réalités socio-économiques du Tchad ; le français et l'arabe sont les langues officielles du pays ; toutefois la recherche et l'étude des autres langues nationales seront poursuivies et encouragées afin de les rendre fonctionnelles ».*

La langue arabe a été proclamée langue officielle du pays au même titre que le français. Cette charte fondamentale de la République aura une durée de vie très courte (6 mois environ), parce que le 12 février 1979 une guerre éclate dans la capitale. Elle oppose les Forces armées du Nord et le Conseil Supérieur Militaire, touchera l'ensemble du pays et durera trois ans (1979-1982). L'infrastructure et les équipements socio-éducatifs ont volé en éclats du fait de la guerre.

### □ **La Réforme du FROLINAT de 1982**

Le Front de libération nationale du Tchad (FROLINAT, par décret n° 025/PCE/SGCE/98 du 18 octobre 1982) prévoyait *« la réforme du système éducatif pour l'adapter aux réalités socio-économiques du pays »*. Toutefois, cette volonté politique a été plutôt perçue comme démagogique, surtout que tout le pays était en ruine. En effet, à l'arrivée au pouvoir du FROLINAT, le système éducatif tchadien était dans un état d'agonie du fait de la guerre civile que venait de connaître le pays. Les activités sur le plan national venaient timidement de reprendre, la plupart des infrastructures scolaires étaient dévastées ; les équipements pédagogiques détruits ou pillés ; les enseignants dispersés. On attendait du nouveau régime, plus d'actions concrètes en matière d'infrastructures et

de réformes. Selon Madana, le programme de l'enseignement n'a été véritablement révisé qu'en 1986 et publié en 1987.

Un autre tournant touche le système éducatif avec l'arrivée au pouvoir du Président Hissein Habré. La préoccupation majeure du ministère de l'Éducation nationale était désormais la formation des enseignants. Les bailleurs de fonds, les ONG et les parents d'élèves étaient sollicités pour un partenariat afin d'« *assurer une complémentarité plus efficace du financement de l'éducation* ». Suite à cela, une Cellule de Réflexion sur le développement du système éducatif a été mise sur pied pour poser les bases du développement de l'avenir du système. Cette cellule avait conduit de nombreuses études à prendre en compte dans l'élaboration de la stratégie Education-Formation en liaison avec l'Emploi (EFE) de 1990 à l'an 2000. L'école qui a toujours été la charge principale de l'État devrait désormais impliquer les parents d'élèves de manière soutenue, ainsi que les partenaires au développement. C'est le début d'une autre étape dans le fonctionnement du système éducatif au Tchad, avec notamment l'apparition du phénomène des « Maitres communautaires ».

### ❑ **L'avènement de EFE en 1990**

L'État tchadien va adopter une nouvelle politique éducative dénommée : Stratégie d'Éducation et de Formation en liaison avec l'Emploi (EFE). L'objectif de cette stratégie était de développer le secteur de l'éducation de 1990 aux années 2000, quelques mesures ont été élaborées à ce sujet. Parmi ces mesures, celle qui retient notre attention est la rénovation des programmes d'enseignement scolaires afin de mener des innovations pédagogiques et prendre en compte, les problèmes dans le système éducatif. Cette mesure est introduite à titre expérimental et englobe différents domaines à savoir la santé, l'éducation, l'environnement et les droits de l'homme. Commencée dans sa phase d'élaboration bien avant 1990, la stratégie EFE (1990-2000) était une initiative qui avait été mise en place après la guerre civile ayant ébranlé le Tchad de 1979-1982. Le gouvernement tchadien a organisé, avec l'aide de ses partenaires techniques et financiers, une conférence internationale d'assistance au Tchad du 29 au 30 novembre 1982 à Genève. Cette conférence avait pour titre Genève I et

avait pour but de permettre : « *d'apprécier un programme d'actions prioritaires soumis par le Gouvernement aux partenaires de développement en vue d'assister le Tchad sur une période n'excédant pas deux ans* ». Il s'agissait à l'époque de faire face à une situation d'urgence du pays et non pas à un programme de développement à long terme. Dans ce contexte, sur le plan de l'éducation, les interventions ont concerné des dotations en fournitures et infrastructures scolaires : les tables-bancs, les manuels scolaires, la craie et surtout les vivres à travers la cantine scolaire. Trois ans après Genève I, la situation du Tchad s'étant substantiellement améliorée, le gouvernement a organisé en juillet 1985 avec l'aide de ses partenaires de développement, non plus une conférence d'assistance au Tchad, mais plutôt une deuxième conférence internationale pour le développement du pays appelé Genève II. Il était question d'inscrire le développement des ressources humaines comme l'une des priorités du pays. Puisque, selon les autorités d'alors :

*« Avoir des femmes et des hommes instruits et en bonne santé est non seulement la ressource fondamentale à la base de l'accroissement de la production, mais également la conscience novatrice qui permet la maîtrise de la science, le progrès et partant, le développement »* (Document Genève II).

Ainsi, une décision a été prise lors de la Table ronde à Genève II d'organiser une réunion sectorielle de suivi sur les ressources humaines. Car, « *le secteur étant vaste et complexe, pour mieux l'appréhender et l'analyser de façon appropriée, il faudrait le scinder en sous-secteurs présentant des affinités certaines* ». Le premier sous-secteur pour lequel le gouvernement a opté était l'Éducation, la Formation et l'Emploi. Cette option du gouvernement a été confirmée au cours de la Table ronde de Genève III tenue les 19 et 20 juin 1990. Ce sous-secteur couvre les activités exercées par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche scientifique, du Travail et de la Main-d'œuvre, de l'Agriculture, de l'Élevage et de la Fonction Publique. Une réunion de consultation sectorielle a été organisée à N'Djamena les 7 et 8 novembre 1990 et a abouti à une stratégie nationale d'Éducation et de Formation en liaison avec l'Emploi appelé stratégie « EFE » pour une durée de dix (10) ans. Cette stratégie a donné lieu à un décret présidentiel créant l'organe de pilotage de ladite stratégie (décret n° 765/PR/MPC/93 du

31 décembre 1993 portant la création d'un comité national pour l'Éducation et la formation en lien avec l'emploi). Cette nouvelle stratégie a été confirmée par les États généraux de l'Éducation tenus en octobre 1994.

□ **En 1994,**

Il s'est tenu à N'Djamena, les États généraux de l'éducation nationale et leurs missions étaient de définir les grandes orientations de politique éducatives et de pouvoir l'adapter aux besoins du pays. Trois ans après sa prise de pouvoir par les armes, le Président DEBY sera contraint d'organiser une consultation inclusive. La Conférence nationale souveraine tenue du 15 janvier au 6 avril 1993 a mis en place un gouvernement de transition. Le cahier des charges de ce gouvernement de transition a édicté plusieurs mesures relatives à l'éducation. Moins d'un tiers des mesures préconisées en faveur de *l'éducation* ont été réalisées. Il faut souligner toutefois que la stratégie EFE déjà mise en place à cette période a faciliter la tâche au niveau du ministère de l'Éducation Nationale. Le 31 mars 1996, le Tchad a adopté par Référendum une nouvelle constitution de la République. Par rapport à l'éducation, l'article 35 de cette Constitution dispose : « *tout citoyen a droit à l'instruction, l'enseignement public est laïc et gratuit. L'enseignement privé est reconnu et s'exerce dans les conditions définies par la Loi, l'enseignement fondamental est obligatoire* ». Il faut relever que depuis la constitution de 1962, aucun texte fondamental de la République n'a été aussi clair dans son orientation par rapport à l'éducation. Ces déclarations resteront purement théoriques, car l'État n'avait aucun moyen à l'époque pour accompagner cette politique.

En effet, la laïcité de l'enseignement public prônée par la constitution de 1996 a été contestée par une bonne frange de la population (du moins les élites de culture arabo-musulmane). Concernant la gratuité de l'enseignement, l'État n'était plus capable de prendre les charges de l'école en ce sens qu'aucune école primaire, aucun collège et lycée à l'époque, ne fonctionnait uniquement sur le budget de l'État. Les établissements publics d'enseignement ont fonctionné grâce au concours des Associations des Parents d'Élèves (APE). Les fournitures scolaires

sont désormais à la charge des parents. L'enseignement fondamental décrété obligatoire restera purement théorique, car l'État ne dispose pas de moyens suffisants pour rendre effectif cette loi. Il aurait fallu au gouvernement de proclamer que, l'éducation est un droit pour tout citoyen tchadien et que l'État garantirait l'éducation à tous les enfants jusqu'à leur majorité. Cependant, proclamer que l'enseignement public est gratuit et obligatoire à cette époque relevait de l'utopie.

Après les élections présidentielles de juillet 1996 et législatives de janvier-février 1997, un gouvernement a été mis en place le 20 mai 1997. Le Premier ministre a présenté à l'Assemblée nationale le 3 juin 1997 le programme politique de son équipe. Il annonça que le gouvernement s'engageait à rendre performant le système éducatif tchadien. Il déclara que :

*« le Chef d'État a solennellement proclamé la nécessité d'engager une réforme en profondeur du système éducatif afin d'une part, d'élever le niveau d'instruction des populations et d'autre part, d'éviter que les diplômés de demain ne vivent le même désespoir que ceux d'aujourd'hui ».*

En avril 1997, l'éducation nationale a sorti un arrêté No 126/MEN/SE/DG/DEE/97 portant une rénovation des programmes d'enseignement élémentaires. À cet effet, au niveau de l'enseignement de base et secondaire, le Gouvernement s'est donné pour mission de faire reculer l'analphabétisme et fournir à l'enfant tchadien les éléments de base qui lui permettront d'accéder aux études et connaissances supérieures. Au niveau de l'enseignement supérieur, les objectifs visés étaient de relever le niveau des étudiants, de professionnaliser la formation pour mieux préparer les jeunes à intégrer le marché de l'emploi, d'encourager et renforcer la recherche scientifique. Pour rendre possible cette volonté, le Gouvernement s'est engagé à poursuivre les efforts tendant à assurer la formation du personnel enseignant et à relever son niveau, à décongestionner et déconcentrer les établissements d'enseignement supérieur avec la création de deux Instituts Universitaires.

Suite à la troisième Table ronde tenue à Genève en août 1985, l'État tchadien, en accord avec ses partenaires au développement, a organisé une quatrième Table ronde à Genève

du 21 au 22 octobre 1998. L'ordre du jour de cette quatrième Table ronde sur le Tchad était « *d'aborder sans complaisance tout ce qui peut être cause d'obstacles afin de déterminer conjointement les moyens de lever ces obstacles pour que le Tchad bénéficie dès à présent de tout l'appui dont il a besoin et qu'il sait pouvoir attendre de l'ensemble de ses partenaires* ». Ainsi, à la sortie de cette conférence, une stratégie de développement basée sur l'enseignement et la formation a été choisie. Elle avait pour objectif le développement des potentiels en ressources humaines en se fondant sur l'éducation et la formation. Pour une bonne organisation sectorielle, un mécanisme de suivi basé sur une cellule technique sectorielle a été mis en place.

Cette cellule technique a regroupé les représentants de tous les ministères qui interviennent dans le domaine de l'Éducation et de la Formation. Les principaux acteurs impliqués dans l'élaboration des documents de la stratégie d'Éducation et de la Formation étaient les parents d'élèves à travers l'APE, les syndicats des enseignants ainsi que les bailleurs de fonds (BAD, IDA, PNUD, UNESCO, KFW<sup>89</sup> et la Coopération française). Tout comme la stratégie Éducation, Formation et Emploi (EFE), la priorité a été accordée à l'enseignement de base, l'alphabétisation, l'enseignement technique et la formation professionnelle. Ainsi, le Gouvernement devait s'impliquer et s'engager vis-à-vis des autres ordres d'enseignement, les soutenir pour permettre le développement harmonieux du système d'éducation et de formation au Tchad. Les bailleurs vont s'engager de manière continue dans la recherche de solutions aux problèmes posés par le système éducatif tchadien.

Malgré toutes ces réformes, les problèmes de l'école tchadienne s'agrandissent et toutes les tentatives de changements n'ont pas donné de résultats satisfaisants. C'est ainsi que le Gouvernement, dans le but de chercher des solutions va continuer à rénover les programmes afin d'atteindre les objectifs de l'éducation pour tous (Dakar 2000).

Depuis 2001, le système éducatif va être encore davantage marqué par les réformes et changements qui touchent plusieurs aspects de l'éducation. Ces innovations se traduisent

---

<sup>89</sup> Il faut noter que la Coopération allemande s'était investie dans l'éducation primaire pendant plus de 15 ans.



par l'élaboration des programmes, des projets et des initiatives en faveur de ce secteur. C'est ainsi que plusieurs programmes vont voir le jour :

- **Programme d'Appui à la Réforme du Secteur de l'Éducation au Tchad (PARSET)**

Conçu pour la période 2003-2015, le programme vise à offrir une éducation primaire de qualité et surtout donner l'accès à l'éducation à l'ensemble de la population sans exception à l'horizon 2015. Il y a trois grands objectifs à savoir : l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, l'accroissement de l'accès à l'éducation et le renforcement des capacités institutionnelles de planification, de gestion et de pilotage du système.

- **Plan d'Action nationale de l'Éducation pour tous (PAN/EPT) ;**

Programme d'appui à l'enseignement technique et à la formation professionnelle 2002-2005 qui met l'accent sur la protection et l'éducation de la petite enfance, l'enseignement secondaire général, technique et professionnel se fixe pour but d'assurer l'éducation universelle à l'an 2015. Ce programme comporte trois volets :

- ✓ **L'enseignement secondaire général, technique et professionnel** : vise à donner un enseignement général basé sur le français pour tout le monde sans exception, en plus du calcul et de l'étude du milieu naturel. Les élèves peuvent être orientés en fonction de leurs compétences soit vers les études supérieures soit vers l'éducation populaire.

- ✓ **L'éducation populaire** : vise à récupérer soit des élèves en situation d'abandon, soit des élèves âgés de plus de 17 ans pour leur offrir un enseignement adapté à leur situation. Les cours portent généralement sur l'éducation agricole, ménagère ou sanitaire.

- ✓ **La formation professionnelle des jeunes** : permet de former de manière plus pratique les élèves issus de l'enseignement populaire. Elle est mise en place par le ministère de l'Agriculture et assurée par la CEPA (centre de formation professionnelle agricole). Il n'y a pas que les élèves qui bénéficient de cette

formation. Elle peut être donnée aux paysans pour leur permettre de savoir comment manipuler les produits de traitement agricole, la charrette ou le tracteur

- **Programme d'appui à l'enseignement bilingue au Tchad (PAEB) ;**  
Programme-cadre pour la promotion de l'éducation arabe (PCPEB) 2004-2008
- **La stratégie de nationale en faveur de l'accélération de l'éducation des filles (SNFAEF) 2004 - 2015**

La stratégie d'éducation et de formation de 2000 à 2004 a été renforcée par un programme d'Appui à la Réforme du Secteur de l'Éducation au Tchad (PARSET). Ce programme était une stratégie pour la réalisation de l'engagement du Gouvernement tchadien pour *l'Éducation pour tous*. Il avait pour principal bailleur la Banque Mondiale. Le programme avait pour but d'«*améliorer les ressources humaines et d'assurer, à tous les citoyens tchadiens, des chances équitables leur permettant de bénéficier de leurs droits fondamentaux en les propulsant vers le savoir et la dignité*». Il a été complété et soutenu par le Programme d'Appui à l'Enseignement bilingue (PAEB) initié en 2001. Ce dernier programme a été financé par la Banque Islamique de Développement (BID).

Comme les nombreux autres programmes d'appui à l'éducation, le PAEB avait pour mission de renforcer les capacités de planification et de gestion pour un enseignement bilingue (franco-arabe) de qualité. De nombreux autres partenaires et bailleurs ont soutenu le pays dans l'optique d'une réforme d'une éducation de qualité dans les domaines de l'enseignement primaire, secondaire, général, technique et professionnel. La réalisation de tous ces programmes résulte d'un Programme d'Action Nationale de l'Éducation pour tous (PAN/EPT), qui constitue le cadre de la politique éducative et qui a conduit à l'adoption d'une loi d'orientation en 2006. Cette loi fixe le cadre juridique et les orientations fondamentales du système éducatif tchadien. L'avant-dernier programme mis en œuvre au Tchad dans le secteur éducatif a été le SIPEA. En effet, dans le souci de développer et d'améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages au Tchad, le Gouvernement a opté pour la mise en œuvre d'une stratégie intérimaire (2013-2015) pour faire face aux nombreuses difficultés auxquelles le système

éducatif tchadien est confronté. Cette stratégie était fondée sur l'enseignement primaire, l'alphabétisation, l'éducation de base non formelle et la construction de capacités de planification, de gestion et de suivi d'évaluation à tous les niveaux. Ceci, afin d'assurer le lancement et d'optimiser la réussite de la mise en œuvre du Programme décennal pour le Développement de l'Éducation et de l'Alphabétisation (PDDEA), dont la préparation est prévue au cours de la période de la SIPEA. La stratégie intérimaire est une initiative qui devait permettre de prioriser et hiérarchiser les interventions en matière d'éducation, en ciblant les problèmes les plus préoccupants du secteur dans la perspective qu'un programme sectoriel global, notamment le PDDEA. Cette initiative vise principalement les actions dont la réalisation imminente aura un impact capital sur le développement du système éducatif et permettrait de mieux sécuriser le processus d'atteinte des objectifs de l'Éducation pour Tous (EPT) et des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). Au départ prévu pour la période 2013-2015, la SIPEA a été prolongée jusqu'en 2017, afin de permettre non seulement de mener à terme tous les projets nés de cette initiative et d'élaborer un nouveau plan sectoriel. Les principaux bailleurs et partenaires de la mise en œuvre de cette stratégie étaient l'UNESCO, la Banque Mondiale, l'AFD, l'UNICEF, le PAM, la Coopération suisse et les ONG et organisations syndicales qui œuvrent dans le système éducatif. Le programme en cours dans le secteur de l'éducation est le « Plan intérimaire de l'Éducation au Tchad (PIET) 2018-2020 ».

La crise économique et financière causée par la chute brutale du prix du baril de pétrole et l'insécurité grandissante suite à la recrudescence de l'extrémisme violent et du terrorisme dans la région du Sahel. Cette situation a forcé le pays à mettre fin au processus de l'élaboration du PDDEA pour se tourner vers un nouveau plan intérimaire répondant à ces crises qui affectent sévèrement le secteur de l'éducation. En conséquence, de commun accord avec le Groupe Local des Partenaires de l'Éducation (GLPE), il a été convenu l'élaboration d'un Plan Intérimaire pour l'Éducation au Tchad (PIET) pour la période 2018-2020. Ce plan fait suite à celui intitulé la « Stratégie Intérimaire pour l'Éducation et l'Alphabétisation (SIPEA 2013-2015) », conçu et mis en œuvre dans l'attente de l'élaboration d'un plan décennal. Combiné au Programme national de Développement (PND), qui est le plan global du pays et qui définit les choix et

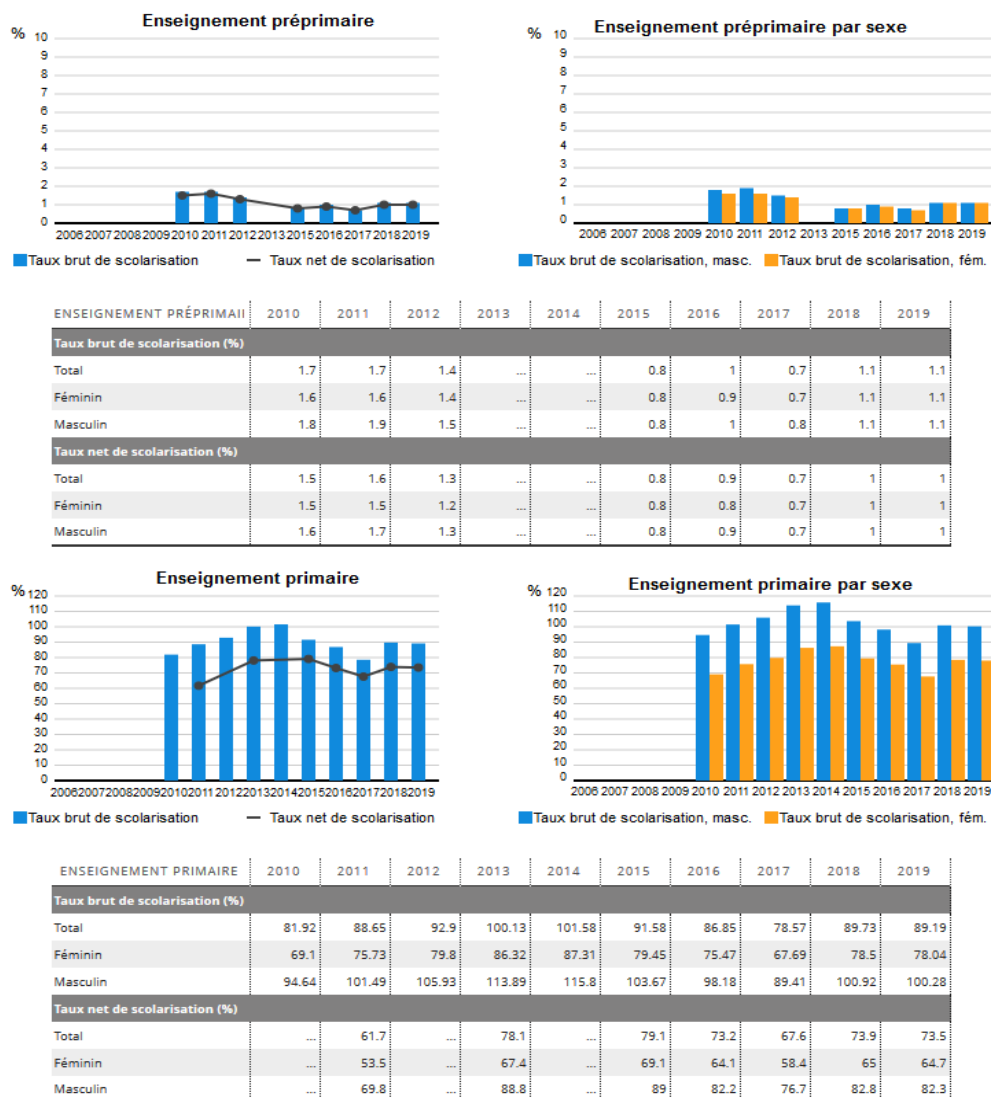
dispositions de la politique gouvernementale dans un cadre multisectoriel, le PIET prend en compte les différents niveaux d'enseignement et certaines thématiques transversales intimement liées à l'ensemble du secteur de l'éducation telle que le bilinguisme, le renforcement des capacités, le développement des infrastructures et le développement des Technologies de l'Information et de Communication dans l'éducation et la formation.

L'objectif principal du PIET est de permettre de redresser et d'améliorer les performances du système éducatif tchadien dans son ensemble, malgré la dégradation des finances publiques qui pèsent sur l'État. Les principaux bailleurs et partenaires extérieurs au développement mobilisés pour le PIET sont le Partenaire Mondial pour l'Éducation et le GLPE. La revue sectorielle réalisée du 29 au 31 mai 2019 a révélé que l'État se désengage de plus en plus, sur le plan financier, des charges éducatives. On constate plutôt une augmentation très substantielle du financement des parents d'élèves (jusqu'à 60 % des activités du PIET en 2018).

Par ailleurs, le gouvernement a opéré quelques réformes institutionnelles dont le but est de décentraliser le ministère de l'Éducation nationale. Ainsi ont vu le jour des délégations départementales de l'éducation nationale (DDEN), qui sont en charge de veiller à la mise en application des politiques éducatives, de coordonner les activités administratives et pédagogiques au niveau des régions et surtout d'animer, de gérer et de contrôler l'ensemble de ces activités, de proposer des mesures nécessaires à l'amélioration des structures de l'éducation et de la stratégie éducative en vigueur, d'évaluer les actions entreprises en faveur du domaine, d'assurer le suivi et la gestion de carrière du personnel de l'éducation, etc.

#### ✓ **Effectif des enfants scolarisés 2006-2019**

À la faveur des différentes réformes et les stratégies mises en œuvre par le Gouvernement tchadien et ses partenaires techniques et financiers, le taux de scolarisation des enfants tchadiens a connu une augmentation.



Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO

Le tableau ci-dessus montre une évolution des effectifs des enfants scolarisés au cours des treize dernières années. Nous constatons une forte évolution des effectifs. L'enseignement périscolaire n'est pas encore bien développé et révèle bien que ce secteur aura besoin d'un coup de pouce dans son évolution :

*« Le préscolaire est très peu développé au Tchad ; le pays figure parmi les derniers en la matière sur le continent. En effet, malgré un accroissement du taux brut de scolarisation (TBS) au préscolaire, passé de 1,5 % en 2000 à 3,2 % en 2010, le niveau actuel est très inférieur aux 16 % de moyenne des pays d'Afrique*

*centrale et des pays d'Afrique subsaharienne (ASS) ayant un niveau de développement économique comparable à celui du Tchad.<sup>90</sup>»*

De 2006 à 2019, l'enseignement primaire a connu une petite évolution au niveau des effectifs. L'évolution du taux brut de scolarisation est passée de 81,92 % en 2010 à 89,10 % en 2019.

En outre, le taux de scolarisation des garçons est toujours supérieur à celui des filles. Ce taux de scolarisation chez les filles était de 69,1 % en 2010 et 78,04 % en 2019 contre 94,6 % en 2010 et 100,28 % en 2019 pour les garçons. Le Tchad est toujours en train de mener le travail de sensibilisation en matière d'éducation afin de parvenir à une parité fille/garçon. Cette disparité entre les sexes reste un défi majeur à relever :

*« le taux brut de scolarisation des filles au Tchad reste faible. Il représente un problème pour lequel les solutions doivent prendre en compte divers facteurs, notamment sociaux. Au primaire, le taux brut de scolarisation des filles est à peine supérieur à la moitié de celui des garçons et l'écart se creuse à partir du secondaire, toujours en défaveur des filles.<sup>91</sup> »*

## 2. Les défis du système éducatif tchadien

L'école tchadienne souffre d'une forte croissance des effectifs. La majorité des classes sont pléthoriques. On compte jusqu'à 265 élèves par salle de classe. On observe également une forte disparité à plusieurs niveaux de l'enseignement : il existe des régions dépourvues d'établissements scolaires pour un ratio enseignant/élève est très élevé, dû à une mauvaise répartition des enseignants sur l'ensemble du territoire. À cela s'ajoutent l'insuffisance des enseignants qualifiés et un faible niveau d'instruction de ces derniers. La majorité de ces enseignants ont un niveau qui ne dépasse pas le secondaire. Il y a, parmi eux, des maîtres communautaires parfois sans formation professionnelle qui dispensent des cours dans des conditions déplorables.

---

<sup>90</sup> Rapport d'état du système éducatif national du Tchad, Éléments d'analyse pour une refondation de l'école, République du Tchad, IPE Pôle de Dakar — UNESCO, UNICEF, 2016.

<sup>91</sup> Ibid

On note aussi un manque ou une absence totale d'infrastructures et d'équipements scolaires. Des études réalisées par plusieurs chercheurs relèvent cette réalité. Selon une étude publiée en 2014 par le Parsec (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN), le Tchad a un faible niveau d'équipement et possède moins de moyens et de ressources pédagogiques dans les écoles primaires comparativement à d'autres membres du Pasec.

Par ailleurs, les programmes scolaires sont inadaptés aux réalités socio-économiques et culturelles. Et un faible niveau de scolarisation a été constaté chez les jeunes en âge d'être scolarisés. Ainsi, près de la moitié des enfants âgés de 6 à 14 ans sont hors de l'école. Cela traduit le fait que l'offre scolaire ne couvre pas la demande et demeure insuffisante.

Malgré les aides internationales et nationales allouées à l'éducation, le manque de gestion demeure un problème majeur de l'enseignement au Tchad. Cette mauvaise gestion se traduit par le vol et l'absence de suivi et de contrôle sur le budget alloué à l'enseignement :

*« Le Gouvernement tchadien a entrepris depuis quelques mois, sous la houlette du ministère du Contrôle d'État et de la Moralisation, une lutte anticorruption qui a déjà touché de nombreuses hautes personnalités, dont trois membres du gouvernement, soupçonnés d'être impliqués dans le scandale de la passation d'un marché de fourniture de matériel scolaire d'un montant de 2 milliards de FCFA. »<sup>92</sup>*

La précarité de la vie entraîne la corruption qui influe sur le système éducatif tchadien et cause de sérieuses difficultés qui freinent sa progression. Le système a plusieurs défis à relever afin d'obtenir une bonne performance. Selon le PIET (le Plan Intérimaire de l'Éducation au Tchad) mis en place par le ministère de l'Éducation nationale, les défis sont les suivants :

- ✓ Accroître l'offre de formation à tous les niveaux de l'enseignement

---

<sup>92</sup> <http://www.afriquejet.com/afrique-centrale/tchad/tchad:-la-corruption-est-un-probleme-structurel-2010020343460.html> (Afrique en ligne) Paris — Pana 03/02/2010

- ✓ Améliorer la qualité des apprentissages et des acquis scolaires des apprenants
- ✓ Mettre en adéquation le niveau de financement du secteur avec les ambitions des développements retenus
- ✓ Rendre plus performantes et plus efficaces la gestion et la gouvernance du système éducatif
- ✓ Rendre l'éducation plus équitable à tous les niveaux de l'enseignement de manière à réduire les disparités.

### 3. La politique nationale de l'éducation au Tchad

Le gouvernement tchadien a inscrit la valorisation de l'éducation au premier rang de ses priorités. En association avec les organisations non gouvernementales, il a mené des efforts en matière de l'éducation au Tchad. Au cours de ces dernières années, l'état et l'ensemble de la communauté internationale ont mené des actions permettant le développement du secteur éducatif qui ont permis la création de nouvelles écoles et le recrutement des enseignants. On constate une augmentation du nombre des effectifs et une nette amélioration du secteur. La demande scolaire devient de plus en plus forte suite à la croissance démographique. Le système éducatif connaît une crise qui frappe de plein fouet compte tenu de la crise économique. Les efforts de l'État et de ses partenaires en matière d'éducation sont vains. La crise va s'aggraver à partir de 1979 suites à la guerre civile. Les autorités publiques en charge de l'éducation ne peuvent plus assurer leur obligation en matière d'éducation. Dans la plupart des zones du pays, les écoles ont arrêté de fonctionner. Malgré les difficultés à surmonter, l'État tchadien lance des défis pour relever le système éducatif et fait des prévisions sur le long terme :

- La mise en place d'un programme national (PIET) de la politique éducative élaboré et doté des objectifs bien précis pour développer le système
- Une forte mobilisation des partenaires du secteur de l'éducation à savoir les PME, Banque Mondiale, UNICEF, Coopération Suisse, Banque africaine de Développement, Banque Islamique de Développement, UNESCO, etc.
- La mise en place d'une politique de contractualisation et de gestion des carrières grâce à la réforme du corps enseignant



- La politique de soutien du sous-secteur de l’alphabétisation et de l’éducation non formelle.

#### 4. Les réformes sur les curricula au Tchad

Au lendemain de l’indépendance, le Tchad veut à tout prix amorcer son développement. Pour atteindre cet objectif, il met prioritairement l’accent sur l’école, qui selon les analystes est un tremplin pour l’essor du pays dans son ensemble. C’est pourquoi le gouvernement tchadien a été amené à opérer des réformes tous azimuts du système éducatif pour l’adapter aux réalités du pays, autre que celles héritées de la colonisation.

Par définition, le curriculum<sup>93</sup> est un plan d’action pédagogique plus large qu’un programme. Il fixe des fins, buts et objectifs d’une action éducative. Un curriculum comprend pour ce faire un certain nombre de programmes éducatifs dans différents domaines d’apprentissage. Il se trouve en amont du programme. Dans cette optique, il détermine aussi les voies, moyens et activités à mettre en œuvre pour les atteindre. Il s’agit des contenus, du matériel d’appuis pédagogiques. En effet, le programme définit une liste de matières à enseigner et la méthode adéquate pour dispenser ces matières.

Ainsi, depuis la création de la première école au Kanem en 1911<sup>94</sup> jusqu’à 1960, il n’y avait pas de programmes scolaires propres au Tchad. Le système éducatif était calqué sur celui de la métropole qui ne tenait pas compte de la réalité du pays. Puisque les enseignants utilisaient des manuels inscrits au programme pour toute l’Afrique noire francophone par l’administration coloniale étant donné que le Tchad faisait partie des

---

<sup>93</sup> On dit que deux théories sur le curriculum. Le courant curriculaire anglo-saxon et nord-américain offre au concept de curriculum d’un système éducatif une vision qui dépasse largement celle de programme éducatif. Il suggère les lignes directrices pour les activités d’enseignement et d’apprentissage ; il fournit des indications relatives à l’évaluation, aux matériels didactiques, aux manières scolaires, etc. Philippe Jonnaert, « Le concept de curriculum mis en perspectives », UQAM, 2012, p 29. Le courant curriculum franco-européen contemporain quant à lui propose une vision différente du concept de curriculum. Programmes éducatifs et curriculum semblent s’y confondre : « (...) On entend par programmation didactique le processus de planification temporaire des contenus d’enseignement d’une discipline. Dans son sens large, la programmation didactique est consubstantielle au système d’enseignement et constitue un des traits importants de la forme scolaire, qui envisage la découverte progressive des contenus d’enseignement dans le cursus scolaire : c’est le curriculum qu’on peut définir comme l’ensemble des programmes disciplinaires ; (...) le curriculum désigne la programmation des contenus d’enseignement tout au long de la scolarité », Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahnier-Reuter (2007) : P 185.

<sup>94</sup> L’effectif était de 11 élèves dont une fille.

colonies de l'Afrique-Équatoriale Française. Ce sont les livres dont les contenus sont loin des réalités nationales.

De 1962 à 1966, le gouvernement a revu les programmes d'enseignement ainsi que les approches pédagogiques pour, au fur et à mesure, les ajuster aux besoins socio-économiques et culturels du Tchad. Ainsi, l'ordonnance n° 021/PR/MEN/66 a institué un système dénommé « tchadisation » ou « ruralisation », avec le contenu des enseignements axé sur l'agriculture et le civisme. Un Vaste projet de développement agricole a vu le jour, avec la mise sur pied d'un système dénommé « opération Mandoul », animée par le Groupe de Recherche pédagogique (GRP). Mais, cette pédagogie axée sur le contenu a montré ses insuffisances.

Après cela une autre réforme a été engagée en 1972. Celle-ci vise à faire acquérir aux individus et aux collectivités nationales et locales des savoirs, des comportements, des compétences et des valeurs pouvant les rendre capables d'assurer leur développement et leur bien-être. Pour cela, il prévoit d'identifier des écoles pilotes chargées de la mise en application des réformes et d'intégrer l'école dans son milieu. L'Institut National des Sciences a été créé en 1975 pour la mise en œuvre de cette réforme. Mais ces objectifs sont loin d'être atteints et le coup d'État militaire a remis à plat la politique éducative menée par le régime de Tombalbaye.

Finalement, un nouveau réajustement du système éducatif a été opéré en 1983 sous le régime de Hissein Habré. Cette fois-ci, le gouvernement a changé les programmes de l'enseignement primaire et moyen qui mettent en place l'approche par contenus. Mais l'on note un grand écart entre la théorie et la pratique. Cette politique n'a pas fait long feu.

En 1990, le gouvernement tchadien a adopté la stratégie Éducation, Formation en liaison avec Emploi (EFE) pour jeter les nouvelles bases du développement futur du système éducatif à l'horizon 2000. Cette politique éducative repose sur l'enseignement technique et la formation professionnelle afin d'améliorer l'employabilité des jeunes. De ce fait, elle assure en permanence l'ajustement de la croissance des effectifs aux réalités démographiques, économiques et socioculturelles du pays. Mais le secteur éducatif se trouve toujours dans un dénuement total, d'après l'état des lieux dressé par les participants

aux états généraux de l'éducation tenus en 1994. Pour corriger ces lacunes, les états généraux de l'Éducation ont adopté les grandes orientations en vue de la mise en place d'une nouvelle politique éducative adaptée aux besoins et aux moyens du pays. Les participants suggèrent, entre autres, d'ériger la stratégie EFE en loi d'orientation éducative et de formation, avec élargissement aux domaines de la culture, de la jeunesse et des sports ; une diversification des ressources financières ; la dynamisation du partenariat et le renforcement des dispositifs d'éducation et de formation. À partir de 1997, un réaménagement du système a été entrepris. Il prend en compte les refontes des programmes de l'enseignement élémentaire. L'arrêté, n° 126/PR/SE/DG/DEE/97 du 22 avril 1997 a vu naître les commissions locales, en apportant des rénovations aux programmes de l'enseignement élémentaire. Mais elles n'ont pas fonctionné, faute d'assistance technique et d'appuis matériels et financiers efficaces. Le décret n° 406/PR/MFPEM du 8 septembre 2000 portant sur l'organisation et la mise en œuvre de la formation professionnelle a marqué le point de départ pour la nouvelle orientation du Tchad en matière d'Éducation.

De nouvelles réformes ont été mises en place pour tenir compte de l'évolution des systèmes économiques et socioculturels, la transformation dans l'organisation du travail et la demande sociale. Elles ont pour fondement, la Déclaration du forum Mondial sur l'éducation en avril 2000 à Dakar, la déclaration de Jomtien en Thaïlande de 1990 pour l'éducation pour tous, et les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). L'un des objectifs spécifiques des OMD est d'offrir une éducation de qualité pour tous les enfants à l'horizon 2015.

La qualité de l'éducation se mesure par plusieurs critères : des enseignements et des manuels scolaires de qualité, des programmes appropriés et adoptés ainsi que des infrastructures adéquates. Le Tchad s'est engagé à revoir ses curricula pour prendre en compte ces nouvelles données. Il a tout d'abord procédé à l'évaluation de sa Stratégie nationale de Réduction de la pauvreté (SNRP) ayant permis de mettre en place la Stratégie sectorielle dénommée Plan décennal de Développement et de l'Alphabétisation (PDDEA).

En décembre 2000, l'arrêté n° 219 nomme les groupes de travail chargés de l'élaboration, de la planification, de la publication du cadre d'orientation des curricula du primaire et du secondaire, par matière et par niveau. La rédaction, l'expérimentation et la validation des contenus, des méthodes d'évaluation font partie de leurs tâches. Ensuite, la loi n° 20, du 13 décembre 2002 a créé le Centre National des Curricula (CNC) chargé, entre autres, de proposer de nouveaux curricula pour l'éducation de base, l'enseignement secondaire général, technique, des curricula particuliers, ainsi que des manuels scolaires. Son décret d'application n° 359/PR/MEN/2003 du 16 décembre 2003 a permis de mettre en œuvre le « Programme d'Appuis à la Réforme du Secteur de l'Éducation au Tchad (PARSET) ». Le PARSET, financé par la Banque Mondiale, a pour objectif global une éducation primaire de qualité, équitablement dispensée dans les deux langues officielles à tous les enfants tchadiens. De façon particulière, ce curriculum vise l'accroissement de l'accès et de l'équité à l'éducation ; l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ; le renforcement des capacités institutionnelles, de planification, de gestion et de pilotage du système. Un autre programme similaire, en l'occurrence le programme d'Appuis à l'Enseignement bilingue (PAEB), a été initié en 2001 et a bénéficié du soutien financier de la Banque Islamique de Développement (BID). Le PAEB vise l'enseignement bilingue (franco-arabe) de qualité.

Tous ces programmes sont élaborés dans le cadre du Programme d'Action National de l'Éducation Pour Tous (PAN/EPT). PAN/EPT constitue un cadre de référence à la politique éducative qui a inspiré l'adoption, en mars, de la loi portant sur l'orientation du système éducatif tchadien. Cette législation ambitionne de transmettre aux jeunes tchadiens des valeurs civiques et morales fondées sur la primauté du savoir, du travail, de la solidarité, de la justice, de la tolérance, de l'amour, de la patrie, de l'unité nationale et de la paix.

En 2004 et 2008, les programmes ont été réalisés pour prendre en compte les problématiques nouvelles de la société tchadienne, comme l'environnement, les problèmes de la démographie, la santé, en particulier les IST et le VIH/Sida, la culture de la paix, la démocratie, les droits humains, problématiques genre, etc. Une nouvelle approche fondée sur la pédagogie par « Objectifs renouvelés », appelée « pédagogie de l'intégration » ou « Approche par les compétences » (APC) a été adoptée aussi. L'APC

devait remplacer les anciens programmes, mais sa mise en application rencontre des difficultés sur le terrain. Les principales entraves sont : l'insuffisance des moyens humains, matériels et financiers, l'inefficacité du suivi-accompagnement de la réforme, l'inadaptation du profil des animateurs pédagogiques, le manque d'évaluation de la réforme. Aussi, il y a l'insuffisance de manuels, de guides de préparation des leçons, du matériel didactique.

## 5. Partenaire de l'éducation au Tchad et leurs domaines d'interventions

Plusieurs organismes interviennent dans le domaine éducatif au Tchad depuis plusieurs années.

6. Agence intergouvernementale de la francophonie (AIF<sup>o</sup>) a pour mission de faire la promotion de la langue, former les enseignants et effectuer des réformes de curricula.
7. Les Fonds des Nations Unies pour la population (FNUAP) œuvrent pour l'éducation de base, éducation à la vie familiale et égalité et parité à l'éducation
8. Union européenne (UE) soutient les mises à jour et édition des annuaires statistiques.
9. Cofemen donne un appui aux programmes pédagogiques et politiques éducatives
10. Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) mène son œuvre dans l'éducation de base et de développement des enfants, particulièrement l'éducation des filles et l'alphabétisation des femmes en milieu nomade.
11. La Banque mondiale (BM) mène des projets pour l'enseignement de base et mets en place le Parse.
12. La Banque africaine pour le Développement (BAD) a pour objectif de renforcer l'enseignement technique et professionnel
13. L'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) travaille sur la sensibilisation et la prévention des maladies comme le VIH/SIDA
14. Organisation islamique pour l'Éducation, les sciences et la culture (ISESCO) s'occupe de la formation et le renforcement des capacités des enseignants et

accentue son domaine d'intervention sur l'apprentissage de la langue arabe dans les écoles.

15. La Banque islamique pour le développement a les mêmes objectifs que l'ISESCO, mais se démarque par la construction des structures d'accueil et renforce les apprentissages bilingues. En dehors de ses partenaires, il existe des agences bilatérales comme :
16. L'Agence française de Développement (AFD) qui s'occupe de la conception et le développement des supports pédagogiques et donne une formation aux enseignants
  - ✓ Coopération allemande pour l'éducation des filles et la réduction de la pauvreté
  - ✓ Coopération Suisse pour l'enseignement en milieu nomade et le développement des écoles communautaires.

Les associations et les ONG comme

- World Vision Tchad (WVT) a pour mission de parrainer les élèves et ouvre dans le maintien des filles à l'école.
- Le Secours catholique pour le Développement (SECADEV) qui forme les maitres communautaires et leur fournit des équipements scolaires et matériels didactiques
- forum des Éducatrices tchadiennes se donne pour mission le développement et le renforcement des capacités pour le maintien et l'achèvement des filles à l'école.

De manière plus spécifique, le secteur éducatif tchadien outre le budget de l'État, bénéficie d'importants appuis financiers de partenaires techniques et financiers. Mais il éprouve d'énormes difficultés face au fonctionnement de ses activités.

*« Le circuit des dépenses des crédits mis en place constitue un goulot d'étranglement pour notre administration. Vous avez élaboré un marché par exemple, le temps que le document arrive à la signature du président de la République, il faut compter cinq à six mois. Si on demande de l'argent pour l'avoir*

*dans six mois, je demande à quoi cela va servir », déclare le Directeur général du ministère de l'Éducation nationale et de la promotion civique.*

Selon les informations du ministère en charge de l'éducation des efforts doivent être conjugués pour une bonne utilisation des 20 % des crédits alloués dans le budget au profit du ministère de l'Éducation Nationale.

L'éducation nationale fonctionne en bonne partie grâce aux PTF. Les PTF appuient dans le recrutement et la formation des enseignants ; la construction des salles de classe, des vivres destinés aux cantines scolaires... etc. Ainsi, la Banque africaine de Développement (BAD) a offert en décembre 2020 un don de 6,54 milliards de FCFA au Tchad pour le financement du projet d'Éducation des Filles et d'Alphabétisation des Femmes (PEFAF). D'une durée de cinq ans, le PEFAF sera mis en œuvre par le ministère de l'Éducation Nationale en collaboration avec les partenaires de la société civile et les jeunes. Le financement est destiné à bâtir un nouveau Lycée de Filles à Massakory dans la province d'Hadjer Lamis et à réhabiliter le Lycée Amriguébé de N'Djamena. Ces deux établissements scolaires seront dotés en mobiliers et en équipements pédagogiques, des latrines et laboratoires informatiques et scientifiques, des lots de médicaments. Ils seront aussi alimentés en eau potable et en électricité solaire. Tous ces investissements contribueront à améliorer l'accès à l'éducation de qualité et dans un environnement salubre et sécurisé.

Selon l'UNICEF, le gouvernement tchadien a aussi obtenu en 2014 une somme de 23,5 milliards FCFA du Partenariat mondial pour l'éducation afin de financer le projet de revitalisation de l'éducation de base. La même institution a octroyé en 2012 à l'État un appui financier d'un montant de 47,2 M\$ pour financer la Stratégie intérimaire pour l'Éducation et l'Alphabétisation (SIPEA). Il y a aussi d'autres partenaires bilatéraux et multilatéraux qui ont annoncé leurs soutiens au secteur de l'éducation. Il s'agit du Qatar qui a promis 13 M\$, la Banque Islamique de Développement (BID), 12,5 M\$, la Banque Mondiale (BM), 15 M\$, la coopération suisse, 2MFS, l'Agence française de Développement, 5 M€.

## 6. La prise en charge des enseignants communautaires

Le système éducatif est dirigé en grande partie par les maîtres communautaires. Et ce, à travers le Bureau international de l'Éducation de Genève qui finance actuellement le Centre National des Curricula dans le cadre de la mise en œuvre du programme intitulé Approche Par compétence (APC). C'est une des réformes qui permet de former un individu en tenant compte de ses capacités à recevoir cette formation. Au niveau de l'alphabétisation par exemple, des adultes n'ont pas besoin d'apprendre l'alphabet mais ont plutôt besoin d'être formé pour savoir à quoi sert la houe, la charrue... etc., c'est grâce à l'appui de la Banque Mondiale que les maîtres communautaires sont payés à travers le PARCED<sup>95</sup>.

De nombreux partenaires interviennent directement sur le terrain. Parfois, certains font la même activité dans une même localité. C'est ce qui oblige le Gouvernement à créer le Groupe Local des Partenaires de l'Éducation (GLPE) pour gérer au mieux des soutiens des bailleurs. C'est une plateforme réunissant les bailleurs et le ministère en charge de l'éducation nationale. Le GLPE est présidé par le Secrétaire général et se réunit tous les mois pour évaluer le niveau d'appui des partenaires et de leurs activités afin d'avoir le même niveau d'information. Ce qui permet de corriger les insuffisances pour mieux contribuer au développement du secteur. Car l'objectif est d'éviter un chevauchement dans la réalisation des activités. À titre d'exemple, si le PAM fait une activité à Mao, il ne faut pas que l'UNICEF réalise la même activité dans cette localité. Cela permettra d'utiliser de manière rationnelle les moyens reçus et éviter de disperser les énergies.

---

<sup>95</sup> C'est l'Agence pour la Promotion des Initiatives communautaires en éducation. Pour insuffler une dynamique au système éducatif, le gouvernement a signé un protocole d'accord avec les APE le 23 août 2001 par lequel sont dégagés les responsabilités et les rôles des deux partenaires. Conformément à ce protocole d'accord État/APE, le gouvernement a créé par la loi no.23/PR/2003, une institution dénommée « Agence pour la Promotion des Initiatives communautaires en Éducation (APICED). Sa mission est de renforcer les capacités d'intervention des APE et participation à la scolarisation des enfants. À ce titre, elle recrute des enseignants non fonctionnaires appelé maîtres communautaires dans toutes les régions du Tchad, pour améliorer la situation sociale et professionnelle de ces enseignants. C'est ainsi que ces enseignants non fonctionnaires sont pris en charge par APICED pour une rémunération de 60 000 FCFA par mois.



À en croire à l'existence et à la mise en place de toutes ses organisations qui œuvrent dans le soutien au système éducatif, on doit conclure que l'éducation au Tchad ne souffre d'aucun problème, mais la réalité est toute autre. Les écrits des différents auteurs nationaux et internationaux montrent bien que l'école au Tchad souffre de bien de maux qui freinent son évolution. La question que l'on se pose actuellement est de savoir pourquoi toutes ces politiques, stratégies et moyens mis en place ne parviennent pas à rehausser le système éducatif.

## **Conclusion**

En définitif, il est important de rappeler que l'école tchadienne est calquée sur un modèle colonial qui ne reflète pas les réalités locales. Malgré les réformes et les efforts consentis, le système scolaire tchadien à d'énormes difficultés. Sa situation actuelle se traduit par des problèmes chroniques et nécessite une solution rapide pour remettre l'école sur le droit chemin. Tous les acteurs du système éducatif œuvrent pour trouver les moyens nécessaires afin de faciliter le bon déroulement des enseignements et le fonctionnement du système dans sa globalité. Les efforts ont déjà commencé avec les réformes et doivent continuer dans ce sens pour aller en profondeur si l'état et les acteurs en charge de l'éducation ont la volonté de changer les choses.



## **Chapitre IV**

# **Le genre et l'éducation au Tchad**

## Introduction

Dès la création de l'école au Tchad en 1911, on comptait déjà une fille parmi les 11 élèves inscrits. De ce fait, la question du genre se pose dès le début de l'implantation de l'école au Tchad. Il a fallu attendre les résultats du Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 1993 pour montrer clairement que les garçons sont plus scolarisés que les filles. Le taux brut de scolarisation des enfants de 6 à 14 ans était de 22,8 % pour les filles, contre 40,4 % pour les garçons.

Selon le milieu d'habitat par exemple, les taux de fréquentation scolaire des garçons et des filles sont respectivement de 35,6 % et 16,8 % en milieu rural contre 59,4 % et 46,4 % en milieu urbain. Les écarts sont plus accentués en milieu rural où le taux de scolarisation des garçons est un peu plus du double de celui des filles. En milieu urbain le taux de scolarisation des garçons est 1,28 % plus élevé que celui des filles. Il ressort ainsi que les filles enregistrent les taux les plus bas aussi bien en milieu urbain qu'en milieu rural.

S'agissant du type de population, la scolarisation est essentiellement une affaire de la population résidante sédentaire. Par ailleurs, la scolarisation chez les nomades concerne plus les garçons (0,3 %) que les filles (0,1 %).

Les résultats du recensement révèlent également que les chrétiens (protestants, catholiques et autres religions chrétiennes) scolarisent mieux et de façon moins inégalitaire. Les enfants des animistes, des musulmans, et des sans religion et des indéterminés ont un taux de scolarisation faible, mais aussi les filles sont deux à trois fois moins scolarisées que les garçons. Toujours selon ces résultats, ce problème a fait l'objet d'une attention particulière des nationaux à travers plusieurs études, mais il est un peu difficile d'inverser la tendance compte tenu des habitudes et de la culture. Pour Khayar (1976) cité dans le rapport du recensement, « *le refus de l'école publique n'est pas un phénomène propre à un peuple déterminé au Tchad, il est commun à tous les musulmans à l'intérieur de la société tchadienne* ». Toutefois, la sous-scolarisation concerne plus les peuples qui sont restés attachés à leur tradition comme c'est le cas des musulmans qui préfèrent envoyer leurs enfants dans les écoles coraniques. L'analyse de la répartition globale par sexe selon le niveau d'études révèle pour sa part une nette différence entre

sexes en 1993. Elle est plus accentuée dans le supérieur (plus de 87 % des effectifs sont des garçons pour moins de 13 % des filles) suivi du secondaire (quatre garçons pour une fille). Ces écarts trouvent leurs explications dans la fréquentation réduite des filles dans ces cycles, et ce, en raison de l'absence d'infrastructures de ce type en milieu rural. Et de l'abandon précoce du système scolaire chez les filles. Un examen de l'évolution de ces indices dans le temps révèle cependant une nette amélioration de la situation entre l'Enquête démographique de 1964 et le Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 1993. De même les inégalités entre sexe se sont réduites. Entre 1964 et 1993, le taux de scolarisation des enfants de 6-14 ans est passé de 35,6 % à 40,4 % pour le sexe masculin et de 8,0 % à 22,8 % pour le sexe féminin. Pendant ces trois décennies, c'est chez les filles que la situation s'est le plus améliorée (14,8 points de plus pour les filles contre seulement 4,8 points pour les garçons).

La scolarisation des filles au Tchad est faible et s'effrite au fur et à mesure que le niveau d'études augmente. Sur 248 927 filles inscrites dans les établissements d'enseignement en 1997, 93,7 % sont au primaire, 6,1 % au secondaire et de 0,2 % au supérieur (Division de la population, 1999).

Cette situation s'explique par la perception traditionnelle du rôle de la femme. Dès lors que l'éducation de type moderne véhiculée par l'école ne les prépare pas à assumer pleinement leur rôle d'épouse et de mère, l'« éducation formelle n'a pas reçu l'adhésion populaire. Devant un constat aussi alarmant, on ne peut que déplorer qu'un tel potentiel humain soit marginalisé alors qu'il devrait être plutôt mobilisé au service du développement économique et social, et ce, surtout à un moment où le pays a besoin de toutes ses énergies pour affronter le défi du développement.

Malgré la volonté des autorités tchadiennes de rendre plus équitable l'accès à l'éducation, l'on remarque que les filles restent défavorisées par rapport aux garçons qui sont les plus grands bénéficiaires du système éducatif tchadien. Les données récentes de l'annuaire statistique du ministère de l'Éducation nationale, les taux de scolarisation des filles les plus élevés sont enregistrés dans les provinces de la Ville de N'Djamena (131,6 %), le Logone occidental (126,1 %), le Mandoul (118,4 %), le Mayo-Kebbi Ouest (114,7 %), le Moyen-Chari (112,2 %), le Logone Oriental (104,8 %), le Tandjilé (99,1 %) et le Tibesti

(75,8 %). D'après l'annuaire statistique scolaire, le taux supérieur à 100 % signifie qu'en théorie, le système a la capacité d'accueillir dans les conditions actuelles tous les enfants de 6 ans en classe de CP1.

Sur 100 filles inscrites au primaire, à peine 37 finiront ce cycle, rapporte ce document. Dans une quinzaine de provinces, le taux d'achèvement du primaire tourne entre 8 et 24 %. Seules les provinces de la Ville de N'Djamena (92,1 %), du Mayo-Kebbi Ouest (77,3 %) et du Logone occidental (51,3 %) enregistrent un bon score. De ces données, sept des onze régions présentent des situations d'urgence qui se situent en dessous de la moyenne nationale, qui s'élève à 80,4 % pour les filles. Concernant le taux d'achèvement du primaire, les taux des filles sont inférieurs à la moyenne nationale (filles et garçons compris, soit 44,24 %) dans l'ensemble des régions du Tchad en situation d'urgence à l'exception du Logone occidental. Ces taux sont particulièrement préoccupants et inférieurs à 20 % pour les provinces du Kanem (12,3 %), du Lac (17,7 %), du Salamat (14,6 %), et du Wadi-Fira (19 %). Ce qui dénote la sempiternelle question de genre dans le système éducatif tchadien. Il y a cet effet des disparités notoires.

Pour l'éducation de la petite enfance, elle est très peu développée au Tchad. Seul 1,73 % des enfants participent à ce niveau d'enseignement destiné aux enfants de 3 à 5 ans (37 % des écoles sont à N'Djamena) selon les données du ministère de l'Éducation. Des 267 écoles qui accueillent 21.209 enfants du préscolaire en 2009/2010, 61 % sont des écoles privées, 26 % sont des écoles communautaires et seuls 13 % sont publiques.

Dans cette optique, l'éducation de Base<sup>96</sup> est marquée par une couverture quantitative insuffisante et inéquitable. Il s'agit du Taux brut de Scolarisation (TBS) qui est de 94 %

---

<sup>96</sup> L'éducation de base est un ensemble d'activités éducatives qui peuvent se dérouler de différentes manières et qui visent essentiellement à satisfaire les besoins d'apprentissage, tels que définis dans la Déclaration mondiale sur l'EPT. Dès lors, 164 pays se sont engagés à atteindre d'ici 2015 six objectifs<sup>96</sup> en faveur d'un accès universel à une éducation de base de qualité : développer et améliorer sous tous leurs aspects, la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ; faire en sorte que d'ici à 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ; répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ; améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes et notamment des femmes, d'ici à 2015 et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ; éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans

contre le Taux net de Scolarisation (TNS) qui représente 65,6 %. Cela prouve que 34,4 % des enfants de 6 à 11 ans sont en dehors de l'école ; plus de 800 000 enfants de 9 à 14 ans ne sont pas scolarisés. Pourtant, l'accès à l'enseignement primaire est passé de 85 % en 2000 à 113 % en 2010. Le taux d'achèvement au primaire représente 37 % en moyenne (28 % pour les filles).

Autres disparités, non les moindres, sont le taux brut de scolarisation qui varie de 95 % au Sud à 20 %-40 % au Nord. Cela confirme les résultats du Premier Recensement général de la population et de l'habitat en 1993 qui aux yeux des analystes n'ont pas évolué. Le taux d'achèvement connaît de fortes variations par zones : 74,5 %, 61,8 % et 60 % respectivement dans le Mayo Kebbi Ouest, le Logone occidentale et la Tandjilé ; et 8,1 %, 6,9 %, 6,3 % et 6,2 % respectivement dans le Barh El Gazal, le Borkou, le Sila et le Lac. L'indice de parité : filles/garçons varie de 0,7 - 0,80 au Sud à 0,40 et 0,60 au Nord et à l'Est.

Il faut relever que des taux de redoublements et d'abandons élevés expliquent la stagnation du taux d'achèvement. Le taux de redoublement est de 22 % pour l'ensemble du cycle soit 25,3 % au CP1 et 24,3 au CM2. Pour le taux de l'abandon, on note 15,7 % au CP1, dont 15,4 % pour les garçons et 16,1 % pour les filles. Une répartition peu équitable des offres éducatives explique cet état de choses. En effet, plus de la moitié (51 %) des écoles primaires sont tenues par des communautés en milieu rural, les maîtres communautaires représentent 74 % de l'effectif total des enseignants des écoles publiques et communautaires au Tchad.

Enfin le taux d'analphabétisme est de 78 % avec de fortes disparités remarquables. On note un taux de 45 % et 57 % à N'Djamena et Mayo-Kebbi Ouest et de 97 % et 96 % respectivement dans le Barh El Gazel, et le Lac. 69 % chez les hommes et 86 % chez les femmes.

---

ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ; améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous les résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

Au regard de ces différentes statistiques, on peut conclure que la question de genre et des disparités sont loin d'être résolues.

### 1. La question du genre dans le système éducatif

La genèse de la démarche du genre<sup>97</sup> prend ses sources dans l'évolution de l'approche féministe, et doit beaucoup aux travaux de sociologues et historiens, le plus souvent anglo-saxons, qui ont les premiers explorés cette notion. La réflexion se structure alors autour d'une problématique majeure, celle des relations de pouvoir entre les sexes. L'existence d'innombrables contradictions, tant au Nord qu'au Sud, entre les grands principes d'égalité (entre les hommes et les femmes), issus de la déclaration des droits de l'homme et les pratiques quotidiennes, a ouvert la voie à de nombreux travaux qui ont mis en évidence le caractère multiforme des rapports inégalitaires entre les sexes. Lesquels rapports inégalitaires ont été progressivement mis en place pour assujettir les femmes dans différents contextes sociaux et culturels comme le soulignent si bien Kouamé et Gueye (2000).

*« Chaque personne — enfants, jeunes et adultes — devra pouvoir bénéficier d'opportunités d'éducation conçues pour satisfaire leurs besoins d'apprentissage de base. Ces besoins comprennent à la fois les outils essentiels (tels que l'alphabétisation, l'expression orale, le calcul et la résolution des problèmes) et*

---

<sup>97</sup> Bien que le genre puisse être défini de manière plus fine, nous allons l'aborder de façon assez simple ici. Prisca Kergoat problématise la tension dans la définition du terme « genre » dans son analyse de l'ouvrage de Roland Pfefferkorn *Genre et rapports sociaux de sexe*, Lausanne, 2012 « Après avoir montré son caractère heuristique, l'auteur souligne ses limites en insistant sur son flou et sa polysémie. La banalisation du concept de genre, pouvant être utilisée "comme un label" (p. 72) apparaît, dans certaines occasions, bien plus académiques que scientifique, tel par exemple la substitution de termes opérée entre féministe studios et gender studios. De même que, selon l'auteur, le concept de genre tend à occulter l'histoire du sexe et de ses interdépendances avec le contexte social, notamment pour tout ce qui concerne la fécondité et la sexualité. Bien que, précise-t-il, le concept de genre puisse parfois se subsumer à celui de rapports sociaux de sexe, il tend à gommer la dimension conflictuelle et inégalitaire entre hommes et femmes, la hiérarchie des catégories et des formes de pouvoir. Ainsi le genre — dans certaines acceptions — "gomme le conflit, oublie et dissimule la classe" (p. 79). C'est ainsi que l'auteur constate : "On peut faire le constat global, aussi bien dans les sciences sociales qu'en histoire, que nous sommes passés au cours des deux dernières décennies du XXe siècle d'une période durant laquelle les sciences sociales prenaient en compte les classes sociales tout en occultant les rapports de sexe (c'était le cas en France et en Grande-Bretagne au moins jusqu'au début des années 1970) à une période nouvelle qui voit l'émergence d'analyses prenant en compte le genre, ou du moins les femmes, mais oubliant ou masquant cette fois les classes." (pp. 85-86) » KERGOAT, Prisca, « PFEFFERKORN Roland, *Genre et rapports sociaux de sexe* », *Genre, sexualité & société* [en ligne], 8 | Automne 2012, mis en ligne le 1er décembre 2012, consulté le 21 décembre 2016. URL : <http://gss.revues.org/2432>



*les contenus des apprentissages de base (tels que les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes) nécessaires aux êtres humains pour survivre, développer leurs pleines capacités, pour vivre et travailler dignement, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de leurs vies, pour prendre des décisions informées et continuer à apprendre ».*<sup>98</sup>

Malgré cette exigence, dans la plupart des sociétés du Sud, l'emprise de l'idéologie patriarcale conditionne les modes d'organisation familiale, économique, politique voire religieuse. C'est pourquoi les instances du système des Nations Unies ont contribué activement, notamment depuis la conférence mondiale sur les femmes de Nairobi en 1985, à mettre au premier plan dans les conférences successives l'objectif de l'élimination des discriminations à l'encontre des femmes dans tous les domaines de la vie civile, politique, économique. L'approche en termes de genre permet de déplacer le débat sur les rapports masculin/féminin et biologique au culturel ramenant ainsi les rôles et les statuts assignés à chaque sexe aux logiques sociales et culturelles qui les sous-tendent.

Dans toute société humaine, la première étape de l'éducation de l'enfant se déroule au sein de la famille car les parents inculquent à l'enfant les comportements socialement admis à l'égard des proches, des anciens et de l'autre sexe, aussi bien au sein de la famille que dans la communauté. À cet effet, les comportements liés à la différenciation sexuelle débutent dès les premiers âges. Chez l'enfant, l'apprentissage des rôles respectifs de l'homme et de la femme se fait de façon évolutive au rythme de son développement.

Dès la naissance, les parents sont appelés à agir en fonction du rôle futur qu'ils projettent pour l'enfant, garçon ou fille, et suivant des caractéristiques et des aptitudes socialement associées à ce rôle. Cette projection vers l'avenir, conforme aux schémas sur les rôles masculins ou féminins qui dominant dans la société, imprègne les gestes, les pensées et les espoirs des parents.

Bouya (1994) estime que la marginalisation des filles commence à partir du processus de socialisation qui s'opère au niveau familial avant de se répercuter sur la vie scolaire. À

---

<sup>98</sup> Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Texte adopté lors de la Conférence mondiale sur l'Éducation de base pour tous. Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990. Paris : UNESCO.

partir d'un certain âge, la jeune fille commence à être préparée à sa vie d'épouse et de mère. Elle passait tout un éventail de rites et de cérémonies destinées à faire d'elle plus tard une femme digne de sa communauté, assumant pleinement son rôle de reproduction et de mère dans la famille. La jeune fille est très tôt placée dans un espace d'évolution réduit (espace domestique) et dans une situation qui la conduisait vers plus de devoirs et d'obéissance. Pour les parents, inscrire une fille à l'école revient à ignorer la place que lui a assignée la société traditionnelle. Dans ce sens, les insuffisances des stéréotypes sexistes dans le domaine de l'éducation constituent les fondements mêmes des inégalités et des difficultés que rencontrent les filles pour accéder et réussir leur cursus scolaire.

S'agissant du sexe, la scolarisation a toujours été en faveur des garçons plutôt que des filles puisque celle des filles est contrôlée et subordonnée à certaines normes de la société. Ce qui explique la sous-scolarisation des filles par rapport aux garçons. On assiste donc à une réclusion qui les coupe de toute vie à l'extérieur. Raison pour laquelle, on conclut que la scolarisation des filles et l'alphabétisation des femmes dépend de la place qui leur est assignée dans chaque société (Looch, 2000). Bref, les femmes et les filles souffrent de discrimination dans de nombreuses sociétés : « *Une telle discrimination est souvent enracinée dans des structures qui font que les relations entre hommes et femmes adoptent les normes en vigueur ou les traditions sociales dominantes* »<sup>99</sup>. Dans plusieurs pays africains, les femmes sont chargées de la majeure partie des responsabilités concernant la production de nourriture et les soins aux enfants, elles sont exclues de la prise de décisions qui les concernent, dans la famille et la communauté, et ont peu, ou pas du tout, de moyens de créer des revenus<sup>100</sup>, ce qui atteste également leur exclusion dans le système éducatif.

Au Tchad, on considère généralement que la place de la femme est au foyer et non à l'école. Ce qui pousse certaines communautés à donner des filles en mariage, même jeunes. C'est aussi une preuve que les parents suivent encore les principes coutumiers et religieux. Les mariages précoces/forcés permettraient, selon eux, de préserver l'honneur

---

<sup>99</sup> LANGE Marie-France (sous la direction de), *l'école et les filles en Afrique, scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, 1998.

<sup>100</sup> GASSE Stéphanie, *L'éducation non formelle : quel avenir ? Regard sur le Mali*, Thèse de doctorat, Rouen 2008.

de la famille contre les grossesses non désirées et la débauche. Certaines filles qui osent s'opposer à ce principe subissent parfois des violences physiques au sein des familles ou de la communauté à laquelle elles appartiennent. Les mariages arrangés prédominent, certaines filles étant promises à des maris sans en être informées ni consultées. La pratique est loin de prendre fin.

Selon les analyses, l'émancipation des filles à travers l'école suscite une crainte chez certains parents dépositaires de la tradition, surtout les communautés de tradition patriarcale. Pour les conservateurs de cette tradition, leur pouvoir serait déstabilisé si les femmes étaient éduquées. Le nombre limité des femmes dans l'enseignement bloque l'accès des filles à l'école. Sur un total d'environ 46 000 enseignants du primaire, il n'y a que 9 000 femmes, soit 19,5 %. Dans les enseignements moyens et secondaires, les chiffres sont encore plus bas : 1 021 femmes pour 12 719 hommes (5,7 %) et 1 084 enseignantes pour 12 517 enseignants (8 %).

Les filles sont retenues à la maison pour effectuer les travaux ménagers et agricoles. Selon le cluster Éducation, dans certaines provinces, dès le mois de mai par exemple, les filles ne vont plus à l'école, car elles se retrouvent impliquées dans les activités champêtres. Cette situation impacte négativement leur scolarité. En plus, lors de la recherche de bois de chauffe, d'eau et de courses diverses, elles sont souvent exposées à des risques accrus de violences basées sur le Genre (VBG). Une fois que cela se produit, elles ne retournent plus à l'école, d'une manière générale. Les attitudes d'exclusion ou de négligence à l'encontre des filles de la part de certains enseignants contribuent aussi à décourager les filles d'aller à l'école. Ces enseignants n'ont pas été formés à la prise en compte du genre dans la pédagogie et peuvent involontairement favoriser les écoliers au détriment des écolières.

## 2. La situation actuelle des filles scolarisées

Au Tchad, les indicateurs en matière d'éducation des filles et de l'émancipation des femmes sont bas. Pourtant l'éducation joue un rôle important dans le développement de l'homme, reconnaît Ki-Zerbo :

*« Du point de vue personnel, l'éducation est un droit et elle présente un intérêt parce qu'elle confère le minimum d'outils, d'aptitudes et d'attitudes sans lequel un individu ne peut pas se réaliser en tant qu'être humain. L'éducation met l'homme debout et lui donne sa vraie stature. Du point de vue de la collectivité, l'éducation de ses membres est un devoir qui correspond au droit des individus, mais aussi un intérêt, car, les membres valorisés par l'éducation valorisent aussi la communauté ».*<sup>101</sup>

Ainsi l'éducation est un droit, elle est le pivot de tous les droits de l'homme puisque l'éducation donne à chacun la possibilité de bâtir son propre développement. Si le taux de scolarisation des filles semble acceptable au primaire (80,4 % d'après l'Annuaire statistique scolaire 2019-2020), ce taux devient de plus en plus faible dans certaines provinces prises individuellement.

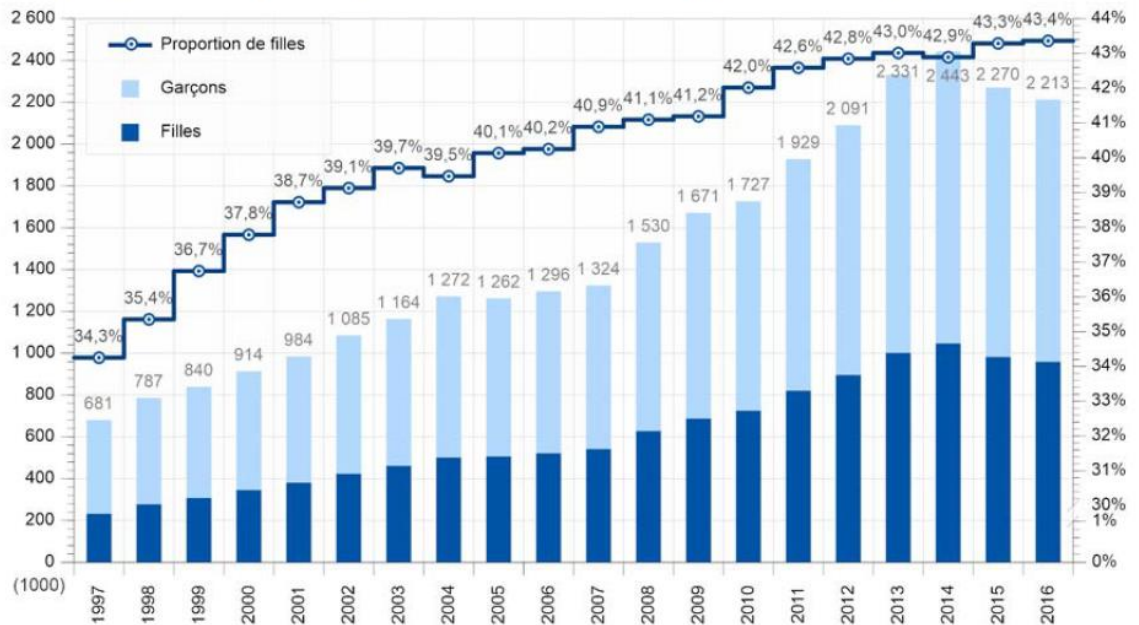
Au niveau national, l'enseignement moyen et l'enseignement secondaire général, les chiffres font froid dans le dos. Dans l'enseignement moyen, le taux d'achèvement est de 13,3 % pour les filles contre 28,2 % pour les garçons avec d'importantes disparités au niveau provincial. Une dizaine de provinces enregistrent des taux d'achèvement des filles qui se situent en dessous de 5 %. Au niveau du secondaire général, le taux d'achèvement est de 10,3 % et l'indice de parité est de 0,4. Les données de l'Annuaire statistique scolaire 2019-2020 du ministère de l'Éducation nationale et de la promotion civique (MENPC) est on ne peut plus claire. Borkou le taux est de 18,8 %, l'Ennedi Ouest (24,6 %), l'Ennedi Est (46,6 %), le Bahr-El-Ghazal (30,2 %), le Hadjer-Lamis (32,7 %), le Batha (34 %) et le Wadi-Fira (40 %).

---

<sup>101</sup> KI-ZERBO Joseph, *Éduquer ou périr*, Paris, Editions UNICEF-UNESCO, 1990.

Les taux de scolarisation des filles les plus élevés sont enregistrés dans les provinces de la Ville de N’Djamena (131,6 %), le Logone occidental (126,1 %), le Mandoul (118,4 %), le Mayo-Kebbi Ouest (114,7 %), le Moyen-Chari (112,2 %), le Logone Oriental (104,8 %), le Tandjilé (99,1 %) et le Tibesti (75,8 %).

Graphique 4 : Enseignement primaire : évolution des effectifs élèves et de la proportion de filles



Source : d'après les données du MENPC

Enfin, « l'analphabète est devenu ignorant devant ceux dont les savoirs tout entiers contenus dans la Lettre ont acquis force de loi ». <sup>102</sup> Les données sur l'alphabétisation au Tchad montrent que près de 78 % de la population âgée de 15 ans et plus est analphabète, cette proportion atteint 86 % chez les femmes. Ainsi l'analphabétisme concerne une

<sup>102</sup>GÉRARD Etienne, *La tentation du savoir en Afrique: politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris, Khartala, 1997.

population totale de 5,9 millions de personnes, dont 3,3 millions de femmes.

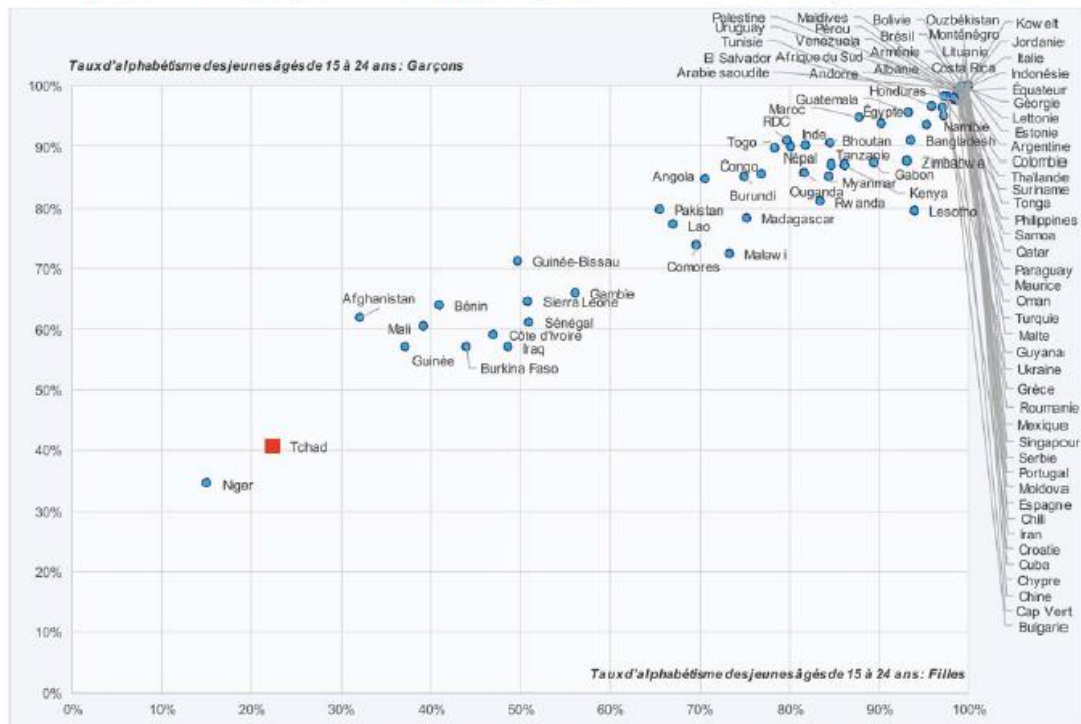
**Tableau 2 : Tchad : taux d'analphabétisme et population analphabète (2016)**

|                                         | <i>Femmes</i> | <i>Hommes</i> | <i>Total</i> |
|-----------------------------------------|---------------|---------------|--------------|
| <b>Taux d'analphabétisme</b>            |               |               |              |
| Population âgée de 15 ans et plus       | 86,0%         | 68,7%         | 77,7%        |
| Jeunes âgés de 15 à 24 ans              | 77,6%         | 59,3%         | 69,2%        |
| <b>Population analphabète (en 1000)</b> |               |               |              |
| Population âgée de 15 ans et plus       | 3 253         | 2 624         | 5 907        |
| Jeunes âgés de 15 à 24 ans              | 1 147         | 868           | 2 036        |

*Source : d'après les données de l'Unesco*

L'analphabétisme n'épargne pas les jeunes dont près de 70 % ne maîtrisent ni la lecture ni l'écriture. Cela représente une population de plus de 2 millions de jeunes. Plus de 77 % des jeunes filles âgées de 15 à 24 ans sont dans cette situation. Il s'agit du taux le plus élevé au monde après celui du Niger comme l'illustre le graphique suivant :

Graphique 6 : Taux d'alphabétisme des jeunes âgés de 15 à 24 ans : comparaison internationale



Source : d'après les données de l'Unesco, données les plus récentes de la période 2012-2016

### 3. Les effets de la pauvreté sur le système éducatif tchadien

Malgré sa grande superficie, le Tchad est faiblement peuplé. En moyenne, on dénombre un peu moins de 9 habitants/km<sup>2</sup> selon les résultats du RGPH2 en 2009, contre 30 habitants/km<sup>2</sup> en moyenne pour l'Afrique. Cette faible densité constitue un défi pour l'offre éducative de proximité pour des conséquences. De plus, la population est majoritairement rurale avec un taux 78 %, 40 % des populations urbaines sont concentrées à N'Djamena (la capitale) et sa banlieue toujours la même source. Mais l'urbanisation est en nette progression, et on estime que, dans les 20 années à venir, la population urbaine devrait tripler sa valeur de 2014. Ceci est caractérisé par une inégale répartition sur le territoire. En effet, le territoire du pays est occupé à 57 % par le désert du Sahara où vit moins de 4 % de la population, essentiellement nomade<sup>5</sup>. Plus de 90 % de la population vit en réalité dans un espace d'environ 30 % de la superficie du pays, soit 390 000 km<sup>2</sup>. En 2009, N'Djamena est 7,7 fois plus peuplée que Moundou dans le Logone occidentale, pris comme zone de recherches, est la deuxième agglomération.

Le pays est surtout caractérisé par une pauvreté endémique, avec des indicateurs sociaux très bas. En effet, selon le classement du PNUD (le Programme des Nations unies pour le développement), en 2012, il se situe au 184<sup>e</sup> rang sur 187 pays en termes d'indice de développement humain (IDH). Les résultats de la troisième Enquête sur la consommation et le secteur informel au Tchad (Ecosit 3) de 2012 révèle qu'« *un peu moins de la moitié de la population tchadienne (46,7 %) vit dans un état de pauvreté monétaire extrême au seuil journalier de dépenses de consommation égale à 625 francs CFA [1,25 dollar US], contre 55 % en 2003, avec un écart considérable entre milieu urbain et milieu rural : 25 % contre 59 %* ».

Entre 2003 et 2011, la pauvreté monétaire a donc régressé d'un peu plus de 8 points. Cependant, une enquête sur la vulnérabilité menée par l'INSEED en 2012 souligne l'aggravation de la pauvreté non monétaire. Seulement un tiers des adultes de 15 ans et plus (35 %) est alphabétisé, qui est un des taux les plus faibles du continent et du monde. D'où la nécessité de mener des actions concrètes pour une solution durable. L'espérance de vie à la naissance est en dessous de 53 ans en 2010, et l'espérance de vie scolaire n'atteint pas 6 années d'études en 2012, comparées à des valeurs maximales observées de 84 ans et 13 ans à travers le monde. Cela explique sans doute le maintien du pays dans les 10 dernières places du classement mondial IDH depuis 2008 et témoigne que l'incidence de la pauvreté n'a pas connu d'amélioration significative au cours des dernières années.

Par ailleurs, le Tchad a été marqué dès les premières années de son indépendance et pendant plusieurs décennies par une instabilité et des crises politiques plus ou moins graves. Ces crises à répétition ont profondément mis à mal le développement du système éducatif du pays, voire son développement tout court. Cela a sans doute exacerbé la pauvreté ambiante et la précarité dans le pays, et a anéanti les efforts en vue de sortir du peloton de queue de la course au développement. Ceci étant dit, on observe depuis 1990 une certaine stabilité politique à laquelle on pourrait attribuer des progrès substantiels obtenus sur le plan social et économique au cours des dernières années. Cependant, cette stabilité politique cache une très grande instabilité institutionnelle, surtout ces dernières années avec des changements fréquents de gouvernement qui perturbent le bon



fonctionnement du système et empêchent toute réforme en profondeur du système éducatif.

Enfin, sur le plan de la santé, notamment la santé maternelle, l'indice synthétique de fécondité (ISF) et le taux brut de natalité (TBN), qui étaient respectivement de 6,3 enfants par femme et de 45 naissances pour mille habitants lors de l'Enquête démographique et de santé (EDST) de 2004, avaient pris des valeurs respectives de 7 enfants par femme et de 49 % en 2009, signes que le recours à la contraception volontaire n'est pas encore dans les habitudes. D'après les estimations de l'Onusida et de l'UNICEF, la prévalence du VIH/Sida au sein de la population adulte de 15-49 ans est estimée en 2012 à 2,7 %, ce qui fait un nombre total d'adultes atteints par la pandémie d'environ 180 000 individus adultes, dont environ 100 000 femmes. Par ailleurs, le nombre d'enfants de moins de 17 ans touchés par la maladie est estimé à environ 170 000 individus, toujours pour la même année. Quant au paludisme, il demeure un problème de santé majeur dans le pays, avec en 2013 un taux de prévalence de près de 30 % pour tous les groupes d'âge et d'environ 36 % chez les enfants de moins de 5 ans, selon l'UNICEF.

De tout ce qui précède, le Tchad reste l'un des pays les plus pauvres de la planète avec un Indice de Développement humain (IDH) de 0.401 (187e sur 189 pays). Le nombre de personnes vivant sous le seuil de pauvreté a augmenté de 4,7 à 6,3 millions entre 2011 et 2019. Si la pauvreté est principalement concentrée dans les zones rurales, elle affecte particulièrement les jeunes et les femmes ce qui n'est pas sans conséquence. Le taux de chômage chez les moins de 25 ans est estimé à 22 % et le taux de sous-emploi à 35 %. La participation des femmes dans l'économie formelle est limitée par les pesanteurs socioculturelles sur le rôle de la femme, le manque de compétences et d'accès à la finance. Pour résoudre ce problème, le Tchad a lancé en 2016 le Plan national de Développement (PND) pour la période 2017-2021, appuyé sur la stratégie « Vision 2030, le Tchad que nous voulons ». Ce plan vise à poser les jalons et donner une impulsion au processus de développement du pays pour arriver à l'émergence en 2030. Il priorise la diversification des sources de croissance économique, la dynamisation des secteurs de croissance et la réunion des conditions de valorisation du capital humain, qui sont des éléments clés dans l'atteinte des Objectifs de Développement durable (ODD) auxquels le Tchad s'attèle à réaliser.

Le PNUD appuie l'État tchadien à créer un environnement favorable au développement du secteur privé et à améliorer l'employabilité, en particulier celle des jeunes et des femmes. Le PNUD accompagne également les partenaires du gouvernement et de la société civile dans le développement local, la gestion des infrastructures sociales de base et la promotion du développement communautaire.

Toutes ces situations concourent à la sous-représentativité des femmes dans le système éducatif. Des efforts pour une solution sont entrepris çà et là.

#### 4. Tentatives de solutions au défi de genre

Les problèmes qui minent le développement de l'éducation des filles sont multiples. C'est pourquoi le gouvernement et ses partenaires misent sur la sensibilisation des communautés sur l'égalité et l'équité en mettant l'accent sur l'égalité entre garçons et filles. L'économiste et ancien fonctionnaire de l'Union africaine, Amine Idriss estime qu'il serait judicieux d'éduquer les garçons afin d'arriver à un changement de comportement : *« Je vois le problème différemment. Nous vivons dans une société patriarcale. Le problème réside chez les garçons et non chez les filles. Il faut amener la société à éduquer les garçons à respecter les filles et les femmes. Les filles sont déjà éduquées à la responsabilité : faire la cuisine, puiser de l'eau, entretenir la maison, etc. »*.

À cela les actions de plaidoyer telles que l'opérationnalisation des services déconcentrés du ministère de la Femme contribueraient à intensifier la sensibilisation pour accélérer le changement des mentalités dans la société tchadienne. Un accent a été mis sur la formation des enseignants et des enseignantes pour une éducation inclusive à travers des sessions de formations du personnel enseignant, mais aussi des concepteurs du système éducatif.

Des actions allant dans le sens d'accompagnement en termes de distribution des kits et des bourses scolaires ont été réalisées grâce aux soutiens des partenaires techniques et financiers du système éducatif tchadien.

Au niveau institutionnel, le gouvernement a créé en 1994 une cellule pour la promotion de la scolarisation des filles au ministère de l'Éducation nationale. Cette cellule a été

érigée en direction à part entière depuis 2007. En parallèle, le ministère a créé des associations de mères éducatrices (ÂME) qui font un excellent travail dans ce sens. Ces mères font la promotion de la scolarisation des filles, en sensibilisant les filles elles-mêmes à rester à l'école et leurs parents à les maintenir à l'école pour inverser la donne.

En sus de cela, le ministère de l'Éducation nationale et de la promotion civique renforcent également les capacités des enseignants en tutorat et en genre. Et ce, dans l'objectif de renforcer la scolarisation des filles. Dans le même sens, le ministère a élaboré un manuel pour faciliter l'intégration du genre dans le système éducatif.

En 2015, le gouvernement a institué l'ordonnance n° 006/PR/2015 portant interdiction du mariage d'enfants au Tchad qui fixe l'âge minimum du mariage à 18 ans. Cette disposition réglementaire vise à dissuader les parents qui donnent leurs filles en mariage. L'ordonnance établit une peine d'emprisonnement de 5 à 10 ans et une amende de 500.000 à 5 millions de francs CFA pour toute personne qui contraint, par quelque moyen que ce soit, une personne mineure au mariage.

Dans ce tableau de tentatives de solution, la gratuité de l'école décrétée par le gouvernement vers les années 2000 n'a malheureusement pas été suivie de mesure d'accompagnement (particulièrement le recrutement massif des enseignants) malgré qu'elle ait été saluée par l'ensemble d'acteurs. Le manque d'enseignants a donc dû être comblé par les communautés à travers le recrutement des maîtres communautaires qui constitue la plus grosse part de l'effectif des enseignants au Tchad.

Dans cette optique, Bourdieu et Passeron proposent des solutions dans la pédagogie pour régler le problème de genre dans le système éducatif. Les dernières pages de la conclusion des Héritiers sont consacrées à un plaidoyer en faveur d'une pédagogie rationnelle « mettant tout en œuvre pour neutraliser méthodiquement et continument, de l'école maternelle à l'université, l'action des facteurs sociaux d'inégalité culturelle », pédagogie sans laquelle « la volonté politique de donner à tous des chances égales devant l'enseignement ne peut venir à bout des inégalités réelles, alors même qu'elle s'arme de

tous les moyens institutionnels et économiques »<sup>103</sup>. Les auteurs ne définiront pas beaucoup plus précisément ce qu'ils entendent par pédagogie rationnelle et cette notion ne figure plus dans la reproduction. Toutefois Pierre Bourdieu, fidèle à sa devise que « la sociologie ne vaudrait pas une heure de peine si elle devait être un savoir d'expert réservé aux experts »<sup>104</sup>, remettra quinze ans plus tard au président Mitterrand un rapport énonçant en neuf principes ce que serait « un enseignement à la fois plus rationnel et plus juste »<sup>105</sup>.

## Conclusion

En somme, nous pouvons dire que la question du genre dans le domaine éducatif au Tchad est un sujet qui mérite d'être creusé davantage. Plusieurs facteurs sont à l'origine de cette disparité en matière d'éducation. Le premier facteur est d'ordre culturel, car tous les obstacles qui empêchent l'égalité de sexes proviennent de la famille. On note une forte socialisation genrée depuis l'enfance. Les stratégies familiales de scolarisation se jouent au niveau de la représentation que se font les parents de l'avenir de leurs enfants selon qu'ils soient filles ou garçons. Le deuxième facteur est d'ordre socioéconomique. Celui-ci est la conséquence des inégalités dans la scolarisation et la formation qui proviennent de la repartie des rôles et des responsabilités selon le sexe. Au Tchad, les inégalités basées sur le genre sont renforcées par les pratiques culturelles et sociales, mais aussi et surtout par la pauvreté.

---

<sup>103</sup> BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers, Les étudiants et la culture*, Paris, les éditions Minit, 1964.

<sup>104</sup> BOURDIEU Pierre, *Questions de sociologie*, Paris, Édition de Minit, 1980.

<sup>105</sup> Propositions pour un enseignement d'avenir, rapport remis à François Mitterrand par Pierre Bourdieu au nom du Collège de France, 1985 (en ligne : [www.dropbox.com/s/m92y81x1ha23vul/Propositions EnseignementAvenir\\_CollegeFrance1985.pdf](http://www.dropbox.com/s/m92y81x1ha23vul/Propositions%20EnseignementAvenir_CollegeFrance1985.pdf)). Ce rapport qui garde toute sa pertinence n'a pas reçu de suite dans les politiques d'enseignement.

**DEUXIEME PARTIE**

**L'ECOLE AU TCHAD FACE A LA**

**REALITE EMPIRIQUE**



# **Chapitre I**

## **Approche théorique des représentations sociales**

## Introduction

La théorie des représentations sociales est un champ d'études à part entière. Les représentations sociales sont le fruit d'une histoire, d'une socialisation, d'interactions, et d'un processus véhiculant et influant dans le quotidien des individus et les collectivités. Phénomènes sociaux complexes et objectifs, les représentations sociales peuvent être définies comme « *une forme de connaissance (théorique/empirique) socialement élaborée et partagée dans une collectivité ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.* »<sup>106</sup> Ainsi, ABRIC n'en pense pas moins lorsqu'il affirme à son tour que les RS « *sont à la fois un produit et un processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou une collectivité reconstitue le réel auquel il est confronté. Et lui attribue des significations spécifiques* »<sup>107</sup>. Elles traduisent la manière dont les acteurs pensent, interprètent ou s'approprient les réalités quotidiennes. Dans les sciences humaines et sociales, la représentation sociale est une référence qui permet d'étudier les réalités sociales et le rapport des individus au monde. Aujourd'hui, notre objectif est de définir cette notion, présenter ses fonctions et ses principales théories, mais aussi, et surtout de préciser la manière dont nous l'avons appliquée à notre travail de recherche.

### 1. Bref historique du concept

Le concept de représentation trouve ses origines en sociologie et plus particulièrement en anthropologie. Entre 1830 et 1930, le sociologue Émile Durkheim jette les bases théoriques et épistémologiques de la représentation sociale. Pour lui, il faut distinguer représentations individuelles et représentations collectives. Il souligne que la conscience individuelle ne fait pas le poids face à la conscience collective et ne peut qu'exister grâce à cette dernière. Il trouve que cette conscience collective se caractérise par les règles de fonctionnement de la société et s'impose aux individus de génération en génération.

DURKHEIM analyse les représentations sociales en mettant en exergue les notions de « *représentations collectives* » et de « *représentations individuelles* » pour catégoriser des sociétés « *modernes* » et « *traditionnelles* » et les formes de solidarités « *mécaniques* » et

---

<sup>106</sup> JODELET, Denise, *Les représentations sociales*, Presse universitaire de France, Paris, 1989. P 36.

<sup>107</sup> ABRIC, Jean Claude, *Pratiques sociales et représentations*, Presse universitaire de France. Paris, 1994. P 64.



« organiques ». Pour l'auteur « *La société est une réalité sui generis ; elle a ses caractères propres qu'on ne retrouve pas, ou qu'on ne retrouve pas sous la même forme, dans le reste de l'univers. Les représentations qui l'expriment ont donc un tout autre contenu que les représentations purement individuelles et l'on peut être assuré par avance que les premières ajoutent quelque chose aux secondes* »<sup>108</sup>. Ces représentations individuelles relèvent de l'esprit rationnel de l'individu dans la mesure où elles émanent de ce dernier, avec pour fondement la conscience de la réalité propre. Par contre, les représentations collectives, elles, relèvent du social dans une approche holistique. Pour lui, dans la société traditionnelle à solidarité mécanique, les représentations sociales priment sur les représentations individuelles. Ces dernières sont propres aux sociétés modernes à solidarité organique. Il souligne le fait que les représentations individuelles soient le point de départ des représentations sociales et note une complémentarité entre les deux (individuelles et collectives). Ainsi « *Les représentations se dégagent des relations qui s'établissent entre les individus ainsi combinés ou entre groupes secondaires qui s'intercalent entre l'individu et la société totale [...]. Si l'on peut dire, à certains égards, que les représentations collectives sont extérieures aux consciences individuelles, c'est qu'elles ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leur concours [...]. Sans doute, dans l'élaboration du sens commun, chacun apporte sa quote-part ; mais les sentiments privés ne deviennent sociaux qu'en se combinant sous l'action des forces sui generis que développe l'association.* »<sup>109</sup> Cette conception durkheimienne considère les représentations individuelles comme le point de départ des représentations collectives. Il atteste que les représentations collectives permettent de créer un lien social tout en unissant les membres d'un groupe social.

Les représentations sociales telles que le conçoit Durkheim ont un caractère coercitif (contrainte) puisqu'elles s'imposent aux individus grâce au poids de la société sur les individus. Ces représentations sociales orientent les conduites et favorisent une bonne cohésion sociale, une stabilité avec des phénomènes sociaux plus ou moins prévisibles et remédiables.

---

<sup>108</sup> DURKHEIM, Emile, « Représentations individuelle et représentations collectives », in *revue de la métaphysique et de la morale*, 1898, P1-48

<sup>109</sup>SECA, Jean-Marie, *Représentation sociale*, in Gilles Ferréol et Guy Jucquois (éd.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin, 2003, pp. 304-309.

Cette vision de Durkheim des représentations sociales permet dans notre champ de recherche, de mobiliser le courant holiste, mais aussi l'individualisme méthodologique pour analyser les interactions entre les individus, les collectivités tout en les considérant comme un phénomène social total. Dans son analyse du « Suicide », l'auteur met en avant le poids de la société sur les individus tout en faisant le rapprochement entre représentations individuelles et représentations collectives. De même pour étudier l'homme, il faut d'abord étudier la société dans laquelle il évolue puisque ce dernier est le produit de son environnement. Les représentations sociales trouvent leurs sens dans la somme des représentations individuelles. Les représentations sont régies par les individus qui forment un ensemble commun dans les processus de socialisation.

Contrairement au courant holiste, l'individualisme méthodologique prône le pouvoir de l'individu sur la société. De ce fait, l'individu peut façonner à travers son pouvoir, les représentations communes. Cette conception vient appuyer la théorie de l'acteur selon laquelle, l'individu est un être rationnel qui donne sens à son action dans une sociologie compréhensive et interactionniste de Weber. Selon Weber, les représentations sociales s'inscrivent dans une logique d'action consciente des individus. Pour l'auteur, les acteurs sont au centre des dynamiques et mutations sociales, contrairement à DURKHEIM qui pense que, pour comprendre les individus il faut se référer à leur société d'origine. Weber souligne plutôt que pour comprendre la société il faut d'abord cerner les sens que les acteurs sociaux donnent à leurs actions. Pour modifier les comportements sociaux d'ensemble, il est nécessaire de connaître les représentations individuelles telles qu'elles existent dans une société donnée et leurs fonctionnements, leurs liens avec l'action sociale.

Pour LEWIN les représentations sociales sont construites à partir des interactions individuelles. Pour lui, c'est l'union et l'ensemble des actions entre individus et groupes d'individus qui forment le système de représentation. Toutes les pensées, toutes les actions sont situées dans un espace-temps. L'auteur met en relation, le temps, l'espace et l'histoire pour analyser les questions de représentations sociales. Tous ces auteurs ont essayé chacun de théoriser la notion, Émile Durkheim en reste le père fondateur. C'est lui qui a inscrit la notion de représentation (individuelle et collective) dans une approche sociologique en rejetant la représentation mentale contrairement à MOSCOVICI, pour la situer dans une approche collective, qui par la suite a été développée et théorisée par la

psychanalyse et la psychologie sociale, devenant ainsi un champ d'études pluridisciplinaire à part entière indispensable pour comprendre les faits sociaux.

Les représentations sociales ont été étudiées aussi par des socioanthropologues Lévy-Bruhl et Marcel Mauss à travers les mythes, et les mentalités « archaïques » plus particulièrement, les représentations religieuses et magiques au sein des sociétés dites traditionnelles sans écriture.

Serge Moscovici se démarque, en défendant l'idée que les représentations sociales sont un ensemble de processus issu de la croyance et de la connaissance des individus dans la société. Les représentations sociales constituent un ensemble de croyances, d'habitudes, d'idées, d'opinions, de stéréotypes et préjugés de toutes catégories. Elles sont un ensemble de connaissances théoriques et pratiques d'individus ou groupes d'individus qui sont capables d'influencer les opinions publiques véhiculées grâce aux interactions sociales. Les représentations sociales sont alors situées dans un processus de socialisation et de sociabilité à travers plusieurs sphères : familiales, culturelles, religieuses, politiques, et médiatiques. Afin d'appréhender un fait social et comprendre le sens qu'il peut avoir dans une collectivité, il est important d'étudier ses représentations en profondeur, car selon Moscovici, elles sont un « un univers d'opinions ».

## 2. Définition de concept de représentation sociale

Concept pluridisciplinaire (Charaudeau, 2010), voire transversal (Jodelet, 1989), il est complexe de trouver une définition plus précise à cette notion. Selon Moscovici, la représentation sociale est définie comme :

*« Une manière d'interpréter le monde et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale que la personne se construit plus ou moins consciemment à partir de ce qu'elle est, de ce qu'elle a été et de ce qu'elle projette et qui guide son comportement. Et corrélativement (la RS est) l'activité mentale déployée par les individus et les groupes pour fixer leurs positions par rapport à des situations, événements, objets et communications qui les concernent<sup>110</sup> »*

---

<sup>110</sup>. MOSCOVICI, Serge, *Le domaine de la psychologie sociale*, Paris, Puf. P 132

D'après Jodelet, la représentation :

*« Est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Elle n'est pas le simple reflet de la réalité, mais fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui organise les rapports entre les individus et leur environnement et oriente leurs pratiques<sup>111</sup> ».*

Pour Jean-Claude Abric, la représentation : *« comme une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de référence, donc de s'y adapter, de s'y définir une place<sup>112</sup>».*

### 3. Les caractéristiques de la représentation sociale

Une représentation sociale, c'est :

- **Un savoir partagé** : ayant été considérées sous l'angle de représentations collectives par Émile Durkheim, elle englobent aussi le fait que les individus au sein d'un même groupe se partagent les mêmes valeurs, les mêmes normes et symboles.
- **Un savoir naïf** : le terme naïf renvoie aux connaissances, aux savoirs communs que les individus ont partagés socialement. Ces connaissances peuvent être spontanées. Lévy-Bruhl a, dans ses recherches étudié, les systèmes de pensées prélogiques dans les sociétés primitives et souligne le caractère insaisissable des croyances ou des raisonnements non scientifiques, mais socialement partagés et transmis par ces individus.
- **Un savoir construit** : Abric a mis en avant l'idée que les représentations sociales sont socialement élaborées. Elles sont le fruit d'une construction sociale, et cette construction se fait, à partir des échanges sur un objet.

---

<sup>111</sup> JODELET Denise, Op.cit.

<sup>112</sup> ABRIC Jean-Claude, op cit.

### 3.1. Les fonctions des représentations sociales

La représentation sociale à plusieurs fonctions :

- a) **Une fonction de savoir** : elle permet de comprendre et d'étudier l'espace physique et social dans lequel vivent les individus. Elle sert à expliquer les réalités de la vie sociale.
- b) **Fonction identitaire** : au moment où les individus partagent leur idée, ou adoptent un même langage, ils se considèrent comme appartenant à un groupe donné. Ils affirment donc un lien social et une identité qui les démarquent des autres groupes :

*« les représentations sociales ont aussi pour fonction de situer les individus et les groupes dans un champ social. Elles permettent l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante, c'est-à-dire compatible avec des systèmes, des normes et des valeurs socialement et historiquement déterminées<sup>113</sup> ».*

- c) **Fonction d'orientation** : est ancrée dans l'esprit, les représentations sociales servent de base de réflexion et permettent l'interprétation des objets. Elles orientent donc les choix et les comportements des acteurs.
- d) **Fonction justificatrice** : cette fonction permet de justifier les actes et les prises de position, de renforcer les liens entre les membres d'un même groupe.

---

<sup>113</sup> JODELET Denise, citer par Zaina Folco, dans sa thèse « *Les rapports aux savoirs scolaires des élèves en difficulté par les représentations de l'école, du travail scolaire, des cours de français et de la tâche créative*. Éducation. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2014. Français.

### 3.2. Processus de formation des représentations sociales

Moscovici (1961) relève deux processus à l'origine de la représentation sociale à savoir l'objectivation et l'ancrage :

#### ✓ L'Objectivation

C'est le premier processus de la formation des représentations sociales basée sur l'élaboration relative à l'objet de représentation. L'objectivation est la concrétisation de l'abstrait. Pour Jodelet, objectiver consiste à « *faire une construction sélective, c'est choisir un sens en le matérialisant* »<sup>114</sup>. Alors on peut rendre cela tangible, révèle Moliner : « *par ce processus, les connaissances relatives à l'objet de représentation n'apparaissent plus comme des concepts, des constructions intellectuelles destinées à rendre compte de cet objet, mais bien comme des éléments tangibles de réalité* ». Ainsi, selon Moscovici l'objectivation va contribuer à l'appropriation et l'intégration des connaissances concernant un objet donné. Et ce, à travers trois phases :

- Une déconstruction sélective à travers laquelle l'individu commence par un tri fondé sur des critères culturels et normatifs des informations (Moliner et Guimelli, 2015) concernant l'objet avant toute appropriation de ces éléments informationnels.
- Une schématisation structurante : Cette étape est la plus importante et consiste à la reconstruction et la réorganisation des éléments dans un schéma imagé et cohérent. Car, elle permet la concrétisation d'un élément abstrait.
- Une naturalisation : C'est une phase de la matérialisation des éléments du noyau figuratif qui n'est autre que le fondement de la représentation permettant d'interpréter et de catégoriser les nouvelles informations. « *Le Sujet "perçoit", croit-il, autour de lui conscients et malheureux, refoulement naissant et complexes anciens... Inconscient et complexe, refoulement acquièrent une matérialité quasi tangible* »<sup>115</sup>.

---

<sup>114</sup> JODELET Denise, *représentation sociale : phénomène, conception et théorie*, Psychologie sociale, PUF, Paris 1984, P357-378

<sup>115</sup> HERZLICH, Claudine, *la représentation sociale*, in MOSCOVICI. Serge, introduction à la Psychologie sociale, vol. 1, Paris, Larousse, 1972, p 313

#### ✓ L'ancrage

Ce processus vise à enraciner socialement la représentation et son objet en l'insérant dans le système de valeurs du sujet comportant plusieurs aspects<sup>116</sup>.

- Le sens : C'est un processus qui renvoie à l'insertion sociale de l'individu. Car, l'objet représenté comporte une signification à travers le sujet et le groupe concerné par la représentation dont il fait partie.
- L'utilité : ici les éléments de la représentation signifient non seulement des rapports sociaux, mais contribuent aussi à la création de ses rapports dans une sorte de dialectique
- L'enracinement : la représentation occupe une place au sein d'un système de pensée.

De tout ce qui précède, Doise tient donc à apporter une distinction entre l'ancrage psychologique qui est « *les variations au niveau individuel ou interindividuel* ». Quant à l'ancrage sociologique, ce sont les « *comparaisons entre groupes d'individus en fonction des positions qu'ils occupent dans un ensemble de rapports sociaux* »<sup>117</sup>. Enfin, l'ancrage psychosociologique est l'action d'analyser « *la manière dont les individus se situent symboliquement par rapport aux relations sociales dans un champ donné* »<sup>118</sup>

#### 4. Représentation sociale en milieu scolaire

Le concept de représentation sociale trouve de plus en plus sa place dans le milieu éducatif. Les recherches en sciences humaines et sociales mettent en évidence les représentations sociales des acteurs au regard de l'école pour appréhender cet espace où se jouent des relations interpersonnelles entre les individus. En étudiant les représentations sociales des pères de familles françaises sur la réussite scolaire de leurs enfants, Gilly et Pillard avaient fait le constat selon lequel, les représentations sociales sont variables en fonction de l'origine sociale des parents. Ils ont fait la remarque que les pères appartenant aux milieux socialement défavorisés accordaient moins d'importance à

---

<sup>116</sup> DOISE. Wilem & PALMONARI. A, *l'étude sur les représentations sociales*, Delachaux & Niestlé, 1986.

<sup>117</sup> DOISE Wilem & MOSCOVICI Serge, *Dissensions et consensus*, PUF, 1992

<sup>118</sup> DOISE, Ibid.

l'école que ceux des milieux favorisés. Pour ces derniers, réussir à l'école est un moyen qui permet de changer de statut, donc quitter la classe ouvrière afin d'améliorer son statut social. Le concept de représentation sociale est intéressant pour notre étude, car il permet d'appréhender les réalités quotidiennes, mais surtout de donner du sens aux actions et aux conduites humaines. Donner du sens à l'école permet de comprendre la relation de l'individu vis-à-vis de l'école et surtout de saisir la signification et la valeur qu'il lui accorde.

L'objectif de cette thèse est de comprendre les représentations sociales de l'école des parents, élèves et enseignants vivant dans l'espace urbain en comparant avec celles des parents, élèves et enseignants vivant milieu rural.

Pour mener cette recherche, nous nous sommes servis de l'approche structurale d'Abrieu et de sa théorie de noyau central, car elle répond à l'objectif que nous avons assigné à notre travail de recherche, qui est celui d'étudier les représentations sociales de l'école, donc de chercher les constituants du noyau central et de découvrir le contenu qui donne sens à cette représentation. Comment définir les éléments qui composent le noyau central et qui donne sens à la représentation et déterminent sa hiérarchisation ? Pour tenir compte des différents aspects (historique, social et culturel) du contexte, nous avons associé la théorie de noyau central, l'approche narrative de Jodelet

Michel Gilly a abordé la question de représentations sociales dans le domaine éducatif et souligne leur importance dans ce domaine. Il note que « *l'intérêt essentiel de la notion de représentation sociale pour la compréhension des faits d'éducation est qu'elle oriente l'attention sur le rôle d'ensemble organisé de significations sociales dans le processus éducatif.*<sup>119</sup> » Il poursuit en mettant en évidence le rôle que jouent les facteurs sociaux dans le processus éducatif et leurs influences. Ainsi, comprendre les enjeux sociaux qui interagissent dans ce domaine permet donc d'articuler les rapports entre l'appartenance à un groupe social donné et les attitudes et comportements face à l'école, la façon dont l'enseignant conçoit son rôle, etc.

---

<sup>119</sup>GILLY, Michel. *Les représentations sociales dans le champ éducatif*, Denise Jodelet éd., *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France, 2003, pp. 383-406.



## 5. La théorie du noyau central

Le noyau central constitue un élément essentiel à la compréhension d'une représentation. Il s'inspire du schéma figuratif, tout en prenant plus en compte les contenus de représentations stabilisées. Ainsi, la théorie du noyau central de Abric considère la représentation comme un ensemble hiérarchisé de croyances renfermant des éléments périphériques structuré autour d'un système central ou d'un noyau/élément central<sup>120</sup>. « *Nous appelons élément central tout élément qui joue un rôle privilégié dans la représentation en ce sens que les autres éléments en dépendent directement, car c'est par rapport à lui que se définissent leur poids et leur valeur pour le sujet* »<sup>121</sup>

*« Ce noyau central est l'élément fondamental de la représentation, car c'est lui qui détermine, à la fois, sa signification et son organisation interne. Ce noyau central sera un sous-ensemble de la représentation composée d'un ou de quelques éléments dont l'absence déstructurerait la représentation ou lui donnerait une signification complètement différente. » (Abric, 1994b : 73).*

Alors on ne peut parler du noyau sans évoquer un consensus au sein du groupe délimité dans le temps. Et ce, pour cause du nombre restreint de croyances. À ce titre, le noyau obéit à trois fonctions structurantes. Il s'agit :

- D'une fonction de signification qui consiste à générer ou moduler le sens de tous les autres éléments de la RS puisque le noyau joue en quelque sorte le rôle des « traits centraux » développé par Asch (1946).<sup>122</sup>
- D'une fonction d'organisation : il s'agit de la structuration ou l'agencement de la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation sociale.

---

<sup>120</sup> LO MONACO. Grégory et L'HEUREUX Florent, « Représentations sociales : théorie du noyau central et méthodes d'étude », *Revue électronique de Psychologie sociale*, 2007, N.° 1, PP 58-59

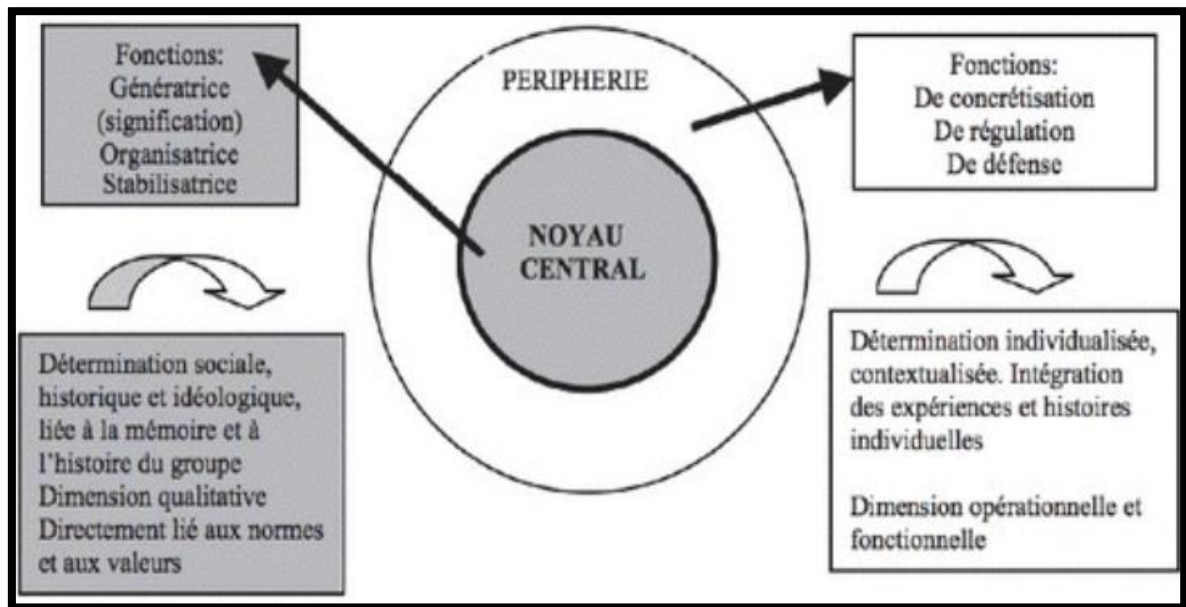
<sup>121</sup> ABRIC Jean-Claude., *Coopération, compétition et représentations sociales*. Gousset Fribourg : Delval, 1987, P 65.

<sup>122</sup> Asch. Salomon est le premier auteur à mener ses recherches en 1946 sur la formation des impressions qu'on a sur autrui

- Une fonction de stabilisation : Le noyau est en même temps la partie la plus stable et la plus résistante d'une représentation. C'est pourquoi Ebalé Moneze parle du « *noyau dur* »<sup>123</sup> de la représentation sociale. En effet, c'est le résultat de la combinaison des deux fonctions relevant du consensus.

Ce schéma ci-dessous a été élaboré par Samuel et Jean-François Hamon pour expliquer les sous-systèmes de représentation sociale dans une approche structurale du noyau central que nous venons d'aborder ci-haut.

Schéma<sup>124</sup> :



<sup>123</sup> EBALÉ MONEZE C., *la représentation sociale du planteur de cacao chez les ruraux Camerounais*. Thèse de Doctorat nouveau Régime de l'Université de Provence (Aix-Marseille I), 1989.

<sup>124</sup> FONTAINE. Samuel, et HAMON. Jean François, « La représentation sociale de l'école des parents et des enseignants à La Réunion », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, vol. 85, no. 1, 2010, pp. 69-109.

## 6. La reproduction sociale par l'école

À l'heure de la démocratisation et de la massification scolaire, de plus en plus d'individus ont accès à l'école. Cependant, le fait que tous les individus aient accès à l'école, ils devraient alors avoir les mêmes chances de réussite scolaire. Or, on constate à travers les études statistiques que ce n'est pas toujours le cas. En effet, on observe une certaine catégorisation sociale de l'école. Ainsi, les enfants des cadres ont toutes les chances de devenir cadres ou d'avoir plus de diplômes, tandis que les enfants de milieu populaire n'ont pas ce privilège d'atteindre des niveaux supérieurs d'études et donc garde un statut social identique à celui de leurs parents. Il faut donc chercher à comprendre ce phénomène. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, deux sociologues français vont donc apporter un éclairage à cette question de reproduction sociale. Pierre Bourdieu élabore une théorie des capitaux et considère que les individus sont dotés en capitaux en distinguant trois grandes catégories :

- **Le capital économique** : fait référence à un ensemble de richesses à la disposition d'un individu ou d'une famille à savoir le revenu, les patrimoines, etc. ;
  - **Le capital culturel** : regroupe l'ensemble de savoirs (savoir-faire, savoir-être), des habitus, à disposition d'un individu, qui peuvent se traduire par un diplôme sous la forme de possessions de biens culturels (le langage par exemple)
  - **Le capital social** : désigne un ensemble de relations qu'un individu peut mobiliser pour accéder à certaines ressources.

Cependant, Bourdieu va mettre un accent particulier sur le capital culturel, car selon lui, c'est celui qui permet à un individu de réussir à l'école. Il souligne que le capital culturel est valorisé à l'école, il émane de la culture de la classe dominante. La culture de l'école et celle de la classe dominante rentrent en symbiose et se manifestent par un système de valeurs implicites dans la valorisation du savoir à l'égard du système scolaire. Il faut aux individus une certaine capacité à se plier aux exigences scolaires. Pierre Bourdieu a démontré comment l'arbitraire culturel impose aux individus par le biais de l'action pédagogique et des codes sociaux et linguistiques, le capital culturel par la tradition de lecture, de travail à la maison, la sortie au musée, la littérature, la musique, etc. Tous ces

éléments font que les enfants issus de la classe favorisée vont avoir toutes les dispositions et tous les outils pour réussir à l'école alors que les enfants, issus de milieux populaires ne vont pas forcément avoir ces traditions, ces savoirs culturels et vont subir une violence symbolique dans leur rapport à l'école. Pour Bourdieu, il n'y a pas de don naturel ou inné quand il s'agit de réussite scolaire, mais bien de transmission d'une culture ou de savoirs qui rendra un individu plus ou moins adapté au sens culturel du terme : c'est-à-dire d'avoir réuni tous les outils pour réussir à l'école. L'auteur s'oppose à cette conception de don que véhicule la tradition pédagogique pour écarter certains élèves qui ne possèderaient pas l'héritage culturel conformément aux exigences culturelles de l'école :

*« Pour justifier les inégalités scolaires obtenues, l'école les rapporte à des inégalités de compétences naturelles. Elle entretient ainsi une "idéologie du don", une "idéologie charismatique", qui fait passer les aptitudes à la réussite scolaire pour des dispositions innées, alors que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron montrent qu'elles sont culturelles, donc acquises au sein d'un milieu social et familial. Dans La Reproduction, les auteurs analysent par exemple le reproche adressé à certains élèves d'être "trop scolaires", reproche paradoxal venant de l'institution scolaire elle-même. Formulé comme un jugement sur une attitude personnelle naturelle, ce reproche sanctionne en réalité une différence sociale puisqu'il s'agit d'une caractéristique propre aux petits-bourgeois qui n'ont pas acquis dans leur milieu familial la culture savante valorisée par l'école et qui sont obligés de faire des efforts visibles pour réussir. L'idéologie du don, qui repose sur la dénégation de l'effet de l'héritage culturel, permet finalement à l'institution scolaire de légitimer le classement qu'elle établit entre élèves en lui donnant un fondement méritocratique. Sous l'apparence de l'égalité des chances, l'école transforme ainsi l'héritage social en mérite scolaire<sup>125</sup>. »*

L'approche de Bourdieu est une approche déterministe, car il considère que le milieu social détermine fortement les chances de réussite scolaire. Pour le chercheur, l'école est bien un instrument de la reproduction sociale :

---

<sup>125</sup> <https://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2011-4-page-6.htm>, consulté le 04/05/2021

« Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron expliquent que l'école reproduit les inégalités sociales à travers des méthodes et des contenus d'enseignement qui privilégient implicitement une forme de culture propre aux classes dominantes. La pratique du cours magistral, qui se fonde sur l'usage d'un langage cultivé sans en dévoiler les mécanismes, induit une "complicité cultivée" entre les enseignants et les élèves des milieux culturellement favorisés, déjà accoutumés à ce type de rapport au langage. Sous couvert d'universalisme, l'école leur permettrait en fait de faire fructifier le "capital culturel" que leur transmettent leurs parents. Là où É. Durkheim voyait la transmission de valeurs communes, P. Bourdieu et J.-C. Passeron dénoncent une légitimation des inégalités, puisque l'école masquerait derrière un discours sur l'égalité des chances des processus de sélection sociale qui aboutissent à justifier ces inégalités par la sanction du diplôme scolaire <sup>126</sup>».

### 6.1. Le concept de l'habitus

Le concept d'habitus est au cœur de la sociologie bourdieusienne. Cette notion fait appel à un ensemble de goûts et d'aptitudes qu'un individu acquiert au cours de sa vie. C'est non seulement un système de préférence, mais c'est aussi un principe générateur de comportements conformes au goût acquis durant la vie :

« L'habitus est le produit du travail d'inculcation et d'appropriation nécessaire pour que ces produits de l'histoire collective que sont les structures objectives (p. ex. de la langue, de l'économie, etc.) parviennent à se reproduire, sous la forme de dispositions durables, dans tous les organismes (que l'on peut, si l'on veut, appeler individus) durablement soumis aux mêmes conditionnements, donc placés dans les mêmes conditions matérielles d'existences<sup>127</sup>. »

Ainsi, chaque individu développe en général, un comportement régulier et cohérent qui lui semble naturel, mais qui est en fait, le produit de toutes ses expériences sociales passées et qui orientent ses expériences sociales futures. Ces expériences sociales sont très liées à l'appartenance à une classe sociale et à une culture donnée donc s'ils sont

---

<sup>126</sup> <https://www.cairn.info/la-sociologie--9782912601858-page-140.htm> consulté le 05/05/2021

<sup>127</sup> BOURDIEU, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Librairie Droz, 1972, pp. 157-243.

placés dans des conditions comparables de socialisation, les individus auront des habitus proches, une vision du monde semblable et un style de vie plutôt homogène. De ce fait, une classe sociale réunit l'ensemble des personnes dotées d'un même habitus. Cependant, les individus ne sont pas tous identiques et interchangeable. Ils se distinguent par leur dotation globale en capitaux et cette dotation est loin d'être le fruit du hasard. Les individus qui appartiennent à une classe dominante en sont plus richement dotés que les membres de la classe populaire.

L'habitus évoque les apprentissages formels ou informels qui inculquent les modèles de conduites et des modes de perceptions de jugement. L'institution scolaire et la famille participent à cette inculcation. Ces institutions contribuent à produire des individus dotés de ce système conscient, profondément enfoui, qui constitue leur culture ou mieux, leur habitus. L'habitus désigne finalement ces dispositions interposées par chacun, qui structurent l'inconscient. C'est aussi la capacité de l'individu d'engendrer les pratiques. Ce concept nous invite donc à reconsidérer les liens sociaux et à questionner la nature des pratiques sociales.

## **Conclusion**

Dans ce chapitre nous avons présenté certains éléments théoriques relatifs aux représentations sociales. C'est un concept très riche, très complexe et très utile dans les domaines des sciences humaines et sociales. Il nous a permis de mettre en exergue les apports potentiels de ce champ à celui de l'éducation. Pour investiguer notre objet sur l'école, cette théorie reste incontournable, car elle est un outil très pertinent pouvant servir à analyser les rapports à l'école et le sens que les acteurs accordent à cette institution. Étant considérées comme une manière de penser, d'agir et d'interpréter les réalités sociales, les représentations sociales orientent les conduites et les comportements sociaux. Dans le cadre de notre recherche, elles permettent d'expliquer la façon dont les individus conceptualisent, justifient et se positionnent par rapport à l'objet d'étude.

## **Chapitre II**

# **Approche méthodologique et construction de l'échantillon**

## Introduction

L'un des éléments clés dans une étude scientifique est la méthodologie. C'est le cadre méthodologique qui permet d'avancer dans la recherche. La méthode mise en place nous a guidés depuis le début de ce travail jusqu'à la conclusion finale. La méthodologie que nous avons choisie se décline en plusieurs phases : recherche de corpus en rapport avec le sujet d'étude, choix de la population cible, échantillonnage, outils de collecte de données, les données recueillies et analyse des résultats. Ce chapitre vise à expliquer la méthodologie choisie pour notre étude. Quelle est la méthode utilisée et comment les données ont-elles été recueillies ? Comment sont traitées les données collectées ? Telles sont les questions auxquelles nous allons répondre.

### 1. Objectifs de la thèse

Comme nous l'avons souligné dans notre introduction, cette thèse part d'une série d'interrogations que nous nous sommes posées au départ de notre recherche à savoir :

- comment fonctionne le système éducatif tchadien ?
- quelles sont les politiques éducatives élaborées par le gouvernement ?
- quelles sont les représentations familiales de l'école en milieu rural et urbain au Tchad ?
- quel est le rapport de la population à l'école ?
- quelle est la nature des relations parents-enseignants ?
- quel est le rôle de l'école dans cette relation ?

Nous avons pour but d'analyser :

- le système éducatif,
- les politiques éducatives,
- les représentations familiales de l'école dans un espace urbain et rural.

Notre objectif principal est de chercher à mieux comprendre comment l'école comme institution forte et pleine d'enjeux est appréhendée par les parents d'élèves, les élèves et les instituteurs. Nous cherchons à saisir le sens que les acteurs donnent à l'école à mesurer le degré d'implication des parents dans l'éducation.



## 2. Le chercheur et le terrain d'étude.

La question de la position du chercheur par rapport à son objet d'étude fait l'objet de plusieurs débats. Elle porte sur la neutralité du chercheur afin d'éviter toutes subjectivités dans son analyse et produire un travail purement scientifique. Dans le domaine des sciences sociales, la construction d'une étude objective sur des faits sociaux reste un principe fondamental. C'est le cas par exemple dans les études sociologiques où le chercheur doit rester neutre tout en évitant la subjectivité dans son analyse. Dans ce sens, en tant qu'apprentie sociologue, nous sommes dans une obligation de mener à bien cette recherche en restant le plus honnête possible et fournir un travail scientifiquement objectif et intellectuellement neutre en analysant les données recueillies sur le terrain. Cependant, le choix de l'objet d'étude, les méthodes utilisées peuvent parfois contenir une part de subjectivité, mais il revient au chercheur de les rendre objectives et neutres tout en restant fidèle aux données empiriques recueillies auprès de la population cible. En tant que chercheuse, notre analyse sociologique doit suivre une démarche méthodologique permettant d'éviter les pièges de tomber dans une analyse biaisée. Notre analyse tiendra compte des propos de chaque personne interrogée afin de faire une interprétation logique et appréhender ce phénomène social selon les règles de l'art dans le domaine des sciences sociales et particulièrement en sociologie.

## 3. Contexte et justification de l'étude

La question de l'éducation au Tchad est un sujet qui suscite notre intérêt pour plusieurs raisons. Tout d'abord, parce qu'il y a un manque de connaissances sur la scolarité en Afrique ou pour être plus précise, il n'y a pas d'approche compréhensive développée dans ce sens. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi notre formation en sociologie. Nous sommes donc à l'affût de toutes occasions pouvant nous permettre d'atteindre des connaissances plus élevées dans le domaine afin de mieux affirmer notre rôle de contributrice au développement de notre pays et de notre continent. Durant notre master où nous avons travaillé sur le thème : « Les étudiants d'Afrique Noire francophone à l'université de Lorraine : étude sociologique sur les motivations d'étude en France », nous avons pris goût à la recherche surtout en ce qui concerne le domaine de l'éducation. Notre souhait ardent était d'avoir la possibilité de poursuivre notre analyse sur le sujet pour

produire des résultats scientifiques plus approfondis et pertinents. Nous voyons donc en cette thèse l'occasion de satisfaire ce souhait. Il est question de la sociologie de l'éducation liée à la question des représentations sociales de l'école afin de comprendre le sens que les individus donnent à l'école. Comment appréhendent-ils l'école ?

Notre étude s'intéresse aux représentations sociales et nous nous sommes appuyés sur les théories des représentations sociales pour appréhender les conceptions des individus sur l'école, son évolution et son avenir et ce qu'elle apporte dans leur vie. Pour saisir les conceptions des individus sur l'école, nous avons opté pour une approche qualitative. Cette approche permet de comprendre les opinions, les attitudes voire les mimiques des enquêtés.

#### 4. La revue de littérature

Cette étude s'est basée sur une démarche confrontant des informations issues de la revue de littératures présentant des approches théoriques liées à notre objet de recherche, des données quantitatives disponibles (statistiques nationales), des rapports des organisations non gouvernementales sur la thématique de l'éducation au Tchad, mais aussi des données qualitatives recueillies au cours d'entretiens avec la population cible. Nous avons collecté des archives en rapport avec l'histoire de l'école au Tchad au centre d'étude et de formation pour le développement au Tchad (CFOD). Nous avons aussi mené des recherches documentaires à la bibliothèque de l'université de Lorraine.

#### 5. Construction de l'échantillon

Pour étudier cette population cible, nous avons adopté une technique d'échantillonnage par effet boule de neige. Étant donné qu'une population est un ensemble, donc un tout, nous avons choisi d'étudier un sous-ensemble (une partie) de cette population. Notre échantillon regroupe les élèves, parents d'élèves, instituteurs et administrateurs scolaires. Nous avons parcouru une école publique urbaine et 4 écoles publiques rurales. L'ensemble de l'enquête de terrain s'est tenue dans la Province du Logone occidental, principalement dans la ville de Moundou, chef-lieu de ladite circonscription et ses zones rurales. Nous avons mené au total 120 entretiens, dont 60 en milieu rural et 60 en milieu urbain. Le choix du terrain se justifie par une proximité géographique que nous avons avec ce milieu, car ayant des parents dans cette région, cela a facilité la recherche en

évitant les difficultés financières. Une autre raison est que cette région est la partie la plus viable qui se situe au sud du Tchad et qui est considérée comme plus développée par rapport à d'autres.

La première catégorie des enquêtés constituée d'élèves permet d'évaluer les motivations, la documentation et l'organisation de chaque apprenant. La deuxième catégorie constituée de parents d'élèves permet d'apprécier le suivi et le soutien de ceux-ci dans la scolarité de leurs enfants. La troisième catégorie constituée par le corps enseignant met en exergue le statut, le niveau et le type de formation de ces derniers. Enfin, la dernière est celle de l'administration qui permet d'apprécier la gestion, l'inspection des établissements scolaires et surtout chercher à comprendre les difficultés et les atouts.

Les critères de sélections sont les suivants :

- Pour les parents d'élèves : être résident de ce département ou dans un village appartenant à ce département. Avoir au moins un enfant inscrit à l'école.
- Pour les élèves : être inscrit à l'école publique (école choisie par nous-même) et être inscrit en classe de CM2 ou CM1
- Pour les instituteurs : être enseignants dans une école publique (école choisie également par nos soins)

## 6. Enquête exploratoire

À la fin de notre première année de thèse, nous avons entrepris une enquête exploratoire. Cela nous a permis de recadrer et de situer notre problématique, mais surtout d'améliorer notre guide d'entretien pour nous permettre de recueillir les données plus approfondies. Nous avons réalisé 15 entretiens exploratoires auprès de parents d'élèves et d'instituteurs à Moundou, chef-lieu du Logone occidental au Tchad en 2016. Pour comprendre l'histoire de la création de l'école au Tchad, nous avons posé la question à nos enquêtés, pourquoi l'école a été créée ici ? Monsieur le maire de la ville de Moundou nous répond :

*« D'abord il y a une précision. À l'époque où il y a eu implantation de l'école, il n'y avait pas le Logone occidental. Ça n'existait ! Oui ! Ça n'existait pas parce que l'école est comme une récompense coloniale au Sultanat du Kanem en 1911. À l'époque il y avait aussi 11 élèves dans la salle de classe à Mao. Le sultan de l'époque, Maï Ali, avait autorisé les troupes du commandant Lamy de Kamen à*

*traverser son territoire pour et aller combattre les troupes de Rabah. Ce qui a conduit à la victoire des troupes françaises le 22 avril 1900. Lorsqu'ils sont revenus à fort Lamy, alors, l'administration ou le ministère des colonies à travers une correspondance administrative récompense le sultan à travers la construction d'une école à Mao. C'est ainsi qu'en 1911, l'école a vu le jour à Mao avec 11 élèves. Trois ans plus tard, l'école est implantée à Fort-Archambault en 1914 et comme par hasard, à l'époque également il y avait 14 élèves dans la salle de classe à Fort-Archambault. N'est-ce pas ? Mais quant à nous ici, dans le Logone, à l'époque, il n'y avait pas encore le Logone occidental, oriental ou de Tandjilé. C'était tout simplement la région du Logone. Il faut attendre le mercredi 2 octobre 1929 que l'École soit créée. Cette école englobait les enfants de Doba, Lai Mbaiibokoum, et gore, etc. Du moins, le Logone géographique. Ils étaient au début une cinquantaine, mais avec le temps, les gens ont abandonné et à la fin en 1935, les premiers lauréats ou les premiers récipiendaires du CPI, à l'époque on ne l'appelait pas CPP, c'était le CPI (Certificat d'étude Primaire Indigène). C'est en 1935 que le CPI a été organisé ici à l'école régionale et il y avait deux surveillants notamment un Blanc, Monsieur Arnaud et un autre africain (un Congolais), monsieur Mafoungou Charles ! Et la dictée à ce concours-là, le titre était : "les oiseaux de la basse-cour". Il y a eu 27 lauréats qui par la suite ont continué eux aussi leur formation à Brazzaville, d'autres à Bongor, etc. pour être de moniteurs. »*

Comment la population de la région géographique a-t-elle accueilli l'école ?

*« Les gens ont facilement accepté l'école. Quand on leur a parlé de l'école, il y a eu affluence. Et le maître colonisateur qui les a stoppés. Il a choisi un certain nombre et a dit aux autres de rentrer. Les gens voulaient s'ouvrir. Ce n'est pas comme dans les autres régions où les fils des rois étaient cachés. »*

## 7. Mode de recueil des données

Notre démarche est fondée beaucoup plus sur une méthodologie qualitative : Entretiens semi-directifs, entretiens exploratoires. Il s'agit de réaliser des entretiens auprès de tous les acteurs ciblés afin d'obtenir des informations relatives à notre objet d'étude. Nous

avons utilisé aussi la méthode compréhensive (cette méthode s'inscrit dans le paradigme compréhensif où nous allons essentiellement nous focaliser sur la signification que les enquêtés donnent à leur choix). Par ailleurs, nous avons utilisé quelques données statistiques scolaires, à un degré négligeable et une observation directe.

## 8. Entretiens semi-directifs

Comme technique d'enquête, nous avons choisi les entretiens semi-directifs pour recueillir les opinions et perceptions des individus par rapport à l'objet d'étude. Cette technique consiste à entrer dans la singularité des situations afin d'obtenir des informations approfondies à travers les discours et opinions des enquêtés. Cette approche est bien adaptée à notre étude pour plusieurs raisons : c'est un processus de communication qui met deux personnes en situation d'interaction de face-à-face<sup>128</sup>. Il engage des rapports sociaux qui se jouent entre l'enquêteur et l'enquêté. Il permet d'analyser les pratiques ou les phénomènes, les événements et les faits sociaux que vivent les individus dans la société. C'est une méthode qui permet au chercheur de recueillir un certain nombre d'informations sur un sujet bien précis, d'analyser le sens que les acteurs donnent à l'école, à son évolution dans la société, à son avenir, à ses difficultés, bref à sa place au sein de la société tchadienne. Elle nous aide à saisir l'interprétation que les acteurs font d'un fait social. Selon Luc Van Campenhoudt et Raymond Quivy, celle-ci<sup>129</sup> « vise à amener l'interlocuteur à exprimer son vécu ou la perception qu'il a du problème. » De ce fait, nous avons été attentive aux divers sens que les enquêtés pouvaient donner. Le choix de cette méthode par entretien favorise la reconstitution sociale et historique du fait social qu'est l'école. En choisissant les entretiens semi-directifs, nous épousons l'idée qu'ils sont vraiment conçus pour approfondir et mieux creuser les intersubjectivités. Notre étude se veut aussi compréhensive à la manière de Jean Pierre Pourtois, Huguette Desmet et Willy Lahaye à savoir que le paradigme compréhensif :

---

<sup>128</sup> GOFFMAN Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit, 1973.

<sup>129</sup> QUIVY RAYMOND et Luc VAN CAMPENHOUDT, *Manuel de recherche en sciences sociales*, 5<sup>ème</sup> édition Dunod, Page 70

*« Recherche le sens des phénomènes et non l'explication, car celle-ci en cacherait les sens. Il utilise l'attitude phénoménologique qui s'efforce d'expliquer le monde objectif des réalités pour les hommes dans leur expérience quotidienne. Il cherche donc à appréhender les phénomènes de conscience vécus qui sont chaque fois des constructions (objectives) des constructions (subjectives) faites par les acteurs. On arrive aussi à construire, en compréhension, des modèles de comportements humains (des modèles idéals typiques selon Weber). Pour comprendre le monde, il faut donc saisir l'ordinaire et les significations attribuées par les acteurs à actes à travers une démarche d'intersubjectivité entre locuteurs et chercheur<sup>130</sup>. »*

Ainsi, l'objectif de notre travail étant de chercher à comprendre les représentations de l'école, l'utilisation de celle-ci nous a semblé le mieux approprié. Selon Max Weber, cet outil de travail scientifique vise à mettre en évidence le sens que les individus accordent à leurs actions dans le but de « saisir la logique générale de l'activité sociale et sa contribution d'une rationalité<sup>131</sup> ». Notre désir d'employer cette méthode s'inscrit dans le sens de la vision rationnelle que porte Weber sur l'individu. C'est une manière de dire, d'une part, que les acteurs maintiennent une marge de liberté dans leur façon d'agir et de penser, et d'autre part que leur histoire et leur vécu peuvent influencer le sens qu'ils donnent à un fait donné.

## 9. Déroulement des enquêtes

Les entretiens se sont déroulés à Moundou et dans les villages à partir d'octobre 2017. Pendant deux mois et demi, nous nous sommes donné cette mission de collecter les données pour avancer dans notre travail. Il y a eu deux phases dans le déroulement de l'enquête. La première phase s'est déroulée à Moundou. Nous nous sommes déplacés pour rencontrer l'inspecteur de l'école communale « quinze ans » qui nous a permis de mener les enquêtes au sein de son établissement. Pour nous faciliter la tâche, il a rédigé une circulaire à tout le personnel enseignant et aux parents d'élèves leur demandant de

---

<sup>130</sup> POURTOIS Jean-Pierre, DESMET Henriette, LAHAYE Willy, « Chapitre 8. Postures et démarches épistémiques en recherche », dans : Pierre Paillé éd., *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Paris, Armand Colin

<sup>131</sup> CHERKAOUI. Mohamed « Le réel et le rationnel. Rationalité et conséquences inattendues chez Max Weber », *Revue européenne des sciences sociales*, 2004.

bien vouloir participer à l'enquête, de plus d'aménager une partie de son bureau pour nous permettre d'interroger les personnes ayant accepté de participer à cette enquête. Chaque matin, nous nous rendions à l'école pour recevoir les personnes individuellement. Ce bureau a permis d'accueillir sans contrainte de temps, les instituteurs, les élèves et parents d'élèves résidents dans le milieu urbain.

Pour le bon déroulement des entretiens, une explication est donnée à chaque personne enquêtée afin de faciliter la compréhension et de donner le but de l'étude et sa finalité. Nous avons aussi souligné le caractère anonyme de cette enquête.

D'une manière globale, les entretiens ont duré de 45 minutes à 1 heure. Nous avons aussi fait le choix d'interroger les deux sexes : homme et femmes, filles et garçons. Les entretiens ont été réalisés de manière individuelle. Lors du déroulement, nous n'avons pas tenu à l'ordre des questions fixées dans le guide que nous avons élaboré à l'avance afin de laisser la liberté aux enquêtés d'aller jusqu'au bout de leur discours. Nous nous sommes contentés de suivre exactement le cours de leur fil de pensée. Nous intervenions uniquement lorsque l'interlocuteur s'éloignait du thème pour lui poser une question. Lorsqu'un thème n'était pas clairement abordé, nous intervenions également pour demander une précision ou relancer le débat. Les élèves se sont moins exprimés que les parents et les instituteurs. Cela peut s'expliquer par le fait que les enfants sont moins à l'aise en face d'un adulte. La totalité des enquêtes a été enregistrée par un dictaphone puis retranscrit par écrit dans son intégralité par notre soin. Au total 60 personnes ont été interrogées à Moundou.

La deuxième phase s'est déroulée en milieu rural. Nous avons effectué la même démarche auprès de l'inspectrice des écoles rurales. À l'issue des échanges et appels téléphoniques avec l'inspectrice, nous avons eu l'autorisation d'aller en milieu rural à la seule condition d'être accompagnée par un animateur qu'elle avait préalablement choisi. Notre contribution serait de fournir le carburant à cet animateur, car le voyage en milieu rural se fait à moto, mais aussi et surtout nous avons la responsabilité d'assurer son repas pendant et durant la période d'enquête. Toutes ces conditions ont été acceptées et respectées. C'est ainsi que par l'intermédiaire de l'inspectrice des écoles rurales, l'animateur prenait des rendez-vous téléphoniques avec les écoles afin de fixer le jour et

l'heure d'arrivée dans le village pour mener les enquêtes. Les discussions avec les individus enquêtés se sont aussi déroulées dans les écoles publiques concernées sous les arbres, dans la cour de l'école pour les élèves et maitres communautaires et parfois dans la cour de la maison du chef de canton pour les parents d'élèves. Au total 60 personnes ont été interrogées dans les villages.

## 10. Modalités et Traitement des données de l'étude

Pour l'analyse empirique, nous avons choisi l'analyse thématique du contenu des discours. Le traitement des données empiriques recueillies a été effectué manuellement en dépouillant les entretiens, mais aussi par le croisement de ces données. Nous avons aussi utilisé le logiciel sphinx pour faire une analyse thématique en créant des tableaux, des graphiques et photos élaborés par nous-mêmes. D'autres graphiques que nous avons utilisés proviennent des statistiques nationales et des études menées par d'autres chercheurs.

Selon Marc-Henri Soulet « *l'activité de recherche se concentre à un effort de forme pour rendre compte de la réalité telle qu'elle peut être perçue et cela notamment pour éviter de voir le chercheur faire entrer cette réalité dans des schémas préconçus de leur idéologie personnelle.* »<sup>132</sup>

Partant de la représentation des enquêtés on pourrait s'accorder sur la définition de l'analyse de contenu de Bardin Laurence comme étant « *un ensemble des techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception de ces énoncés.* »<sup>133</sup>

Avec les données collectées, nous nous sommes penchés dans l'exploitation par une analyse thématique. Cette étude est basée sur les représentations sociales de l'école, l'analyse thématique permet de saisir le contenu et permet ainsi de « *dégager les éléments*

---

<sup>132</sup>SOULET, Marc- Henri. Les sciences sociales en quête de scientificité : l'exemple des recherches sociales. *Revue internationale d'action communautaire* 1986

<sup>133</sup> BARDIN Laurence, « Chapitre II. Définition et rapport avec les autres sciences », dans : , *L'analyse de contenu*. sous la direction de BARDIN Laurence. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Quadrige », 2013, p. 30-51. URL : <https://www.cairn.info/l-analyse-de-contenu--9782130627906-page-30.htm>



*sémantiques fondamentaux en les regroupant à l'intérieur des catégories* »<sup>134</sup>. Cette technique consiste à intégrer les sous-ensembles dans les grands-ensembles en faisant le tri, un découpage de lecture par thèmes du corpus, par pertinence des données.

### 11. Les difficultés rencontrées sur le terrain d'étude

Au cours de notre recherche, nous avons été confrontés à quelques difficultés sur le terrain que nous avons surmontées. Tout d'abord, nous avons eu du mal à accéder aux archives et aux statistiques nationales sur l'éducation au Tchad. Au ministère de l'Éducation Nationale, nous avons été considérés comme une agente infiltrée ou une journaliste déguisée à la quête de l'information pour un usage politique. Les portes d'entrée de cette institution nous ont été fermées catégoriquement malgré la présentation de notre ordre de mission et la présentation de notre carte doctorante. Nous nous sommes contentés de consulter la documentation du CEFOD (Centre d'Étude et de Formation pour le Développement). Nous pouvons dire que ce centre nous a partiellement ouvert ses portes, car son fonctionnement et son organisation ne nous permettaient pas de mener les recherches documentaires librement : interdiction d'emprunter plus de deux documents à la fois, consultation uniquement sur place, etc.

Interroger les acteurs de l'école constitue une autre difficulté. Nous avons procédé à l'échantillonnage par effet boule de neige afin d'avoir nos enquêtés par l'intermédiaire de monsieur l'inspecteur de l'école communale de Moundou. Nous avons essuyé le refus de quelques parents d'élèves à répondre à certaines questions. Ce refus vient de la confusion, du manque de confiance ou de la peur de se confier à un inconnu dans un pays pourtant démocratique, mais à caractère tyrannique vis-à-vis de sa population. Quelques personnes interrogées estiment que certaines questions sont susceptibles de leur attirer des ennuis s'ils osent donner leur point de vue. Malgré tous les efforts que nous avons fournis pour les rassurer de la confidentialité de cet entretien et de son but purement scolaire, elles ont toujours été réticentes vis-à-vis des questions touchant au fonctionnement de l'état tchadien ou de sa gestion des problèmes sociaux et éducatifs.

---

<sup>134</sup> NEGURA Lilian, « L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales », *SociologieS* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 22 octobre 2006, consulté le 18 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/993> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/sociologies.993>

Nous tenons à signaler que notre terrain en zone rurale est difficile d'accès. Il n'y a pratiquement pas de transport en commun pour accéder à ces villages situés entre 20 et 30 km de la ville de Moundou. Face à cette situation, l'inspectrice chargée des écoles rurales de la ville de Moundou a désigné un accompagnateur qui a la charge de nous conduire à moto tous les jours pour interroger les élèves, parents d'élèves et enseignants. Par contre, le carburant et l'alimentation de l'accompagnateur étaient à notre charge. C'était la seule condition possible pour se faire accompagner dans ces zones difficiles d'accès.

Par ailleurs, la difficulté majeure que nous avons eue réside dans les conditions dans lesquelles nous avons mené cette thèse. Manque de financement, maternité, travail à temps plein sont des éléments ratisseurs de notre élan dans la production de ce travail. À cela s'ajoutent les conditions géographiques et sécuritaires de notre zone d'enquête empirique qui n'ont pas facilité un travail sur le long terme et de manière approfondie. La ville de Moundou étant située à la frontière de la République centrafricaine qui est en conflit.

## 12. Présentation de la grille d'entretiens

La grille d'entretien est un outil essentiel permettant de recueillir les données facilitant l'analyse. Elle aide non seulement à suivre l'ordre chronologique établi, mais à maintenir une certaine cohérence dans les questions et de pouvoir les poser clairement. Nous avons établi la grille d'entretiens pour les entretiens semi-directifs auprès des élèves, parents d'élèves et enseignants. Cette grille renferme les principaux thèmes que nous avons mis en avant pendant nos entretiens.

### Grille d'entretien pour les élèves :

- Caractéristique de l'école et de la classe
  - Nom de l'école et milieu géographique
  - Niveau de la classe
  - Nombres d'élèves
- Aspect sociodémographique
  - Âge

- Sexe
- Langue parlée à la maison
- Lieu d'habitation
- Activité para ou extrascolaire.
- Environnement familial de l'élève
  - Avez-vous des frères et sœurs ?
  - Combien de frères ? Combien de sœurs ?
  - Combien sont scolarisés ?
  - Quelle est votre position de naissance au sein de la famille ?
  - Quelle activité exerce votre père ?
  - Quelle activité exerce votre mère ?
  - Dans quel quartier habitez-vous ?
  - Avec qui habitez-vous ?
  - Quelle activité exerce votre tuteur ?
  - Quelle activité exerce votre tutrice ?
- Représentation de l'école
  - Pour toi, c'est quoi l'école ?
  - Selon toi, quel rôle joue l'école dans ta vie ?
  - Peux-tu me dire pourquoi réussir à l'école est important pour les garçons ?  
Pour les filles ?
  - Quel métier aimerais-tu exercer à l'avenir ?
  - Si tu as un travail payé, continueras-tu d'aller à l'école ? Pourquoi ?
  - Peux-tu me parler des choses importantes pour toi dans la vie ?
  - Peux-tu me parler d'une personne que tu connais et qui a réussi dans la vie ?  
Qu'a-t-elle fait qui est pour toi une réussite ?
  - Quelles sont les choses qui t'aident à réussir à l'école ?
  - Quelles sont les difficultés que tu rencontres qui nuisent à la réussite de ta vie scolaire ?
  - Selon toi, penses-tu qu'on peut réussir à l'école ? En dehors de l'école ?  
Pourquoi ?
  - Quels sont tes projets scolaires dans l'avenir ? Bac, licence, doctorat ?  
Pourquoi

## Pour parents d'élèves

- Aspect sociodémographique
  - Nom et prénom
  - Sexe
  - Lieu d'habitation
  - Lien de parenté avec l'élève
  - Profession
  - Niveau d'étude
  - Dernier diplôme obtenu
  - Langue parlée
- Représentation de l'école
  - Êtes-vous parents d'élèves ?
  - Vos enfants sont dans quelle école ?
  - Quels sont leurs niveaux scolaires ?
  - Que signifie l'école selon vous ?
  - Quel est le rôle de l'école dans la vie de votre enfant ?
  - Quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves à l'école actuellement ?
  - L'école est-elle importante dans la vie de votre enfant ?
  - Pouvez-vous me parler d'une personne ayant réussi sa vie grâce à l'école ?
  - Aimiez-vous aller à l'école à votre époque ?
  - Pensez-vous retourner à l'école ?
  - L'école est-elle importante pour les filles ?
  - L'école est-elle importante pour les garçons ?
  - Quelles sont les difficultés de l'école au Tchad ?
  - Quel est l'avenir de l'école au Tchad ?
  - Quelles sont vos recommandations ?
- Suivi scolaire des élèves par les parents
  - Assurez-vous le suivi scolaire de votre enfant ?
  - Font-ils leurs devoirs ou exercices après les cours ?
  - Sont-ils aidés dans les travaux scolaires ? Si oui par qui et sinon pourquoi ?
- Relations parentes d'élèves-enseignants

- Connaissez-vous les enseignants de vos enfants
- Avez-vous des relations avec les instituteurs de vos enfants ?
- Acceptez-vous le châtimeent corporel à l'école ?

### Pour les enseignants

- Aspect sociodémographique
  - Nom et prénom
  - Sexe
  - Âge
  - Lieu d'habitation
  - Depuis combien d'années exercez-vous ce métier ?
  - Depuis quand enseignez-vous dans cette école ?
  - Quel est votre niveau d'étude ?
  - Quel est votre dernier diplôme obtenu ?
  - Quel est l'effectif de votre salle de classe ?
  - Quelle est votre appartenance linguistique ?
- Représentation de l'école
  - Selon vous, quel rôle joue l'école dans la vie des élèves ?
  - C'est quoi l'école pour un jeune tchadien ?
  - Quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves à l'école actuellement ?
  - L'école est-elle importante dans la vie d'un élève ?
  - Pouvez-vous me parler d'une personne ayant réussi sa vie grâce à l'école ?
  - Aimiez-vous aller à l'école à votre époque ?
  - Pensez-vous retourner à l'école ?
  - L'école est-elle importante pour les filles ?
  - L'école est-elle importante pour les garçons ?
  - Quelles sont les difficultés de l'école au Tchad ?
  - Quel est l'avenir de l'école au Tchad
  - Quelles sont vos recommandations
- Relations parents d'élèves-enseignants
  - Connaissez-vous les parents de vos élèves ?
  - Avez-vous des relations avec les parents de vos élèves ?

- Aspect pédagogique
  - Avez-vous suivi des formations pédagogiques ?
  - Comment est votre relation avec l'inspection ?
  - Êtes-vous satisfait des moyens mis à votre disposition au travail ?

## Conclusion

La première phase de l'étude nous a permis de faire un recadrage théorique et méthodologique (entretiens exploratoires, archives et recadrage de la problématique) pendant la première année de doctorat. La deuxième phase de l'étude s'est déroulée avec la collecte de données via les entretiens semi-directifs et la troisième phase a consisté à finaliser l'étude en retranscrivant les entretiens produits par les enquêtes de terrain et à pouvoir les analyser.

Les outils utilisés pour collecter les données regroupent : la constitution d'une liste de bibliographie de références, le recueil et l'analyse des données statistiques, l'élaboration de la grille d'entretien sur la thématique étudiée, la conduite des entretiens individuels auprès des élèves, parents d'élèves, d'enseignants et d'acteurs institutionnels en vue de recueillir des données de terrain sur les représentations sociales de l'école.

L'étude qualitative, à la différence de celle quantitative, ne vise pas une quantification des données, mais plutôt la nuance des informations.

## **Chapitre III**

### **Profils sociologiques des enquêtés**

## **Introduction**

Dans ce chapitre, nous allons aborder l'aspect identification de notre population cible. C'est une étape très importante de par sa nature et sa pertinence dans cette recherche. Nous avons choisi la ville de Moundou et sa zone rurale pour pouvoir tirer l'échantillon de notre étude.

L'échantillon est constitué d'une part des élèves, des instituteurs de l'école quinze ans et des parents d'élèves vivant dans cette ville et d'autre part, des élèves, parents d'élèves et instituteurs de quelques villages environnants que sont : Mbagueti, Mainbal, Mbalkabra, Bendo.

Comme nous l'avons déjà souligné dans les lignes précédentes, notre échantillon comprend 120 individus interrogés dont 60 en milieu urbain et 60 en milieu rural. Dans la catégorie parente d'élèves, nous avons interrogé 16 femmes et 24 hommes. La deuxième catégorie concerne les élèves dont 18 filles et 22 garçons. La dernière catégorie est composée de 16 institutrices et 24 instituteurs. Au total, sur un échantillon de 120 individus, nous avons interrogé 50 femmes et 70 hommes. Nous avons opté pour une étude qualitative basée sur des entretiens semi-directifs même si nous nous sommes servis aussi des données quantitatives élaborées par d'autres chercheurs pour illustrer nos propos.



Tableau 1 : profil des parents d'élèves

| Enquêté | Âge    | Sexe | Niveau d'instruction et diplôme | Statut et Profession                                    | Nombre d'enfants | Lieu de résidence |
|---------|--------|------|---------------------------------|---------------------------------------------------------|------------------|-------------------|
| 1       | 62 ans | M    | CM2, CEP                        | Militaire retraité et chauffeur du procureur, en couple | 7                | Z. U              |
| 2       | 37 ans | M    | Collège, classe de 5e, CEP      | Sans activité, en couple                                | 3                | Z. U              |
| 3       | 34 ans | M    | Classe de CM1, sans diplôme     | Cultivateur, en couple                                  | 3                | Z. R              |
| 4       | 32 ans | M    | Classe de 6 <sup>e</sup> , CEP  | Cultivateur, et chef de village en couple               | 2                | Z. R              |
| 5       | 30 ans | F    | Classe de Terminal, BEPC        | Mère au foyer, exerçant des petits commerces. En couple | 1                | Z. U              |
| 6       | 40 ans | F    | CM2, sans diplôme               | Mère au foyer, sans activité professionnelle            | 3                | Z. U              |
| 7       | 41 ans | M    | Second, BEPC                    | Cultivateur, en couple                                  | 4                | Z. R              |
| 8       | 35 ans | F    | Diplôme BEPC Niveau terminal    | Mère au foyer, exerçant de petits commerces             | 3                | Z. U              |
| 9       | 58 ans | M    | BTS en comptabilité,            | Fonctionnaire à la retraite, Cultivateur, en couple     | 4                | Z. R              |

|    |        |   |                                    |                                                                                           |           |      |
|----|--------|---|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------|
| 10 | 27 ans | F | Licence                            | Fonctionnaire :<br>conseillère agricole                                                   | 1         | Z. R |
| 11 | 51 ans | F | Licence                            | Fonctionnaire de<br>l'État : professeur<br>d'éducation physique<br>et sportive, en couple | 8         | Z. U |
| 12 | 68 ans | M | Classe de 5 <sup>e</sup> ,<br>CEP  | Chauffeur retraité, en<br>couple                                                          | 5         | Z. U |
| 13 | 36 ans | M | Maitrise                           | Agent de finance, en<br>couple                                                            | 3         | Z. U |
| 14 | 25 ans | M | Classe de 3 <sup>e</sup><br>BEPC   | Sans activité, en<br>couple                                                               | 1         | Z. R |
| 15 | 31 ans | F | Classe de 3 <sup>e</sup><br>, BEPC | Mère au foyer,<br>exerçant de petits<br>commerces, en<br>couple                           | 2         | Z. U |
| 16 | 45 ans | F | Classe de 1 <sup>re</sup><br>BEPC  | Mère au foyer, en,<br>couple                                                              | 2         | Z. U |
| 17 | 64 ans | M | CM2, CEP                           | Cultivateur,<br>chauffeur retraité, en<br>couple                                          | Plusieurs | Z. U |
| 18 | 26 ans | F | CE1, sans<br>diplôme               | Mère au foyer,<br>exerçant de petits<br>commerces, en<br>couple                           | 4         | Z. R |
| 19 | 44 ans | F | Classe de 4 <sup>e</sup> ,<br>CPE  | Mère célibataire,<br>veuve, sans activité                                                 | 6         | Z. R |
| 20 | 70 ans | M | CM1, diplôme<br>de cuisinier       | Cuisinier retraité, en<br>couple                                                          | 8         | Z. U |
| 21 | 39 ans | M | 6 <sup>e</sup> , diplôme<br>CEP    | Cultivateur, en<br>couple                                                                 | 5         | Z. R |
| 22 | 42 ans | M | 1 <sup>re</sup>                    | Sans activité,                                                                            | Plusieurs |      |

|    |        |   |                               |                                                         |                                         |      |
|----|--------|---|-------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|
|    |        |   | BEPC                          | exerçant de petits commerces                            |                                         | Z. U |
| 23 | 36 ans | F | Classe de Second, BEPC        | Coiffeuse, veuve                                        | 1                                       | Z. U |
| 24 | 33 ans | F | Classe de terminal, BEPC      | Mère au foyer, vendeuse de produit de beauté, en couple | 2                                       | Z. U |
| 25 | 50 ans | M | BAC                           | Agent technique de santé, en couple                     | 5                                       | Z. U |
| 26 | 43 ans | M | Classe de 3 <sup>e</sup> BEPC | Jardinier                                               | 2                                       | Z. R |
| 27 | 65 ans | M | CM1, sans diplôme             | Sans activité, en couple                                | 7                                       | Z. R |
| 28 | 46 ans | M | Licence,                      | Fonctionnaire : animateur culturel, en couple           | 4                                       | Z. U |
| 29 | 23 ans | F | Classe de CE1, sans diplôme   | Exerce de petits commerces, en couple                   | Pas d'enfant, mais tutrice de son neveu | Z. R |
| 30 | 31 ans | F | Classe de CM2, sans diplôme   | Mère au foyer, en couple                                | 3                                       | Z. R |
| 31 | 52 ans | M | N'a jamais été à l'école      | Cultivateur, en couple                                  | 7                                       | Z. R |
| 32 | 35 ans | M | BTS en marketing              | Agent commercial, en couple                             | 3                                       | Z.U  |
| 33 | 30 ans | F | 1 <sup>re</sup> lettre BEPC   | Sans activité, en couple                                | 1                                       | Z. U |
| 34 | 28 ans | M | 5 <sup>e</sup>                | Sans activité, en                                       | 1                                       | Z. R |

|    |        |   |                                   |                                                                           |   |      |
|----|--------|---|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|---|------|
|    |        |   | De CEP                            | couple                                                                    |   |      |
| 35 | 39 ans | M | Terminal,<br>BEPC                 | Exerce de petits<br>boulots : réparateur<br>de moto et vélo, en<br>couple | 3 | Z. R |
| 36 | 26 ans | F | 6 <sup>e</sup><br>CEP             | Mère au foyer, en<br>couple                                               | 2 | Z. R |
| 37 | 30 ans | F | Terminal,<br>BEPC                 | Mère au foyer, en<br>couple                                               | 3 | Z. R |
| 38 | 63 ans | M | N'a jamais été<br>à l'école       | Exerce la pêche, en<br>couple                                             | 8 | Z. R |
| 39 | 36 ans | M | Licence,                          | Gardien dans une<br>entreprise, en couple                                 | 5 | Z. U |
| 40 | 35 ans | M | Classe de<br>CM2, sans<br>diplôme | Exerce de petits<br>commerces : vente<br>des habits                       | 3 | Z. R |

\*Z. U : zone urbaine

\*Z. R : zone rurale

## 1. Le sexe

Notre étude s'est intéressée aux deux sexes, nous tenons à respecter la parité homme/femme pour établir l'équité en matière de genre. Malheureusement, cette parité n'est pas respectée. Dans le tableau de profil des parents d'élèves, nous avons interrogé 16 parents de sexe féminin et 24 parents de sexe masculin.

En effet, le Tchad est une société patriarcale où la domination des hommes par les femmes persiste « *Dans toute société patriarcale, l'éducation des filles n'est pas toujours valorisée de la même manière que celle des garçons*<sup>135</sup> ». Il y a tout un ensemble de normes discriminatoires à l'égard de la femme tchadienne. Les hommes sont les seuls responsables du foyer. Ils doivent subvenir aux besoins de leurs femmes et de leurs enfants. Ils sont les seuls à avoir le pouvoir décisionnel important sur ce qui concerne leur ménage. Les femmes sont perçues comme des êtres qui assurent la procréation, élèvent les enfants et s'occupent des travaux domestiques ainsi, les décisions liées à la scolarisation des enfants sont prises et contrôlées par les pères de famille : une étude réalisée par Cecilia Poggi, Juliette Waltmann confirme cette réalité en Afrique : « *Cela vient d'une vision traditionnelle et essentialiste sur la division des tâches, qui cantonne les hommes au rôle productif et les femmes aux rôles reproductifs de mères et d'épouses. Dans cette perspective, elles n'ont en effet pas besoin d'avoir accès à l'éducation pour apprendre la gestion et la réalisation des tâches ménagères et communautaires, compétences qu'elles peuvent acquérir avec les autres femmes du ménage*<sup>136</sup> ».

Les femmes peuvent être informées, voir consultées, la décision finale et le suivi incombent aux hommes (maris). Aujourd'hui, avec l'introduction des technologies de l'information et de la communication (cinéma, internet, télévision, etc.) et la mondialisation d'une manière générale, les femmes en milieu urbain s'émancipent et arrachent peu à peu le pouvoir. Elles arrivent à négocier certaines décisions.

---

<sup>135</sup> MOISSERON Jean-Yves(2017) L'accès et le maintien des femmes à l'emploi de qualité au Maroc, en Tunisie et en Turquie. Notes techniques. (32), 138.

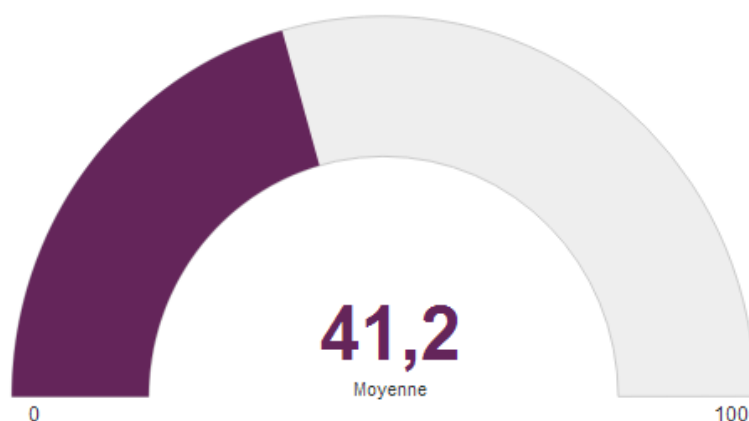
<sup>136</sup>POGGI, C. et J. WALTMANN (2019), « La (re) production des inégalités de genre : quels enjeux dans l'éducation, la santé et la protection sociale », *Papiers de Recherche AFD*, n° 2019-121, Décembre.

## 2. Âges

L'âge des parents d'élève est une variable qui nous permet d'apprécier l'évolution de la population tchadienne dans sa globalité. En croisant l'âge et le nombre d'enfants par femme, nous avons une idée sur la composition des ménages. Cela nous permet aussi d'analyser le besoin de ces ménages en matière d'éducation.

Les études démographiques<sup>137</sup> sur la population tchadienne montrent qu'en 2009, la population était de 11,1 millions. Aujourd'hui, avec l'évolution, des experts montrent que cette population aurait atteint en 2018, 15,1 millions d'habitants. D'après leur résultat, la population est majoritairement jeune. On compte donc les femmes et les enfants de moins de 15 ans à 50,6 % de la population totale. L'âge moyen de la population est de 19,7 ans. Cependant, dans notre étude, l'âge moyen de la population cible (parents d'élève) est de 41,2 ans.

Graphique1 : âge moyen des parents d'élèves.



<sup>137</sup> GUENGANT. Jean-Pierre, Population, développement et dividende démographique au Tchad de mars 2013

### 3. Niveau d'instruction des parents d'élèves

Le niveau d'instruction des parents est important dans l'analyse de la scolarisation des enfants et du suivi scolaire de ces derniers. Les parents instruits sont potentiellement plus susceptibles d'influencer le parcours scolaire de leurs enfants et de donner une qualité de vie meilleure à leurs progénitures. Ils peuvent jouer le rôle actif dans l'école ainsi que contribuer au bon déroulement de la scolarité des enfants. Plusieurs recherches ont analysé l'interaction entre le niveau d'instruction des parents et la réussite scolaire des élèves. La sociologue Marie-France Lange souligne à cet effet que « *Les parents les plus instruits ou ceux qui appartiennent aux classes sociales les plus favorisées s'investissent généralement beaucoup, tandis que les familles les plus démunies sont absentes ou jouent un rôle secondaire* <sup>138</sup> ».

Le niveau d'instruction des parents d'élèves reste un facteur qui peut véritablement perturber le parcours scolaire des élèves. Certaines études au niveau national montrent que plus de 80 % de la population est analphabète et cette situation est beaucoup plus accentuée dans les familles pauvres vivant dans le monde rural : « *Par milieux de résidence, le monde rural est celui qui concentre les plus des analphabètes. Plus de 88 % des personnes analphabètes sont en milieu rural. La première difficulté que l'alphabétisme des parents engendre est le suivi de l'apprenant. S'il est facile d'inscrire chaque année son enfant à l'école, le suivre dans son cursus scolaire n'est pas aisé* <sup>139</sup>. »

Les parents qui savent lire ou écrire peuvent aider leur enfant dans ce qu'ils ont appris comme leçon à l'école, dans les devoirs à faire à la maison ou répéter simplement une leçon.

En analysant le tableau ci-dessous sur le niveau scolaire des parents d'élèves, on se rend compte que plus de la moitié des parents ont un niveau scolaire très bas. Seulement 5 % ont atteint un niveau de maîtrise ; 5 % ont également le BTS. En troisième position nous

---

<sup>138</sup> LANGE Marie-France, *les familles face à l'école : évolution des rapports et des représentations*, Extrait de : *Défis du développement en Afrique subsaharienne : L'éducation en jeu*, Marc Pilon (ed), CEPED - Les Collections du CEPED, série Rencontres, Paris, 2006

<sup>139</sup> NDOUTORLENGAR Médard, Op.cit. P.72

avons 13 % des parents qui ont le niveau terminal. Ceci montre que la majorité des parents d'élèves n'ont pas poursuivi loin leurs études ou encore n'ont pas du tout mis les pieds à l'école.

Tableau 2 : Niveau d'instruction des parents d'élèves

|                  | %            |
|------------------|--------------|
| Terminale        | 13 %         |
| CM2              | 11 %         |
| 3 <sup>ème</sup> | 8 %          |
| CM1              | 8 %          |
| Licence          | 8 %          |
| Première         | 8 %          |
| 5 <sup>ème</sup> | 5 %          |
| 6 <sup>ème</sup> | 5 %          |
| BTS              | 5 %          |
| CE1              | 5 %          |
| Non instruits    | 5 %          |
| Seconde          | 5 %          |
| 4 <sup>ème</sup> | 3 %          |
| 6 <sup>ème</sup> | 3 %          |
| Baccalauréat     | 3 %          |
| Collège          | 3 %          |
| Maitrise         | 3 %          |
| <b>TOTAL</b>     | <b>100 %</b> |



#### 4. Diplômes et profession des parents d'élèves

Tableau 3 : Diplômes des parents d'élèves en pourcentages

|                      | %            |
|----------------------|--------------|
| BEPC                 | 34 %         |
| CEP                  | 24 %         |
| Sans diplôme         | 21 %         |
| Licence              | 8 %          |
| BTS                  | 5 %          |
| Baccalauréat         | 3 %          |
| Diplôme de cuisinier | 3 %          |
| Maitrise             | 3 %          |
| <b>TOTAL</b>         | <b>100 %</b> |

Nous remarquons que 21 % des personnes interrogées n'ont pas de diplômes. Ce sont des mères au foyer. Elles n'ont pas un niveau d'instruction élevé. Nous pouvons expliquer cela par le fait que les filles quittent l'école très tôt pour multiples raisons : « *Entre barrières socioculturelles, pratiques discriminantes et obstacles économiques et matériels, les possibilités d'accès à l'éducation primaire pour les filles sont réduites dans bon nombre de pays en développement par rapport à celles des garçons*<sup>140</sup>. » Cette remarque renforce l'idée que les pesanteurs sociales constituent un frein à la scolarisation des femmes d'une manière générale : « *En 2013, deux tiers des 757 millions d'adultes ne sachant ni lire ni écrire étaient des femmes et 1 fille sur 10 n'était pas scolarisée (pour 1 garçon sur 12)*<sup>141</sup> ». Soulignons cependant que lorsqu'il s'agit de l'éducation, le statut socioéconomique des parents reste très important dans l'analyse des parcours scolaires des enfants : « *Le statut socioéconomique est une variable contextuelle fréquemment utilisée dans les recherches en éducation... Les analyses réalisées sur les données du Tchad montrent que les performances en lecture et en mathématiques des élèves en fin de primaire sont plus faibles pour les élèves d'origine socioéconomique défavorisée. De*

<sup>140</sup> POGGI, C. et J. WALTMANN (2019), Op.cit.

<sup>141</sup> ibid.

*plus, les élèves qui fréquentent des écoles où le niveau socioéconomique moyen est élevé sont plus performants en lecture et en mathématiques que ceux qui fréquentent des écoles où ce niveau est plus faible.<sup>142</sup> »*

À cela, il faut rajouter les facteurs environnementaux comme le lieu de résidence (rural ou urbain), environnement institutionnel, politique et social (stéréotype de tout genre, les rôles et statuts des parents) : « *Pauvreté, genre, origine ethnique, handicaps et lieu d'habitation expliquent l'essentiel des disparités qui subsistent en matière d'éducation* »<sup>143</sup>

Tableau 4 : Profession déclarés par les parents d'élèves

Attention : certains parents ont déclaré plusieurs emplois, pour une meilleure compréhension chaque emploi a été traité séparément dans le tableau

| Professions                 | %    |
|-----------------------------|------|
| Mère au foyer               | 21 % |
| Cultivateur                 | 15 % |
| Sans activité               | 15 % |
| Retraité                    | 11 % |
| Exerce des petits boulots   | 9 %  |
| Agent commercial            | 2 %  |
| Agent de finance            | 2 %  |
| Agent technique de santé    | 2 %  |
| Chauffeur du procureur      | 2 %  |
| Chef de village             | 2 %  |
| Coiffeuse                   | 2 %  |
| Conseillère agricole        | 2 %  |
| Exerce des petits commerces | 2 %  |
| Animateur culturel          | 2 %  |
| Jardinier                   | 2 %  |

<sup>142</sup> PASEC (2016). PASEC2014 –Performances du système éducatif tchadien : Compétences et facteurs de réussite au primaire. PASEC, CONFEMEN, Dakar

<sup>143</sup> Groupe de la Banque Mondiale (2018) Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation. Washington, D.C : Banque Mondiale.

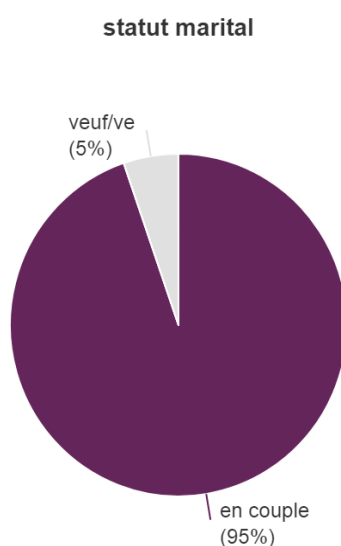
|                                              |              |
|----------------------------------------------|--------------|
| Pêcheur                                      | 2 %          |
| Professeure d'éducation physique et sportive | 2 %          |
| Réparateur de vélos et motos                 | 2 %          |
| Vendeuse de produits de beauté               | 2 %          |
| <b>TOTAL</b>                                 | <b>100 %</b> |

## 5. Zone géographique

Le milieu géographique ou milieu de résidence est significativement associé à la volonté de scolariser ou pas les enfants. Nous observons que les personnes résidant dans le milieu rural avaient du mal à scolariser les enfants soit par manque d'école, soit par manque de ressources dont elles disposent par rapport à celles vivant en milieu urbain. Le milieu d'habitation, le sexe ou la situation financière des parents sont des facteurs qui creusent les inégalités d'accès à l'instruction. Il y a peu de probabilités pour un enfant résident en zone rurale, d'accéder à l'école que celui vivant en zone urbaine.

## 6. La situation matrimoniale

Graphique 2 : Statut marital des parents d'élèves.



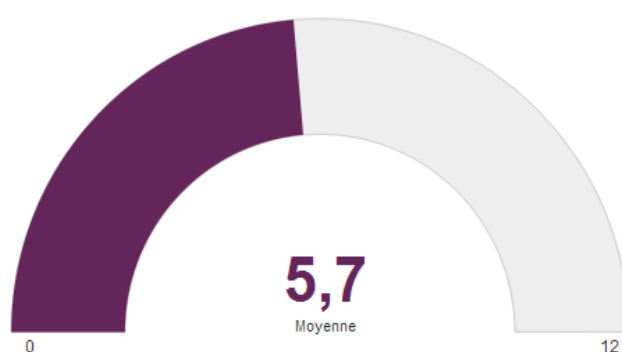
95 % de nos enquêtés sont en couple. Nous avons préféré le terme « en couple », car à

l'intérieur de cette catégorie, on peut trouver des personnes vivant en concubinage, des personnes mariées traditionnellement et celles qui se sont mariés civilement.

Traditionnellement, les personnes se contentaient du mariage coutumier. En cas de problème, les tribunaux coutumiers peuvent régler les différends survenus dans le couple. Quel que soit le statut marital, la vie de famille a absolument un sens important dans les communautés tchadiennes et elle est très significative dans le monde rural.

Au regard des données statistiques actuelles sur le Tchad, le nombre moyen d'enfants par femme en 2016<sup>144</sup> était de 6 enfants environ.

Graphique 3: Nombre d'enfants moyen par femme



Notre étude réalisée en 2017 montre un taux moyen de 5.7 enfants. Nous pouvons dire que notre échantillon est représentatif de la population observée. Une étude statistique récente réalisée en 2020<sup>145</sup> montre un taux moyen de 5.55. Il faut souligner que le nombre d'enfants par femme varie selon le milieu d'habitation et le niveau d'instruction des femmes. Nous avons observé que les femmes en zone rurale, non instruites, ont plus d'enfants que celles en ville.

<sup>144</sup><https://fr.statista.com/statistiques/689709/nombre-moyen-d-enfants-par-femme-tchad/>  
consulter le 01/10/2022

<sup>145</sup><https://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMTendanceStatPays/?codeStat=SP.DYN.TFRT.IN&codePays=TCD&codeTheme=1>, consulté le 13/10/2022

Tableau5 : Profil des élèves

| Enquêté | Age    | Sexe | Distance parcourue pour l'école | Niveau scolaire | Lieu de résidence/ville ou village | Rang occupé dans la famille | Nbre de frères et sœurs |
|---------|--------|------|---------------------------------|-----------------|------------------------------------|-----------------------------|-------------------------|
| 1       | 13 ans | F    | 40 min de marche                | CM2             | Chez sa grand-mère en Z. U         | 1 <sup>er</sup>             | 3                       |
| 2       | 15 ans | M    | 30 min de marche                | CM2             | Chez sa grande sœur en Z. U        | 3 <sup>ème</sup>            | 5                       |
| 3       | 15 ans | F    | 30 min de marche                |                 | Chez sa mère en Z.U                | 10 <sup>ème</sup>           | 12                      |
| 4       | 12 ans | F    | 10 min de marche                | CM2             | Chez sa mère en Z.U                | 3 <sup>ème</sup>            | 4                       |
| 5       | 12 ans | M    | 10 min de marche                | CM2             | Chez ses parents géniteurs en Z.U  | 3 <sup>ème</sup>            | 7                       |
| 6       | 12 ans | M    | 1h de marche                    | CM2             | Chez les parents géniteurs en Z. U | 1 <sup>er</sup>             | 2                       |
| 7       | 10 ans | F    | 30min de marche                 | CM2             | Chez les parents géniteurs en Z.U  | 2 <sup>ème</sup>            | 3                       |
| 8       | 15 ans | F    | 30min de marche                 | CM2             | Chez les parents géniteurs en Z.U  | 3 <sup>ème</sup>            | 2                       |
| 9       | 12 ans | F    | 1h de marche                    | CM2             | Chez sa tante en Z.U               | 3 <sup>ème</sup>            | 4                       |
| 10      | 10 ans | F    | 45 min de                       |                 | Chez ses parents                   | 2 <sup>ème</sup>            | 2                       |

|    |                        |   |                  |     |                                   |                  |   |
|----|------------------------|---|------------------|-----|-----------------------------------|------------------|---|
|    |                        |   | marche           | CM2 | géniteurs en Z.U                  |                  |   |
| 11 | 11 ans                 | F | 35 min de marche | CM2 | Chez les parents géniteurs en Z.U | 5 <sup>ème</sup> | 5 |
| 12 | 12 ans                 | M | 5 min de marche  | CM2 | Chez les parents géniteurs en Z.U | 5 <sup>ème</sup> | 8 |
| 13 | 13 ans                 | M | 30 min de marche | CM2 | Chez sa mère en Z. U              | 1 <sup>er</sup>  | 2 |
| 14 | 13 ans                 | M | 15 min de marche | CM2 | Chez sa mère en Z. U              | 6 <sup>ème</sup> | 5 |
| 15 | 12 ans                 | M | 20 min de marche | CM2 | Chez sa mère en Z.U               | 4 <sup>ème</sup> | 3 |
| 16 | 14 ans                 | F | 10 min de marche | CM2 | Chez sa cuisine en Z.U            | 2 <sup>ème</sup> | 6 |
| 17 | 12 ans                 | F | 15 min de marche | CM2 | Chez les parents géniteur en Z. U | 2 <sup>ème</sup> | 2 |
| 18 | 13ans                  | F | 30 min de marche | CM2 | Chez sa tante en Z. U             | 7 <sup>ème</sup> | 6 |
| 19 | 16ans                  | F | 10 min de marche | CM2 | Chez sa tante en Z. U             | 2 <sup>ème</sup> | 5 |
| 20 | 14ans                  | M | 45 min de marche | CM2 | Chez ses grands-parents en Z.U    | 3 <sup>ème</sup> | 5 |
| 21 | 16ans                  | M | 1h30 de marche   | CM2 | Chez ses parents géniteurs en Z.R | 8 <sup>ème</sup> | 7 |
| 22 | Ne connaît pas son âge | M | 1h30 de marche   | CM2 | Chez ma mère en Z.R               | 1 <sup>er</sup>  | 6 |
| 23 | Ne connaît pas son âge | M | 1h30 de marche   | CM2 | Chez ses parents géniteurs en Z.R | 6 <sup>ème</sup> | 8 |

|    |                        |   |                  |     |                                   |                         |    |
|----|------------------------|---|------------------|-----|-----------------------------------|-------------------------|----|
| 24 | 12 ans                 | M | 30min de marche  | CM1 | Chez en oncle en Z. R             | 9 <sup>ème</sup>        | 8  |
| 25 | 15 ans                 | F | 1h de marche     | CM2 | Chez ses parents géniteurs en Z.R | 1 <sup>er</sup>         | 2  |
| 26 | Ne connaît pas son âge | F | 30 min de marche | CM1 | Chez son papa en Z.R              | Ne connaît pas son rang | 11 |
| 27 | 13ans                  | F | 1h de marche     | CM1 | Chez sa mère en Z. R              | 11 <sup>ème</sup>       | 10 |
| 28 | 14 ans                 | M | 1h de marche     | CM1 | Chez ses parents géniteurs en Z.R | 1 <sup>er</sup>         | 7  |
| 29 | 18ans                  | M | 30 min de marche | CM2 | Chez ses parents géniteurs en Z.R | Ne connaît pas son rang | 12 |
| 30 | 17ans                  | M | 10 min de marche | CM2 | Chez les parents géniteurs en Z.R | 4 <sup>ème</sup>        | 11 |
| 31 | 15ans                  | M | Ne sait pas      | CM2 | Chez son oncle en Z.R             | 6 <sup>ème</sup>        | 5  |
| 32 | 15ans                  | M | 1h de marche     | CM1 | Chez ses parents géniteurs en Z.R | 3 <sup>ème</sup>        | 7  |
| 33 | Ne connaît pas son âge | M | 15 min de marche | CM1 | Chez les parents géniteurs en Z.R | 7 <sup>ème</sup>        | 8  |
| 34 | 17 ans                 | M | 20 min de marche | CM1 | Chez les parents géniteurs en Z.R | 2 <sup>ème</sup>        | 4  |

|    |                        |   |                  |     |                                   |                  |   |
|----|------------------------|---|------------------|-----|-----------------------------------|------------------|---|
| 35 | 14ans                  | M | 30 min de marche | CM1 | Chez ses parents géniteurs en Z.R | 3 <sup>ème</sup> | 6 |
| 36 | 13 ans                 | F | 30 min de marche | CM2 | Chez les parents géniteurs en Z.R | 1 <sup>er</sup>  | 2 |
| 37 | Ne connaît pas son âge | F | 10 min de marche | CM1 | Chez ses parents géniteurs en Z.R | 5 <sup>ème</sup> | 4 |
| 38 | 12 ans                 | F | 45 min de marche | CM1 | Chez sa mère en Z. R              | 4 <sup>ème</sup> | 7 |
| 39 | 15 ans                 | M | 1h de marche     | CM1 | Chez les parents géniteurs en Z.R | 1 <sup>er</sup>  | 6 |
| 40 | 18 ans                 | M | 40min de marche  | CM2 | Chez les parents Z. R             | 4 <sup>ème</sup> | 5 |

\*Z. U : zone urbaine

\*Z. R : zone rurale

Le gouvernement tchadien a établi officiellement l'âge moyen d'admission à l'école primaire à 6 ans. Ce qui suppose une durée du cycle de l'école primaire jusqu'à 12 ans maximum.

La deuxième catégorie concerne les élèves âgés de 12 à 13 ans. On peut dire que cette 2<sup>ème</sup> catégorie rentre bel et bien dans la tranche d'âge officiel de scolarisation en primaire.

Une troisième catégorie concerne des élèves âgés de 14 et 15 ans. Cette catégorie se rapproche de la deuxième.

Une quatrième catégorie compte des élèves âgés entre 16 et 17 ans et la cinquième catégorie fait mention des élèves âgés de plus de 18 ans.

Au regard de ce tableau, nous avons constaté un énorme écart d'âge dans le parcours scolaire des élèves. Nous pouvons expliquer d'une part, cette situation par le phénomène d'entrée tardive à l'école primaire de certains élèves du fait de la pauvreté des parents



qui, parfois n'ont pas de ressources pour envoyer tôt leurs enfants à l'école. D'autre part, le redoublement peut entraîner la présence des élèves âgés de plus de 12 ans.

### Le sexe des élèves

Malgré les politiques éducatives de l'Etat orientées vers la scolarité massive des filles, le Tchad ne parvient pas encore à atteindre son objectif de scolarisation à part égale entre filles et garçons. Nous avons donc pu interroger 18 filles contre 22 garçons. Cet écart s'explique par un faible taux de scolarisation des filles en milieu rural. Nous avons identifié certaines causes qui empêchent les filles d'aller à l'école. La première est liée aux barrières culturelles. Les sociétés traditionnelles africaines considèrent que les filles doivent aider leurs mères dans les travaux ménagers : « *L'idée qu'il est moins « utile » que les filles soient scolarisées est ancrée dans de nombreuses sociétés et communautés<sup>146</sup>* ». La deuxième cause est liée au mariage précoce, car on pense que les filles doivent assurer la procréation.

À cela s'ajoute l'insécurité alimentaire qui entraîne une situation très précaire dans les villages. Tchadigué Trésor Digra ; souligne dans son ouvrage Problématique de la scolarisation des filles au Tchad des années 1930 à nos jours : mythe ou réalité ? écrit en 2016 que « *Dans la société traditionnelle, la place de la femme est au foyer. Et cette conception archaïque du rôle de la femme n'a pas beaucoup changé, malgré l'évolution de la société. Ainsi, quand pour des raisons de manque de moyens, il s'agit d'envoyer à l'école la fille ou le garçon, le choix est toujours fait sans hésitation, sacrifiant l'instruction de la fille au profit de celle du garçon.<sup>147</sup>* »

Une autre étude menée par le Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN, à Dakar (Sénégal) sur la qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone montre un taux brut de scolarisation primaire (TBS) au Tchad en 2018 de « 86,8 %, avec un index de parité genre de 0,77 qui met en évidence une forte disparité entre les garçons et les filles<sup>126</sup>. Cette disparité entre les sexes se retrouve aussi

---

<sup>146</sup> CORTINOVIS, M. & RIVIERE, F. (2015) Panorama des inégalités hommes-femmes dans le monde. Notes techniques. (1), 321

<sup>147</sup>DIGRA Tchadigué Trésor, *Problématique de la scolarisation des filles au Tchad des années 1930 à nos jours : mythe ou réalité ?* Paris, Edilivre, 2016

*dans le taux d'achèvement, qui est, en général, très bas (27 %) et qui a un index de parité genre de 0,77.<sup>148</sup> »*

### Le temps moyen mis pour atteindre l'école

Tableau 6 : Le temps atteindre pour l'école en minute et en pourcentage

| <b>Minutes</b> | <b>%</b>     |
|----------------|--------------|
| Moins de 18    | 23 %         |
| De 18 à 23     | 5 %          |
| De 24 à 29     | 1 %          |
| De 30 à 35     | 33 %         |
| 36 et plus     | 38 %         |
| <b>TOTAL</b>   | <b>100 %</b> |

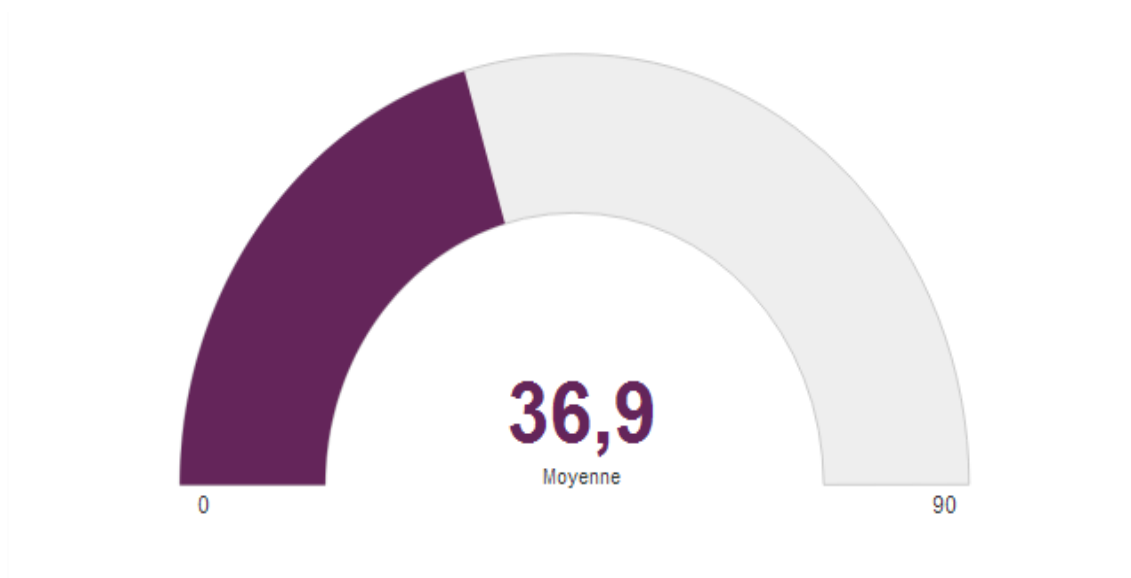
- Une première catégorie d'élèves dont l'école est très proche de la maison, met seulement moins de 18 minutes pour y arriver. Cela concerne 23 % des élèves.
- Une deuxième catégorie, pour qui l'école n'est ni proche ni loin met en environ 18 à 23 min. Cela concerne 5 % des élèves.
- La troisième catégorie, pour qui l'école est un peu loin met environ 30 à 35 min pour rejoindre l'école. Cela concerne 33 % des élèves.
- La dernière catégorie, pour qui l'école est vraiment loin met plus de 38 min. Cela concerne 38 % des élèves.

Nous constatons qu'une partie non négligeable de notre échantillon d'âge scolaire est confronté à une difficulté de distance entre l'école et lieu d'habitation. Cela peut être lié au manque d'écoles dans certaines zones. En effet, on mesure le fait que, plus l'école est loin, moins les élèves sont inscrits à l'école. Au-delà de ces chiffres, les parents que nous avons interrogés affirment que la distance est l'un des facteurs qui freinent l'accès à l'école. L'un d'eux déclare : *« À l'époque il faut aller très loin pour étudier. Cela fait que nous perdions le courage de poursuivre les études »*

---

<sup>148</sup> PASEC2019 Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Voir : [http://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2021/01/RapportPasec2019\\_sitePasec.pdf](http://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2021/01/RapportPasec2019_sitePasec.pdf)

Graphique 3 : le temps moyen mis par élèves



D'après le résultat de notre enquête, un élève met en moyenne 36.9 minutes pour atteindre son école toutes zones confondues. Le trajet entre l'école et la maison s'effectue généralement à pied.

#### Lieu de résidence des élèves

Tableau 7 : Lieu de résidence des élèves en pourcentage

|                | %            |
|----------------|--------------|
| Géniteurs      | 78 %         |
| Tante          | 8 %          |
| Oncle          | 5 %          |
| Cousine        | 3 %          |
| Grande sœur    | 3 %          |
| Grand-mère     | 3 %          |
| Grands-parents | 3 %          |
| <b>TOTAL</b>   | <b>100 %</b> |

Notre échantillon révèle que la plupart des élèves interrogés résident chez leurs parents géniteurs. Ils représentent 78 % de cette catégorie. Cependant, nous avons également des élèves qui sont placés sous tutelle. Il s'agit d'élèves qui résident chez leurs tante, oncle,

cousine afin d'être scolarisés. Leur taux varie entre 3 et 8 %. Nous avons remarqué à travers nos entretiens que certains élèves vivant chez leur tuteur ou tutrice exercent des activités domestiques et n'ont pas le temps de faire les devoirs à la maison ni apprendre leurs leçons : *« beaucoup d'élèves accomplissent des corvées avant de se rendre le matin à l'école. Au petit matin, à l'heure où l'enfant doit normalement réviser ses leçons, se préparer pour la classe, l'enfant est plutôt en train de travailler, n'a pas de temps pour réviser ses leçons, s'apprêter normalement pour la classe. Devant tout cela, certains arrivent en fin de compte en retard à l'école. Quand la journée est déjà mal amorcée, la suite ne peut être que désagréable. Arrivés en classe, ces élèves ne font que somnoler au lieu de suivre normalement les leçons. Le véritable souci est encore est celui des enfants qui se retrouvent hors de leurs parents biologiques et vivent sous la tutelle des oncles, tantes, cousins et autres. Ces enfants sont le plus souvent abandonnés à leur triste sort. »* nous confie Luc, parent d'élèves

Rappelons que les travaux domestiques sont considérés comme partie intégrante du processus de socialisation au Tchad. Cependant, nous constatons une différence dans le traitement lorsque l'élève vit chez un membre de sa famille autre que son père ou sa mère. Il est important pour nous de faire la différence entre le travail socialisant du travail d'exploitation que font les élèves après la classe. Il est ici question de mettre un accent particulier sur le travail d'exploitation, car celui-ci peut avoir un impact négatif sur la scolarité d'un élève. En effet, les activités domestiques mêmes les plus élémentaires comme les tâches ménagères (nettoyer la maison, faire de la vaisselle, aller puiser de l'eau), garde d'enfants (veiller sur les petits frères et sœurs) entravent la poursuite de la scolarité. Luc que nous avons cité ci-dessus poursuit : *« Prenons le cas des jeunes filles, après la classe lorsqu'elles rentrent à la maison, elles doivent se consacrer aux travaux domestiques tels que : faire les courses au marché, rentrer, préparer la nourriture pour toute une famille de fois d'environ cinq à dix membres, faire la vaisselle et la lessive. Et chaque jour le cycle recommence. »*

Rosalie, 13 ans élève en classe de CM2, nous confie ce qu'elle fait après l'école : *« j'habite le quartier 15 ans de Moundou avec ma grand-mère. Ma mère réside à N'Djamena, et mon père est ici même à Moundou. Après le divorce ma mère s'est marié par contre mon père qui est un mécanicien, lui ne s'est jamais remarié. Ma grand-mère est une commerçante et elle n'a jamais été à l'école. J'ai repris la classe de CE1 parce*

*que c'était un peu difficile. A la maison avant de venir au cours, j'aide ma grand-mère dans les travaux ménagers puis je fais ma toilette avant de prendre le chemin de l'école. Après les classes, si la femme de mon oncle me donne l'argent, je pars au marché et je nous prépare à manger puisque la femme de mon oncle est enceinte. Une fois terminé avec la cuisine, je me repose puis j'étudie mes leçons à partir de 15h jusqu'à 18h. Après cela, je fais le lit puis je dors ».*

Pour Trinité, cette enfant de 15 ans précise qu'elle fait d'abord les travaux de la maison avant de prendre le chemin de l'école. Elle dit : *« Je balaie la maison avant de faire la vaisselle puis la toilette. Je prépare aussi le petit-déjeuner pour ma mère avant de venir à l'école. »*

Ceci peut avoir pour conséquences la fatigue aussi bien physique que morale, la somnolence en classe, l'incapacité de suivre les enseignements, le manque de résultat satisfaisant et peut finir par le décrochage.

Nous avons aussi le cas de Bénédicte, de 10 ans, dès qu'elle rentre, au lieu de consacrer son temps au repos puis aux activités ayant trait à son éducation scolaire, elle se rend derrière sa mère au marché pour l'aider à vendre ses galettes et garder ses frères : *« Quand je rentre de l'école, je dois aller aider ma mère à vendre les beignets au marché, ensuite venir lire et écrire et aussi garder mes petits frères. »*

Pour certaines filles, après le retour à la maison, elles doivent se rendre au marché, faire les courses pour acheter les provisions pour la maison et enfin préparer la nourriture pour les membres de la famille. Cette situation s'est un peu améliorée pour les familles aisées. Elles ont des femmes de ménage qui s'occupent presque de tout. Leurs enfants ont plus de temps pour leurs études.

Dans la société traditionnelle tchadienne, les enfants doivent se mettre au service des personnes âgées. Ils doivent s'impliquer dans les travaux domestiques et champêtres. C'est logique que les enfants exercent ces activités. Les enfants ont le devoir de travailler ou d'apporter une aide à la famille. Cette conception ou vision est ancrée dans la socialisation et se transmet de génération en génération. Certains enfants, surtout en zone rurale, doivent se rendre aux champs après les cours, comme le témoigne cet élève nommé Désormais, *« C'est dû à des occupations et travaux champêtres que je ne suis pas régulier*

*en classe. Je suis souvent derrière les bœufs. C'est ce qui a causé mon redoublement du CM2. »*

Notons que, en milieu rural, l'enfant constitue une main-d'œuvre. Le type de travail qu'exerce un enfant n'est pas le même. Les tâches confiées aux enfants sont beaucoup plus dures. Ils travaillent au côté de leurs parents dans les champs le plus souvent avec des matériaux rudimentaires basés dans la plus grande partie sur la force physique. Parfois ils vont en pâturage avec les animaux. Maturin, 14 ans en classe de CM1, conduit souvent les animaux en pâturage : *«Après les classes, je fais paître les bœufs jusqu'à 18h avant de rentrer ».*

Soulignons aussi que la division du travail se fait selon le genre. Les tâches ménagères sont confiées aux filles quel que soit le milieu de vie (urbain ou rural) et les travaux champêtres sont confiés aux garçons en milieu rural. En ville, les garçons s'occupent souvent des tâches comme le repassage des habits des parents, le commerce (par exemple gérer une boutique. Une étude réalisée par l'équipe nationale PASEC du Tchad, les autorités ministérielles et les conseillers techniques PASEC du Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN montre les mêmes réalités : *« Le poids des travaux extrascolaires sur la scolarité des élèves est ici mesuré par trois composantes : le commerce, les travaux champêtres et les tâches domestiques. Au niveau national, 63 % des élèves sont concernés par des tâches domestiques en 2e année, ils sont 76 % sous cette contrainte en 5e année. Comme vu précédemment ces tâches sont plus attribuées aux filles, le travail domestique est positivement corrélé (corrélation de 0,3) avec les filles quel que soit leur niveau de vie ou leur lieu de résidence. Les travaux des champs sont quant à eux corrélés avec le milieu rural, quel que soit le sexe. Le commerce n'est pour sa part, pas corrélé avec le sexe, le milieu rural et le niveau de vie. »*<sup>149</sup>

Par ailleurs, nous avons utilisé le test anova, effectué sur notre échantillon, et fait ressortir une relation significative sur la distance effectuée par les élèves selon la zone d'habitation. En moyenne, les élevés vivant en zone rurale marchent environ 46.3 min entre l'école et le domicile. Il y a une différence de 17,4 min entre les deux zones. Il existe une disparité énorme entre le milieu rural et urbain : *« Les établissements scolaires*

---

<sup>149</sup> PASEC (2012), Rapport PASEC Tchad, CONFEMEN, Dakar <http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/06/rapportTchad2006-2.pdf>, consulter le 14/10/2022

manquent dans les zones rurales. Les établissements scolaires manquent dans les zones rurales. Les enfants qui y habitent doivent parcourir de longue distance à pied pour les rejoindre, ce qui peut avoir un effet néfaste sur leur performance scolaire et dissuader les filles pour des raisons de sécurité. Les parents interdisent souvent les filles de parcourir de longues distances pour se rendre à l'école par crainte pour leur sécurité<sup>150</sup> »

**Croisement : distance parcours école (en minutes ) / zone**

| DISTANCE PARCOURS ÉCOLE (EN MINUTES ) | ZONE         |             |       |
|---------------------------------------|--------------|-------------|-------|
|                                       | ZONE URBAINE | ZONE RURALE | TOTAL |
| Moyenne                               | 28,9         | 46,3        | 37,6  |

■ Éléments significativement inférieurs à la moyenne   
■ Éléments significativement supérieurs à la moyenne

La relation est significative. p-value = 0,0 ; Fisher = 6,4.  
Variance inter = 2 865,8. Variance intra = 445,0.

## Les autres activités

Dans cette dernière rubrique, nous parlerons des activités que font les élèves au sein de l'école et des activités qu'ils font pour leurs enseignants dans leurs champs ou à la maison. Nous avons constaté que le travail des élèves ne se limite pas seulement aux travaux domestiques ou champêtres. Même à l'école, ils exécutent des tâches pour leurs enseignants. Ces tâches rentrent dans la ligne de la bonne conduite des élèves. « *Notre enseignant nous exige de lui apporter la paille afin de nous noter en conduite* » nous confie chancelin élève en milieu rural.

Lorsque nous étions sur le terrain, nous avons constaté que certains élèves sont commissionnés par leurs enseignants pour remplir quelques tâches telles que : préparer du thé, remplir les jarres d'eau, ou encore aller au marché faire des courses pendant que les autres sont en classe pour suivre le cours. Devant cette situation, l'enfant perd le sens des leçons et ces arriérés de connaissances ne se rattrapent guère.

Une deuxième catégorie d'activités, c'est-à-dire celles qu'exercent les élèves pour les enseignants, est agricole. Pendant les cours ou après la classe, les élèves viennent exploiter des terres agricoles de leur enseignant. Cela se passe le plus souvent lors des

<sup>150</sup> DIENG Abou Moussa, *Les performances scolaires en Afrique australe et orientale : disparités régionales et facteurs déterminants*, Thèse de doctorat, Université de Toulouse ,2017.

récoltes ou encore pendant le début de la saison des pluies, à la période où les élèves préparent les examens de fin d'année ou la composition de passage en classe supérieure. Comme le témoigne cet élève, Désiré, âgé de 16 ans : *« Après l'école je rentre, je me repose et j'étudie, pendant les congés on travaille pour l'enseignant, les travaux champêtres. »*

Quant à Chancelin, il souligne que : *« C'est après la composition qu'il nous exige de lui apporter la paille et la personne qui ne lui apporte pas, il aura une mauvaise note en conduite. »*

Si au village, les enfants apportent de la paille ou travaillent dans les champs agricoles pour les enseignants, en ville, les élèves filles préparent le thé pour servir au personnel enseignant. Nous avons observé cette pratique durant notre séjour sur le terrain d'enquête et nous avons voulu en savoir plus sur cette pratique, malheureusement, le directeur de l'école refuse formellement de donner plus de détails. Pour lui, il n'y a aucun mal à désigner quelques élèves par jour pour exécuter cette tâche.

#### Langue parlée à la maison

Après les indépendances, les autorités nationales avaient fait le choix de maintenir le français comme langue nationale et langue d'apprentissage en reproduisant le système éducatif français. Ce choix pose problème, car l'enseignement se fait dans la langue étrangère, le français. Enseigner les enfants dont la langue maternelle est autre, que le français ne favorise pas l'acquisition des connaissances chez l'enfant.

En effet, la plupart des enfants apprennent le français uniquement à l'école et pratiquent les dialectes dans la cour de récréation et à la maison. Rappelons que le Tchad dispose de plus de 120 dialectes, Ce qui pose le problème de l'efficacité, de l'enseignement dans une autre langue que maternelle. Ce constat a été souligné dans les études de Khadim Sylla dans son ouvrage *l'éducation en Afrique, le défi de l'excellence* : *« l'absence du continuum éducatif entre, d'une part l'environnement clos d'apprentissage de l'élève, éduqué en langue étrangère et d'autre part, son environnement social dominé par la langue maternelle, intrinsèquement lié à sa psyché culturelle, explique, dans une large mesure, les difficultés d'acquisition des connaissances et de développement de la cognition chez l'enfant, condamné durant ses premières années de scolarisation à la*



*mémorisation psittacique, qui n'est pas propre à développer l'esprit de créativité et d'initiative<sup>151</sup> ». Dans l'avenir, il faudrait penser à adapter la langue d'enseignement à la réalité sociale du pays. Une langue qui serait parlée à l'école et dans la vie quotidienne serait bénéfique à tout le monde et favorisera l'acquisition du savoir : « La pratique de la langue d'enseignement est largement reconnue dans le monde de la recherche en éducation comme un facteur capital dans l'apprentissage des élèves. Sans nul doute nous pouvons affirmer que parler la langue d'enseignement au quotidien a un effet positif sur les acquis scolaires. Au Tchad, en moyenne, moins de 15 % des élèves déclarent utiliser une des deux langues d'enseignement à domicile. L'utilisation des langues d'enseignement est corrélée avec le niveau de vie des familles et les zones d'habitation. En effet, les familles riches et les ménages vivant dans les milieux urbains font plus souvent usage de la langue d'enseignement à domicile<sup>152</sup> »*

Dans notre échantillon, la majorité des personnes enquêtées ne pratiquent pas le français dans la vie quotidienne.

Graphique4 : langue parlée à la maison



<sup>151</sup> SYLLA K., *L'éducation en Afrique, le défi de l'excellence*. op.cit.

<sup>152</sup> [https://www.confemen.org/wp-content/uploads/2013/03/RAPPORT\\_TCHAD\\_final.pdf](https://www.confemen.org/wp-content/uploads/2013/03/RAPPORT_TCHAD_final.pdf), consulter le 14/10/2022

Tableau 8 : Profil des enseignants

| Enquêté | Âge    | Sexe | Diplôme    | Années d'exercice du métier(experience) | Lieu d'affectation |
|---------|--------|------|------------|-----------------------------------------|--------------------|
| 1       | 29 ans | F    | Bac+CFEN   | 8 ans                                   | Moundou            |
| 2       | 40 ans | H    | Bac+CFEN   | 6 ans                                   | Moundou            |
| 3       | 52 ans | H    | BEPC+CFEN  | 23 ans                                  | Moundou            |
| 4       | 38 ans | H    | Bac +CFEN  | 8 ans                                   | Moundou            |
| 5       | 48 ans | H    | Bac+CFEN   | 20 ans                                  | Moundou            |
| 6       | 34 ans | F    | Bac +CFEN  | 4 ans                                   | Moundou            |
| 7       | 36 ans | F    | Bac +CFEN  | 6 ans                                   | Moundou            |
| 8       | 49 ans | F    | Bac +CAP   | 20 ans                                  | Moundou            |
| 9       | 33 ans | F    | Bac+CFEN   | 3 ans                                   | Moundou            |
| 10      | 38 ans | H    | Bac + CFEN | 7 ans                                   | Moundou            |
| 11      | 44 ans | H    | Bac+CFEN   | 11ans                                   | Moundou            |
| 12      | 32 ans | H    | BEPC       | 5 ans (MC)                              | Bendo              |
| 13      | 58 ans | F    | Bac+CFEN   | 25 ans                                  | Moundou            |
| 14      | 29 ans | F    | BEPC       | 2 ans (MC)                              | Mbagueti           |
| 15      | 43 ans | H    | Bac+CFEN   | 10 ans                                  | Moundou            |
| 16      | 28 ans | F    | Bac+CFEN   | 5 ans                                   | Moundou            |
| 17      | 34 ans | H    | BEPC       | 2 ans (MC)                              | Bendo              |
| 18      | 28 ans | H    | Bac+CFEN   | 3 ans                                   | Mbagueti           |
| 19      | 41 ans | H    | BEPC       | 17 ans (MC)                             | Mbagueti           |
| 20      | 40 ans | H    | Bac+CFEN   | 6 ans                                   | Moundou            |
| 21      | 37 ans | F    | Bac+CFEN   | 3 ans                                   | Mbagueti           |
| 22      | 40 ans | H    | Bac+CFEN   | 7 ans                                   | Moundou            |
| 23      | 38 ans | H    | Bac+CFEN   | 7 ans                                   | Moundou            |
| 24      | 40 ans | H    | Bac+CFEN   | 5 ans                                   | Moundou            |
| 25      | 35 ans | H    | CEP        | 7 ans (MC)                              | Mbagueti           |
| 26      | 39 ans | H    | Bac        | 5 ans (MC)                              | Mainbal            |
| 27      | 40 ans | F    | Bac+CFEN   | 18 ans                                  | Mainbal            |
| 28      | 33 ans | F    | Bac+CFEN   | 3 ans                                   | Moundou            |

|    |        |   |           |             |         |
|----|--------|---|-----------|-------------|---------|
| 29 | 51 ans | H | BEPC      | 18 ans (MC) | Mainbal |
| 30 | 28 ans | H | BEPC      | 8 ans (MC)  | Mainbal |
| 31 | 20 ans | H | BEPC      | 2 ans (MC)  | Mainbal |
| 32 | 54 ans | H | Bac+ CFEN | 13 ans      | Moundou |
| 33 | 39 ans | H | Bac+CFEN  | 6 ans       | Mainbal |
| 34 | 44 ans | F | Bac+ CFEN | 11 ans      | Moundou |
| 35 | 54 ans | H | Bac+CFEN  | 27 ans      | Moundou |
| 36 | 53 ans | H | BECP+CFEN | 28 ans      | Moundou |
| 37 | 34 ans | F | Bac+CFEN  | 8 ans       | Moundou |
| 38 | 34 ans | F | Bac+CFEN  | 4 ans       | Moundou |
| 40 | 34 ans | H | Bac+CFEN  | 4 ans       | Moundou |

**\* CFEN : Certificat de Fin d'École Normale**

**\* MC : Maitre communautaire**



**Chapitre IV**

**La représentation sociale de l'école  
au Tchad**

## Introduction

Tous les acteurs du système éducatif s'accordent à penser que l'éducation d'un enfant repose en grande partie sur les épaules des parents. Ils doivent s'investir afin de construire et de consolider un véritable rapport entre eux et l'école. Leur rôle et leur place restent essentiellement incontestables. Comme le soulignent Samuel Fontaine et Jean-François Hamon, le rôle et la place des parents à l'école : *« sont axés sur les droits d'information et d'expression, de participation et de réunion, qui définissent le cadre institutionnel de la relation famille -école. »*<sup>153</sup> La famille, quelle que soit sa structure, reste indéniablement la base de toute société. Les parents, étant des acteurs majeurs du système éducatif, jouent un rôle capital dans l'apprentissage des enfants. La mise en évidence de la représentation sociale des parents dans leurs relations avec l'école et les enseignants contribue efficacement à l'épanouissement de l'enfant. Samuel Fontaine et Jean-François Hamon poursuivent leur exposé, en présentant l'incontournable rôle que jouent les parents dans la scolarisation de leurs enfants. C'est à juste titre que ces deux auteurs se concèdent en mentionnant que : *« La famille, première cellule sociale dans laquelle vit l'enfant, fait l'objet de nombreuses actions mettant l'accent sur son rôle fondamental dans l'éducation et le développement de l'enfant, notamment dans sa dimension psychoaffective. L'entrée à l'école inaugure la socialisation extrafamiliale de l'enfant et entraîne un changement de statut pour le parent qui devient, à ce moment précis, parent d'élève, avec de nouvelles fonctions, dont le suivi de la scolarité. »*<sup>154</sup>

À cela, s'ajoute également la responsabilité de l'État qui doit garantir une éducation de qualité à tous et la responsabilité des enfants eux-mêmes de prendre en charge leur destinée de manière consciente.

C'est dans cette optique que nous allons nous intéresser à présenter les différentes représentations de l'école sur le plan social. L'école, étant le lieu par excellence où l'on reçoit et donne le savoir dans toute sa dimension, nous la présenterons en sillonnant tous les contours de ce qu'elle peut être dans la vie d'un individu.

---

<sup>153</sup> FONTAINE Samuel, HAMON Jean François, « La représentation sociale de l'école des parents et des enseignants à La Réunion », *Les Cahiers internationaux de Psychologie sociale*, vol. 85, no. 1, 2010, pp. 69-109

<sup>154</sup> Op cit

## 1. École comme institution ayant pour rôle l’instruction et la socialisation

L’école, il faut le dire, est une institution sociale qui permet l’intégration de l’homme dans son milieu : *« en fait, la sociologie analyse l’école comme une institution, c’est-à-dire comme un réseau de positions, qui préexistent aux acteurs, organisés de telle sorte que s’y accomplissent des fonctions sociales plus vastes, notamment de socialisation, de préparation au monde du travail et d’intégration sociale<sup>155</sup> »*

La socialisation est le processus par lequel une variété d’instances conduit l’individu à intérioriser des normes et des valeurs : *« La socialisation désigne les mécanismes de transmission de la culture ainsi que la manière dont les individus reçoivent cette transmission et intériorisent les valeurs, les normes et les rôles qui régissent le fonctionnement de la vie sociale.<sup>156</sup> »*

L’école favorise l’intégration d’un individu dans son biotope. Elle permet à l’enfant d’apprendre dès le bas âge des règles de conduite de vie. Elle favorise l’adaptation à la société qui lui dicte des comportements à adopter dans la vie. Par l’école, l’individu apprend également les normes de la citoyenneté. En outre, elle lui inculque des valeurs culturelles et sociales : *« L’école, en tant qu’institution, a pour fonction essentielle d’inculquer aux enfants les valeurs morales qui constituent le ciment de la société ; mais si la socialisation scolaire est avant tout une éducation morale, elle est aussi ce qui débouche sur la production d’individus autonomes, dégagés de l’emprise de leur milieu d’origine et capables de jugements propres. »<sup>157</sup>*

C’est bien dans ce sens qu’aborde Matthieu, ce parent d’élève âgé de 41 ans, vivant en ville : *« L’école mène à tout dans la vie. Elle change les enfants à devenir des citoyens responsables et à acquérir assez de connaissances. Celui qui a été à l’école se comporte très bien dans la société contrairement à celui qui n’a jamais mis les pieds à l’école. Il est vrai que je n’ai pas fait de grandes études ; mais dans l’avenir, sans l’école on ne peut*

---

<sup>155</sup> DURU-BELLAT Marie, FARGES Géraldine, VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de l’école. 5<sup>e</sup> édition*. Armand Colin, 2018.

<sup>156</sup> PAUGAM Serge (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, 2010.

<sup>157</sup> DURU-BELLAT Marie, FARGES Géraldine, VAN ZANTEN Agnès, op cit, page 236

*rien faire. L'école permet à l'enfant de savoir lire, écrire et compter. Etc. Si vous êtes commerçant, mécanicien vous devez forcément lire, compter. Pour moi, l'école est très importante. Cela nous permet de découvrir beaucoup de choses. »* Il poursuit sa thèse en soutenant ceci : *« L'école est très importante pour tous les enfants. C'est pour cela que tous les enfants qui sont chez moi sont inscrits à l'école. Chacun d'eux a une chance de réussir grâce à l'école. Si l'école permet à un garçon de devenir magistrat et gagner dignement sa vie, elle est aussi importante pour une fille. Le temps où la fille doit être à la maison est révolu. »* Nous pouvons alors conclure sur ce point que l'école, en tant qu'institution, prépare l'individu à intégrer la vie professionnelle.

Notre étude auprès des enquêtés nous permet de voir l'école comme une institution sociale qui favorise essentiellement l'intégration de l'homme dans son milieu social. L'école joue un rôle très important dans la socialisation de l'homme. Elle permet l'élaboration des savoirs et l'instruction de l'individu.

L'école comme la famille reste l'instance majeure de socialisation. Elle forme les enfants dès le bas âge à la citoyenneté et assure l'égalité des chances. Par elle, l'enfant se forme, s'épanouit et développe sa personnalité.

L'école, cette entité, pas moins que la famille, permet à l'enfant de construire sa propre identité. Grâce à l'école, il deviendra un véritable citoyen.

Nous pouvons même affirmer qu'elle s'inscrit fondamentalement à tisser en ceux qui apprennent, une conscience collective qui va au-delà de ce que peut représenter la famille.

L'école permet à l'individu de se former. Après sa formation, l'école favorise son insertion dans la vie active. C'est pourquoi à la fin de chaque étape d'études, il est décerné à l'apprenant un parchemin. C'est grâce au diplôme qu'il reçoit qu'il pourra postuler à une offre d'emploi. Sans diplôme, il sera très difficile pour lui de se tracer un chemin afin d'espérer un emploi rémunérateur.

À l'école, les élèves apprennent différentes disciplines telles que les mathématiques, les physiques, l'orthographe, la lecture et encore bien d'autres. Cependant, cet apprentissage n'est pas seulement réservé aux enseignants, les élèves entre eux sont des facteurs imminents de transmissions de connaissances. C'est bien évidemment ce que nous remarquons chez beaucoup d'élèves enquêtés. Nous avons pu relever que pour beaucoup



d'entre eux, ils apprennent leurs leçons ou révisent entre eux ou avec leurs aînés. L'apprentissage ne se fait pas seulement à l'école.

L'enfant, ou tout simplement l'individu, après son apprentissage, peut facilement s'intégrer dans la société à laquelle il appartient. Il pourra dans ce sens observer les règles de conduite de la vie en société et comprendre les lois de la République et celles d'autres entités.

À travers l'école, l'enfant apprend déjà dans quelle mesure il pourrait à la longue participer à la vie politique, sociale et économique de son pays. Il apprend les concepts qui ont trait à la démocratie, la bonne gouvernance, le respect du domaine public de l'État et de l'intérêt général, les droits et devoirs du citoyen. Il apprend également beaucoup d'autres points essentiels tels que : l'hymne national, les symboles et les sceaux de la République, l'histoire et la géographie de son pays. L'amour de la patrie, la conscience nationale et l'engagement qui sont essentiellement des points que l'enfant se construit à l'école.

L'emploi étant un moyen important d'intégration sociale, après son apprentissage, l'individu doit s'insérer dans un système qui sied avec son profil d'étude. À l'école, il a acquis des compétences et des qualités. Par conséquent, il doit s'investir, lier les théories apprises avec la pratique du terrain dans le monde professionnel. Toutes les connaissances et les valeurs acquises au cours de sa formation scolaire ou académique ne doivent pas être vaines, mais contribuer à son intégration sociale. C'est ainsi qu'au cours de sa formation, il apprendra par exemple les notions des droits et devoirs du citoyen en général, et du travailleur en particulier.

Bref, nous pouvons conclure en retenant que l'école est bel et bien cette structure qui permet l'instruction et l'intégration de l'individu dans son écosystème.

L'école dans son double rôle d'instruction et de socialisation des individus permet donc de faciliter leur intégration dans la société et de les préparer à un avenir meilleur.

## 2. École comme avenir meilleur

L'école vise d'abord à garantir principalement l'épanouissement de l'enfant, le développement de ses capacités et de ses connaissances. C'est pourquoi tout système

éducatif doit mettre en évidence des outils de travail de qualité et adopter des méthodes adaptées pour garantir à chaque enfant la réussite dans sa vie. Il est donc important et indispensable de doter les établissements scolaires des outils de travail adéquats et d'un encadrement performant. Les enseignants préparent les enfants à être des personnes responsables. Dans ce sens, ils ont l'obligation de veiller en lien avec l'administration sur chaque aspect de l'enfant pour éviter des comportements dysfonctionnels.

L'ensemble de l'équipe pédagogique est appelé à être solidaire pour le bon fonctionnement de l'école et de préparer les apprenants à une vie meilleure. Pour ce faire, les enseignants ont le devoir d'être performants et créatifs. L'administration doit, non seulement, se doter d'un règlement intérieur, mais elle doit fermement s'impliquer de manière efficiente et relationnelle dans la gestion de l'école.

Devant cette approche, nous comprenons avec aisance le choix que les parents se font de l'école dans laquelle ils inscrivent leurs enfants. Beaucoup de parents d'élèves optent pour des écoles qui se trouvent dans des zones urbaines plutôt que celles en zones rurales ; d'autres encore optent pour des écoles privées plutôt que des écoles publiques. D'autres encore choisissent des écoles à obédiences religieuses que des écoles privées. Tout ce choix est fait simplement pour assurer une vie meilleure à leurs enfants, en souhaitant que leurs enfants soient assidus à l'école. *« L'école représente un avenir meilleur. Si j'ai les moyens, je vais soutenir mes enfants jusqu'au bout et demain, ils peuvent devenir quelque chose, de grandes personnes pour m'aider. Et pour moi, c'est important. Je ne veux même pas que mes enfants n'aillent pas à l'école. Même si je n'ai pas à manger, le peu que j'ai, je dois tout faire pour que mes enfants aillent à l'école »* Jean Bosco, 62 ans parents d'élève.

Par contre, ce choix d'école ne va pas sans sacrifice. Si certains parents s'en sortent aisément, il n'en est pas de même pour ceux qui n'ont pas de revenus. Cette dernière catégorie est contrainte d'inscrire leurs enfants dans des écoles publiques où le coût d'inscription semble moins cher. Assurer une éducation à leur progéniture est une obligation morale que tout parent se donne. En agissant ainsi il garantit un investissement à long terme.

### 3. Un investissement à long terme : obligation morale des enfants à prendre en charge les parents

Comme nous l'avons évoqué à plusieurs niveaux, les parents restent et demeurent les acteurs incontournables du système éducatif. Ils sont toujours cités et placés au sommet de tout le système. Leur responsabilité est si étendue qu'on ne peut circonscrire. La famille doit remplir pleinement son rôle. En tout état de cause, s'investir dans la scolarisation des personnes qui lui sont confiées. Par exemple le cas de Néguem, ce parent d'élèves âgé de 32 ans, qui s'investit dans la réussite de ses enfants. Il ne voudrait pas que ses enfants restent au village. Il souhaite qu'ils aillent fréquenter en ville. C'est pourquoi il souligne que : *« s'ils continuent par rester ici au village, leurs amis qui ont abandonné l'école vont les influencer négativement c'est pour cela que je veux qu'ils aillent à l'école catholique en ville. »* Ce jeune père, bien qu'il ait arrêté les cours prématurément en classe de 6<sup>e</sup>, voudrait que ses enfants progressent le plus loin possible. Il comprend mieux l'intérêt de l'éducation et souhaite que ses enfants soient instruits dans les meilleures écoles.

De nombreuses études ont traité ou analysé cette question d'investissement des parents dans la scolarisation de leurs enfants. Une étude réalisée en 2001 par les chercheurs de l'Union pour l'Étude de la Population africaine (UEPA) souligne que :

*« La scolarisation des enfants est un investissement particulier parce que, bien que ce soit en général les parents qui prennent les décisions de scolariser les enfants, et qui en supportent les coûts, les bénéfices semblent en revenir aux enfants. En réalité, le bénéfice ne revient pas seulement aux enfants et la littérature économique met l'accent sur deux types de motivations des parents qui les poussent, dans leur propre intérêt, à investir dans la scolarisation de leurs enfants. Dans le premier cas, les décisions des parents sont vues comme reflétant l'altruisme : les parents sont supposés tirer une satisfaction du bien-être de leurs enfants, et accroissent cette satisfaction en donnant à leurs enfants les opportunités d'une vie meilleure. Un autre point de vue, qui se rapproche de la littérature sur la fécondité, consiste à dire que les enfants constituent une forme d'assurance pour les vieux jours des parents. En investissant dans l'éducation des enfants, les parents se*

*garantiraient des lendemains meilleurs, car une fois âgés, leurs enfants bien dotés en capital humain pourront leur assurer un revenu confortable<sup>158</sup>. »*

En zone rurale, s'investir pour la réussite des enfants n'est pas une simple affaire. Il y a une carence d'enseignants et les cours sont assurés pour la plupart des cas par des enseignants communautaires qui sont très mal payés et mal pris en charge par l'État. C'est bien ce que souligne Néguem : *« Dans les écoles communautaires, c'est nous les parents qui paient les enseignants. Et quand l'argent n'entre pas, nous avons d'énormes problèmes avec les enseignants. Donc, on est obligé de faire la porte à porte pour cotiser l'argent, afin d'aider les enseignants pour leurs petits besoins. »*

Il en est de même pour Blaise, parent d'élèves, âgé de 36 ans : *« J'investis vraiment pour la scolarité de mes enfants. Ils étudient tous dans une école privée. Là au moins je sais qu'il n'y aura pas de grève ni de perturbation. En plus, il y a la rigueur et le suivi régulier des élèves et même des enseignants. Souvent, on a des rencontres avec le staff pour discuter des problèmes de l'école. En plus, j'ai un répétiteur pour mon fils. C'est pour dire qu'il faut investir pour l'éducation des enfants. »* Il rassure en soutenant que lorsqu'on investit pour la scolarité des enfants, *« les résultats seront probants. »*

Pour Josué, parent d'élèves, âgés de 58 ans, il ne trouve pas d'inconvénient à ce que ses enfants fréquentent l'école du village. Il précise que : *« J'ai étudié au village pour devenir ce que je suis aujourd'hui. Vous allez me dire que ce ne sont pas les mêmes époques, mais le Tchad n'a pas changé si ce ne sont que les comportements des Tchadiens. Mes enfants ont étudié dans les écoles du village et partout où on m'affecte, j'emmène les enfants avec moi. Ils sont tous devenus grands. Aucun d'eux n'a fait l'école privée. J'ai inculqué les valeurs de la lecture aux enfants et ils se sont bien défendus à l'école partout où ils sont passés. »*

La famille étant la première école non formelle, elle a cette obligation morale de soutenir et d'accompagner sa progéniture vers la réussite dans la société. Dans cette optique, nous pouvons retenir cette vision futuriste chez ce parent d'élève, Jean-Bosco, qui s'exprime

---

<sup>158</sup> BOMMIER Antoine, SHAPIRO David, *La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherche*, Dakar, Edition UEPA, 2000.

en ces termes : *« J'investis pour eux. Si Dieu nous prête vie, ce serait une bonne chose pour moi, mais si jamais Dieu m'appelle, mes enfants sauront que leur père a investi sur eux et c'est grâce à moi qu'ils sont ce qu'ils sont. Donc c'est une leçon que je suis en train de leur donner. »* Nous pouvons remarquer qu'il va encore plus loin en mettant l'égalité de chance dans la réussite de ses enfants. Il les encourage dans le travail, en les dotant de tout le nécessaire selon les moyens qu'il possède : *« J'ai deux filles. Elles sont jumelles. Je leur ai toujours dit que je ne fais aucune distinction entre elles et leurs frères. Je vous mets sur le même pied d'égalité que les garçons. Il faut qu'elles se battent corps et âme. La femme doit travailler comme un homme et l'homme doit travailler comme une femme. Donc nous sommes tous sur les mêmes pieds d'égalité de travailler ensemble. Donc ne vous dites pas que vous êtes des femmes, prenez votre courage à deux mains et faites ce que l'homme fait. C'est pour votre bien de demain. Il ne faut pas dire que moi, je suis une femme seulement, une femme seulement, une femme seulement là, non. Il ne faut pas se décourager. »*

En outre, la responsabilité de l'État ne doit en aucune manière être entachée. Il est le premier garant de l'éducation. Il doit veiller à l'apprentissage de tout enfant tout en lui octroyant les outils nécessaires afin de lui permettre d'être une personne épanouie maîtrisant les valeurs culturelles qui s'inscrivent dans la logique de l'apprentissage.

De ce fait, l'école de par ce rôle se présenterait comme un creuset qui permet à l'enfant de s'ouvrir au monde extérieur, un univers qui lui permet de migrer vers d'autres horizons dans toutes leurs diversités. Diversité culturelle, diversité linguistique, etc.

#### 4. École comme moyen d'ouverture au monde extérieur à travers le voyage, autrement dit, d'ouverture d'esprit

L'école est un milieu hétérogène où l'enfant se confronte à d'autres réalités différentes de son milieu. Il rencontre une diversité de cultures à travers plusieurs moyens tels que : les livres (la lecture), la musique, le voyage et les médias qui font voyager l'enfant hors de son quotidien. Ces facteurs représentent une porte d'ouverture à l'esprit.

Ces diversités culturelles lui permettent de s'ouvrir au monde extérieur et de construire son identité. C'est ce que Pierre Bourdieu nomme « le capital culturel ». Pour cet auteur,

l'école n'est pas seulement une instance de transmission de savoirs, elle est par excellence le principal moyen de reproductions sociales. Une reproduction sociale qui dépend du capital culturel dont dispose chaque famille.

En effet, dans la zone de notre travail, nous pouvons constater qu'il y a plusieurs ethnies. Il y a les Ngambay, les Sara, les Moussey, les Gor et bien d'autres encore. Face à cette diversité culturelles, l'enfant apprend, il s'ouvre à l'autre et va à sa rencontre. Toutes ces réalités différentes contribuent à son épanouissement et à sa formation. Cela lui permet à travers des questionnements et des explications à comprendre le monde extérieur. Par exemple, dans les livres, nous pouvons constater qu'il y a des thèmes qui y sont développés, des images, des personnages avec des noms différents, des expériences dans les sciences d'observation, des chansons d'écoles, etc. Toutes ces données conduisent l'enfant à comprendre son milieu et à s'identifier.

De plus, celui qui voyage, apprend plus que celui qui ne vit que dans son petit monde. Car voyager permet de nouvelles découvertes. C'est pourquoi, les enfants qui vivent dans une zone rurale apprennent moins que ceux qui vivent en milieu urbain. Le cercle dans lequel vivent les enfants en zone rurale est restreint. Le plus souvent dans les villages, c'est la même langue, les personnes sont plus ou moins issues de la même famille. Le mouvement de culture est identique. Un mouvement centripète. Même à l'école, l'enseignant est parfois contraint d'utiliser la langue maternelle pour véhiculer le message.

Par contre, dans les zones urbaines, l'enfant aborde plusieurs réalités. Il y a des personnes issues d'horizons différents, avec des cultures différentes de la sienne. À l'école, il n'y a que le français ou encore l'arabe comme langue de transmission de message, le cas de la zone de notre étude. L'enfant palpe mieux les outils d'illustration que les enfants en milieu rural.

Dans une zone urbaine, les enfants ont la chance d'avoir à leur portée des bibliothèques, des centres de loisirs et de distractions, contrairement aux enfants en milieu rural qui ne se contentent que de leurs cahiers de cours et livres de classe. L'élève qui vit en ville s'éloigne un peu de son milieu pour s'apparenter à la société. Cette rencontre avec le monde extérieur permet de modifier son comportement. Il se forge une nouvelle identité. C'est bien ce que remarque pertinemment Marceline, un parent d'élève, âgée de 36 ans,

en évoquant que : *« En ville, il y a assez d'opportunités et la formation est bonne. Il y a des bibliothèques et les centres d'animation, etc. Cela permet à l'enfant de mieux se former contrairement au village où tout manque. »*

En revanche, cette rencontre avec l'extérieur laisse des conséquences ambivalentes : heureuses et malheureuses. Des conséquences heureuses, en ce sens où cela contribue à façonner positivement l'enfant. Malheureusement, pour certains enfants, le contact avec le monde extérieur les conduit à la dépravation des mœurs et à la déviance.

Cependant, nous pouvons nous réjouir de ce que le contact avec de nouveaux horizons contribue de manière formelle à la réussite de l'enfant. Ainsi, on peut sans doute dire que l'école est un moyen de réussite et de gagner sa vie.

## 5. École comme moyen de réussite/de gagner sa vie

Au fur et à mesure qu'il évolue dans son parcours de vie, il change de statut en acquérant d'autres appellations : étudiant, universitaire, salarié, fonctionnaire... À l'école, il s'intègre parmi des personnes de différents âges quelquefois plus âgées que lui. Au début, l'enfant se trouve comme un étranger devant l'école. Il apprendra à la découvrir petit à petit. C'est bien ce qui explique l'abandon des cours par certains élèves. Lorsque l'école ne les accueille pas, ils finissent par l'abandonner.

Quand l'enfant est inscrit à l'école, il y va sans connaître la finalité. Pour lui, travailler à l'école est juste un plaisir. Ce sont les conseils et les orientations des parents et de ses encadreurs qui lui permettront de se forger un chemin. C'est le cas par exemple de Jean, parent d'élève âgé de 64 ans. Il est allé à l'école grâce au concours de sa grand-mère. Il avoue que : *« C'est à l'époque coloniale que nos parents ne connaissaient pas l'importance de l'école. Nous autres avons fait le forcing pour être admis à l'école avec le soutien de ma grand-mère. Elle a une vision futuriste. Elle me disait d'aller à l'école et devient blanche. Pour elle, c'est une fierté d'aller à l'école de l'homme blanc et parler la langue du colon et faire des choses comme les blancs. C'est grâce à l'école que le pays se développe. C'est l'école qui développe aussi l'intelligence des enfants leur permettant d'avoir un regard différent du monde. »*

De nombreux enfants fréquentent l'école pour devenir enseignants comme leurs encadreurs ou pour embrasser la carrière de leurs parents. Ils prennent pour modèles leurs enseignants ou leurs parents. À cet effet, les parents et les enseignants jouent un rôle prépondérant dans leur choix. Ils ont le devoir de rendre l'école utile aux enfants, leur faire découvrir l'utilité de l'école, sa finalité. Étudier non seulement pour acquérir des diplômes, mais aussi avoir à la fin du cursus un métier, afin de gagner sa vie.

Comme le souligne cette fillette de 13 ans, Rosalie, élève au cours moyen deuxième année dans une zone urbaine : *« C'est grâce à l'école que des gens deviennent des ministres, des présidents et des fonctionnaires, c'est la raison pour laquelle j'aime l'école »*. Pour elle, c'est grâce à l'école que l'on peut gagner sa vie. Sans elle, l'on ne peut réussir dans la vie. Nous pouvons constater la même appréhension de la part de Jean-Bosco, un parent d'élève habitant une zone urbaine : *« L'école représente un avenir meilleur. Si j'ai les moyens, je vais soutenir mes enfants jusqu'au bout et demain, ils peuvent devenir quelque chose, de grandes personnes pour m'aider. Et pour moi, c'est important. Je ne veux même pas que mes enfants n'aillent pas à l'école. Même si je n'ai pas à manger, le peut que j'ai, je dois tout faire pour que mes enfants aillent à l'école. »*

Espérance, cette dame de 30 ans, mariée et mère d'enfants, est aussi stricte sur ce que représente l'école. Pour elle, *« l'école est le seul moyen pour réussir dans la vie. Fille comme garçon doivent beaucoup étudier pour avoir un avenir meilleur. Grâce à l'école, nous avons des médecins, des avocats, des instituteurs. »* Nous pouvons observer un lien dans sa pensée et celle de Salomé, une femme vendeuse de céréales et de légumes au marché, ayant son baccalauréat, qui pense que : *« L'école est un réservoir de connaissances. Si tu as besoin d'avoir des connaissances, il faut aller à l'école. C'est le seul endroit où on apprend tout. »* Elle poursuit son raisonnement en soutenant que : *« L'école forme et éduque l'enfant, lui donne les outils nécessaires pour se prendre en charge, quel qu'en soit le métier ou l'activité qu'il doit mener. »*

Pour Jocéline, cette enfant de 11 ans, fréquentant le cours élémentaire 2<sup>e</sup> année, l'école est un moyen pour gagner la vie. Elle affirme que : *« c'est à grâce à l'école que les femmes deviennent des médecins et ministres. »* Son ambition, c'est de devenir enseignante pour avoir beaucoup d'argent. Elle espère l'école. Par elle, elle croit avoir une vie meilleure.



Cependant, la réussite de l'enfant dans la vie ne peut être certaine s'il n'est pas outillé d'un savoir nécessaire. Le savoir-vivre et le savoir-être sont un gage à l'épanouissement de l'enfant.

## 6. École comme moyen de savoir-vivre et savoir-être

À l'école, l'enfant apprend à lire et à écrire, il acquiert encore d'autres connaissances. Il n'apprend pas seulement l'orthographe, les mathématiques et les sciences. Mais l'enfant acquiert encore d'autres outils de la vie : le savoir-vivre et le savoir-être. Une étude réalisée par Guereña Jean Louis sur le savoir-vivre à l'école en Espagne souligne que : « *La présence constante de manuels de savoir-vivre sur les listes de manuels scolaires approuvés officiellement par les instances éducatives depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle comme dans les catalogues des maisons d'édition scolaire démontre cette étroite relation confirmée également par l'analyse de la législation éducative, ce qui ne semble pas se produire ou à une échelle bien moindre dans d'autres pays européens à l'époque contemporaine.* <sup>159</sup> ». L'auteur poursuit son analyse et précise que : « *Dans ces manuels, la jeunesse scolarisée pouvait apprendre les normes essentielles des usages sociaux, les codes, les valeurs, les comportements et les conduites qui définissaient le modèle d'homme et de femme "civilisés" que les classes dominantes prétendaient diffuser pour asseoir leur pouvoir. Famille et École étaient ainsi associées ou éventuellement opposées dans la diffusion de cet ensemble de normes et de valeurs, de ces stratégies d'encadrement et de discipline.* <sup>160</sup> »

Nous pouvons dire que l'enseignant transmet à l'enfant des valeurs qui construiront de bout en bout sa vie comme l'amour du prochain, la non-violence, l'amour du travail, la rigueur dans le travail bien fait, la propreté, la santé, l'alimentation, la discipline, et bien d'autres domaines qui concourent à la formation de l'individu.

Dans cette dimension, l'enseignant n'est pas seulement cet expert-disciplinaire ni seulement ce transmetteur de connaissances et de savoirs. Mais, il est encore plus que cela. C'est ce que dira Négum, ce chef de village âgé de 32 ans. Pour lui : « *L'école est*

---

<sup>159</sup> GUEREÑA Jean-Louis. *Pouvoirs des familles, familles de pouvoir*, Toulouse, Presses universitaires du Midi, 2005.

<sup>160</sup> *ibid*

*l'avenir des enfants, celui qui va à l'école est différent de celui qui n'est pas allé à l'école. Quand tu sais lire, tu pourras éviter les erreurs, respecter les codes de route.* » Dans la même lancée, Claudine, une jeune diplômée de 27 ans souligne que : « *L'école est un lieu par excellence pour la transmission et l'apprentissage du savoir-faire et savoir-être* ». On comprend alors que l'école nous apprend à être des gens honnêtes qui savent se comporter dans la société.

L'enseignant ne doit pas seulement se limiter à la transmission des connaissances, mais il doit veiller à façonner l'enfant pour qu'il se fasse une place dans la société. Ne pas se restreindre à transmettre des connaissances dans un processus vertical, mais installer une atmosphère d'épanouissement individuel et de solidarité collective. Faire la place, l'équilibre et le lien entre les connaissances scolaires et les savoir-vivre, non seulement en classe (autonomie, conscientisation des apprentissages et de leur utilité), mais aussi dans le reste de la société (entre les générations, entre les cultures différentes, dans le respect et la liberté de chacun). L'enseignant doit être en mesure de préparer l'enfant à sa vie adulte. Il doit être capable de donner à chacun les mêmes bases de savoir-vivre, peu importe son éducation familiale, dans un souci d'égalité. Il doit pouvoir en réaliser le potentiel de réflexivité et d'épanouissement dès le bas âge et non attendre que celui-ci devienne adulte. Par conséquent, il faut souligner que le savoir-vivre et le savoir-être ne se substituent pas à l'acquisition des connaissances.

## 7. École comme moyen de savoir lire et écrire/acquérir de connaissances

La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à ses responsabilités d'homme et de citoyen.

L'école primaire prépare l'enfant, l'initie au langage et au calcul. L'enfant apprend à lire, à écrire et à compter : « *Il faut dire que le véritable enjeu pour l'école d'aujourd'hui est d'apprendre à tous les enfants, quel que soit leur héritage socioculturel, à lire et à écrire et surtout à en faire de véritables lecteurs autonomes et polyvalents.*<sup>161</sup> »

---

<sup>161</sup>NOURI ROMDHANE, Mohamed (dir.) ; GOMBERT, Jean Emile (dir.) ; et BELAJOUZA, Michèle (dir.). *L'apprentissage de la lecture : Perspectives comparatives*. Nouvelle édition [en ligne]. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2003

Au cours de son cursus scolaire et universitaire, l'individu acquiert méthodiquement des connaissances qui vont devenir utiles dans sa vie. C'est bien ce que nous pouvons retenir de Mathieu, un cultivateur, âgé de 41 ans *« À mon avis, celui qui a été à l'école se comporte très bien dans la société contrairement à celui qui n'a jamais mis les pieds à l'école. Il est vrai que je n'ai pas fait de grandes études, mais dans l'avenir sans école on ne peut rien faire. L'école permet à l'enfant de lire, compter. Etc. Si vous êtes commerçant, mécanicien ou quoi que ce soit vous devez forcément lire, compter. Pour moi, l'école est très importante. Cela nous permet de découvrir beaucoup de choses. »*

Pour Brigitte, mère au foyer, âgée de 40 ans et vivant dans une zone urbaine : *« l'école est un lieu où on apprend à nos enfants à lire et à écrire en français. »* Elle poursuit en soutenant que : *« L'école représente beaucoup, l'école donne la clairvoyance et garantit leur futur, en ayant la connaissance. »*

De ce fait, chaque enfant qu'on enseigne est une nation qu'on construit. L'école devient alors la clé du développement.

## 8. École comme moyen de développement

Investir pour l'éducation est le meilleur de tout investissement que devrait faire un État. Chaque pays doit assurer à tout enfant une éducation de qualité. L'État avec ses partenaires au développement socio-éducatif doit faire de l'éducation une priorité. Car, l'éducation favorise le développement d'un pays et contribue à améliorer les conditions de vie des populations. Investir dans le capital humain est une solution idoine pour le développement économique et social d'un pays. Des économistes ont placé ce concept au cœur de leurs études. Gary Becker en particulier a mis en évidence l'importance de l'investissement du capital humain dans le domaine de l'éducation : *« La notion de capital humain pouvait aussi s'appliquer à des sujets qui dépassent les bénéfices de l'éducation au niveau individuel. Le concept de capital humain est une variable puissante pour expliquer pourquoi certains pays tiraient bien mieux que d'autres leur épingle du jeu : pour promouvoir la hausse des revenus à long terme, l'investissement massif dans l'éducation est une nécessité. La notion de capital humain a aussi éclairé les raisons pour lesquelles les entreprises des pays pauvres tendent à être plus paternalistes, dotées de dortoirs et de cantines : elles réalisent des gains de productivité immédiats grâce à des*

travailleurs reposés et bien nourris. Ce concept a également éclairé les causes de l'augmentation des effectifs de femmes en études de droit, de finance et de sciences depuis les années 1950 : l'automatisation d'une grande partie du travail domestique a permis aux femmes d'investir davantage dans leurs carrières. Le concept a en outre aidé à expliquer le rétrécissement des familles dans les pays riches : une valeur croissante étant accordée au capital humain, les parents doivent investir davantage dans chaque enfant, ce qui rend les familles nombreuses plus coûteuses<sup>162</sup>. » L'éducation permet le changement de vie des populations. Elle favorise l'amélioration de la santé et contribue efficacement à une paix durable. L'État et ses partenaires au développement socio-éducatif, en participant à l'amélioration du système éducatif, contribuent à la construction d'un monde meilleur : « Pour le sociologue, l'école n'est pas seulement un lieu de rencontre entre des acteurs individuels, mais aussi un espace politique, car l'institution scolaire est investie par des groupes internes à l'État ou agissant en interaction avec lui dans une optique stratégique, c'est-à-dire à travers des politiques qui visent à orienter et transformer son fonctionnement. L'analyse de ces politiques, des visées des groupes qui les ont élaborés et des processus qui conduisent à leur institutionnalisation ou à leur rejet, ainsi que celle des effets qu'elles produisent à court et à long terme, sont des dimensions essentielles d'une sociologie de la scolarisation.<sup>163</sup> » On peut comprendre qu'une population scolarisée est mieux épanouie qu'une population qui est à majorité analphabète. C'est pourquoi chaque pays doit veiller à ce que sa population soit scolarisée. Ce qui permettrait d'asseoir une bonne base de la bonne gouvernance et de la démocratie. Une population scolarisée comprend mieux les enjeux politiques et participe activement à la vie sociopolitique et économique de sa nation.

L'instruction permet également de favoriser l'égalité des chances, l'égalité entre les humains, l'égalité entre filles et garçons et la lutte contre les violences basées sur le genre. C'est pourquoi nous pouvons voir que de nos jours beaucoup de filles sont instruites et participent au développement. Éduquer une fille, c'est éduquer une nation, n'a-t-on pas dit ? Une mère instruite prend mieux soin de son enfant. Ce qui contribue à réduire considérablement les risques des maladies et de mortalités infantiles. Une fille bien

---

<sup>162</sup> GARY STANLEY Becker, *Le Capital humain, une analyse théorique et empirique*, Editeur. Encyclopédisa Universalis, 2015

<sup>163</sup> DURU-BELLAT Marie, FARGES Géraldine, VAN ZANTEN Agnès, Op.cit.

scolarisée apprend à mieux gérer sa sexualité. Cela permettrait d'éviter les grossesses précoces ou non désirées, les risques d'avortement, les mariages précoces ou forcés, les maladies sexuellement transmissibles et les infections sexuellement transmissibles. Elle permet aussi l'autonomisation de la femme. Inscrire une fille à l'école, c'est construire son avenir. Cela permet à ce que la femme se prenne elle-même en charge.

En outre, l'éducation contribue à réduire la pauvreté. Une population scolarisée comprend mieux le sens de l'entrepreneuriat. Elle participe sans ambages au développement de son environnement.

## **Conclusion**

En définitive, nous pouvons retenir des enquêtes que l'école présente plusieurs avantages. C'est une institution sociale qui permet et favorise l'intégration de l'individu dans la société. Elle est un facteur essentiel qui permet l'acquisition de connaissances et du savoir. Par elle, l'individu acquiert des valeurs qui vont forger son identité. Grâce à l'école, l'individu peut gagner sa vie et développer ses facultés intellectuelles. La scolarisation favorise une ascension sociale pour les jeunes diplômés. Rappelons que c'est à travers l'école que s'effectue la transmission des connaissances et des savoirs utiles qui permettraient une insertion professionnelle. L'école socialise et permet l'acquisition des compétences nécessaires. Elle participe à réduire considérablement la pauvreté, la mortalité infantile et les risques liés à l'analphabétisme. L'éducation est aussi le socle de développement d'un pays.

## **Chapitre V**

### **Les difficultés de l'école au Tchad**

## Introduction

Les difficultés de l'école tchadienne sont légion. On dénombre entre autres : la corruption, la baisse de niveau, le manque d'infrastructures, le manque d'attention de la part de l'État, la pauvreté des parents d'élèves, le manque de suivi des parents à la scolarisation, le manque d'enseignants dans les zones rurales et la grève.

### 1. La corruption dans le milieu scolaire tchadien

Le problème de la corruption est un phénomène majeur qui va grandissant. Elle a gagné toutes les couches sociales et même le milieu scolaire et étudiantin. Cette question de la corruption n'épargne aucune entité sans exception. Cela va du plus petit au plus grand, des plus jeunes au plus vieux, hommes et femmes, hommes politiques et petits ouvriers, hommes de médias et hommes de Dieu ; chacun d'une manière ou d'une autre se trouve impliquée. Cette question de la corruption, aussi vieille que le monde, n'a cessé d'intéresser les acteurs du système éducatif tchadien. Raison pour laquelle, dans le cadre de cette étude, nous nous y intéresserons, afin de relever quelques pistes qui gravitent autour de cette problématique.

En milieu scolaire, la corruption englobe tous les composants du système éducatif, mettant en relief ces acteurs en une position de corrompus et de corrupteurs. Étant ancrée jusqu'à la moelle épinière de tout le système éducatif, elle le paralyse et empêche son décollage, comme l'a si bien constaté, en 2016, Moussa KADAM Président de l'Assemblée nationale : « *On n'arrivera à rien, quelles que soient les mesures. Il faut d'abord mettre fin à la corruption et au pillage en règle des ressources de l'État.* » Cependant, nous pouvons constater que : « *Au Tchad, la corruption touche tous les secteurs de la vie humaine. Le pire dans tout ça, ce sont les acteurs principaux du système éducatif censés aider à redresser les mentalités de la nouvelle génération qui sont honteusement maîtres dans l'art de la corruption.* »<sup>164</sup> L'école est un cadre dans lequel l'on transmet des valeurs à l'enfant. Alors si ces valeurs sont mal transmises, automatiquement les résultats escomptés ne seront pas atteints. Le système restera

---

<sup>164</sup> DIGRA Tchadigue Trésor, *La mort du système éducatif tchadien à l'enterrement de la Corruption en milieu scolaire et universitaire*, Paris, Edilivre, 2017.



toujours le même avec les mêmes problèmes. Car pour reprendre la pensée de DUBET et MARTUCCELLI, nous pourrions convenir que : « *L'école produit un type d'individu adapté à la société dans laquelle il vit et reprenant l'héritage que toute éducation transmet.* »<sup>165</sup> L'école doit transmettre de bonnes valeurs à l'enfant. TCHADIGUE poursuit :

« *Les phénomènes de la corruption qui attirent l'attention de tous les Tchadiens, se caractérisant par ses multiples pratiques que la corruption, qu'elle que soit sa forme (népotisme, absentéisme des enseignants, cours particuliers) prive les enfants d'une éducation de qualité, influe négativement sur leurs aptitudes cognitives et leurs résultats scolaires et les conduit à abandonner très tôt l'école. Elle augmente le prix de biens et services éducatifs et réduit en effet, la capacité d'accès à l'éducation. Il en résulte que les enfants des démunis se trouvent écartés de l'école.* »<sup>166</sup>. Nous pouvons alors comprendre ici, que ce phénomène crée encore d'autres maux.

La corruption présente des effets fatals pour le système éducatif tchadien. Elle dépouille l'école tchadienne de sa crédibilité et défavorise l'apprentissage. Avec cette allure, comme le dira un des parents d'élèves, Jean-Bosco, que nous avons interrogé, l'école tchadienne « *va au dérapage* ». L'école est le lieu par excellence où on apprend à vivre et où l'on reçoit le savoir. De ce fait, si cet apprentissage est entaché de vices de ce genre, il est probable que tout soit voué à l'échec.

Selon Matthieu, un parent d'élève : « *l'école mène à tout dans la vie. Elle change les enfants à devenir des citoyens responsables et à acquérir assez de connaissances.* » Nous pouvons comprendre que la corruption se vit dans le milieu scolaire, et les risques que cela peut engendrer sont multiples. Car les enfants que nous formons aujourd'hui seront les citoyens de demain. Alors nous pouvons affirmer sans doute que nous serions en train de former les futurs « *délinquants* » de demain. C'est pourquoi il est impérieux de mener des actions adéquates pour garantir la survie de l'éducation. Sans quoi, l'école ne pourra nullement remplir sa fonction essentielle qui est celle de former à la citoyenneté. Le détournement des deniers publics, l'incompétence dans les administrations, le manque du

---

<sup>165</sup> DUBET François, MARTUCCELLI Danilo, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Éditions du Seuil, 1996.

<sup>166</sup> Ibid

patriotisme, la mauvaise gouvernance, le phénomène du grand banditisme, pour ne citer qu'eux, sont sans contingence la résultante d'une mauvaise formation éducative. Si nous voulons avoir une société saine avec des personnes compétentes et responsables, il est judicieux que les jalons soient posés dès la base. L'école est le lieu idéal pour jouer ce rôle capital dans le développement de la conscience morale et de la citoyenneté.

La corruption en milieu scolaire est caractérisée par plusieurs faits. Quelquefois à la quête d'une éducation de qualité, certains parents d'élèves sont obligés de déboursier une somme d'argent pour négocier une place à leurs progénitures dans un établissement scolaire. Ou encore, pour d'autres parents, ne voulant pas que leur enfant reprenne une classe, monnaie le passage en classe supérieure. Cela n'est pas seulement l'apanage des parents d'élèves, mais une affaire de tous les composants du système éducatif.

Dans une autre dimension, certains élèves n'ayant pas de bonnes notes négocient avec l'enseignant ou l'administration, afin que leurs notes de classe soient rehaussées ; ou encore, ils négocient le passage en classe supérieure. À cet effet, ces élèves font des offres à l'enseignant concerné. C'est ainsi que l'enseignant, par manque de professionnalisme ou par souci d'une situation de vie précaire, accepte cette offre.

Pour la plupart des cas, les offres que font ces élèves ou parents sont constituées d'argent ou d'autres biens matériels. Face à cela, l'enseignant ou l'administration, ayant une condition défavorable, perd son bon sens du professionnel et se plie devant l'offre. Ce qui constitue un danger majeur pour l'épanouissement de nos écoles. Comme le souligne DJIMRASSEM Thalès, « *La recherche effrénée du matériel, la cupidité et la non-acceptation de sa situation sociale favorisent la pratique de la corruption dans nos établissements scolaires.* »<sup>167</sup> À un autre niveau, nous avons aussi le phénomène des « *notes sexuellement transmissibles* » ou « *moyennes sexuellement transmissibles* ».

Si certains élèves utilisent de l'argent ou des biens matériels pour corrompre les enseignants ou l'administration, d'autres par contre, mettent en jeu leur sexe. Ces élèves, qui sont pour la plupart des filles, séduisent les enseignants en leur offrant leur sexe. D'autres enseignants quant à eux font pression sur des élèves en leur promettant des notes.

---

<sup>167</sup>DJIMRASSEM Thalès, *L'école tchadienne et ses problèmes majeurs : une contribution à la compréhension des problèmes éducatifs actuels*, Paris, Editions Edilivre, 2015.

Au cas où ces élèves refusent de céder à leur avance, ils leur donnent de sales notes. Mais pour ceux ou celles qui cèdent, ils reçoivent en retour des bonus de notes. De ce fait, si la corruption est un fléau qui gangrène le système éducatif tchadien, il n'en est pas moins de la baisse de niveau.

## 2. La baisse de niveau

L'éducation est comme une machine. Par conséquent, pour réussir son fonctionnement, chaque maillon de la chaîne doit efficacement jouer son rôle. Les encadreurs, les élèves, les parents d'élèves et les autorités en charge de l'éducation, chacun doit remplir sa tâche. Sans quoi, le système risque de périr. C'est pourquoi, pour éviter ce chavirement, tous ces composants du système éducatif tchadien sont interpellés fondamentalement pour qu'il y ait un bon suivi des élèves. Si le travail est mal assuré, les élèves risquent de perdre leur niveau et seront formés au rabais. Ce qui constituerait ce que nous appelons « baisse de niveau ». Comment pourrions-nous expliquer la baisse de niveau ?

La baisse de niveau peut être entendue comme étant la régression de niveau des apprenants par rapport à un certain niveau qui se présentait comme étant élevé ou moyen.

La baisse de niveau dans le système éducatif tchadien puise sa source dans divers conflits qu'a connus le pays. À cela, peut s'ajouter la course au gain facile pour ceux qui aiment la facilité.

La baisse de niveau est l'une des conséquences majeures de la corruption. Les élèves qui ont un faible niveau scolaire, mais qui veulent continuer leurs études achètent les notes en versant un pot-de-vin à leurs enseignants pour obtenir un bon résultat leur permettant de passer en classe supérieure. Avec cette pratique de corruption, c'est tout le système de la méritocratie qui est remis en cause. Dans la plupart des pays en voie de développement, les enseignants perçoivent des salaires très bas qui ne leur permettent pas d'avoir une vie décente. C'est aussi le cas au Tchad, où les enseignants exercent dans des conditions difficiles avec des salaires dérisoires, sont obligés de recourir à la corruption pour compléter leurs salaires. Dans une telle situation de précarité, l'enseignant perd toutes ses valeurs morales telles que l'honnêteté et l'intégrité. Dans un tel contexte, la tentation de jouer le jeu de la corruption est très forte. L'ampleur de la corruption ne coûte pas

seulement à l'intégrité et à la valeur morale de l'enseignant, mais entraîne de graves problèmes dans le secteur de l'éducation.

Par ailleurs, le manque de lecture peut également être l'une des causes primordiales de la baisse de niveau. De nos jours, les élèves ont perdu le goût de la lecture. Peu d'élèves s'adonnent à la lecture. Parmi les élèves enquêtés, nous avons constaté que le temps consacré à la lecture n'excède pas une heure de temps. C'est vraiment insuffisant pour accomplir un bon travail et attendre un bon résultat.

Nous pouvons aussi remarquer que leur emploi de temps de lecture n'est pas conforme. Il y en a ceux qui lisent le soir et d'autres qui lisent la nuit à des moments où le cerveau a besoin de repos.

Certains élèves que nous avons enquêtés vont à l'école sans avoir mangé. Alors comment un sac vide peut-il tenir debout ? Ne dit-on pas que « *ventre creux n'a point d'oreilles* » ? Un élève qui n'a rien mangé avant d'aller en classe ne peut que bâiller en classe. Au lieu que l'enfant suive le cours que dispense l'enseignant, dans son esprit, il est en train de songer à son repas.

Nous pouvons également remarquer que beaucoup d'élèves n'ont personne à la maison pour les aider à réviser les leçons. D'autres sont accompagnés par de grands frères ou de grandes sœurs dans les révisions des cours à la maison. Mais le souci c'est que ces grands frères ou grandes sœurs ont des niveaux d'études douteux. Un aveugle ne peut conduire un autre aveugle. Sinon, tous deux risqueront de tomber dans un trou.

On constate également que la plupart des élèves sont éloignés de leur école. Ils effectuent trente minutes à une heure de marche environ. La distance étant énorme, l'enfant arrive fatigué en classe et ne suit plus normalement les cours. C'est le cas par exemple des élèves en milieu rural. Parmi ces causes figure également la responsabilité des parents. Rares sont ceux-là qui accompagnent réellement leurs enfants dans leur réussite scolaire. Chaque parent souhaite et veut que son enfant réussisse en classe, mais ce n'est pas chaque parent qui suit son enfant. Le parent ne sait pas si son enfant a été effectivement en classe, ne sait pas si l'enseignant est venu, ne sait pas si son enfant a suivi les cours, s'il a compris les leçons du jour. Tous ces phénomènes ne favorisent pas un bon apprentissage.

Tous ces facteurs que nous venons d'énumérer sont des constats amers qui se vivent dans des écoles au Tchad et contribuent à la baisse de niveau. Cette baisse de niveau dans les écoles peut aussi avoir sa source dans le manque d'infrastructures.

### 3. Le manque d'infrastructures

Le Tchad est l'un des pays plus pauvres au monde. Depuis son accession à l'indépendance jusqu'à une période très récente, la croissance économique du Tchad a connu un véritable retard. Cependant, comme le souligne Médard NDOUTORLENGAR, « *les vastes programmes de réformes structurelles à travers le Programme d'Ajustement structurel (PAS) appuyé par la Facilité d'Ajustement structurel renforcé (FASR) et la Facilité pour la Réduction de la Pauvreté et la Croissance (FRPC) lancé à partir de 1994, ont boosté les choses remontant à 2,6 % pour atteindre 15,5 % en 2003 (ECOSIT 2) grâce à l'avènement du pétrole.* »<sup>168</sup>

Nonobstant tout cet effort de croissance économique, Médard NDOUTORLENGAR poursuit « *cet accroissement n'a pas permis de redresser la situation, du moins à tous les niveaux même si l'éducation est inscrite sur la liste des secteurs prioritaires. On rencontre à travers le pays des zones où des écoles sont dûment construites et équipées sans des apprenants tandis que de grandes agglomérations en manquent cruellement.* »

Les écoles au Tchad manquent cruellement d'infrastructures. Nous pouvons remarquer que dans plusieurs établissements de la place, il y a une insuffisance de salles de classe. Dans certains établissements scolaires, nous constatons même qu'il n'y en a pas. S'il y en a, ce sont des structures vétustes. (Photo n° 1). Dans d'autres établissements, nous pouvons voir qu'il n'y a pas de tables de bancs ; les élèves sont assis à même le sol. (Photo n° 2).

Dans les établissements scolaires des zones rurales, pour la plupart, il y a une absence de bâtiments. Les salles de classe sont faites à base de paille en banco ou de tiges et les enfants sont assis sur des morceaux de bois ou sur des briques, comme le souligne Sophie, une institutrice de l'école primaire : « *Il n'y a pas de tables-bancs, les enfants tiennent*

---

<sup>168</sup> NDOUTORLENGAR, Médard *Les questions de l'éducation au Tchad. Les nœuds de l'excellence.* Editions Edilivre, P.65.

*leurs cahiers en main pour écrire et les parents ne se donnent pas pour soutenir leurs enfants à l'école et c'est un peu partout. » (Photo n° 1).*

Nous pouvons aussi constater que dans certains cas, les salles de classe sont construites avec les efforts de la population ou les efforts des associations des parents d'élèves.

Ce problème de manque d'infrastructures crée les effectifs en surnombre par classe. Parfois, dans une salle de classe, on peut trouver plus de 100 élèves voire 200 élèves environ, comme le souligne NDOUBAYADE. L'effectif exorbitant dans une salle de classe ne favorise pas l'apprentissage. L'enseignant ne peut suivre les apprenants comme il se doit. Il ne pourra organiser des évaluations à chaque étape de la leçon.

Dans une salle de classe où il y a un nombre pléthorique d'élèves, le rendement est toujours faible, le taux de réussite est toujours bas. Certains élèves se cachent derrière les autres pour ne pas être interrogés, comme nous le confie Stanislas, un enseignant : *« Je me souviens très bien lorsque j'étais au CEI, j'ai passé toute l'année sans aller au tableau. La maîtresse ne me connaissait même pas de visage. Je me faisais tout petit et me cachais derrière les autres, lorsqu'il s'agissait d'aller au tableau. D'ailleurs, pour tout mon cycle du primaire, j'étais quasiment inexistant en classe. En réalité, cela n'était pas ma faute puisque nous étions toujours si nombreux en classe. »*

Face à cette situation, l'État a un grand rôle à jouer. Il doit construire des salles de classe dignes et commodes pour permettre une adéquation d'apprentissage. L'État doit d'avoir la responsabilité de construire des bibliothèques, des cantines pour les élèves défavorisés, des toilettes pour l'hygiène des élèves et enseignants. Bref, il doit mettre en place tous les dispositifs nécessaires, afin de permettre aux enseignants et apprenants de travailler dans un environnement approprié.

Photo n° 1



Des élèves prenant cours dans une salle de classe dans le village MBAGUESI à 15 km de Moundou dans le Logone Occidental. (Clichés : MADJILEMTOLOUM Stéphanie, 2017)

Photo n° 2



Vue de l'intérieur d'une salle de classe de l'école primaire 15 ans de Moundou  
Dans le Logone occidental.

(Cliché : MADJILEMTLOUM Stéphanie, 2017)



Ces deux images illustrent bel et bien le calvaire qu'endurent ces apprenants et enseignants. Nous pouvons bien observer sur la Photo n° 1 que ces enfants sont presque assis sur des briques à même le sol et que la salle de classe est faite à l'aide de tiges à l'état d'usure et ces enfants exposés à toutes sortes d'intempéries. Sur la Photo n° 2, nous apercevons des élèves assis sur des bancs non confortables, sans table, suivant la leçon avec un air triste, dans une salle de classe à l'état délabré.

Alors dans ces deux cas de figure, on peut avec beaucoup d'aisance lire les souffrances qu'endurent ces élèves et enseignants. Sans risque de se tromper, on peut se permettre de conclure qu'à cette condition de vie de chimère, qu'il faut être un génie pour réussir dans sa scolarité.

Le tableau suivant présente le récapitulatif des réalisations de l'État en matière de constructions en infrastructures scolaires ces dernières années. À travers plusieurs projets, le gouvernement tchadien a consenti des efforts en construisant non seulement des salles de classe, mais aussi des latrines et des points d'eau.

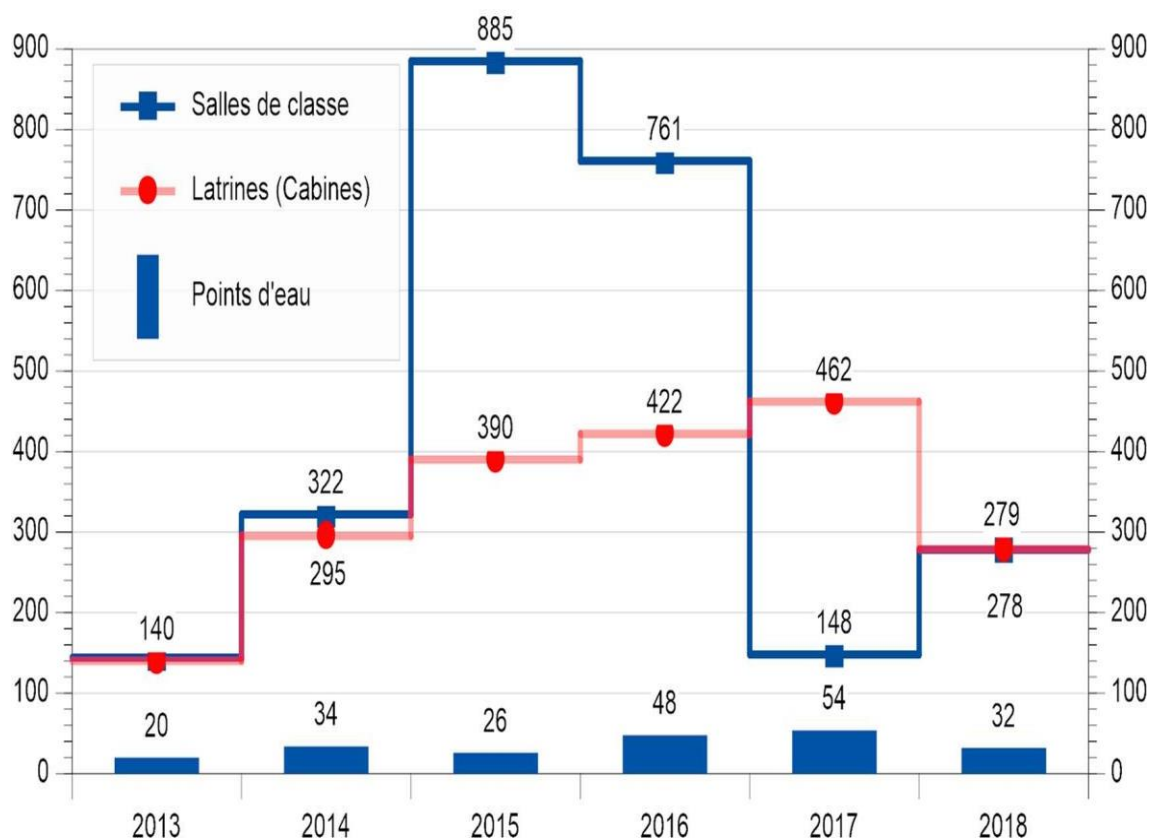
Tableau : Infrastructure scolaire du primaire : réalisations 2013-2018

| Source           | Composante         | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | Total |
|------------------|--------------------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Budget de l'État | Salles de classe   | 120  | 114  | 108  | 72   |      | 42   | 456   |
|                  | Latrines (Cabines) | 140  | 133  | 126  | 84   |      | 49   | 532   |
|                  | Points d'eau       | 20   | 19   | 18   | 12   |      | 7    | 76    |
| PREBAT           | Salles de classe   | 24   | 208  | 777  | 436  | 56   | 62   | 1 563 |
|                  | Latrines (Cabines) |      | 162  | 264  | 6    |      |      | 432   |
|                  | Points d'eau       |      | 15   | 8    |      | 29   |      | 52    |
| PUEBT            | Salles de classe   |      |      |      |      |      | 92   | 92    |
|                  | Latrines (Cabines) |      |      |      |      | 462  |      | 462   |
|                  | Points d'eau       |      |      |      |      | 25   |      | 25    |
| IFS              | Salles de classe   |      |      |      | 69   |      |      | 69    |
|                  | Latrines (Cabines) |      |      |      | 84   |      |      | 84    |
|                  | Points d'eau       |      |      |      | 11   |      |      | 11    |
| PARSET 2         | Salles de classe   |      |      |      | 70   |      |      | 70    |
|                  | Latrines (Cabines) |      |      |      | 132  |      |      | 132   |
|                  | Points d'eau       |      |      |      | 5    |      |      | 5     |
| PROQEB           | Salles de classe   |      |      |      | 60   |      |      | 60    |
|                  | Latrines (Cabines) |      |      |      | 80   |      |      | 80    |
|                  | Points d'eau       |      |      |      | 20   |      |      | 20    |
| CERF             | Salles de classe   |      |      |      | 54   |      |      | 54    |
|                  | Latrines (Cabines) |      |      |      | 36   |      |      | 36    |
|                  | Points d'eau       |      |      |      |      |      |      | 0     |
| ECW              | Salles de classe   |      |      |      |      |      | 126  | 126   |
|                  | Latrines (Cabines) |      |      |      |      |      | 230  | 230   |
|                  | Points d'eau       |      |      |      |      |      | 25   | 25    |
| USAID            | Salles de classe   |      |      |      |      |      | 48   | 48    |
|                  | Latrines (Cabines) |      |      |      |      |      |      | 0     |
|                  | Points d'eau       |      |      |      |      |      |      | 0     |
| Total            | Salles de classe   | 144  | 322  | 885  | 761  | 148  | 278  | 2 538 |
|                  | Latrines (Cabines) | 140  | 295  | 390  | 422  | 462  | 279  | 1 988 |
|                  | Points d'eau       | 20   | 34   | 26   | 48   | 54   | 32   | 214   |

Source : D'après les données du MENPC

Source : D'après les données du MENPC (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion civique)

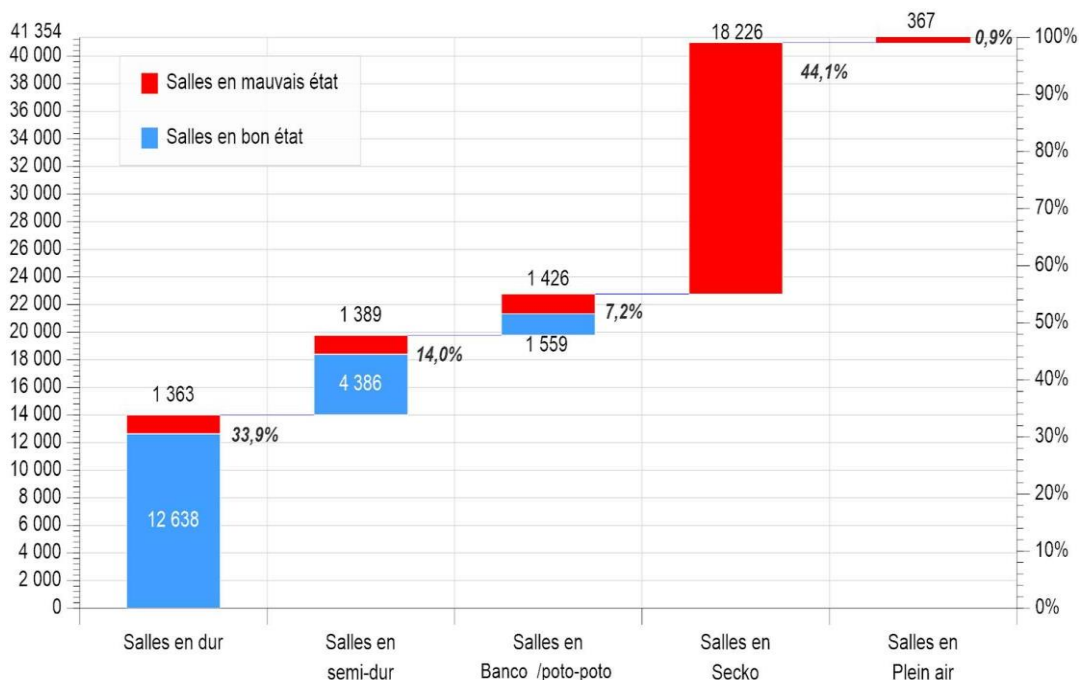
Graphique : Infrastructure scolaire du primaire : réalisation 2013-2018



Source : D'après les données du MENPC (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion civique)

Le graphique ci-dessus montre l'évolution au fil des années des efforts faits par le gouvernement dans la construction de salles de classe, malheureusement, cet effort ne reste pas constant. On constate une nette évolution en 2015, mais très rapidement le chiffre baisse considérablement passant de 885 salles construites en 2015 à 278 salles en 2018. Le même constat est fait au niveau de la construction des latrines et de points d'eau. 462 latrines construites en 2017 contre 279 latrines une année seulement après. En ce qui concerne les points d'eau, les efforts restent encore à faire dans ce sens.

Graphique : Répartitions des salles de classe du primaire par type et état de la construction



Source : d'après les données du MENPC, Annuaire statistique 2016-2017

Une étude en 2016 nous montre qu'il y a très peu de salles de classe construites avec des matériaux adaptés et durables. 33.9 % de salles en dur contre 44.1 % de celles construites en Secko<sup>169</sup>. Cette prédominance de cette dernière catégorie ne favorise pas la scolarisation à long terme. Généralement, les cours commencent en octobre et finissent en avril à cause de la saison pluvieuse. Dès les premières pluies, les salles de classe s'envolent, emportées par le vent et les fortes pluies, mettant ainsi un terme à l'année scolaire des élèves dans beaucoup de régions.

<sup>169</sup> Le Secko c'est une paille tressée qui permet de construire le hangar.

#### 4. Le manque d'attention de la part de l'État

En matière d'éducation, l'État est cité comme principal acteur du système éducatif. Sa présence doit être visible à toutes les sphères de la scolarisation. La responsabilité de l'État est engagée en cas de manquement de sa part. Il doit assurer une éducation de qualité à tous les enfants dès le plus jeune âge, afin de favoriser un développement performant. Celui-ci doit intervenir dans le fonctionnement du système éducatif, tel que : la formation des enseignants, la construction des structures scolaires, le ravitaillement des écoles en matériels didactiques nécessaires, l'adaptation des programmes d'enseignement, la motivation des élèves avec de petites récompenses, la sensibilisation des élèves à la lecture, la sensibilisation des parents d'élèves à la scolarisation de leurs progénitures, comme le veut le programme de l'UNESCO dans un engagement global, qui vise à assurer une éducation de base de qualité pour tous les enfants, jeunes et adultes.

L'éducation est un puissant facteur de changement. Elle améliore la santé et les moyens de subsistance, contribue à la stabilité sociale et stimule la croissance économique à long terme. Elle est aussi essentielle à la réalisation de chacun des dix-sept objectifs de développement durable.

Dans les sociétés modernes, l'État a une triple mission en matière d'éducation : donner à chacun la possibilité de s'instruire, rendre accessibles à chacun les études sur les lieux adaptés à ses aptitudes et à ses goûts, préparer l'individu à la vie en société.

Le rôle de l'État, comme le conclut NDOUTORLENGAR Médard « *est, sans conteste, le capital de ceux des autres acteurs du fait de sa position en aval et en amont. Il ne se limite pas seulement à la garantie des formateurs et à la fourniture des structures d'accueil, des matériels scolaires et didactiques. Il va également de l'assurance de la qualité des formateurs à leur évaluation et passant par l'inspection et le suivi.* »<sup>170</sup>

L'État et ses partenaires doivent consentir des efforts tous azimuts pour garantir l'éducation pour tous, afin de redorer le blason du système éducatif tchadien. Bien que l'État ait une lourde responsabilité, les parents d'élèves jouent pareillement un rôle prépondérant.

---

<sup>170</sup> NDOUTORLENGAR Médard, Op.cit.

Le tableau suivant présente les dépenses courantes en matière de l'éducation au Tchad. Celui-ci montre une répartition des dépenses courantes de l'État pour l'ensemble du secteur de l'éducation par niveau d'enseignement. L'examen de ce tableau montre que dans les ressources nationales allouées au secteur éducatif, l'enseignement primaire occupe une place importante avec une part passant de 49.9 % en 2013 à 53.7 % en 2020 et les projections montrent une augmentation de 55.2 % en 2026.

Tableau : dépenses courantes d'éducation au Tchad (focus sur 2018-2020)

| <b>Récapitulatif des dépenses courantes par niveau (en %)</b> | <b>2013</b>   | <b>2017</b>   | <b>2018</b>   | <b>2019</b>   | <b>2020</b>   | <b>2026</b>   |
|---------------------------------------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Enseignement Primaire                                         | 43,9%         | 49,9%         | 54,9%         | 54,8%         | 53,7%         | 55,2%         |
| ENI et formation de maîtres                                   | 4,8%          | 5,0%          | 4,6%          | 4,5%          | 4,7%          | 3,5%          |
| Alphabétisation                                               | 3,0%          | 3,4%          | 3,3%          | 3,3%          | 3,4%          | 2,6%          |
| EBNF                                                          | 0,1%          | 0,24%         | 0,27%         | 0,31%         | 0,36%         | 0,46%         |
| Enseignement Moyen                                            | 12,5%         | 15,8%         | 14,3%         | 13,9%         | 14,2%         | 17,2%         |
| Enseignement secondaire                                       | 11,2%         | 15,5%         | 13,1%         | 13,3%         | 13,1%         | 7,5%          |
| Enseignement technique et professionnel                       | 3,4%          | 4,7%          | 4,4%          | 4,6%          | 4,8%          | 3,4%          |
| Enseignement préscolaire                                      | 0,4%          | 0,5%          | 0,6%          | 0,7%          | 0,8%          | 2,7%          |
| Enseignement supérieur et Recherche                           | 20,7%         | 5,0%          | 4,6%          | 4,6%          | 4,9%          | 7,5%          |
| <b>Dépenses courantes du secteur</b>                          | <b>100,0%</b> | <b>100,0%</b> | <b>100,0%</b> | <b>100,0%</b> | <b>100,0%</b> | <b>100,0%</b> |

Source : PIET (Plan intérimaire de l'éducation du Tchad)

## 5. La pauvreté des parents d'élèves

La pauvreté est un fléau qui touche presque toute la population tchadienne. Selon une étude réalisée par la Banque Mondiale, la majeure partie de la population vit dans une insécurité alimentaire extrême : « *Environ trois Tchadiens sur quatre vivent en situation d'insécurité alimentaire extrême. Les habitants des zones rurales sont plus exposés à l'insécurité alimentaire que ceux des zones urbaines et ce sont les ménages vivant dans le nord et le centre du pays qui sont les plus touchés, par rapport au sud. Cela est dû au mode de vie majoritairement pastoral des populations du nord et du centre tchadien, qui pratiquent l'élevage à la fois pour se nourrir et pour générer des revenus. Dans le sud, en revanche, les ménages se consacrent majoritairement à l'agriculture et produisent*

notamment des aliments de base comme le millet et le riz, ainsi que des cultures de rapport comme le coton. »<sup>171</sup>

Comme l'évoque Médard, « Les conséquences de la pauvreté sont multidimensionnelles dans le système d'éducation tchadien, qu'il s'agisse de l'État ou des parents d'élèves pris individuellement. Elle joue, entre autres, sur la scolarité, l'équipement des matériels didactiques et des fournitures aussi bien des enseignants que des apprenants. Le déficit des soins et d'alimentation entraîne souvent une promiscuité d'aisance dans les salles de classe. »<sup>172</sup>

Tableau : Situation de la pauvreté par province au Tchad (2014)

**Tableau 4 : Situation de la pauvreté par Province (2014)**

|                   | Incidence    |               | Profondeur   |               | Sévérité     |               | Indice moyen  | Rang |
|-------------------|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------|---------------|---------------|------|
|                   | Taux         | Indice        | Taux         | Indice        | Taux         | Indice        |               |      |
| Barh El Gazal     | 42,6%        | 91,2%         | 23,7%        | 90,1%         | 14,3%        | 89,9%         | 90,4%         | 11   |
| Batha             | 45,6%        | 97,6%         | 22,6%        | 85,9%         | 12,2%        | 76,7%         | 86,8%         | 12   |
| Borkou            | 41,8%        | 89,5%         | 21,7%        | 82,5%         | 12,1%        | 76,1%         | 82,7%         | 14   |
| Chari Baguirmi    | 41,1%        | 88,0%         | 22,4%        | 85,2%         | 12,9%        | 81,1%         | 84,8%         | 13   |
| Ennedi Est        | 41,8%        | 89,5%         | 21,7%        | 82,5%         | 12,1%        | 76,1%         | 82,7%         | 14   |
| Ennedi Ouest      | 41,8%        | 89,5%         | 21,7%        | 82,5%         | 12,1%        | 76,1%         | 82,7%         | 14   |
| Guera             | 66,5%        | 142,4%        | 41,2%        | 156,7%        | 27,6%        | 173,6%        | 157,5%        | 2    |
| Hadjer Lamis      | 45,7%        | 97,9%         | 26,4%        | 100,4%        | 16,6%        | 104,4%        | 100,9%        | 8    |
| Kanem             | 34,8%        | 74,5%         | 19,4%        | 73,8%         | 11,7%        | 73,6%         | 74,0%         | 20   |
| Lac               | 46,3%        | 99,1%         | 23,9%        | 90,9%         | 13,2%        | 83,0%         | 91,0%         | 10   |
| Logone Occidental | 66,4%        | 142,2%        | 40,4%        | 153,6%        | 26,2%        | 164,8%        | 153,5%        | 3    |
| Logone Oriental   | 48,6%        | 104,1%        | 26,9%        | 102,3%        | 15,9%        | 100,0%        | 102,1%        | 7    |
| Mandoul           | 70,9%        | 151,8%        | 43,9%        | 166,9%        | 28,6%        | 179,9%        | 166,2%        | 1    |
| Mayo Kebbi Est    | 38,2%        | 81,8%         | 20,9%        | 79,5%         | 12,3%        | 77,4%         | 79,5%         | 18   |
| Mayo Kebbi Ouest  | 47,4%        | 101,5%        | 24,9%        | 94,7%         | 13,9%        | 87,4%         | 94,5%         | 9    |
| Moyen Chari       | 61,4%        | 131,5%        | 36,2%        | 137,6%        | 22,8%        | 143,4%        | 137,5%        | 5    |
| N'Djamena         | 11,0%        | 23,6%         | 4,9%         | 18,6%         | 2,4%         | 15,1%         | 19,1%         | 23   |
| Ouaddaï           | 34,8%        | 74,5%         | 17,9%        | 68,1%         | 10,0%        | 62,9%         | 68,5%         | 22   |
| Salamat           | 48,4%        | 103,6%        | 26,9%        | 102,3%        | 16,0%        | 100,6%        | 102,2%        | 6    |
| Sila              | 36,7%        | 78,6%         | 18,4%        | 70,0%         | 9,8%         | 61,6%         | 70,1%         | 21   |
| Tandjile          | 65,3%        | 139,8%        | 37,5%        | 142,6%        | 23,0%        | 144,7%        | 142,4%        | 4    |
| Tibesti           | 41,8%        | 89,5%         | 21,7%        | 82,5%         | 12,1%        | 76,1%         | 82,7%         | 14   |
| Wadi Fira         | 38,4%        | 82,2%         | 20,4%        | 77,6%         | 12,0%        | 75,5%         | 78,4%         | 19   |
| <b>Tchad</b>      | <b>46,7%</b> | <b>100,0%</b> | <b>26,3%</b> | <b>100,0%</b> | <b>15,9%</b> | <b>100,0%</b> | <b>100,0%</b> |      |

Source : d'après les résultats d'ECOSIT 3, août 2014

Source : d'après les résultats d'ECOSIT3, 2014

La pauvreté des parents d'élèves ne favorise pas la scolarisation des enfants surtout dans ce monde où tout se résume à l'argent. La souffrance est encore énorme pour les familles à faible revenu. Pour que l'élève puisse bien réussir l'année scolaire, il faut l'inscrire à temps à l'école, l'équiper de fournitures scolaires, le nourrir et le vêtir. Et lorsqu'il sera

<sup>171</sup> <https://blogs.worldbank.org/fr/africacan/perspectives-economiques-et-pauvrete-au-tchad-en-10-graphiques>, site consulté le 21/07/2022

<sup>172</sup> NDOUTORLENGAR Médard, op.cit

malade, il faut le soigner. Cependant, ce n'est pas du tout évident pour toutes les familles qui vivent au seuil de la pauvreté.

Comme nous pouvons le remarquer, beaucoup de familles ont des difficultés pour assurer la scolarité de leurs enfants. Ce qui contraint certains enfants à abandonner très tôt l'école, comme ce fut le cas de David, qui se confie en ces termes : *« J'aime l'école. Mais étant l'aîné de la famille, il fallait aider la famille. Après le décès de nos parents, je deviens le pivot de la famille. Alors j'ai opté pour une formation professionnelle. Voilà pourquoi je suis devenu cuisinier. J'ai voulu toujours retourner à l'école, mais je n'avais pas eu l'opportunité. Cependant, j'ai toujours pratiqué l'autoformation. »*

Comme l'avoue MESSALEH, une institutrice, *« beaucoup de parents d'élèves n'arrivent pas à payer régulièrement la scolarité de leurs enfants. Souvent nous sommes obligés de renvoyer les enfants, mais lorsque nous le faisons, les enfants sont malheureux. Finalement on ne peut pas les renvoyer, on les accepte et on convoque le parent tout en espérant qu'il régularise. »* Ces genres de situations influent dangereusement sur la productivité de l'enfant.

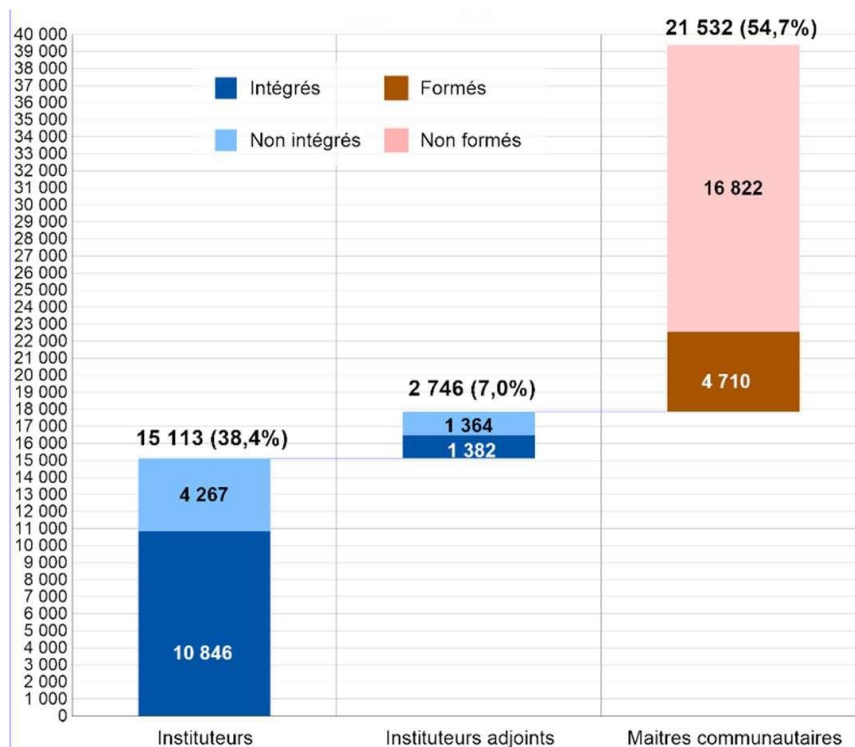
Pour Matthieu, parent d'élève, *« La pauvreté est un problème général dans notre pays. Si les conditions de vie ne sont améliorées, on ne peut assurer une bonne éducation à nos enfants. »* Il poursuit son constat en ces termes, *« Les enfants ne mangent même pas pour aller à l'école, cela a des répercussions sur eux. Les parents n'ont pas les moyens de leur payer la scolarité et souvent on renvoie les enfants. Cette situation influe sur les élèves. »*

Claudine, une parente d'élève, renchérit en ces termes : *« la pauvreté a de répercussion sur nos enfants. On n'arrive pas à s'occuper véritablement de nos enfants. Certains enfants ne sont pas inscrits à temps à l'école et d'autres ne prennent pas de petit-déjeuner avant de se rendre à l'école. »*

Face à toutes ces situations calamiteuses, nous pouvons comprendre que ce n'est pas facile pour les enfants qui se trouvent dans ces circonstances, de réussir.

## 6. Le manque d'enseignants dans les zones rurales

Graphique : Structure du court enseignant du primaire (2017)



Source : d'après des données du MENPC, Annuaire statistique 2016-2017

Une école n'est pas seulement constituée de bâtiments, mais également d'élèves et d'enseignants. Ces différents constituants sont indissociables et fortement imbriqués entre eux. Quand un élément de cet ensemble vient à manquer, elle perd son sens. L'enseignant est cette personne qui a la charge de transmettre le savoir. Son rôle est de faciliter l'apprentissage de multiples manières, appropriées à l'âge des apprenants, reliées aux ressources disponibles et aux besoins des élèves, et ce faisant de maintenir un bon équilibre entre expérience structurée et autonomie. Étant le moteur du système éducatif, l'enseignant interagit avec les élèves et doit entretenir des contacts avec les parents de ceux-ci.

En effet, le rôle de l'enseignant est crucial dans la société. Il façonne la vie des élèves. Il inspire, motive, guide et encourage les élèves pour qu'ils aient un impact positif dans le monde qui les entoure. Un enseignant aide ses élèves à être passionnés par l'apprentissage. Par son charisme de modèle, de mentor, de soignant et de conseiller,



l'enseignant joue un rôle passionnant et stimulant. Il façonne les chances des apprenants dans leur milieu de vie en leur transmettant les connaissances et en protégeant le bien-être social.

Le travail de l'enseignant ne se confine pas seulement dans une salle de classe, mais va au-delà de cela. Il est par extension de langage « *un second père ou une seconde mère* », bref, il est un parent externe. Ainsi, il conduit et guide l'enfant sur une bonne voie en lui inculquant les valeurs morales et humaines.

Cependant, force est de constater que dans certaines localités ou établissements, il y a un manque criant d'enseignants.

Narcisse OREDJE, dans son article intitulé « Comment juguler l'absentéisme des enseignants au Tchad ? », explique avec lucidité les causes de la désertion des classes. Il précise que « *les causes sont nombreuses : le manque de motivation des enseignants, la gestion hypercentralisée, la politisation du métier, la corruption, les salaires dérisoires.* »<sup>173</sup>

Nombreux sont les enseignants qui désertent les lieux de service. Nous pouvons constater que certains ne veulent pas être affectés dans les zones rurales et préfèrent plutôt exercer leur carrière dans les zones urbaines. Ils préfèrent être affectés en province ou encore travailler dans la capitale où tout est centralisé. De ce fait, ils sont totalement absents dans leurs lieux d'affectation, mais procèdent à des remplacements illégaux, où l'enseignant(e) concerné(e) décide de recruter quelqu'un d'autre à sa place en s'acquittant d'un pot-de-vin. Ce processus de remplacement des enseignants est récurrent, et très souvent, les personnes recrutées ne possèdent pas les compétences requises. Les individus ayant accepté ce remplacement reçoivent une somme de 20 000 francs CFA (équivalent à 30,40 €) comme salaire mensuel. Ainsi, le fossé se creuse entre le salaire mensuel de l'enseignant principal qui perçoit 300 000 francs CFA (équivalent à 500 €) et le remplaçant qui percevra 20 000 francs. De cet état de fait, découlent des conséquences sur la qualité de l'éducation. Ce fut par exemple le cas d'une dame avec qui nous avons eu l'occasion de voyager ensemble dans la zone de notre champ d'études. Elle exprimait

---

<sup>173</sup> OREDJE Narcisse, « Comment juguler l'absentéisme des enseignants au Tchad ». Un article publié le 20 mars 2019, par *la Revue Livre d'Afrique*, [www.afrik.com](http://www.afrik.com)  
Une plateforme mobile a été mise en place au Tchad pour lutter contre l'énorme absentéisme des enseignants. C'est une simple illusion de solution, car le problème est bien plus profond et culturel.

avec beaucoup de grâce et sans vergogne son cas, en ces termes : « *Je suis une institutrice de l'État et en même temps commerçante. Actuellement, j'ai confié ma classe à un jeune homme que j'ai moi-même embauché avec l'aide du directeur d'école. Je paie le jeune homme à la fin de chaque mois de cours. Pour le directeur, je lui mouille un peu la barbe pour fermer sa bouche. Ainsi, cela me permet de vaquer à mes activités commerciales. Je fais le tour des marchés hebdomadaires avec des céréales et arachides.* »

De tels cas de figure se passent devant le regard impuissant des administrateurs de l'enseignement, parce que les concernés ont des affinités ou de l'intimité avec de hauts cadres. C'est ce qui permet à ces enseignants opportunistes de faire ce que bon leur semble.

Depuis 2003, nous observons que seuls les ministères de l'Éducation et celui de la santé sont pourvoyeurs d'emplois. C'est l'issue la plus simple pour accéder à la fonction publique. Beaucoup de demandeurs d'emploi, même sans vocation ni dévouement, se sont rués dans l'enseignement et la santé. Ce qui explique ce manque de professionnalisme dans le travail. La situation est encore plus alarmante dans les zones rurales. Les conditions de travail décourageantes, le manque d'encouragement, la précarité de vie dans les villages rendent plus complexe la situation.

On peut également noter que le fait que l'administration soit centralisée dans la capitale est un facteur qui déstabilise le système d'éducation. L'enseignant pour suivre son dossier d'avancement ou de reclassement doit chaque fois effectuer un déplacement vers la capitale. Pour d'autres qui sont dans les zones rurales, chaque mois pour percevoir leurs salaires, ils doivent effectuer un déplacement de plus de deux à trois jours en ville.

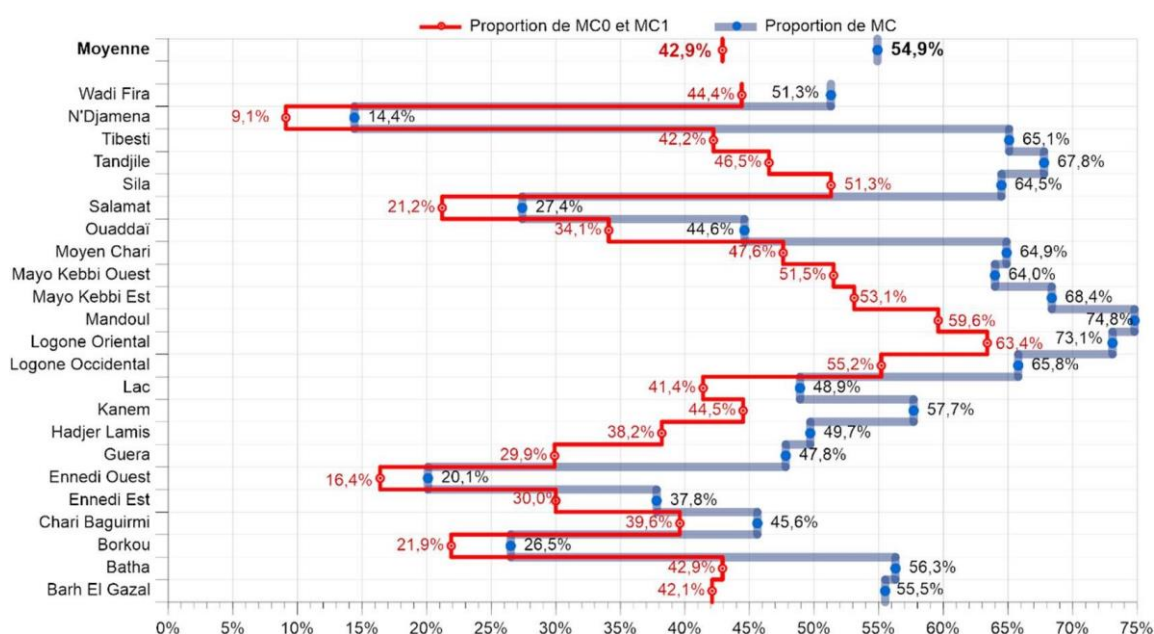
Toutes ces situations dramatiques cristallisent le système d'éducation tchadien et empêchent son décollage. Les écoles dans les zones rurales fonctionnent pour la plupart des cas, avec des enseignants vacataires recrutés par les parents d'élèves ou des enseignants communautaires pris en charge par l'État tchadien et ses partenaires au développement socio-éducatif.

Cette catégorie d'enseignants suscitée n'ayant en réalité aucune formation professionnelle conduit les enfants tout droit à l'abattoir. C'est ce qui accentue le phénomène de la baisse de niveau et de la corruption et constitue un défi majeur pour le

système éducatif tchadien. La grève des enseignants n'est pas en reste parmi les difficultés qui entravent la bonne marche de l'école au Tchad.

Le graphique ci-dessus montre la structure du personnel enseignant du primaire et illustre bien le manque d'enseignants qualifiés dans les écoles. Il montre aussi que les maîtres communautaires sont plus nombreux que les instituteurs formés. Cette situation met en évidence les limites du système et les efforts restant à fournir dans le domaine pédagogique afin d'améliorer la qualité de l'enseignement.

Graphique : répartition par région de la proportion des maîtres communautaires et des maîtres communautaires non formés



Source : d'après des données du MENPC

À travers ce graphique ci-dessus, nous observons une forte inégalité dans la répartition des maîtres communautaires sur l'ensemble du territoire. La majorité des écoles rurales est tenue par des maîtres communautaires non formés. Les données montrent une forte disparité régionale : en 2017, les statistiques montrent au niveau national, 42,9 % et 54,9 % des enseignants communautaires formés et non formés. Nous notons une forte proportion de ces enseignants dans les régions : le Logone occidental (55,2 % et 65,8 %) ; Logone oriental (63,4 % et 73,1 %) ; le Mandoul (59,6 % et 74,8 %), le Mayo-Kebbi est (53,1 % et 68,4 % et le sila (57,3 % et 64,5 %) contre une faible proportion dans les autres

régions à savoir la capitale N'Djamena (9.1 % et 14.4 %), Borkou (21.9 % et 26.5 %), Ennedi Ouest (14.4 % et 20.1%) et pour finir Salamat (16.4 % et 27.4 %).

## 7. La grève des enseignants des écoles publiques

Les enseignants des écoles publiques au Tchad sont sujets à diverses difficultés qui se soldent le plus souvent par des grèves. Dans ce pays d'Afrique centrale, avec l'avènement du pétrole et le programme d'ajustement structurel, les enseignants dans les écoles primaires touchent environ, sans les primes et les frais de transport, 200 000 francs CFA, et 300 000 francs CFA par mois pour un enseignant du secondaire, selon le ministère de l'Éducation. Cependant, à plusieurs niveaux et pour diverses raisons, les enseignants entrent en grève pour revendiquer leurs droits. La dernière grève qui a duré des mois et reste encore inscrite dans les mémoires est celle de l'année 2020. Les enseignants ont entamé cette grève pour réclamer le versement de primes gelées depuis 2016. Il est à noter que la grève a un impact négatif sur le système éducatif. Les écoles publiques restent fermées et les élèves à la maison. Devant de telles situations, ce sont les élèves qui en pâtissent. C'est aussi une des causes de la délinquance et de la démotivation.

## Conclusion

De tout ce qui précède, nous pouvons retenir que les difficultés du système éducatif tchadien sont encore d'actualité. Malgré les nombreux colloques et séminaires organisés par l'État et les acteurs en charge de l'éducation, les problèmes que rencontre l'école au Tchad restent encore brûlants. Plusieurs solutions ont été avancées, mais elles n'ont été qu'illusoire. Beaucoup d'efforts restent encore à accomplir pour redorer le blason de l'école tchadienne. Car, par l'école, tout élève rêve d'un avenir meilleur. Cependant, plusieurs facteurs ont un impact négatif sur l'accès à l'éducation. Insuffisances en matière d'infrastructures scolaires qui se manifestent par la surcharge des effectifs des élèves dans les salles de classe. Inexistence des manuels scolaires et pédagogiques pouvant servir à l'enseignement de qualité. La qualité de l'enseignement est aussi menacée lorsque les salles de classe sont construites en paille, communément appelée « secko » qui sont détruites dès les premières pluies à cause de la tornade ou des inondations.

# **Chapitre VI**

## **Choix de l'école et suivi scolaire des parents d'élèves**

## Introduction

L'engagement des parents d'élèves pour la scolarisation de leurs enfants est primordial. Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent, les parents représentent un maillon essentiel dans le système éducatif. C'est pourquoi leur participation aux côtés de leurs enfants est prépondérante. Ainsi, nous pouvons sur le plan sociologique être en droit de nous interroger sur la problématique de leurs actions. En quoi consiste le rôle d'un parent d'élève dans la scolarisation de son enfant ? En effet, les entretiens réalisés auprès des personnes que nous avons interrogées dans la zone de notre étude nous amènent à retenir que le rôle joué par les parents d'élèves s'articule autour de trois points fondamentaux :

- Le choix de l'école de leurs enfants ;
- Le suivi scolaire
- L'aide au devoir de classe.

Avant d'aborder ces points, nous allons décrire les caractéristiques des écoles selon leurs types.

### 1. L'école publique ou privée

Au Tchad, en général, et plus particulièrement dans la zone de notre étude, nous rencontrons deux types d'écoles : l'école publique et l'école privée. Les deux types d'écoles sont placés sous la tutelle de l'État et dirigés par le Ministère de l'Éducation et de la Promotion civique.

L'école publique relève du service public de l'État. Elle est mixte, laïque et gratuite. Les écoles publiques sont des établissements à caractère administratif. C'est l'action autonome de l'État d'agir pour le bien-être de la population en garantissant une éducation de qualité pour tous.

Les écoles publiques fonctionnent avec des enseignants recrutés dans la fonction publique. Au Tchad, les écoles publiques sont ouvertes à tout le monde sans distinction. Elles ne font pas de sélection, leurs services sont accessibles à tout public. Ce point constitue un avantage. Car quiconque peut avoir accès aux à ces établissements publics.

Cependant, du fait qu'elles soient accessibles à tous et presque gratuites<sup>174</sup>, elles accueillent tous les élèves. Cela entraîne une augmentation forte des effectifs dans les salles de classe. Ce qui ne favorise pas l'apprentissage. Dans les chapitres précédents, nous avons mentionné que cela entraîne des conséquences graves pour le système éducatif tchadien. La corruption, la baisse de niveau constituent bien des fléaux qui proviennent du nombre élevé d'élèves dans les salles de classe. Certains parents envoient leurs enfants dans les écoles publiques tout simplement parce qu'ils n'ont pas assez de revenus pour pouvoir les inscrire dans des écoles de haut standing où il y a une bonne qualité de transmissions des savoirs. Maurice, un instituteur confie en ce terme : « *Dans certaines écoles, on compte jusqu'à 150 à 200 élèves par niveau dans une salle totalement exigüe et sans tables-bancs. Les matériels ne sont pas fournis ni les livres pour les élèves, pas de cantine scolaire. Tout cela prouve que l'école tchadienne éprouve d'énorme difficulté et la baisse de niveau tire ainsi son origine. Finalement, on forme des élèves médiocres.* »

Dans les écoles publiques, les enseignants travaillant pour le compte de l'État ne sont pas bien pris en charge. Le salaire d'un enseignant tchadien reste dérisoire malgré l'avènement du pétrole. Cette situation maintient l'enseignant tchadien dans la précarité et la dépendance. C'est ce qui engendre le phénomène de la corruption. Monsieur Vourbébé, parent d'élève souligne l'incapacité de l'état à ce propos « *C'est le mutisme des autorités face aux difficultés des enseignants dans l'accomplissement de leur mission. Imaginez si les dotations ne sont pas données, où l'enseignant trouvera des moyens pour acheter des craies, les livres et autres documents pour les cours. L'insuffisance du personnel enseignant porte un coup dur à l'école tchadienne. On a assez d'enseignants formés, mais ils sont au chômage et personne ne songe les intégrer. Le peu d'enseignants que le pays a, certains ne veulent pas aller en brousse (en province) sous prétexte que l'insécurité et la sorcellerie y règnent. Les bâtiments ne sont pas construits et les tables-bancs ne sont pas pourvues. L'exploitation du pétrole n'a rien donné.* »

David, un autre parent d'élève déclare « *l'État s'est peu à peu désengagé de l'école en faisant la promotion de la médiocrité. Malgré les États généraux de l'Éducation, les conclusions ne sont pas véritablement appliquées. Finalement le secteur de l'éducation*

---

<sup>174</sup> En théorie, l'école publique est gratuite, dans la pratique, les frais d'inscriptions sont demandés aux parents.

*devient un lieu de business. Aujourd'hui, avec la prolifération des écoles privées, le chaos s'est installé. À cela s'ajoute l'insuffisance des professionnels de l'Éducation et le manque des moyens alloués à l'éducation. C'est vraiment dommage. Aujourd'hui ce sont les écoles confessionnelles qui font la fierté de l'école tchadienne. Regardez les statistiques des examens, les meilleurs scores sont enregistrés par les écoles confessionnelles. »*

Nonobstant que les salaires des enseignants soient dérisoires, il y a quelquefois du retard dans le paiement de ceux-ci. Ils ne sont pas payés à temps et totalisent des arriérés de salaires. Cette situation conduit certains à se livrer aux marchandages de notes. D'autres encore préfèrent s'occuper de leurs propres affaires en s'investissant dans le commerce ou autres activités.

Dans le suivi des activités pédagogiques, nous pouvons constater qu'il y a trop de légèreté pour ce qui est des écoles publiques. C'est aussi bien ce que nous pouvons retenir de l'intervention de Sephora, cette mère de famille. Elle observe que : *« Souvent les enfants rentrent tôt. Il y a plus de fois qu'ils sont dans la cour de l'école pendant que d'autres sont en salle. Alors je ne sais pas si tout le temps les maitres ne viennent pas au cours. On nous parle aussi de grève, surtout avec les 16 mesures. C'est difficile pour les élèves d'étudier. »* Par contre, dans les écoles privées confessionnelles, le sérieux et la discipline règnent.

### 1.1. Les écoles privées confessionnelles et non confessionnelles

À côté des écoles publiques, nous avons l'existence d'écoles privées confessionnelles et non confessionnelles. Ces écoles sont les propriétés de particuliers. Ils les gèrent de manière indépendante, en suivant les principes établis par l'État. Elles ont une autonomie financière et sont gérées par leurs propres fonds.

Pour Paul Esquieu et Serge Péano : *« L'enseignement privé tchadien ne forme pas un ensemble homogène. Il rassemble des établissements qui diffèrent à la fois par leur statut, par les conditions de leur création, par la population qui les fréquente, par leur*



*organisation et leur mode de fonctionnement, par les difficultés qu'ils rencontrent et par leurs performances pédagogiques. »<sup>175</sup>*

Parmi les écoles confessionnelles, nous pouvons trouver : les écoles catholiques, les écoles protestantes et laïques et les établissements arabes. Par essence, une école confessionnelle est une école religieuse. Elle peut être définie comme étant un : *« Établissement d'enseignement ayant comme idéologie, notamment au niveau de l'enseignement de la catéchèse d'une religion particulière telle que le protestantisme ou le catholicisme. »* (Source TAG, 2007).

Une étude réalisée par P. Esquieu et S. Péano montre que : *« Jusqu'à la fin des années soixante, l'enseignement privé restait surtout composé d'écoles confessionnelles, catholiques essentiellement, créé le plus souvent avant l'indépendance. À ces établissements se sont ajoutées au cours des années 1970 et 1980, des écoles protestantes, arabes ou laïques situées en milieu urbain et des écoles spontanées en zone rurale. »<sup>176</sup>*

Ils poursuivent leur exposé en abordant que : *« Les écoles catholiques (36 en primaire) forment un réseau ancien, bien structuré, présentant une image de sérieux, une référence de qualité pédagogique. Elles drainent des élèves issus de milieux aisés attirés par la qualité de l'enseignement dispensé plus que par le caractère confessionnel de l'école : la moitié des parents ont un revenu annuel supérieur à 1 million de francs cf. A et 36 % ont un niveau de formation supérieur ou égal au bac. Elles bénéficient d'un statut particulier résultant de la convention d'association par laquelle l'État s'engage à affecter des enseignants fonctionnaires, formé et rémunéré par lui. Les enseignants, qui ont reçu une formation pédagogique, sont expérimentés (ancienneté moyenne de 8,2 années). Les bâtiments financés par l'Église catholique ont été, quasiment dans tous les cas, construits spécialement pour l'école et sont adaptés à l'usage d'enseignement. Des manuels scolaires sont disponibles même s'ils sont parfois disparates et en nombre insuffisant.*

---

<sup>175</sup> ESQUIEU Paul PEANO Serge L'enseignement privé et spontané dans le système éducatif tchadien, Rapport de recherche de l'IPE n° 103, publié à Paris en 1994, par l'Institut international de planification de l'éducation, avec la participation de l'UNESCO.

<sup>176</sup> ibid

*Dès lors, les préoccupations des chefs d'établissement et des enseignants, encadrés par des inspecteurs propres à l'enseignement catholique, sont plus d'ordre pédagogique. »<sup>177</sup>*

C'est le même constat que nous pouvons observer chez certains parents d'élèves comme Néguem, ce jeune père âgé de 32 ans qui déclare : *« Il y a une école catholique qui forme très bien, je veux bien les inscrire là-bas en ville, mais je suis manqué de moyen. S'il plaît à Dieu, l'année prochaine je vais retirer mes enfants pour les inscrire à l'école des prêtres. »*

Dans les écoles privées confessionnelles, on accueille moins d'élèves. L'enseignant a donc plus de temps pour s'occuper de chaque élève. C'est ce qui rendait le suivi individuel plus facile et le rendement meilleur. Les élèves des écoles bénéficient d'un bon encadrement. Ils sont bien suivis et reçoivent toute l'attention qu'ils méritent. Les enseignements sont dispensés en lien avec les règles et le programme éducatif national. Cependant, les écoles privées non confessionnelles ne sont pas toutes meilleures que les écoles publiques. La majorité d'entre elles ne fonctionnent pas bien : recrutement par réseaux ou par affinités et non par qualifications. Les enseignants sont pour la plupart des diplômés sans emploi et n'ayant rien à faire, pour subvenir à leurs besoins, sont obligés de rejoindre l'enseignement. Beaucoup d'entre eux sont dans l'enseignement sans vocation. Il faut également préciser que ces écoles privées fonctionnent pour la plupart comme une entreprise la famille. Elles sont gérées comme des biens familiaux. C'est ce qui marque la différence avec les écoles privées à caractère confessionnel. C'est bien ce qui ressort de l'affirmation de l'entretien avec Boniface, ce parent d'élève qui nous a beaucoup impressionnés de par sa manière de s'exprimer. À la question de savoir si l'école privée est mieux que l'école publique, il soutient que : *« L'école publique est nettement mieux. Vous savez, l'école privée est l'émanation d'un particulier alors que le fondateur veut avoir de bons résultats pour qu'il ait aussi de rendement. Alors, la direction et les enseignants mettent du sérieux dans ce qu'ils font. »*

---

<sup>177</sup> Ibid.

## 1.2. Les écoles communautaires

Les écoles communautaires jouent un véritable rôle dans le service public de l'État. Elles sont créées par les villageois pour pallier le manque d'écoles dans les zones urbaines. Elles fonctionnent de manière rudimentaire. Le recrutement des enseignants se fait de manière locale. La plupart de ses élèves sont issus des familles défavorisées qui pratiquent l'agriculture, l'élevage et/ou le commerce.

Ces écoles communautaires connaissent d'énormes difficultés de fonctionnement à savoir : manque de matériels pédagogiques, des enseignants peu qualifiés (la majorité n'a que le niveau de 3<sup>e</sup> ou terminale et n'a pas reçu une formation professionnelle de qualité), installations rudimentaires (manque ou insuffisance de bâtiments, de tables-bancs), parfois absence totale de manuels scolaires. Les élèves s'absentent régulièrement et quittent précocement l'école. C'est aussi le constat fait par André, instituteur, que nous avons interrogé *«Le nœud du problème, c'est que l'État ne veut pas intégrer les enseignants formés. Conséquence, le milieu est rempli par les vacataires aux profils douteux. Dans le cycle primaire, ce sont les maitres communautaires qui tiennent les classes surtout en brousse (milieu rural) où on compte dans certains endroits un seul enseignant d'État pour tout le cycle. Ne dit-on pas que la nature a horreur du vide ? »*

Monique, une institutrice renchérit *«L'école du village fonctionne avec des maitres communautaires. Quand ils ne sont pas payés, les enfants sont abandonnés à leur triste. Finalement les écoles dans les villages ne fonctionnent pas et elles ne sont pas aussi construites. »*

Sur le plan financier, ces écoles fonctionnent sur ses propres revenus récoltés auprès des communautés villageoises par l'Association des Parents d'Élèves. Ce qui n'est pas toujours évident. Parfois, la communauté rencontre des difficultés à payer normalement les maitres communautaires. Trésor, instituteur de l'État vivant en exercice dans une école rurale se confie : *«je voudrais que l'état pense un peu aux écoles dans les provinces, qu'on nous envoie des matériels didactiques pour aider l'école de brousse parce que les parents d'élèves n'arrivent pas à nous supporter, par exemple dans mon école, il y'a 4 maitres communautaires et je suis le titulaire, on leur paie 6000fcfa (équivalent à 9,*

*40 centimes) par mois et l'année dernière, on ne pouvait même pas avoir un 1000fcfa à donner à nos maitres communautaires. Il faut que l'état fasse un effort pour les soutenir ».*

*Il poursuit : « l'année passée, on avait des problèmes. L'inspectrice était venue en visite et c'est elle qui a sorti son propre argent afin qu'on puisse acheter des craies pour dispenser les cours. Les maitres communautaires ne sont pas payés pendant un an alors comment la personne va se donner pour travailler normalement ? Un adage dit que le sac vide ne peut pas se tenir debout, mais malgré leur situation, ils se sont sacrifiés pour travailler. »*

## 2. Le choix de l'école des enfants : publique ou privée

Pour inscrire un enfant à l'école, les parents commencent par s'interroger sur le type d'école que doivent fréquenter leurs enfants. Ce choix est motivé par plusieurs facteurs. Cela peut être basé sur la recherche de la qualité de l'enseignement, la distance, le manque de moyen, etc.

Quelles peuvent être les motivations qui soutiennent le choix d'école ? Que peuvent être les enjeux du choix opéré ? C'est dans cette partie que nous répondrons à ces questions.

Ainsi, cette section nous conduira à présenter la liberté que les parents ont de choisir l'école de leurs enfants. Ensuite, nous aborderons les motivations de leur choix et enfin nous verrons les enjeux de ce choix.

### 2.1. Les parents et le choix de l'école des enfants : la liberté de choisir

Le choix de l'école des enfants est pour la plupart des cas opéré par les parents. Ce sont eux seuls qui ont l'autorité sur leurs progénitures et le choix l'établissement scolaire que doivent fréquenter leurs enfants. Cela corrobore bien ce que Nicolas Roland évoquait en 2012 dans son article sur la question du choix de l'école par les familles issues de milieux populaires. Pour lui, « si les parents se voyaient responsables de l'éducation de leur enfant, il était logique qu'une part importante d'autorité dans de nombreuses décisions concernant l'éducation de celui-ci leur revienne. Le choix d'une école en accord avec leurs attentes en matière d'éducation ainsi qu'avec leurs convictions religieuses,

*philosophiques ou leurs préférences pédagogiques n'était, dès lors, qu'une illustration de cette autorité parentale. »<sup>178</sup>*

Les parents, soucieux de l'avenir de leurs enfants, aspirent à offrir une scolarité épanouissante et rigoureuse. C'est le cas de la plupart des personnes que nous avons interrogées.

Par ailleurs, cette volonté peut connaître quelques infléchissements liés aux contraintes socio-économiques. On ne choisit pas toujours ce qu'on veut. Certains parents, bien qu'ayant le souci de garantir une meilleure scolarité à leurs enfants, sont obligés de les inscrire tout simplement dans une école qu'ils trouvent à porter de mains. À la question de savoir pourquoi le choix de l'école publique, Séphora parent d'élève interrogée répond « *Hum. J'ai quel moyen pour envoyer les enfants pour étudier ailleurs ? Mes enfants vont étudier à l'école Djarabé puis le collège et peut-être l'université à Moundou. Il faut d'abord avoir des moyens pour avoir de grandes ambitions. »*

Pour d'autres parents d'élèves, le phénomène de distance s'impose. Ils sont contraints d'inscrire leurs enfants dans une école à proximité de leur maison, même si le résultat n'est pas satisfaisant. Des parents ayant un niveau d'instruction moins élevé, ne se soucient pas toujours de tous ces détails, ils inscrivent s leurs enfants dans un établissement qu'importe les bons résultats ou non. L'essentiel pour eux est que leurs enfants soient scolarisés.

## 2.2. Les motivations du choix de l'école

D'emblée, pour inscrire un enfant à l'école, les parents se focalisent sur un certain nombre de points importants, afin d'opérer leur choix sur un établissement. Pour certains, comme le souligne Rohen d'Aiglepierre, ils se basent sur la capacité scolaire de leur enfant et leurs attentes. Ils voudraient voir leurs enfants réussir, c'est pourquoi ils l'inscrivent dans un établissement qui pourrait leurs garantir un avenir meilleur, maintenir leurs aptitudes intellectuelles. Dans ce sens, l'auteur affirme que : « *les capacités scolaires des élèves et*

---

<sup>178</sup> ROLAND Nicolas « Du choix de l'école par les familles issues de milieux populaires », Article publié dans *la Reve Éducation & Formation* — e-297 — Juillet 2012 Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique — FNRS et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif

*les attentes des parents pourraient de même influencer le choix d'un type d'établissement. Ainsi, les ménages ayant de plus fortes attentes éducatives ou avec un enfant présentant des capacités scolaires plus importantes pourraient avoir une plus forte propension à faire le choix d'un établissement privé plus coûteux, mais perçu comme de meilleures qualités.* »<sup>179</sup> C'est aussi dans ce sens que SALOME, parent d'élève nous confie en ces termes : « *si j'ai les moyens, je préfère envoyer mes enfants dans ces établissements privés qui sont les meilleurs établissements qui font un bon score aux examens, ce sont les écoles privées et confessionnelles.* »

Par ailleurs, d'autres facteurs sont pris en compte dans le choix de l'école. Nous citons par exemple : l'âge, le sexe, la religion des parents, le niveau d'instruction des parents ou le nombre des redoublements de l'enfant. « *Des variables comme l'âge, le nombre des redoublements, le sexe, un éventuel handicap de l'élève ou encore le niveau d'éducation des parents pourraient alors influencer le choix. Le type de religion et la religiosité d'un ménage pourraient également être importants dans ce choix et certains d'entre eux pourraient être tentés de faire le choix de l'enseignement confessionnel pour préserver leurs identités religieuses et protéger leurs enfants des influences extérieures* »<sup>180</sup>

Ndoubayo, parent d'élève interrogé nous déclare en ces termes « *Nous voulons que nos enfants fréquentent une école évangélique pour un bon encadrement. Puisqu'on les éduque selon les saintes Écritures* ». C'est aussi le cas pour beaucoup de familles de confession religieuse musulmane qui, elles, préfèrent des écoles coraniques pour leurs enfants.

Eu égard à certains facteurs socio-économiques, le revenu des familles et le nombre d'enfants en charge pourraient jouer sur le choix d'école des enfants. C'est pourquoi nous verrons que les enfants des familles les mieux dotées financièrement se retrouveront dans des écoles les plus coûteuses et dont l'éducation est de meilleure qualité. *Béatrice, une enseignante que nous avons interrogée lors de l'entretien, nous confie avoir choisi l'école privée pour ses enfants, car la formation y est de bonne qualité : « : c'est pour un bon*

---

<sup>179</sup> D'AIGLEPIERRE Rohen, « Quel choix des parents pour l'établissement éducatif de leurs enfants ? Le cas de l'enseignement secondaire à Madagascar », *Revue économique*, 2012/2 (Vol. 63), p. 283-314.  
DOI : 10.3917/reco.632.0283. URL : <https://www.cairn.info/revue-economique-2012-2-page-283.htm>

<sup>180</sup> Op cit

*encadrement. Je sais que dans certaines écoles publiques, l'enseignement n'est pas meilleur. C'est pourquoi j'ai choisi de les inscrire dans une école privée. »*

Une autre variable peut encore influencer le choix de l'école par les parents. Rohen d'Aiglepierre évoque ainsi que : *« Du côté de l'offre et des caractéristiques externes aux ménages, un certain nombre d'aspects peuvent également influencer l'utilité perçue d'un collègue et le choix d'un ménage. Comme précisé auparavant, le coût direct d'une alternative éducative pourrait se révéler avoir une influence notable à la fois au travers de la contrainte budgétaire et comme approximation de la qualité du service offert. »*<sup>181</sup>

En outre, nous pouvons aussi ajouter la proximité géographique qui peut influencer ce choix : *« La proximité géographique et donc la distance entre l'établissement et l'habitation du ménage pourraient également avoir son importance et être perçues comme un coût indirect pour les ménages. »*<sup>182</sup>

Nous pouvons aussi mentionner certains aspects académiques ou non académiques qui peuvent motiver le choix d'école des parents. C'est ce que Rohen d'Aiglepierre soulève en évoquant : *« D'un point de vue académique, les ressources humaines mises à disposition par l'établissement ainsi que les taux de réussite aux examens nationaux pourraient se révéler jouer un rôle dans le choix d'un établissement éducatif. Des facteurs non académiques tels que l'appartenance religieuse ou le caractère laïc de l'établissement et les caractéristiques des autres élèves pourraient également intervenir. »*<sup>183</sup>

Nous relevons ce constat chez Ndoubayo, parent d'élève cité plus haut, lorsqu'il dit que : *« Notre maison est collée à l'école or l'école publique est un peu loin. »* Cependant, si les ménages n'arrivent pas à atteindre leur premier choix, ils peuvent se contenter de ce qui peut être à leur portée. C'est pourquoi, Rohen d'Aiglepierre termine sur ce point en relevant que : *« des barrières à l'entrée de certains établissements pourraient également contraindre le choix et forcer les ménages à se rabattre sur leur deuxième choix. Finalement, le contexte de développement de l'éducation dans la commune, à savoir le nombre d'alternatives éducatives, la population et le caractère urbain ou rural, pourrait*

---

<sup>181</sup> Ibid

<sup>182</sup> Ibid

<sup>183</sup> Op cit

*avoir une influence sur la propension à choisir une certaine catégorie d'établissement plutôt qu'une autre. »*<sup>184</sup>

C'est bien ce que nous précise notre interlocuteur Boniface qui souligne que : *« comme je n'ai pas de moyens pour les envoyer dans un établissement privé où la formation est mieux que celui du public, alors ils sont à l'école publique. »*

Tous les facteurs que nous venons d'évoquer ci-dessus influencent sur le choix d'école des familles. Alors, tous ces aspects sont nécessairement indispensables. Car, cette question de choix de l'école est sans doute une décision d'une très grande portée. D'où l'intérêt pour nous d'aborder les enjeux du choix de l'école.

### 2.3. Les enjeux du choix de l'école

Les parents d'élèves ont la liberté d'envoyer leurs enfants dans des établissements de leur choix selon leur volonté. Ce choix que font les parents est sans conteste l'une des décisions les plus importantes. Car le fait de choisir un établissement pour son enfant peut engendrer des conséquences sur lui, voire sur toute la famille. À cela les motivations peuvent varier selon ce que chaque parent recherche pour l'épanouissement de son enfant. Dans un article publié par le Réseau Edcan, les auteurs soulignent que : *« la liberté de choix d'une école permet aux parents de décider d'envoyer leur enfant dans toute école, indépendamment de leur lieu de résidence. Les recherches révèlent que les familles, peu importe leur origine ethnique, leur niveau de revenu ou leur statut socio-économique, prennent toutes en compte des facteurs communs dans le choix d'une école. Ces facteurs comprennent l'excellence des résultats scolaires, l'offre de programmes et d'activités parascolaires, la compétence des enseignants, le nombre d'élèves par classe et la disponibilité d'un service de garde. Cependant, les parents de milieux socio-économiques défavorisés ont tendance à faire d'un environnement sécuritaire leur principale préoccupation, tandis que les parents de statut socio-économique plus élevé ont tendance à privilégier les valeurs prônées par l'école. Bien que les enfants soient souvent affectés aux écoles publiques en fonction de leur lieu de résidence, cette différence de priorités*

---

<sup>184</sup> Ibid



*reflète la diversité des besoins, intérêts et attentes des élèves et des parents au moment de choisir une école. »<sup>185</sup>*

Nous comprenons alors que les motivations ne sont pas les mêmes et qu'elles varient en fonction de la classe sociale à laquelle appartiennent les individus.

Cependant, cette liberté de choix ne va pas sans conséquence. C'est ce qu'évoque l'article ci-dessus cité. Nous pouvons constater les conséquences de ce choix au sein même des familles :

*« • les parents disposent de plus de choix quant au lieu où leurs enfants sont scolarisés et à la façon dont ils le sont. Cela favorise l'implication et l'enthousiasme des parents, ce qui contribue à l'amélioration de la performance des élèves.*

*• Cela permet de reconnaître que les apprenants sont des individus ayant leurs talents propres et leurs besoins particuliers. Ce choix donne aux parents la possibilité de choisir une école dont le programme d'études correspond aux besoins de leur enfant. Cela est particulièrement avantageux pour les enfants présentant des besoins particuliers en matière d'apprentissage, en permettant aux écoles de se concentrer sur le soutien à apporter à cette catégorie d'élèves. »<sup>186</sup>*

En outre, il faut aussi mentionner que les conséquences de la liberté de choix de l'école par les parents se manifestent également au sein des écoles :

*« • cela oblige les écoles à se faire concurrence pour attirer des élèves. Si les écoles veulent continuer d'attirer des élèves et survivre dans un "marché de l'éducation" concurrentiel, elles doivent adapter leurs programmes scolaires aux souhaits des parents. Bien que cela puisse favoriser de nouvelles approches dans les écoles et encourager l'obligation de rendre compte, le fait pour les écoles de devoir constamment chercher à s'adapter peut faire obstacle à l'élaboration d'initiatives durables qui améliorent à long terme l'apprentissage des élèves.*

---

<sup>185</sup> « Les parents et le choix : quels sont les enjeux ? », article publié par le Réseau Edcan, [www.edcan.ca/faits-en-education](http://www.edcan.ca/faits-en-education)

<sup>186</sup> « Les parents et le choix : quels sont les enjeux ? », article publié par le Réseau Edcan, [www.edcan.ca/faits-en-education](http://www.edcan.ca/faits-en-education)

• *Cela crée un déséquilibre dans le nombre d'élèves inscrits. Les meilleures écoles peuvent compter davantage d'inscrits, ce qui entraîne une diminution des inscriptions dans les autres écoles et l'incapacité de celles-ci d'offrir des programmes d'études de qualité.* »<sup>187</sup>

Ces auteurs poursuivent en ce sens : *« Tout permet de croire que la liberté de choix risque d'augmenter les inégalités entre les écoles, de réduire la diversité et de porter encore davantage préjudice aux élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés. Les parents de tels milieux ayant généralement moins accès à l'information et aux ressources disponibles, il peut être difficile pour eux de prendre des décisions éclairées quant au choix d'une école. Par conséquent, le maintien de l'équité devrait être pris en considération dans toute initiative visant l'offre d'une liberté de choix de l'école afin de compenser tout obstacle lié au revenu ou à d'autres facteurs.* »<sup>188</sup>

Comme l'a si bien souligné l'auteur, la liberté de choix d'établissement ne va pas sans conséquences. Toutefois, le choix s'impose à tout parent qui voudrait bien inscrire son enfant dans une école.

### 3. Suivi scolaire : relations parents-élèves et aides aux devoirs

Les parents et les enseignants sont conviés à collaborer, chacun selon leurs compétences, pour soutenir l'élève. Ils doivent conjuguer leurs efforts et s'entendre pour que l'élève ne puisse pas se heurter aux difficultés qui se présentent à lui. Ils collaborent pour améliorer les performances de l'enfant. Les parents et les enseignants, en leur qualité d'acteurs actifs du système éducatif, sont tenus de se faire confiance, afin de bien conduire l'élève à une scolarité épanouie.

Quelle relation les parents et les enseignants ? Comment les parents participent dans la scolarisation de leurs enfants ?

---

<sup>187</sup> Op cit

<sup>188</sup> Op cit

### 3.1. Le suivi des parents à la scolarisation

L'éducation d'un enfant nécessite la participation de tous les acteurs. Les parents, étant un des maillons les plus importants, jouent un rôle prépondérant pour la réussite scolaire. À cet effet, il ne suffit pas seulement d'inscrire son enfant à l'école, mais encore, faut-il le suivre, l'orienter, le canaliser.

Dans ce contexte, il paraît donc pertinent de préciser, comme l'aborde MBAISSIKEMBA Elie, que « *L'éducation est l'enseignement des règles de conduite sociales et formations des facultés physiques, morales et intellectuelles qui président à la formation de la personnalité. Elle est d'une importance capitale, et indispensable à chaque société qui aspire à un meilleur développement et une meilleure vie sociale. Dans la plupart des pays du monde, c'est l'école qui assure l'éducation des tous les enfants.*<sup>189</sup>

Ainsi, pour que cet objectif escompté soit atteint il va falloir que tous les acteurs associent leurs efforts. Les parents à la maison et les enseignants à l'école. Les parents ne doivent pas se dessaisir de leur rôle de premier éducateur pour uniquement le confier aux seuls enseignants. Car la famille constitue le socle essentiel de l'éducation. Les enseignants et les parents doivent se relayer dans cette tâche éducative. Si la chaîne est rompue, les répercussions seront gravissimes. Pour une scolarisation harmonieuse, il est souhaitable que les parents soient en contact régulier avec le personnel de l'école (enseignants, administrations), afin de rendre plus fluide la charge pour les uns et les autres.

Cependant, dans la pratique, nous constatons que certains parents abandonnent l'éducation de leur progéniture entre les mains des seuls enseignants. Nous pouvons noter qu'ils ne savent pas si leur enfant vient régulièrement à l'école, si l'enfant prend bien part aux cours, s'il participe, si son comportement envers ses camarades et envers l'administration est bon. Bref, les parents doivent se renseigner sur la vie de leur enfant dans son milieu scolaire. Pour d'autres parents que nous avons rencontrés, nous pouvons observer qu'après la classe, l'enfant est automatiquement dans les travaux de maison. Dès que l'enfant rentre des classes, il est récupéré pour les tâches domestiques. Les parents ne

---

<sup>189</sup> MBAISSIKEMDA Elie, *Le système éducatif tchadien : la gestion du changement en question*, Edition Edilivre, P. 24.

l'accompagnent pas dans les travaux scolaires (réviser les leçons, traiter les exercices, fréquenter les bibliothèques...).

Nous avons aussi retenu que les personnes qui habitent à proximité des cabarets, des bars, des marchés ou des ciné-clubs éprouvent de grandes difficultés à faire réviser leurs enfants du fait que les enfants se trouvent plus attirés par ces dispositifs de loisirs. Ce constat est visiblement plus observable chez les parents à faible revenu. Par contre pour les familles aisées ou à revenu moyen, les enfants, une fois rentrés des cours, sont pris en charge soit par leurs parents eux-mêmes ou encore par un répétiteur. Ce qui permet à l'enfant d'assimiler avec beaucoup de sérénité les leçons apprises à l'école. Comme le précise Françoise, une parente d'élève et grand-mère : « *Mes enfants ont abandonné l'école à la mort de leur père. C'est pourquoi je viens souvent assurer le suivi de mes petits-fils pour qu'ils n'imitent pas le comportement de leur mère et père.* » Elle continue en mettant l'accent sur ce qui dérouté ses enfants du chemin de la réussite : « *Notre maison est collée à un ciné-club. Tous les soirs ils sont là en train de suivre les vidéos. Mais je fais de mon mieux pour les encadrer.* »

### 3.2. Les relations parents-d'élèves enseignants

La relation parents-d'élèves et enseignants se construit au quotidien en établissant une relation interactive et constructive entre ces deux acteurs de l'école. Les parents et les enseignants se doivent une confiance réciproque, et dialoguer sur les points forts et les difficultés de l'enfant. Ceci, afin de faciliter son apprentissage. Ces échanges peuvent se faire autant de fois que possible, dans l'optique d'établir chez l'enfant un climat de confiance et de sérénité. Pour Josué qui est parent d'élèves et enseignant, il avoue que c'est normal d'entretenir des relations cordiales avec les éducateurs de ces enfants. Il poursuit que cela va de soi d'avoir de contact avec l'administration en charge de l'éducation de ses enfants. En revanche, Éléonore parent d'élève, ne vient à l'école de ses enfants que sur convocations de l'administration lorsque ses enfants adoptent un comportement inapproprié : « *J'ai des relations avec l'école de mes enfants, c'est lorsque mes enfants ne viennent pas à l'école ou ils se battent avec leurs camarades. Vous savez mes enfants sont turbulents donc souvent ils se battent avec d'autres enfants. Ça arrive tout le temps. Il y a aussi une réunion des parents d'élèves, mais là je ne participe pas.* »

Dans un article publié en ligne dans la Revue Apprentis d'Auteuil, Juliette, enseignante depuis dix ans dans une école, affirme que : « *On ne peut travailler sans les familles, c'est un des points les plus importants ! Si l'enfant ne se sent pas en sécurité, il ne peut apprendre. De même, s'il ne sent pas une confiance réciproque entre ses parents et l'école. Mais s'il voit que l'école et la maison ne se critiquent pas, il osera demander de l'aide. L'école ne doit pas être un lieu de stress, mais d'apprentissage et d'échange ! Dès la réunion de rentrée, j'explique aux parents que je me tournerai vers eux en cas de difficulté ou de questionnement et je leur demande de faire de même, s'il leur semble que leur enfant va moins bien.* » <sup>190</sup>

L'enseignant et les parents d'élèves se doivent cette obligation de communication dès le premier jour. C'est-à-dire, être en contact permanent, dialoguer autour des aptitudes de l'enfant, tout au long de la scolarité. C'est pourquoi Juliette poursuit en donnant quelques astuces comme : « *Ce dialogue passe par des rendez-vous pris à l'initiative de l'enseignante ou des parents (il s'agit d'échanger des clés de compréhension, de trouver des solutions que, sans le savoir parfois, les parents eux-mêmes apportent. Mais en aucun cas de ne porter un jugement.)* » <sup>191</sup>

Nous pouvons citer comme exemple patent, le cas de Jean-Bosco qui a un contact permanent avec l'établissement que fréquentent ses enfants. Il déclare que : « *Depuis que j'ai inscrit mes enfants ici, j'ai de bonnes relations avec les enseignants. J'ai laissé mes coordonnées aux enseignants, car je suis un pigeon voyageur, je laisse toutes mes coordonnées. Je donne les instructions : mes enfants ce sont aussi leurs enfants. Quand ils quittent la maison pour arriver à l'école, l'enseignant devient le second père. Mes enfants sont aussi leurs enfants. Donc ils n'ont qu'à les prendre à deux mains pour les encourager. Il ne faut pas qu'ils se découragent. Certains parents font la guerre avec les enseignants qui corrigent leurs enfants, mais moi, je demande aux enseignants de corriger mes enfants en cas d'inconduite.* » Malgré ses multiples voyages, il reste toujours en contact avec les enseignants et l'administration de l'école. Cela est très important.

---

<sup>190</sup> apprentis-auteuil.org, « Parents/Enseignants, comment créer le dialogue ? article publié en ligne le 07 mars 2018, <https://anciensite.apprentis-auteuil.org/actualites/education-scolaire/la-relation-parents-enseignants-element-indispensable-du-suivi-scolaire.html>

<sup>191</sup> Ibid

Prenons par exemple le cas de Sephora, cette mère de deux enfants, âgée de 26 ans qui a quitté l'école en classe de 6<sup>e</sup>, nous confie en ces termes : « *le problème c'est que je suis paresseuse. Je n'aime pas étudier. Mon cerveau ne retient rien. Il faut que je vous dise la vérité.* » Sa situation est due au manque de soutien et suivi scolaire de ses parents.

Cela illustre bien que la communication effective est nécessaire. Car elle contribue à pallier les lacunes que rencontre l'enfant. Le manque de dialogue entre les familles et les enseignants peut faire naître de la méfiance et peut créer le stress chez l'enfant.

C'est pour cette raison que, dans le même article, Virginie Piver, mère d'élève, fait l'écho : « *l'essentiel est la possibilité d'un dialogue constructif et réciproque avec l'enseignant pour le bien-être de notre enfant. Pouvoir lui poser des questions et savoir qu'il est l'écoute, mais aussi entendre ce qu'il a à dire et recevoir ses paroles.* »<sup>192</sup>

En revanche, pour Boniface, 39 ans, parent d'élève, ayant très tôt quitté les bancs d'école en classe de terminale, après avoir fait échec trois fois au baccalauréat, avoue que : « *C'est quand je viens pour régler certains problèmes scolaires tels que le paiement des frais d'inscription.* » Pour lui, tant qu'il n'est pas convoqué à l'administration, il ne vient à l'établissement de ses enfants que pour solder les frais scolaires. Il en va de même pour Luc, ce parent d'enfant, âgé de 37 ans, il lance que : « *on demande les pères des enfants, mais quand tu te présentes, tu n'es pas bien, qui va te connaître ?* » Pour lui, il trouve anormal le comportement de l'administration et n'entretient aucune relation avec elle. Il se trouve être frustré par le comportement des enseignants et l'administration.

Cependant Ndoubayo affirme que : « *comme l'école est juste à côté, je viens souvent. D'ailleurs nous sommes dans la même église.* »

Manassé, quant à lui, concède en disant que : « *je rencontre souvent son maître qui est aussi le fils d'un vieil ami du quartier. Il me rend compte souvent des progrès et difficultés de ma petite-fille.* »

Jean, parent d'élèves, âgé de 64 ans, aborde dans le même sens en ces termes : « *J'ai été plusieurs fois dans le bureau de l'Association des Parents d'Élèves. Je fais souvent des*

---

<sup>192</sup> [apprentis-auteuil.org](http://apprentis-auteuil.org), « Parents/Enseignants, comment créer le dialogue ? » article publié en ligne le 07 mars 2018

*réunions avec les enseignants et directeurs soit dans le cadre l'APE soit pour statuer sur la situation de mes progénitures. »*

Les auteurs KALUBI Jean Claude et LESIEUX Élisabeth abordent dans le même sens en précisant l'importance du rôle et des fonctions des deux composantes du système éducatif. Pour ces auteurs, le rôle des parents d'élèves et des enseignants se rencontre. Ils soulignent à juste titre que : *« Il apparaît que les parents et les enseignants offrent souvent deux façades ou, plus exactement, deux univers en rupture dont les rôles et les fonctions se révèlent comme des pans de réalités contradictoires. D'un côté, les enseignants souhaitent voir les parents motiver leur enfant et le soutenir dans ses démarches d'apprentissage ; de l'autre, ils veulent voir les parents deviner leurs attentes. »*<sup>193</sup>

Ces deux auteurs s'accordent en soutenant que la collaboration active entre parents d'élèves et enseignants doit être proportionnelle aux types d'investissement dans des tâches qui conduisent à l'amélioration des aptitudes de l'enfant. Les parents doivent prendre part aux réunions d'école et être entendus au cours de ces rencontres. De plus, si l'enseignant veille sur la formation de l'enfant à l'école, les parents ont le devoir de prendre le relais une fois que l'enfant quitte l'établissement. Ainsi, ils soulignent que : *« À ce sujet, dans une étude sur les trajectoires d'interactions entre familles et professionnelles, Poncelet (2003) montre que la collaboration active entre parents et enseignants se décline proportionnellement aux types d'investissement dans des tâches visant à améliorer les performances de l'enfant (par exemple : supervision des devoirs), de même que lors de la tenue des activités scolaires telles que les réunions de parents, les fêtes de l'école, les discussions programmées pour les bilans. Plus les enseignants se montrent ouverts à ces interactions et aux interventions éducatives faites à l'initiative des parents, plus ces derniers s'investissent dans une relation de collaboration bénéfique (Lescarret, 1999 ; Francis, 2002 ; Hoover-Dempsey et Walker, 2002 ; Poncelet, 2003). La collaboration apparaît ainsi comme un processus d'apprentissage et d'appropriation des stratégies qui contribue à l'actualisation des habitudes de complémentarité entre*

---

<sup>193</sup> KALUBI Jean Claude et LESIEUX Élisabeth, « Alliance entre enseignants et parents d'élèves présentant des difficultés d'attention : une analyse sémiotique des perceptions du diagnostic, » article publié dans *Revue des sciences de l'éducation*, P. 568-569.

*parents et enseignants en vue d'un meilleur développement et d'une meilleure réussite de l'élève. »<sup>194</sup>*

### 3.3. Aide aux devoirs

Par une simple définition, nous pouvons dire que l'aide au devoir est une méthode d'accompagnement qui consiste essentiellement de soutenir les efforts des élèves du primaire ou du collège. Cette aide au devoir permet aux élèves de rehausser leur niveau. Cela aide les élèves de bas niveau à mieux réussir aux examens. Elle peut être dispensée par les proches (parents, frères ou sœurs), un répétiteur ou un enseignant à travers un cours de soutien.

Pour les plus petits, le cours de soutien leur permet de vite assimiler les leçons. Par contre, pour les élèves ayant plus des défaillances intellectuelles, l'aide au devoir permet de corriger leurs lacunes et de se rattraper.

Après la classe, l'école n'est pas finie. De l'école primaire en passant par le secondaire jusqu'au niveau du supérieur, l'élève ou l'étudiant doit impérativement consacrer son temps à l'étude. Qu'il soit bon ou mauvais élève, diligent ou négligent, cet impératif s'impose à lui. Il doit se réserver un peu de temps pour soit travailler ses devoirs ou soit reprendre ses leçons pour une meilleure appréhension. Le plus souvent, les élèves le font accompagner de leurs proches par contre d'autres élèves n'ayant personne pour les aider, le font seuls.

Chaque enfant que nous avons rencontré, nous lui avons posé la question suivante : qui aide à lire vos leçons ? Qui l'accompagne dans ses devoirs ?

À ces questions, les réponses des enfants furent soit aidés par leurs proches parents (père, mère, frère ou sœur) soit travaillent seule leurs activités scolaires.

Selon le constat observé sur le terrain lors de nos enquêtes, nous pouvons résumer ainsi :

---

<sup>194</sup> *ibid.*



- Les enfants vivant en milieu rural ne sont presque pas aidés pour les devoirs. Ils se débrouillent seuls à leur guise : cela est dû en partie à la charge des travaux champêtres qu'exercent les parents, mais aussi par le fait que la majorité de ces parents n'ont pas été à l'école donc ne peuvent pas les aider.
- Les enfants vivant en milieu urbain bénéficient d'un accompagnement et d'un suivi. Ce suivi est assuré soit par les parents eux-mêmes soit par les répétiteurs recrutés pour accompagner les enfants dans leurs devoirs à la maison.

## **Conclusion**

Nous pouvons retenir que les parents jouent un rôle important dans la scolarisation de leurs enfants. Ils essaient d'opérer des choix judicieux pour offrir à leurs progénitures, un meilleur avenir. Nous pouvons noter leur participation active dans le fonctionnement de l'école à travers les associations des parents d'élèves. Cependant, force est de constater que certains parents se mobilisent que rarement dans le suivi scolaire de leur enfant. Ce manque de suivi est beaucoup plus accentué chez les parents d'élèves vivant en milieu rural. Il faut aussi mentionner le facteur revenu des parents, car ceux qui possèdent un revenu appréciable prennent des précepteurs et inscrivent leurs enfants dans des bibliothèques. Ce qui n'est pas le cas des familles défavorisées.

# **Chapitre VII**

## **Les disparités en matière scolaire au Tchad**

## Introduction

Depuis la période des indépendances, l'école occidentale se heurtait déjà aux réalités africaines. Dans les premières écoles implantées dans des régions africaines, il était question de former à la va-vite des cadres africains pour prendre en main le destin des nouveaux États indépendants. Chose qui n'a pas du tout été aisée, par le fait que l'Afrique, principalement ancrée dans la tradition ancestrale et vivante dans les activités rurales, avait déjà sa propre école. Ainsi, concilier les deux tendances n'a jamais été reluisant.

La scolarisation, que nous nous plaçons du côté urbain ou rural ou que nous l'examinions sur le plan économique selon les revenus des ménages, ou encore que nous l'analysions selon les genres, nous constaterons, en toute évidence, qu'il y a une disparité. En effet, cette inégalité relève de plusieurs ordres. Selon les travaux que nous avons effectués dans le champ de notre étude, nous avons remarqué qu'il y a plusieurs défis à relever. Pour beaucoup, nous avons constaté que les inégalités pèsent en grande partie sur les filles. Elles sont moins scolarisées et quittent précocement l'école. Elles sont données en mariage très tôt. Ce phénomène est le plus observé en zone rurale qu'en zone urbaine, surtout dans les familles. C'est dans cette optique que nous nous intéresserons aux disparités régionales et aux inégalités de genre des performances scolaires.

Dans le champ de notre étude, comme partout sur l'étendue du territoire tchadien, il y a une faible croissance de scolarisation chez les filles que chez les garçons. Cependant, cela varie selon que nous nous situons en zone urbaine ou en zone rurale.

En zone urbaine, le problème de la scolarisation de la jeune fille ne se pose plus trop. En ville, la plupart des ménages ont au moins pris conscience de l'importance de scolariser les filles. Elles sont inscrites à l'école au même titre que les garçons. Leurs parents les encouragent à travailler et à compter sur elles-mêmes. La jeune fille n'est plus seulement considérée comme un outil des travaux domestiques ou uniquement vouée au mariage. Les mentalités ont évolué et la place de l'émancipation s'est considérablement élevée. C'est notamment le constat que nous avons pu faire auprès de quelques parents d'élèves : *« La scolarisation des filles est une nécessité absolue. On dit qu'éduquer une fille c'est éduquer une nation. D'abord une fille ou femme est de nature une éducatrice. L'éducation*

*des enfants repose en grande partie sur elle. Si la femme reçoit encore une formation de qualité, il va sans dire qu'elle contribue au développement de sa nation. Car, homme et femme disposent des mêmes compétences et ont aussi une égalité de chance. Alors, c'est l'école qui doit aider la femme à entrer dans cette destinée. D'où l'impératif d'inscrire les enfants filles et garçons à l'école », selon Frédérique parent d'élève. Même constat pour Eléonore « L'école est très importante tant pour une fille qu'un enfant. C'est pour cela que notre papa nous a tous envoyé à l'école, mais hélas, nous les filles étions mariées très tôt en abandonnant l'école. Je m'en veux tellement, mais comme c'est ma faute. Je ne peux accuser personne. Aujourd'hui beaucoup de mes camarades de classe sont des fonctionnaires, mais moi je suis devenue juste vendeuse de galette. C'est la vie. »*

Par ailleurs, en zone rurale, les parents sont loin de considérer l'école comme source d'épanouissement. Pour la plupart des ménages, les filles ne vont pas à l'école. Elles doivent accomplir les tâches domestiques telles que : cuisinées, labourer, faire le petit commerce, chercher du fagot.

Tout de même, nos travaux de recherches nous ont permis de comprendre que les mentalités ont bien évolué. Elles ne sont plus rétrogrades comme par le passé. Que ce soit du côté de la ville tout comme des campagnes, nous avons constaté sur le terrain que les familles avouent connaître l'importance de l'école. Elles avouent que l'école est importante pour les filles comme pour les garçons.

La question que l'on se pose est celle de savoir : est-ce que cela est vraiment effectif dans la pratique ? Cette interrogation nous amènera à étudier dans un angle les disparités régionales des performances scolaires selon les conditions socio-économiques et dans un autre angle les disparités sociales et géographiques et des pistes de solutions pour améliorer les tendances en éducation.

### 1. Disparités sociales et géographiques

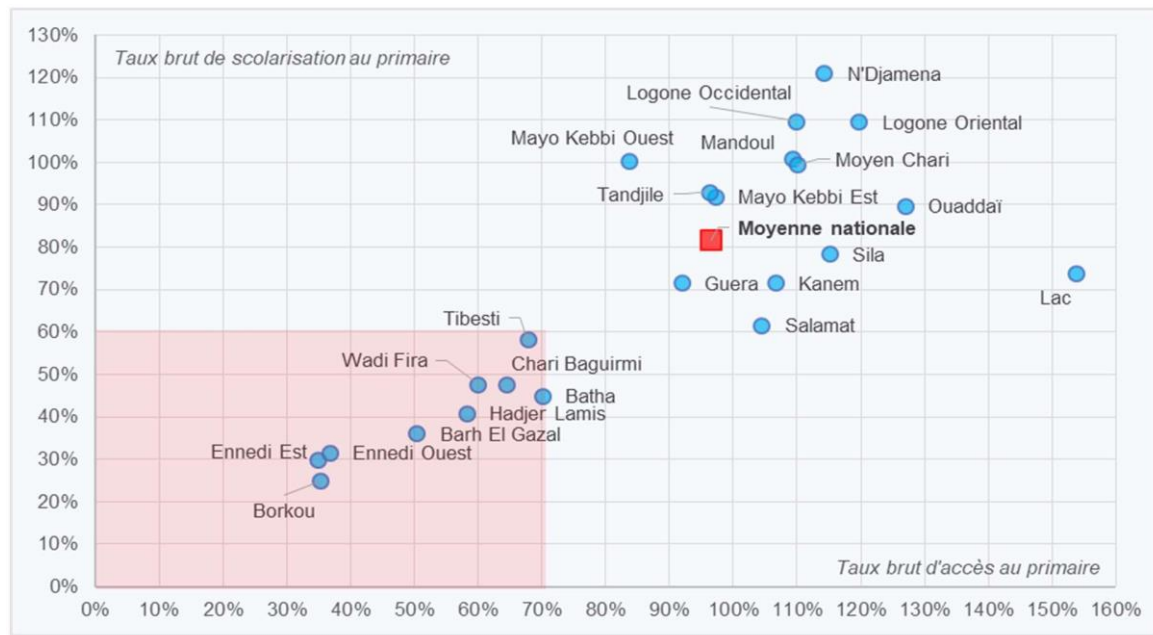
Au Tchad, les enfants issus du milieu rural rencontrent beaucoup de difficultés pour aller à l'école. Malgré la volonté de l'état et des efforts consentis pour donner accès à l'école à tous les enfants sur l'ensemble du territoire, il y a un souci majeur pour accéder à celle-ci dans le milieu rural. Cette distance entre le domicile et l'école constitue un frein à la

scolarisation. La cause principale de cet éloignement est l'absence des écoles dans certaines localités surtout en zone rurale. Souvent, les écoles sont situées très loin et la distance entre les établissements et le domicile est énorme. Dès lors, l'accès à l'école se fait à pied en parcourant des kilomètres par manque de transport. Cela se traduit par le temps de marche pour se rendre à l'école (20-40 min en milieu rural contre 10-20 min en milieu urbain). Cette absence de proximité amène certains parents à ne pas du tout scolariser leurs enfants. Ces enfants sont issus parfois d'une classe sociale défavorisée et vivent dans la pauvreté absolue. Les familles déplorent cette situation qui peut parfois mettre les enfants en insécurité sur le chemin de l'école. Dans une telle condition, les parents préfèrent scolariser que les garçons, laisser une fille parcourir une longue distance sont une réelle crainte pour les familles.

En effet, le système scolaire est marqué par d'importantes disparités à tous les niveaux de l'enseignement : primaire, moyen, secondaire et universitaire. À cela s'ajoutent les disparités de genre, les inégalités régionales et sociales, etc.

Le graphique ci-dessous montre les disparités par région. Le taux brut de scolarisation se situe entre 110 % (Logone occidentale) et 120 % pour le Logone oriental. On observe un faible taux pour la région du Borkou (25 %) avec un taux d'accès de 35 %. La région de l'Ennedi enregistre les mêmes disparités en matière d'accès.

**Graphique 7 : Enseignement primaire : Taux brut d'accès et brut de scolarisation par région (2017)**



Source : d'après les données du MENP

## 2. Des inégalités d'ordre structurelles

En nous penchant sur la théorie de Pierre Bourdieu et de Passeron, nous pouvons dire que les inégalités scolaires au Tchad trouvent leur fondement dans les structures mêmes de la stratification sociale existante. Selon Bourdieu, l'école transmet et valorise la culture des classes dominantes. Bourdieu parle d'un habitus qui est possédé par chaque personne, voire par une classe sociale. L'habitus est ce que l'on a acquis sous forme de disposition permanente au cours de la socialisation (contact avec la famille, les proches...) et ce que l'on continue d'acquérir tous les jours. L'habitus renvoie à des manières d'agir, de penser, de voir le monde... L'habitus transmis par l'école est similaire à celui de la classe dominante, mais très différent de celui des classes dominées, des milieux défavorisés. En somme, l'école encourage l'ouverture sur le monde, les activités culturelles et intellectuelles. Cette culture transmise est celle contenue dans l'habitus des milieux favorisés. Les enfants favorisés sont donc à l'école dans « leur élément ». Ils sont plus souvent réceptifs aux enseignements et obtiennent de meilleurs résultats que leurs camarades des milieux défavorisés. Pour ces élèves, l'acquisition de la culture scolaire

relève d'une véritable acculturation. Ils doivent apprendre une nouvelle culture qui entre en conflit avec leur culture d'origine.

### 3. Le fonctionnement des établissements en milieu rural

Le fonctionnement des établissements scolaires en milieu rural est pour la plupart des cas l'affaire des parents d'élèves. Ce sont eux qui contribuent financièrement ou matériellement pour faire fonctionner l'école que fréquentent leurs enfants. Malgré la gratuité de l'école prônée par le pouvoir public, les établissements scolaires fonctionnent grâce aux apports des parents. Cela a des répercussions sur la scolarité des enfants. Les enfants, dont les parents ont des revenus faibles n'iront pas loin. Ils sont contraints à limiter précocement les études. Nous constatons que certains enfants sont parfois renvoyés à la maison parce que leurs parents n'ont pas payé les cotisations ou parce qu'ils n'ont pas assuré telles ou telles autres charges scolaires requises par l'administration. Certains sont même remis à leurs parents pendant la période de la composition.

Pour les enfants qui fréquentent les écoles communautaires, nous pouvons constater que les parents contribuent à la construction des infrastructures en apportant des briques, des toits, des bois pour le hangar, des tables-bancs... Ce sont également les parents qui paient les salaires des enseignants. Bref, toute la vie de l'établissement repose sur leur dos. Ce genre de comportement crée une inégalité et ne favorise pas l'épanouissement des enfants dans le milieu scolaire.

#### 3.1. Une petite amélioration du système afin de favoriser l'équité

Nous notons tout d'abord qu'il y a une croissance économique favorable au secteur de l'éducation, ce qui a engendré une amélioration d'effectif au niveau des écoles primaires, notamment grâce aux écoles communautaires. Cependant, nous pouvons aussi noter un faible taux de scolarisation des filles et une amélioration à peine notable de leur accès à l'école.

Le Tchad, comme nous l'avons ci-dessus évoqué, est l'un des pays africains le plus pauvre. Depuis son indépendance, il a connu tant d'instabilité. Les multiples guerres qui se sont succédées ont freiné son développement. Cette instabilité politique a mis à mal le



pays et surtout le secteur de l'éducation. Comme le souligne cet article, les notes du pôle de Dakar-Tchad, en ces termes : « *Ces crises à répétition ont profondément mis à mal le développement du système éducatif du pays. Cela a, vraisemblablement, exacerbé la pauvreté ambiante et la précarité dans le pays, anéantissant les efforts en vue de sortir du peloton de queue de la course au développement.* »<sup>195</sup>

Cependant, depuis l'ère pétrolière, le secteur macroéconomique a été très favorable. C'est ce que souligne l'article que nous venons de citer ci-dessus, en ces termes : « *En effet, entre 2000 et 2013, le secteur primaire agricole est resté florissant, avec une production qui a crû en moyenne annuelle de 8 % ; le secteur pétrolier, qui n'existait pratiquement pas en 2000, a pris de l'essor, représentant le tiers du PIB en 2013. Mais cette importance du pétrole dans le PIB a été moindre en 2014 et en 2015, notamment en raison de la baisse du prix du baril. Il en reste que cet essor a été bénéfique pour les recettes publiques domestiques et a permis à l'État de libérer des budgets et d'investir dans l'éducation. Au total, les dépenses du secteur sont passées de 26 milliards de FCFA à 189 milliards de FCFA entre 2000 et 2013, illustrant un accroissement annuel moyen de 13,8 %.* »<sup>196</sup>

La répartition du budget pour chaque enfant en matière de l'éducation s'est aussi accrue. À cet effet, nous pouvons souligner que : « *Les dépenses courantes de l'éducation consacrées à chaque jeune enfant âgé entre 6-18 ans se sont nettement accrues, passant d'environ 8 000 FCFA en 2001 à environ 34 000 FCFA en 2013. Du point de vue de la répartition du budget entre les différents sous-secteurs, l'enseignement primaire détient la part la plus importante du budget récurrent du secteur, à 44 % en 2013, toutefois c'est l'enseignement supérieur qui a bénéficié le plus de l'augmentation du budget dont la part est passée de 24 % du budget de l'éducation en 2004 à 27 % en 2013.* » Par conséquent, nous pouvons noter une amélioration de l'effectif au niveau des écoles primaires, notamment grâce aux écoles communautaires.

---

<sup>195</sup> « Le Tchad, une performance modeste malgré un effort financier important en faveur de l'éducation, » article paru dans *la Revue les notes du pôle de Dakar* — Tchad, note-pays n° 18, mars 2016.

<sup>196</sup> *Revue les notes de pôle de Dakar*, idem

### 3.2. Une amélioration des effectifs au niveau des écoles primaires, notamment grâce aux écoles communautaires

Avec l'avènement du pétrole, les conditions de vie des populations se sont améliorées. Ce qui a conduit à espérer au mieux du système éducatif tchadien. Il y a eu la création de nouvelles écoles et l'effectif scolaire a augmenté, notamment grâce aux efforts des écoles communautaires. Ces écoles ont contribué à fournir une éducation aux enfants en bas âge qui vivent dans les milieux ruraux. Nous pouvons noter que : « *Dans le préscolaire, les effectifs d'enfants scolarisés sont passés de 13 530 en 2001 à 29 797 élèves en 2012, soit un accroissement moyen annuel de plus de 7 %. L'offre publique reste toutefois modérée (18 % des élèves en 2012) et les progressions observées sont principalement dues à l'offre privée et communautaire.* » Grâce à l'offre communautaire, le système éducatif tchadien s'est amélioré et s'est étendu. Les communautés villageoises contribuent efficacement à l'amélioration de la scolarisation avec leurs propres fonds à travers les Associations des Parents d'Élèves, les coopératives communautaires, l'appui des Organisations Non Gouvernementales travaillant dans ces zones... C'est pourquoi nous pouvons constater un accroissement de l'effectif chaque année. Un faible taux de scolarisation des filles et une amélioration à peine notable de leur accès à l'école

La scolarisation des jeunes prend du plomb. Elle s'accroît péniblement. Il y a évidemment une faible amélioration. Malgré les efforts que font les pouvoirs publics et les communautés villageoises, l'effectif des filles à l'école, reste toujours en baisse. Les garçons sont mieux inscrits à l'école au détriment des filles.

Nous nous sommes approchés de quelques personnes que nous avons interrogées. Voici les avis que nous avons recueillis, sur ce que l'école représente pour leurs enfants filles :

**Don Bosco :** « *J'ai deux filles. Elles sont jumelles. Je leur ai toujours dit que je ne fais aucune distinction entre elles et leurs frères. Je les mets sur les mêmes pieds d'égalités avec les garçons. Il faut qu'elles se battent corps et âme. La femme doit travailler comme un homme et l'homme doit travailler comme une femme. Donc nous sommes tous sur les mêmes pieds d'égalité de travailler ensemble. Elles ne doivent pas se dire qu'elles sont simplement des femmes. Elles doivent prendre leur courage à deux mains et faire ce que l'homme fait. C'est pour leur bien de demain.* »

**Marie-Claire :** « À notre époque, on pense que la fille doit rester à la maison. C'est par manque de connaissance. Malgré cela certains parents ont envoyé leurs enfants pour étudier et aujourd'hui elles ont réussi dans la vie. C'est pour vous dire que l'école a le même degré d'importance pour les filles et garçons. »

**Blaise :** « Pour moi, il n'y a pas de différence. La femme et l'homme ont les mêmes compétences. Ils doivent travailler ensemble pour arriver aux bons résultats escomptés. Malheureusement, la société africaine et tchadienne principalement estime que la femme ne doit pas faire les grandes études. De nos jours, les mentalités ont évolué et on doit donner plus de chance à la femme de réussir à l'école comme un garçon. C'est un droit fondamental. »

Dans le discours des personnes interrogées, la question de la scolarisation des filles est aussi importante que celle des garçons. Elles ne font aucune différence de sexe. Cependant, la réalité est au tout autre, les mentalités ont évolué, les filles sont de plus en plus nombreuses à prendre le chemin de l'école. C'est un grand pas en avant qui mérite d'être encouragé afin que toutes les filles puissent trouver leur place.

### 3.3. Une expansion modérée de la couverture et une qualité qui reste à améliorer

Malgré les efforts constatés, nous pouvons noter des difficultés qui se posent avec beaucoup d'acuité. Ces difficultés sont entre autres : le problème d'accès à l'école et celui de la qualité de l'éducation. Elles viennent remettre en cause les investissements consentis en faveur de l'éducation. Ce ne sont pas tous les enfants qui ont accès à l'éducation. Dans certains ménages, les parents préfèrent inscrire davantage leurs garçons, que d'inscrire leurs filles. D'autres envoient les filles dans les petits centres de petits métiers pour les préparer à la vie de couple. Pour eux, investir pour une fille n'est pas très important. Ils voient cela comme une perte.

Pour certains ménages, par manque de moyens financiers, ils envoient leurs progénitures dans des écoles publiques. Ils font juste avec les moyens de bord, car ils n'ont pas d'autres choix que cela.

Parlant de la qualité de l'éducation, certains parents envoient leurs enfants dans des écoles communautaires où la formation est au rabais. Ce qui fait que certains enfants ne savent ni lire ni écrire bien qu'ils soient à un niveau d'étude avancé. Toutes ces difficultés entraînent une inégalité dans le secteur de l'éducation.

Au fur et à mesure que l'on se place du côté du primaire que du secondaire ou bien du supérieur, nous constatons que le cas d'abandon et de redoublement augmente. Le manque de moyens ou du nécessaire amène certains à quitter très tôt les bancs d'école.

Ces inégalités ont des répercussions sur la vie sociale des ménages. Pour avoir un emploi décent, il faut avoir étudié et avoir obtenu un bon diplôme. Pour cela, nous pouvons constater que ceux qui ont étudié et obtenu des diplômes universitaires gagnent mieux leur vie. Par contre, ceux qui ont fini leurs études avec le niveau du secondaire sont moins aisés. Nous constatons que le gros lot de ceux qui ont abandonné les cours au niveau de l'école primaire s'adonne juste aux petits métiers du secteur informel. Le rendement scolaire et le niveau d'études influent sur le marché de l'emploi.

#### 4. Des pistes de solution pour améliorer le domaine d'éducation

Parmi les pistes pour améliorer les tendances en éducation, nous pouvons retenir entre autres :

- **La gestion du personnel dans son ensemble et ramener les enseignants dans les salles de classe**

Comme nous l'avons déjà évoqué dans les chapitres précédents, beaucoup d'enseignants désertent les salles de classe et se trouvent en train de mener leurs propres affaires. Ce phénomène crée un manque cruel d'enseignants. Alors pour pallier à ce fléau, les établissements sont obligés de recruter des enseignants vacataires ou des maîtres communautaires qui ont un niveau d'études douteux, n'ayant reçu aucune formation requise en matière d'éducation. Ces enseignants recrutés par les populations villageoises sont payés par les parents d'élèves. Cette situation crée un dysfonctionnement au sein du système éducatif. Les enseignants vacataires ou communautaires ne sont pas pris en charge par l'État. Par conséquent, ils ne bénéficient pas de l'aide publique. Alors leur rendement ne peut être efficient. Ce qui fait que ce sont les élèves qui subissent les

conséquences de ce dysfonctionnement. Les communautés villageoises ne bénéficient pas vraiment du budget alloué à l'éducation. Pour ce faire, nous proposons ceci : *« Les autorités ministérielles en charge des affectations devraient appliquer leur attention sur les mutations des enseignants hors des établissements, de façon à soulager un tant soit peu les charges pesant sur les communautés. Et puis, une réflexion en profondeur devrait être menée sur les maîtres communautaires et les vacataires en vue d'enrayer le phénomène, ou tout du moins de les intégrer dans la structure de fonctionnement du système éducatif avec un minimum d'aménagement nécessaire au niveau de leur plan de carrière, de leurs conditions de formation et de leur rémunération. »*

Cette piste de solution devrait être accompagnée par la réformation de l'administration du système au ministère.

- **La restructuration de l'administration du système éducatif au ministère.**

L'administration publique a un réel problème organisationnel surtout dans le secteur de l'éducation. Ce phénomène entrave son bon fonctionnement. Nous constatons que durant une année, le ministère change son personnel en permanence. Ce qui ne facilite pas la bonne marche de l'administration. C'est pourquoi, il est important de : *« investir davantage dans la communication interne et décentraliser le budget de manière à permettre aux structures décentralisées, moins sujettes à ces réorganisations permanentes, de fonctionner. »*

## **Conclusion**

En somme, on note une grande disparité en matière d'éducation au Tchad. On observe un fossé énorme entre les régions, entre les zones urbaines et rurales. Cela se traduit par le manque d'infrastructures dans les zones rurales et un accès limité à l'instruction des jeunes. Les disparités dans le domaine éducatif au Tchad résultent des inégalités sociales et géographiques, mais peuvent également s'expliquer par une mauvaise politique éducative de l'État qui, dans sa mauvaise gestion, produit des inégalités d'accès à l'école. Nous pouvons mentionner aussi le rôle que jouent les parents eux-mêmes dans ces disparités en soulignant leurs pratiques discriminatoires à l'égard des filles. À travers une division de travail sexué, les parents favorisent plus la scolarisation de leurs enfants garçons et préfèrent garder les filles pour les travaux domestiques et autres.



**CONCLUSION GENERALE ET  
PERSPECTIVES**





La question au centre des débats dans les pays émergents tourne autour de l'éducation. L'éducation reste aujourd'hui un enjeu majeur pour promouvoir de bonnes valeurs, des attitudes et des comportements qui faciliteront le vivre-ensemble. Le Tchad est un pays fragilisé par des conflits civils et armés. Aujourd'hui, ce pays est éclaté, divisé pour des raisons économiques, culturelles et sociales. Dans ce contexte, l'école apparaît comme le seul moyen qui rétablirait la cohésion sociale dans un pays où le vivre ensemble est fragilisé. L'école est un cadre qui permet d'accueillir tous les enfants afin de pallier les inégalités sociales et familiales. Elle accueille des élèves issus de divers milieux sans distinction afin de favoriser la mixité sociale. Dans un pays largement rural et rempli d'une multitude d'ethnies, l'école peut jouer un double rôle : celui d'apprentissage de la vie sociale en prônant la tolérance, le respect de l'autre et la citoyenneté, mais aussi le rôle de l'ascenseur social. Nous pouvons donc dire que l'école est un instrument et un levier au développement social et économique.

Cependant, force est de constater que la plupart des pays en développement peinent à concrétiser les faits. Issues de la colonisation française, les écoles tchadiennes (comme pour la plupart des pays africains) reproduisent le système français qui ne reflète plus les réalités sociales. C'est pourquoi notre recherche fait l'analyse des politiques et pratiques éducatives de ce pays. Nous nous sommes largement interrogés sur les défis et les enjeux du système éducatif à l'aune des réformes entreprises depuis des années.

Dans cette thèse, nous nous sommes intéressés au rapport à l'école et à la scolarisation d'une manière générale. Nous avons précisément essayé de saisir les représentations sociales de l'école des familles au sujet de la scolarisation et du système éducatif au Tchad, des élèves et des instituteurs. Les théories des représentations sociales nous ont permis d'accéder à la manière compréhensive et pertinente, au rapport à l'école des élèves, parents et instituteurs au Tchad. Nous nous sommes posé une série d'interrogations : comment fonctionne le système éducatif tchadien ? Quelles sont les politiques éducatives élaborées par le gouvernement ? Quelles sont les représentations familiales de l'école en milieu rural et urbain au Tchad ? Quel est le rapport de la population à l'école ? Quelle est la nature des relations parents-enseignants ? Quel est le rôle de l'école dans cette relation ? Ces interrogations nous ont conduits à formuler la question centrale qui est la suivante : comment se construisent les représentations sociales de l'école chez les élèves, parents d'élèves et enseignants ?

Notre objectif principal était de comprendre comment l'école est appréhendée par les parents d'élèves, les élèves et les instituteurs. Nous avons cherché à saisir le sens que les acteurs donnent à l'école et à mesurer le degré d'implication des parents dans l'éducation à l'heure actuelle. Cet objectif nous a conduits à poser les hypothèses suivantes : l'école serait perçue comme un moyen pour garantir l'avenir des enfants et une seconde hypothèse qui consisterait à souligner que l'école serait l'institution sociale qui favorise essentiellement l'intégration des enfants dans le milieu social et professionnel. Elle jouerait un rôle important dans la socialisation des enfants et permettrait l'acquisition des savoirs de base pour la vie future. Toutefois, le sens que les élèves donnent à l'école serait en lien avec la trajectoire scolaire des parents. Ainsi, les élèves ayant des parents possédant un capital scolaire appréciable auraient un investissement conséquent de l'école, par rapport à d'autres.

Pour répondre à nos hypothèses, nous avons choisi d'adapter une méthodologie qualitative basée sur des entretiens exploratoires et semi-directifs. Dans cette optique, nous avons croisé le regard de 120 personnes vivant au Tchad, dans le Logone occidental.

Selon un échantillonnage de type non probabiliste, la plupart des personnes interrogées ont été contactées par l'intermédiaire des inspecteurs des écoles retenues, mais aussi grâce à la collaboration d'un animateur à la technique d'effet « boule de neige ».

Pour analyser les données recueillies sur le terrain, l'analyse de contenu a été privilégiée. Nous avons aussi opté pour le logiciel Sphinx pour une analyse thématique de certains verbatims et pour établir le profil sociologique de nos enquêtés.

S'agissant des réalités de l'école, notre recherche a montré que dans la région du Logone occidental les difficultés vont grandissantes : avec une pléthore des effectifs dans les salles de classe, l'insuffisance du personnel enseignant, le manque d'infrastructures scolaires sur l'ensemble de la région, le problème de corruption, la baisse de niveau, etc.

En effet, le manque d'infrastructures ne concerne pas seulement cette partie du territoire national. Une étude de l'UNESCO réalisée en 2015 a montré la même réalité dans d'autres localités à savoir le Mayo-Kebbi, le Mandoul ou la Tandjilé. À Moundou, on trouve quelques salles de classe construites par l'État, mais souvent très vieilles et mal entretenues où les toits sont couverts de bâches et les élèves assis à même le sol. Élèves

et enseignants affrontent une chaleur insupportable en saison chaude les obligeant à faire plusieurs pauses dans la journée pour prendre l'air. En milieu rural où les écoles sont construites en paille, l'année scolaire est souvent interrompue à cause des intempéries. Ces abris de fortune construits en plein air appelés « hangars » ne résistent pas à la tempête et aux pluies.

Lors d'une enquête menée en 2016 par la banque mondiale, le délégué régional à l'éducation déplore la même situation : « *Parmi les 876 écoles que compte la région de Mandoul, 80 % sont des hangars alors que nous sommes dans une zone à forte pression pluviométrique. L'arrivée des premières pluies nous oblige à interrompre la scolarité. Tout cela porte un coup dur à l'achèvement des programmes d'enseignement* », insiste Nour Amat Oudah, délégué régional à l'éducation. Plus à l'Ouest, dans le département de Mayo dala, le chef de service de l'enseignement de l'inspection, Urbain Mbaïramadji Dorom déplore la même situation : « *Les problèmes d'infrastructures dans notre département ne nous permettent pas de respecter le calendrier scolaire et de terminer les programmes. Seules 60 salles de classe sur 273 sont construites en dur et seulement 40 d'entre elles sont en bon état. Les autres sont des hangars faits de tiges de mil au gré des récoltes*<sup>197</sup> ».

Sur le volet représentations sociales de l'école, nos résultats soulignent la place centrale de l'école dans l'ascension sociale des enfants. Les parents ont montré, par leurs discours, l'importance qu'ils accordent à la scolarisation et au suivi scolaire des enfants pour l'obtention de bons résultats. Dans le même sens, nos données ont montré que le personnel enseignant est perçu comme vecteur de transmission de savoirs et de l'épanouissement individuel des élèves. Ainsi nos résultats mettent en évidence la nécessité de former pédagogiquement des enseignants et d'offrir un meilleur cadre d'apprentissage aux élèves.

---

<sup>197</sup> Banque Mondiale : Construire des infrastructures scolaires de qualité pour les élèves et enseignants tchadiens, juin 2016

Par ailleurs, notre recherche fait ressortir la contribution des capitaux (culturels, sociaux, économiques) des parents dans la construction de leurs représentations sociales de l'école. Ces mêmes capitaux interviennent aussi dans les stratégies de suivi scolaire des enfants.

Nous avons listé les représentations sociales qui sont communes à tous les acteurs interrogés sur l'école. Ils considèrent que l'école est :

- Une institution, c'est un cadre d'acquisition de la lecture et de l'écriture/acquérir de connaissances
- Un moyen d'avoir un avenir meilleur,
- Un investissement à long terme
- Un moyen d'ouverture au monde extérieur à travers le voyage, autrement dit, d'ouverture d'esprit
- Un moyen de réussite/de gagner sa vie
- Un moyen de savoir-vivre et savoir-être
- Un moyen de développement

Cependant, notre travail met en lumière le décalage entre l'importance accordée par des familles à l'école et les moyens mis en place par l'État pour donner la chance à tous les enfants d'être scolarisés. Face à ce décalage, les populations vivant dans les zones rurales vont mettre en place des stratégies pour permettre à leurs enfants d'aller à l'école malgré le manque des ressources financières. Cette mobilisation se concrétise par la création des écoles communautaires, le recrutement des maîtres par l'association des parents d'élèves. De ce constat, notre travail souligne la forte mobilisation des communautés villageoises dans la scolarisation des enfants et valorise l'implication des parents.

En outre, ce travail a montré les inégalités qui existent dans le domaine éducatif. Cette forte disparité s'explique parfois par la mauvaise répartition de l'offre scolaire sur l'ensemble du pays. Il est important de rappeler que l'éducation est un moyen de promouvoir le développement et de lutter contre la pauvreté. Pour réduire les inégalités et améliorer les conditions de vie de la population, il faudrait leur offrir une éducation de qualité. Il est donc nécessaire que le gouvernement tienne compte des facteurs géographiques et mène une politique de décentralisation des structures éducatives au Tchad afin de réduire les inégalités scolaires entre les régions mais aussi et surtout entre

filles et garçons. Sur le plan pédagogique, il est important de former les enseignants, leur donner les outils nécessaires à l'exercice de leur fonction, mais également mettre en place le suivi régulier des enseignants par des inspecteurs.

Pour finir, il faut reconnaître que notre étude présente quelques insuffisances du point de vue théorique ou empirique. Nous aurions pu approfondir notre étude sur les questions liées aux rapports de savoir qui est parfois décisif dans le destin scolaire des élèves. Nous comptons poursuivre nos travaux afin d'explorer d'autres facettes de la question. Bien que notre étude ait permis de repérer le contenu des représentations sociales des parents, des élèves et des enseignants, il est difficile d'embrasser tous les aspects dans un travail doctoral, mais nous comptons approfondir davantage certains angles restés inexplorés.

Pour conclure, malgré les limites de ce travail, cette thèse contribue à la compréhension des enjeux du système éducatif en Afrique centrale, et plus spécialement au Tchad. Cette thèse pourra être utile à l'État tchadien et à ses partenaires, afin de promouvoir une bonne politique éducative pour les jeunes, améliorer le système éducatif et réfléchir sur des stratégies de réformes en rapport avec l'environnement social. Nous notons déjà les efforts consentis dans la construction d'infrastructures scolaires pour donner la possibilité à tous les enfants d'aller à l'école dans les meilleures conditions, mais il faut aussi accompagner ces structures par la formation d'instituteurs qualifiés et leur fournir le matériel nécessaire à l'exercice de leur fonction. L'amélioration de la qualité de l'éducation constitue le premier défi à relever au Tchad, voire plus largement dans le contexte d'Afrique centrale.

Nous voulons donc terminer cette thèse par quelques recommandations faites par nos enquêtés ci-dessous afin d'améliorer l'éducation, car nous estimons que leur opinion en tant que parents ou éducateurs compte :

- ❖ *« je demande au gouvernement de prendre sa responsabilité pour assurer une bonne éducation et mettre les éducateurs à l'aise pour que l'enseignement se passe dans de bonnes conditions. S'il ne prend pas ça en compte, c'est un manque à gagner pour tous. Ces enfants, ce seront les futurs responsables de ce pays. Mais si ces enfants, l'état ne les prend pas en compte, comment sera le sort de ce pays ? Aujourd'hui, vous voyez que*

notre pays est en dérapage. C'est par la faute des politiciens et politiciennes si notre éducation est tombée. D'abord beaucoup ne sont pas venus dans ce métier par vocation. Ils sont venus pour un intérêt égoïste. Ce n'est pas un intérêt général. Il faut avoir un intérêt général pour que l'on construise ce pays. Mais, s'il n'y a pas d'intérêt général, on ne peut pas construire ce pays. Chacun veut ce qui va dans son ventre seulement. Et il y a des gens qui sont bien motivés et bien déterminés à aider ce pays pour que ce pays sorte de l'ordinaire, mais il y a des ennemis qui veulent endormir ce pays pour que ce pays reste toujours dans le gouffre afin de manipuler suffisamment leurs intérêts personnels. Donc moi, j'interpelle d'abord le gouvernement à mettre les moyens à la disposition des enseignants. Il faut que le gouvernement ait les yeux sur ces enseignants et les soutienne pour que l'enseignement tchadien retrouve ses lettres de noblesse. Aujourd'hui, s'il y a quelque chose qu'on doit faire, c'est prendre une décision, mais cette décision-là, souvent, on ne l'applique pas. On la laisse dans les tiroirs. Entre-temps, les enseignants ne faisaient pas grève. Au temps de Ngarta et au temps Maloum, si j'ai une bonne mémoire, les enseignants ne faisaient pas grève. Ils étaient payés régulièrement. L'éducation était autre qu'aujourd'hui. Actuellement, les enseignants sont en train de donner leur volonté eux-mêmes puisque ce sont leurs enfants et ce sont les enfants de leurs frères. Ils ne veulent pas les abandonner à leur triste sort. Et c'est ça qu'on voit aujourd'hui. Quand il y avait des examens et concours, les enfants réussissaient grâce aux enseignants, mais l'état a abandonné les enseignants à leur triste sort. Donc je demande à l'État de prendre sa responsabilité. Aujourd'hui, tous les ministres, les directeurs généraux sont passés par l'école. Mettons les mains dans la pâte pour que les choses marchent, pour que les choses changent. Il faut que l'éducation tchadienne change ; cette phrase, on l'entend tous les jours, mais ils sont en train de chanter à la bouche seulement, mais pas du cœur. Pas du cœur ! » Jean Bosco, parent d'élève

❖ « Il faut recruter les enseignants qualifiés, construire les écoles en brousse comme en ville pour offrir un cadre approprié pour l'apprentissage. Le

*gouvernement doit changer sa manière de gérer l'école et les ressources qu'il dispose. Ce sont les fonds des contribuables tchadiens. » Blaise pare d'élève*

- ❖ *« il faut que l'état construise les bâtiments, il dote des établissements des fournitures scolaires, etc. il faut prendre en charge des enseignants qui se sacrifient. Certes c'est notre responsabilité en tant que ressortissant du village d'aider notre terroir, mais l'État aussi doit nous aider » André maitre communautaire*
- ❖ *« Je demande au chef de l'état de réorganiser le système » éducatif, il faut faire des suivis de haut vers le bas, s'il y a quelque chose, il faut consulter la base pour recenser leurs doléances en vue d'un changement. Il faut qu'ils suivent la pédagogie, il faut consulter l'enseignant qui est au terrain avant de prendre une décision ». Célestin, instituteur*
- ❖ *« il faut que le gouvernement augmente la construction des écoles, intègre les enseignants et réduise le nombre d'élèves par classe. Sinon, je ne sais comment on peut continuer comme ça. Avant, l'école était gratuite, mais actuellement ce n'est pas le cas. Les élèves ne peuvent pas être inscrits à l'école à cause de la pauvreté des parents. Je suis en train de voir que si ça continue l'école ne sera pas accessible à tout le monde. Les enfants des pauvres n'auront pas leur place » Angèle, institutrice.*





# **BIBLIOGRAPHIE**

Sources primaires :

- Livres et thèses :

ABRIC Jean-Claude, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presse universitaire de France. 1994.

ABRIC, Jean-Claude, *Coopération, compétition et représentations sociales*, Delval, 1987.

ADU BOAHEN Albert, *Histoire générale de l'Afrique, tome7 : L'Afrique sous domination coloniale 1880-1935*, Paris, Edition Unesco, 2000.

AL HADJI Garondé Djarma, *Témoignage d'un militant de Frolinat*, Paris, Le Harmattan, 2007.

AMOUGOU Emmanuel, *Les étudiants d'Afrique Noire en France, une jeunesse sacrifiée ?* L'harmattan, Paris, 1997.

ASSILECK Mahamat, *Conquête coloniale et délimitation des frontières du Tchad : 1890-1936*, thèse en Histoire, Université de N'Gaoundéré, 2007.

BARDIN Laurence, *L'analyse de contenu*. Paris, PUF, 1977.

BAUX Stéphanie, *Les familles lobi et l'École : entre rejets mutuels et lentes acceptations, Socio-anthropologie du système scolaire et des pratiques familiales de scolarisation au Burkina Faso*, Thèse de doctorat en Sociologie, 2007.

BOMMIER Antoine, SHAPIRO David, *La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherche*, Dakar, Edition UEPA, 2000.

BOUQUET. Christian, *Tchad : genèse d'un conflit*, Paris, L'Harmattan, 1982.

BOURDIEU Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Librairie Droz, 1972.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers, Les étudiants et la culture*, Paris, les éditions Minuit, 1964.

BOURDIEU Pierre, *Questions de sociologie*, Paris, Édition de Minuit, 1980.

CHARLES DE LA RONCIERE, « La notion et la pratique de la frontière en Afrique occidentale, XIIIe-XIVe siècles. Esquisse d'une description d'après les auteurs arabes,

les Tarikhs et la Tradition orale », in Colette Dubois, Marc Michel et Pierre Soumille, éd., 2000, *Frontières plurielles, frontières conflictuelles en Afrique subsaharienne*, Paris, L'Harmattan, p. 17.

COQUERY-VIDROVITCH, Catherine, MONIOT Henri, *L'Afrique noire de 1800 à nos jours*, Paris, PUF, 1974.

CORNEVIN Robert, *Histoire de l'Afrique. Tome II : L'Afrique précoloniale : 1500-1900*. Paris, Payot, 1966.

DABSOU Guidaoussou, *Relations de genre en matière de scolarisation au Tchad*, thèse de doctorat, Université de Yaoundé, 2001.

DEBOS Marielle, *Le métier des armes au Tchad. Le gouvernement de l'entre-guerre*. Editions Karthala, 2013.

DIENG Abou Moussa, *Les performances scolaires en Afrique australe et orientale : disparités régionales et facteurs déterminants*, Thèse de doctorat, Université de Toulouse, 2017.

DIGRA Tchadigue Trésor, *La mort du système éducatif tchadien à l'enterrement de la Corruption en milieu scolaire et universitaire*, Paris, Edilivre, 2017.

DIGRA Tchadigue Trésor, *Problématique de la scolarisation des filles au Tchad des années 1930 à nos jours : mythe ou réalité ?*, Paris, Edilivre, 2016.

DJIMRASSEM Thales, *L'école tchadienne et ses problèmes majeurs : une contribution à la compréhension des problèmes éducatifs actuels*, Paris, Editions Edilivre, 2015.

DOISE Wilem, *L'étude sur les représentations sociales*, Lonay, Delechaux et Niestlé, 1986.

DOISE. Wilem, MOSCOVICI Serge, *Dissensions et consensus*, Paris, PUF, 1992.

DUBET François, MARTUCCELLI Danilo, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Éditions du Seuil, 1996.

DUBOIS Colette, MICHEL Marc, SOUMILLE Pierre, *Frontières plurielles, frontières conflictuelles en Afrique subsaharienne*, Paris, L'Harmattan, 2000,

DURKHEIM Émile, *éducation et sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, 2006

DURU-BELLAT Marie, FARGES Géraldine, VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de l'école. 5<sup>e</sup> édition*. Armand Colin, 2018.

EBALÉ MONEZE C, *la représentation sociale du planteur de cacao chez les ruraux Camerounais*. Thèse de Doctorat l'Université de Provence, 1989.

EHRENBERG Alain, *La notion de pathologie sociale : un exercice de clarification, In L'Injustice sociale, quelles voies pour la critique ?* Paris, Presse Universitaire de France, 2013.

FERREOL, Gilles, JUCQUOIS Guy, *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin, 2003.

FOLCO Zaina, *Les rapports aux savoirs scolaires des élèves en difficulté par les représentations de l'école, du travail scolaire, des cours de français et de la tâche créative*. Thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2014. Français.

GARY STANLEY Becker, *Le Capital humain, une analyse théorique et empirique*, Éditeur. Encyclopédisa Universalis, 2015

GASSE Stéphanie, *L'éducation non formelle : quel avenir ? Regard sur le Mali*, Thèse de doctorat, Rouen 2008.

GENTIL Pierre, *La conquête du Tchad [Texte imprimé] : 1894-1916*, Thèse de doctorat service historique de l'Armée de terre, 1971.

GÉRARD Etienne, *La tentation du savoir en Afrique: politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris, Khartala, 1997.

GILLY Michel, *Les représentations sociales dans le champ éducatif*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003.

GOFFMAN Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit, 1973.

GRAWITZ Madeleine, *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1991.

GUEREÑA Jean-Louis. *Pouvoirs des familles, familles de pouvoir*, Toulouse, Presses universitaires du Midi, 2005.

GUINNOT Christine, RETIF Sophie, *Exploiter les difficultés méthodologiques*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015.

- HERZLICH. Claudine, *La représentation sociale*, in Moscovici. S, introduction à la Psychologie sociale, vol. 1, Paris, Larousse, 1972.
- JODELET Denis, *Représentation sociale : phénomène, conception et théorie*, PUF, Paris 1984,
- JODELET Denise, *Les représentations sociales*, Paris, Presse universitaire de France, 1989.
- KHADIM Sylla, *L'éducation en Afrique, le défi de l'excellence*, Paris, L'Harmattan, 2004
- KI-ZERBO Joseph, *Éduquer ou périr*, Paris, Éditions UNICEF-UNESCO, 1990.
- KOISSY-KPEIN Sandrine, Genre et investissement éducatif en Afrique subsaharienne, Thèse de doctorat, Université de Nantes 2008
- LABRUNE Céline, DE SUREMAIN Marie-Albane et BIANCHIN Pascal, *L'école en situation postcoloniale*, l'Harmattan, 2012, P.11
- LANGE Marie-France (Sous la direction de), *L'école et les filles en Afrique, scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, 1998.
- LANGE Marie-France, *Les familles face à l'école : évolution des rapports et des représentations*, Extrait de : *Défis du développement en Afrique subsaharienne : L'éducation en jeu*, Marc Pilon (ed), CEPED - Les Collections du CEPED, série Rencontres, Paris, 2006.
- LARGEAU Victor-Emmanuel, *À la naissance du Tchad*, Paris, Edition Sépia, 2001.
- LENFANT Eugène, *La grande route du Tchad*, Paris, Hachette, 1905.
- MARTIN Romain, DIERENDONCK Christophe, *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain. Vers de nouveaux modèles de fonctionnement du système éducatif*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2008.
- MBAISSIKEMDA Elie, *Le système éducatif tchadien : la gestion du changement en question*, Paris, Edilivre, 2020.
- MOLARD, Jacques Richard, *Afrique occidentale française*, Paris, Éditions Berger-Levrault, 1952.
- MOSCOVICI. Serge, *Le domaine de la psychologie sociale*, Paris, PUF, 2014.

- MOUCHTOURIS Antigone, *L'observation : un outil de connaissance du monde*, Paris, L'Harmattan, 2012.
- MOURALIS Bernard, *République et colonies entre histoire et mémoire*, Présence Africaine. p. 10.
- NADOULEK. Bernard, *L'épopée des civilisations, le Choc des civilisations n'aura pas lieu, mais la guerre des ressources a commencé...*, Paris, Eyrolles, 2005.
- NAIBAKOLEO Deola, *Les changements sociaux et la culture du coton au Tchad*, thèse de doctorat de troisième cycle de sociologie, Université de Lyon, 1982.
- NDOUTORLENGAR Médard, *Les questions de l'éducation au Tchad les nœuds l'excellence*, Paris, Edilivre, 2014.
- NGAKOUTOU Timothée, *L'éducation africaine demain : continuité ou rupture ?* Paris, L'Harmattan, 2004.
- NOMA YE Madana, *Les politiques éducatives au Tchad (1960-2000)*, Paris, L'Harmattan, 2001.
- NOURI ROMDHANE, Mohamed (dir.) ; GOMBERT, Jean Émile (dir.) ; et BELAJOUZA, Michèle (dir.). *L'apprentissage de la lecture : Perspectives comparatives*. Nouvelle édition [en ligne]. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2003
- OKENE Richard, *L'orientation des jeunes en Afrique, enseignement et éducation en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 2013.
- PAILLE Pierre, *La méthode qualitative*, Paris, Armand Collin, 2006.
- PAILLE Pierre, MUCCHELLI Alex, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2012.
- PARAF Pierre, *L'ascension des peuples noirs, le réveil politique, social et culturel de l'Afrique au XXe siècle*, Paris, Édition Payot, 1958.
- PAUGAM Serge (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, 2010.
- POURTOIS Jean-Pierre, DESMET Henriette, LAHAYE Willy, « Chapitre 8. Postures et démarches épistémiques en recherche », dans : Pierre Paillé éd., *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Paris, Armand Colin

QUIVY Raymond et Luc VAN CAMPENHOUDT, *Manuel de recherche en sciences sociales*, 5<sup>ème</sup> édition, Paris, Dunod

ROMDHANE Mohamed Nouri, GOMBERT Jean Emile, BELAJOUZA Michèle (sous la direction), *L'apprentissage de la lecture : Perspectives comparatives*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2003.

SECA, Jean-Marie, *Représentation sociale*, in Gilles FERRÉOL et Guy JUCQUOIS (éd.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin, 2003, pp. 304-309.

VALADE Bernard, FILLIEULE Renaud, *Introduction aux sciences sociales*, Paris, PUF, 1996.

VALETTE. Jacques, *La France et l'Afrique, l'Afrique subsaharienne de 1914 à 1960*, Paris, CDU SEDES, 1994.

YAOUBA Abdoul-Aziz, *Les relations transfrontalières entre le Cameroun et le Tchad au XX<sup>e</sup> siècle*, Thèse de Doctorat, Université de Ngaoundéré, 2007.

#### Articles publiés dans des revues :

CHERKAOUI. Mohamed « Le réel et le rationnel. Rationalité et conséquences inattendues chez Max Weber », *Revue européenne des sciences sociales*, 2004.

Condorcet, cité par Jean Cluzel, Secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences morales et politiques, en ouverture de la première session du colloque « L'éducation, fondement du développement durable en Afrique » *Fondation Singer-Polignac, jeudi 7 novembre 2002*

D'AIGLEPIERRE Rohen, « Quel choix des parents pour l'établissement éducatif de leurs enfants ? Le cas de l'enseignement secondaire à Madagascar », *Revue économique*, 2012/2 (Vol. 63), p. 283-314. DOI : 10.3917/reco.632.0283. URL : <https://www.cairn.info/revue-economique-2012-2-page-283.htm>

DIOP Djibril, 50 ans d'indépendance : quelle Renaissance pour les États africains ? *Éthique et société, revue de la réflexion morale*, volume 9, décembre 2013

DURKHEIM Émile, « Représentations individuelle et représentations collectives », *Revue de la métaphysique et de la morale*, Tome IV, 1898

FONTAINE Samuel, HAMON Jean François, « *La représentation sociale de l'école des parents et des enseignants à La Réunion* », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, vol. 85, no. 1, 2010, pp. 69-109

KALUBI Jean Claude et LESIEUX Élisabeth, Alliance entre enseignants et parents d'élèves présentant des difficultés d'attention : une analyse sémiotique des perceptions du diagnostic, article publié dans *Revue des sciences de l'éducation*, P. 568-569.

KALUBI Jean-Claude et LESIEUX Élisabeth, Alliance entre enseignants et parents d'élèves présentant des difficultés d'attention : une analyse sémiotique des perceptions du diagnostic, article publié dans *Revue des sciences de l'éducation*, P. 568-569.

LANNE Bernard, Résistance et Mouvements anticoloniaux au Tchad (1914-1940), *Revue française d'histoire d'outre-mer*, tome 80, n° 300, 3e trimestre 1993. pp. 425-442

LEGRAND Louis. Mialaret Gaston, *Pédagogie générale*. In : *Revue française de pédagogie*, volume 100, 1992. pp. 133-135

LO MONACO Grégory, LHEUREUX Florent, « Représentations sociales : théorie du noyau central et méthodes d'étude », *Revue électronique de psychologie sociale*, 2007, pp.1 - 55. URL : {hal-01736607}

MUNGALA Sanzong, Assindie l'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales, éthiopiennes. Numéro.29, *Revue socialiste de culture négro-africaine*, février.1982

NDIAYE Lamine, L'initiation : une pratique rituelle au service de la victoire de la vie sur la mort. *Revue socialiste de culture négro-africaine*, p 2.

NEGURA Lilian, « L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales », *SociologieS* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 22 octobre 2006,

PONDI Jean-Emmanuel, « La coopération franco-africaine vue d'Afrique », *Revue internationale et stratégique*, 2002/1 (n° 45), p. 127-136. DOI : 10.3917/ris.045.0127.



URL : <https://www-cairn-info.acces-distant.bnu.fr/revue-internationale-et-strategique-2002-1-page-127.htm>

Revue négro-africaine de littérature et de philosophie, « l'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales », éthiopiennes. Numéro.29, *Revue socialiste de culture négro-africaine*, février.1982

ROLAND Nicolas « Du choix de l'école par les familles issues de milieux populaires », Article publié dans *la Revue Éducation & Formation* – e-297 – Juillet 2012 Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif

SOULET, Marc- Henri. Les sciences sociales en quête de scientificité : l'exemple des recherches sociales. *Revue internationale d'action communautaire*, 1986

#### Sources secondaires :

- Rapports et notes technique :

ADJOVI Roland, *la politique africaine de la France*, Association Pollens- *la politique française en Afrique, faut-il lâcher l'Afrique ?* science des 29 octobre et 5 novembre 2003

apprentis-auteuil.org, « Parents/Enseignants, comment créer le dialogue ? article publié en ligne le 07 mars 2018,

*Ministère des Colonies Séries géographiques Tchad 1898/1918*, Archives nationales d'outre-mer (ANOM) [en ligne]

[http://anom.archivesnationales.culture.gouv.fr/getpdf.php?mode=view&id=FRANOM\\_00088&fmt=.pdf](http://anom.archivesnationales.culture.gouv.fr/getpdf.php?mode=view&id=FRANOM_00088&fmt=.pdf)

ARDITI Claude. Les conséquences du refus de l'école, chez les populations musulmanes du Tchad au XXe siècle. In : *Journal des africanistes*, 2003, tome 73, fascicule 1. pp. 7-22

Banque africaine de développement, *Perspectives économiques au Tchad* 2020.

Banque Mondiale : *Construire des infrastructures scolaires de qualité pour les élèves et enseignants tchadiens*, juin 2016

*Banque Mondiale*, le système éducatif tchadien : éléments de diagnostic pour une politique éducative nouvelle et une meilleure efficacité de la dépense publique, numéro 110, série développement humain, Washington, 2007

C.A.O.M. 4 (4) D22 ; rapports trimestriels 1922, Lavit à gouverneur général ; rapport annuel 1922, daté du 31 mai 1923, Reste à gouverneur général

Cahier d'Afrique n° 27, «l'école en situation postcoloniale», Laboratoire SEDET, université Paris7- Denis Diderot, l'Harmattan, 2012, P.11

CORTINOVIS, M. & RIVIERE, F. (2015) *Panorama des inégalités hommes-femmes dans le monde*. Notes techniques. (1), 321

CROS Françoise et DIAGNE Bachir S. Politiques Publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. *Actes du séminaire final*, 10-12juin 2009. Nancy.

ESQUIEU Paul PEANO Serge, *L'enseignement privé et spontané dans le système éducatif tchadien*, Rapport de recherche de l'IPE n° 103, publié à Paris en 1994, par l'Institut international de planification de l'éducation, avec la participation de l'UNESCO.

Groupe de la Banque Mondiale (2018) *Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation*. Washington, D.C : Banque Mondiale.

GUENGANT Jean-Pierre, *Population, développement et dividende démographique au Tchad de mars 2013*

GUEYE. Abdou- Kader, Le problème de l'élite indigène, in *Étudiante de la France d'outre-mer*, N° 4, 1943, P.5

INSEED, *Recensement général de la population et de l'Habitat*, 2009

KANDE Aliou, Sénégal : Coopération bilatérale - Le pays et la France signent 4 conventions, *Allafrica*, octobre 2012

L'ordonnance n° 38 *portants création des Unités administratives et des collectivités autonomes du 10 août 2018*

*Le Tchad, une performance modeste malgré un effort financier important en faveur de l'éducation*, article paru dans la Revue les notes du pôle de Dakar – Tchad, note-pays n° 18, mars 2016.

MOISSERON Jean-Yves (2017) *L'accès et le maintien des femmes à l'emploi de qualité au Maroc, en Tunisie et en Turquie*. Notes techniques. (32), 138.

NGAKOUTOU Timothée, *les problèmes du développement social en Afrique, sommet mondial pour le développement social*, Dakar, 1998

PASEC (2012), *Rapport PASEC Tchad*, CONFEMEN, Dakar

PASEC (2016). PASEC2014 –*Performances du système éducatif tchadien : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar

PASEC2019 *Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone*.

POGGI, Cécilia. et WALTMANN Juliette (2019), *La (re) production des inégalités de genre : quels enjeux dans l'éducation, la santé et la protection sociale*, *Papiers de Recherche AFD*, n° 2019-121, Décembre.

*Rapport d'état du système éducatif national du Tchad, Éléments d'analyse pour une refondation de l'école*, République du Tchad, IPE Pôle de Dakar - UNESCO, UNICEF, 2016.

Rapport du secrétaire général du conseil de sécurité des Nations Unies (CSNU) *sur les causes des conflits et la promotion d'une paix et d'un développement durables en Afrique*, avril 1998

*Objectifs du Millénaire pour le développement*, Rapport 2015, ONU, 2015

THOMAS Cécile, *L'éducation en affriquée francophone, de l'héritage colonial à l'autonomie intellectuelle : vers un partenariat équitable avec la France en mémoire de recherche* à l'institut d'étude politique de Toulouse en 2007-2008. Note technique

Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Texte adopté lors de la Conférence mondiale sur l'Éducation de base pour tous. Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990. Paris : UNESCO



# **ANNEXES**



## **Annexe 1 : Extraits d'entretiens**

Prénom : Jean-Bosco

Statut : militaire retraité mais actuellement chauffeur-mécanicien du procureur général de la république à Moundou.

Niveau scolaire : CM2

Diplôme : CEP (certificat d'Etude Primaire) + diplôme militaire

Nombreux d'enfants : 7 enfants

A : quelle langue parlez-vous ?

B : je parle le français

A : que représente l'école de vos enfants ?

B : l'école représente un avenir meilleur. Si j'ai les moyens, je vais soutenir mes enfants jusqu'au bout et demain, ils peuvent devenir quelque chose, de grandes personnes pour m'aider. Et pour moi, c'est important. Je ne veux même pas que mes enfants n'aillent pas à l'école. Même si je n'ai pas à manger, le peu que j'ai, je dois tout faire pour que mes enfants aillent à l'école.

A : donc vous investissez sur vos enfants pour qu'ils vous aident demain ?

B : j'investi pour eux. Si Dieu nous prête vie, ce serait une bonne chose pour moi mais si jamais Dieu m'appelle, mes enfants sauront que leur père a investi sur eux et c'est grâce à moi qu'ils sont ce qu'ils sont. Donc c'est une leçon que je suis en train de leur donner.

A : ils sont tous à l'école ?

B : oui, le deuxième a déjà eu son bac mais compte tenu de la situation actuelle, je n'ai pas de moyen pour l'envoyer à l'extérieur et à l'université de N'Djamena, son nom n'est pas sorti. J'ai tout fait mais ça n'a pas donné. Il est à la maison mais je lui ai payé l'auto-

école, il l'a fait et il a son permis de conduire. Je l'encourage de continuer à tenter des concours professionnels. Actuellement il s'est inscrit pour apprendre l'anglais.

A : Et le reste ?

B : ils sont encore à l'école

A : ils font l'école où ?

B : ils sont dans des écoles ici.

A : ici ? Dans une école publique ou privée ?

B : oui, ici à Moundou dans des écoles publiques

A : pourquoi ce choix ?

B : Par manque de moyens car les écoles publiques coûtent chères.

A : que représente l'école pour les filles ?

B : J'ai deux filles. Elles sont jumelles. Je leur ai toujours dit que je ne fais aucune distinction entre elles et leurs frères. Je vous mets sur le même pied d'égalité que les garçons. Il faut qu'elles se battent corps et âmes. La femme doit travailler comme un homme et l'homme doit travailler comme une femme. Donc nous sommes tous sur les mêmes pieds d'égalité de travailler ensemble. Donc ne vous dites pas que vous êtes des femmes, prenez votre courage à deux mains et faites ce que l'homme fait. C'est pour votre bien de demain. Il ne faut pas dire que moi, je suis une femme seulement, une femme seulement, une femme seulement là, non. Il ne faut pas se décourager.

A : comment voyez-vous l'avenir de l'école au Tchad ?

B : moi, Je dis ouvertement, je ne mâche pas mes mots, je dis toujours mes mots et l'avenir du Tchad, si c'est à ce rythme qu'on va continuer, on ira au dérapage. On n'aura pas un bon avenir. Mais tant qu'il y a un changement, si les autorités compétentes changent leurs mentalité, changent leur comportement et qu'on mette la main dans la pâte pour que l'enseignement sort du cercle ordinaire, il y aura un changement.



A : Que représente l'école selon vous ?

B : l'école c'est une éducation.

A : aimiez-vous aller à l'école à votre temps ?

B : J'aime l'école. Au début, je ne voulais pas aller à l'école mais quand j'avais mis deux, trois mois à l'école, j'ai eu une partie de brassage avec les élèves et les enseignants. Entre temps quand un élève s'absentait à l'école, l'enseignant venait à la maison pour prendre les nouvelles et cherchait à savoir pourquoi l'élève n'était pas partie à l'école. Ils connaissaient les domiciles de chaque élève. De nos jours, l'enseignant ne connaît même pas la maison de son élève.

A : pour vous, c'est un problème ?

B : pour moi, c'est un grand problème ! Je ne peux pas accuser les enseignants mais j'accuse le gouvernement. Puisque dans le temps, les inspecteurs avaient les moyens de déplacement. Dans mon temps, quand j'étais à l'école, un inspecteur avait un land rover. Tous les inspecteurs avaient des véhicules avec chauffeur. Mais de nos jours, un inspecteur marche à pieds, il va à moto et tu vois ? L'homme peut se décourager. L'homme peut se décourager.

A : avez-vous une relation avec les enseignants de vos enfants ?

B : oui, depuis que j'ai inscrits mes enfants ici, j'ai de bonnes relations avec les enseignants. J'ai laissé mes coordonnées aux enseignants car je suis un pigeon voyageur, je laisse toutes mes coordonnées. Je donne les instructions : mes enfants se sont aussi leurs enfants. Quand ils quittent la maison pour arriver à l'école, l'enseignant devient le second père. Mes enfants, sont aussi leurs enfants. Donc ils n'ont qu'à les prendre à deux mains pour les encourager. Il ne faut pas qu'ils se découragent. Certains parents font la guerre avec les enseignants qui corrigent leurs enfants mais moi, je demande aux enseignants de corriger mes enfants en cas d'inconduite.

A : êtes-vous d'accord pour la correction des élèves à l'école ?

B : oui, si j'étais au gouvernement, je ferais en sorte d'instaurer l'enseignement dans le temps. Dans le temps, on avait un enseignement très riche et de bonne qualité et ça éduquait l'enfant. Aujourd'hui, les enfants sont têtus. Ils ne respectent pas les enseignants et ils parlent la langue vernaculaire. Mais entretemps, il était interdit de parler la langue vernaculaire à l'école. Même au quartier, quand un élève venait à croiser un enseignant, il l'esquivalait. Un élève ne pouvait pas rester dans le même endroit que son maître. Il ne pouvait pas rester au cabaret ni au bar. Aujourd'hui, les élèves sont tous aux cabarets ; ils sont tous au bar. Si j'étais au gouvernement j'instaurerais les corrections à l'école. C'est ça qui éduque.

A : quelles sont les difficultés de l'école au Tchad ?

B : l'école d'avant n'est pas celle de maintenant. L'école d'avant n'est pas celle de maintenant. Mes parents m'ont amené à l'école, le maître m'a inscrit. J'ai reçu toutes les fournitures. Le maître faisait le suivi, mon père aussi. Mais aujourd'hui, ils ont laissé toutes les charges sur nous les parents. Et l'état tchadien n'arrive même pas à nous aider. Je suis retraité, je devrais avoir les moyens pour soutenir mes enfants à l'école. L'école de maintenant, tout est payant, tout est payant, il n'y a pas quelque chose de gratuit à l'école. Dans mon temps, l'école était gratuite. A l'école, on nous achetait des cahiers, on nous donnait des ardoises, tout. On assurait le suivi et l'enseignement dans le temps. C'est un bon enseignement, un encadrement. De nos jours, nos élèves, nos enfants n'ont pas le niveau par manque de suivi. En plus il y a pléthore jusqu'à 200 par classe. A notre époque on était 99, 94, 74, 95 élèves en classe, le maître faisait bien son travail et le suivi normalement. Et l'enseignement était bon. De nos jours, je suis désolé mais il faut que le gouvernement revoie les choses. Je suis très heureux, très ravi et très content de vous rencontrer et j'aimerais que chaque année, vous veniez pour donner la motivation aux enseignants. S'il y a régulièrement un suivi, les enseignants aussi seront très contents et ils travailleront normalement le suivi manque. L'état même a abandonné les enseignants à leur triste sort. Quand j'étais encore à l'école, on disait que l'enseignant ne pourrait pas rester le ventre affamé devant un élève pour donner le cours. Si l'enseignant ne mange pas à sa faim, il peut tomber devant les élèves. Donc c'est un manque à gagner pour nous.

A : Quelles recommandations faites-vous par rapport à tous ces problèmes que vous venez d'évoquer ?

B : je demande au gouvernement de prendre sa responsabilité pour assurer une bonne éducation et mettre les éducateurs à l'aise pour que l'enseignement se passe dans de bonnes conditions. S'il ne prend pas ça en compte, c'est un manque à gagner pour l'état. Ces enfants, seront les futurs responsables de ce pays. Mais si ces enfants, l'état ne les prend pas en compte, comment sera le sort de ce pays ? Aujourd'hui, vous voyez que notre pays est en dérapage. C'est par la faute des politiciens et politiciennes si notre éducation est tombée. D'abord beaucoup ne sont pas venus dans ce métier par vocation. Ils sont venus pour un intérêt égoïste. Ce n'est pas un intérêt général. Il faut avoir un intérêt général pour qu'on construise ce pays. Mais s'il n'y a pas d'intérêt général, on ne peut pas construire ce pays. Chacun veut ce qui va dans son ventre seulement. Et il y a des gens qui sont bien motivés et bien déterminés à aider ce pays pour que ce pays sorte de l'ordinaire mais il y a des ennemis qui veulent endormir ce pays pour que ce pays reste toujours dans le gouffre afin de manipuler suffisamment leurs intérêts personnels. Donc moi, j'interpelle d'abord le gouvernement à mettre les moyens à la disposition des enseignants. Il faut que le gouvernement ait les yeux sur ces enseignants et les soutienne pour que l'enseignement tchadien retrouve ses lettres de noblesse. Aujourd'hui, s'il y a quelque chose qu'on doit faire, c'est prendre une décision mais cette décision-là, souvent, on ne l'applique pas. On la laisse dans les tiroirs. Entre temps, les enseignants ne faisaient pas grève. Au temps de Ngarta et au temps Maloum, si j'ai une bonne mémoire, les enseignants ne faisaient pas grève. Ils étaient payés régulièrement. L'éducation était autre qu'aujourd'hui. Actuellement, les enseignants sont entrains de donner leur volonté eux-mêmes puisque ce sont leurs enfants et ce sont les enfants de leurs frères. Ils ne veulent pas les abandonner à leur triste sort. Et c'est ça qu'on voit aujourd'hui. Quand il y avait des examens et concours, les enfants réussissaient grâce aux enseignants mais l'état a abandonné les enseignants à leur triste sort. Donc je demande à l'Etat de prendre sa responsabilité. Aujourd'hui, tous les ministres, les directeurs généraux sont passés par l'école. Mettons les mains dans la pâte pour que les choses marchent, pour que les choses changent. Il faut que l'éducation tchadienne change ; cette phrase, on l'entend tous les jours mais ils sont en train de chanter à la bouche seulement mais pas du cœur. Pas du cœur !

A : quel est votre dernier mot

B : l'enseignement d'avant était une fierté. Mes enseignants m'avaient transmis un savoir. Grace à eux, je suis devenu un homme. On doit considérer les enseignants comme des pères. Ils ne peuvent pas être considérés comme des maîtres seulement. Si Deby devient président de la république aujourd'hui, c'est grâce aux enseignants. Sans enseignant, il ne pourra pas devenir président. Les ministres aujourd'hui, s'il n'y pas les enseignants, ils ne peuvent pas être à leur rang. C'est grand aux savoir faire des enseignants. Il faut jeter des fleurs aux enseignants. Il ne faut pas écouter les gens qui parlent de droit de l'enfant. Quand l'enfant déraile, il faut quand-même le corriger. La correction n'est pas méchante. C'est pour mettre l'enfant sur les rails. Mais aujourd'hui, à cause de droit de l'enfant, on ne peut pas éduquer les enfants. Dans l'année 66, on ne parle pas des enfants des rues. Ont dit aujourd'hui, les enfants de la rue, la rue A donné l'enfant comment ? Regarder le nombre des enfants de la rue. C'est une défaillance des parents et de l'état.

---

Je suis instituteur en fonction depuis 27 ans. Je suis âgé de 54ans. J'ai le niveau terminal.

A : Vous êtes de quelle ethnie ?

B : Ngambaye

A : Votre dernier diplôme ?

B : J'ai obtenu le certificat de fin d'étude de l'école normale

A : Quelle classe tenez-vous ?

B : La classe de CM2 A

A : Peut-on avoir l'effectif de vos élèves ?

B : 205 élèves

A : Avez-vous des enfants ?

B : oui, j'ai deux fils ?

A : ils sont à l'école ?

B : oui, ils sont à l'école catholique associée

A : pourquoi ce choix ?

B : c'est une école avec moins d'élèves et la formation est meilleure qu'ici chez nous. Déjà, ils ne sont que 18 par classe.

A : Suivez-vous régulièrement des formations pédagogiques ?

B : oui, régulièrement et cela aide à préparer les cours. La dernière en 2000 où j'étais allé en suisse pour 1mois de stage dans le cadre d'échange d'idées. Les instituteurs de suisse sont arrivés ici et ensuite nous étions partis là-bas.

A : c'est dans le cadre d'un partenariat avec l'Etat ?

B : c'est une fondation

A : fondation ?

B : je ne sais pas vraiment vous expliquer mais c'est une fondation qui nous a fait venir là-bas.

A : raconter moi votre expérience en suisse

B : c'était bien. Vraiment bien. J'ai dispensé les cours dans les classes de CM2 et c'est très bon. En suisse ; il n'y a que 10 élèves par classe.

Mais ici, j'ai 205 élèves. Comment faire ? C'est impossible pour moi. En plus ici, on enseigne le tout. Tout est mélangé alors qu'en suisse, on choisit les matières.

A : pouvez-vous faire face à ce nombre pléthorique ?

B : j'ai demandé à l'APE (Association des Parents d'Elèves) de diviser la classe en deux mais jusque-là, rien n'a été fait. Ils ne m'ont rien dit ni comment je vais travailler ? Pour que réussisse l'enfant, il faut 45 voire 60 élèves. L'APE doit diviser la classe. Il faut au moins trois classes de CM2.

A : à votre époque, aimiez-vous aller à l'école ?

B : Kai !!! Oui, moi, comme j'ai été formé par les prêtres, c'est sur le banc de l'école que j'ai choisi ce métier. Parce que j'ai vu mon directeur, j'ai vu mon enseignant et comme il m'enseignait bien, j'ai dit quand je serai grand, je deviendrai comme eux. J'aime mon métier, j'aimerais mourir la craie en main.

A : waouh !

B : oui ! J'ai envie de faire ça chaque jour et jusqu'à la mort

A : selon vous, quel rôle joue l'école dans la vie des élèves ?

B : à l'école, il y a ce qu'on appelle instruction et éducation. Nous les enseignants, nous travaillons beaucoup. Si tu n'es pas éduqué, tu ne seras pas instruit. Si tu es instruit et que tu n'es pas éduqué, ta vie est en danger.

A : quelle différence faites-vous entre les deux ?

B : la différence est que : l'instruction, c'est à l'école. N'est-ce pas ? et l'éducation, c'est à la maison. C'est ce qu'on appelle éducation. Si l'éducation de base te manque, tu ne vas rien faire mais si tu as en une, on va te donner des conseils. Ainsi tu pourras suivre ces conseils pour réussir dans la vie.

A : donc vous donnez des conseils aux élèves ?

B : oui, à l'école on peut donner de conseils. C'est ça aussi l'éducation.

A : donc si je résume, l'école joue le rôle d'instructeur et d'éducateur

B : oui, l'école développe l'intelligence des enfants, ça aide les élèves à connaître beaucoup de choses. L'enfant quitte la maison, arrivée à l'école, il apprend à écrire, il apprend à lire. C'est ça le rôle de l'école dans la vie des élèves.

A : quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves à l'école ?

B : les difficultés que les élèves rencontrent actuellement, c'est la pléthore. Nous n'arrivons pas à bien maîtriser les élèves ni les classes. Ils sont nombreux et échappent à certaines interrogations. Quand ils sont évalués, nous avons du mal à tout corriger.

A : Parvenez- vous à régler ces difficultés ?

B : à mon niveau seul, je ne peux pas les régler. La solution serait de diminuer le nombre des élèves et former beaucoup d'enseignants pour une bonne prise en charge des enseignements.

A : que représente l'école pour les filles ?

B : autrefois, les filles n'allaient pas à l'école. Aujourd'hui, les filles connaissent ce que c'est que l'école. Nous avons des présidentes, des cadres, mais avant, on ne trouvait que les hommes seulement à la fonction publique. Aujourd'hui, elles sont aussi des institutrices. Le gouvernement encourage beaucoup les femmes à devenir enseignante.

A : Que voulez-vous dire par l'état encourage les femmes ?

B : je veux dire l'état encourage beaucoup l'école pour les filles. Et il y a beaucoup d'institutrices actuellement. Comme par exemple dans la direction B où je suis, il y a 16 femmes institutrices et seulement trois instituteurs.

A : que représente l'école pour les garçons ?

B : les garçons ? L'école les aide à savoir lire et écrire. Fille comme garçons sont ici pour apprendre la langue française. Ils commencent à lire après ils peuvent écrire.

A : qu'enseignez-vous d'autres aux élèves ?

B : bon, c'est ce que j'ai l'habitude de faire quand j'étais dans les écoles rurales. Dans les écoles rurales, je faisais ce qu'on appelle, la coopérative scolaire et ça aide les enfants comme travail pratique mais ici je suis en ville et ça ne se fait pas.

A : c'est quoi la coopérative scolaire ?

B : dans la coopérative scolaire, on apprend aux élèves à bien gérer. Dans les villages où les gens pratiquent l'agriculture, les élèves viennent débroussailler en contrepartie, ils sont payés. t on met l'argent dans la caisse. En cas besoin matériel, la coopérative scolaire aide à trouver ce matériel. On utilise cet argent pour soigner les élèves en cas de maladie. Nous avons même un champ scolaire où on cultive le mil ; on cultive l'arachide et le sésame. Pendant les vacances, on désigne ou on paie la main d'œuvre et au moment de récolte, quand les élèves reviennent à l'école au mois d'octobre, on les envoie aux champs pour travailler dans leur champ scolaire.

A : Cette organisation est uniquement locale ou c'est pareil dans toutes les écoles rurales ?

B : c'est notre initiative. On explique d'abord aux parents d'élèves et c'est avec eux qu'on fait ces travaux-là.

A : comment appréciez-vous le fonctionnement des écoles rurales et des écoles urbaines ?

B : en ville, l'école est mieux qu'au village. Mais en ville, c'est la pléthore. Au village, ils sont moins nombreux aussi.

A : avez-vous des relations avec les parents d'élèves ?



B : oui

A : quel type de relation ?

B : c'est un échange simple avec les parents. Je dis aux parents les notes de leurs enfants et je leur demande de les aider à lire et à faire leurs devoirs à la maison. Parfois je convoque des parents quand les élèves ne sont pas réguliers en classe et je leur donne aussi des conseils.

A : quels sont les problèmes de l'école tchadienne aujourd'hui ?

B : il y a beaucoup de problèmes. D'abord la pléthore, il n'y a pas de structure d'accueil. Ils sont assis à même le sol pour écrire. L'enfant, pour qu'il travaille bien en classe, l'Etat doit le mettre à l'aise. Il doit avoir la technologie, il doit avoir son ordinateur devant lui. Il doit avoir son bureau, il doit avoir une chaise pour lui, pour bien travailler mais aujourd'hui, voyez par vous-même. Regardez. Les difficultés, il y en a beaucoup. On ne peut pas toutes les citer.

A : comment faire pour pallier à ces difficultés ?

B : il faut qu'il y ait une compréhension entre l'état et les parents d'élèves pour que l'école marche bien. Maintenant, on arrête l'intégration à la fonction publique, où est-ce qu'on va trouver les enseignants ? Et vous voyez la démographie tchadienne, ça augmente de jour en jour, on est nombreux donc ce n'est pas facile de pallier à cette situation là

A : que pensez-vous de l'avenir de l'école tchadienne ?

B : ouwo ! (Une exclamation pour exprimer le sentiment que tout vraiment très mal) ce serait difficile, ça serait difficile puisque c'est ce qu'on est en train de vivre. Les enfants naissent tous les jours, mais tous ne peuvent pas être inscrits à l'école car les parents font des enfants sans contrôle mais ne possèdent pas de l'argent pour bien les prendre en charge. Il faut d'abord penser à réduire la démographie pour trouver la solution.

A : comment pallier à la démographie ?

B : il faut contrôler déjà des naissances. Avoir moins d'enfants et les inscrire à l'école. Faire beaucoup d'enfants et ne pas les envoyer les à l'école, ce n'est pas bien.

A : quelles sont vos recommandations pour améliorer l'enseignement primaire au Tchad ?

B : construire des structures d'accueil, il faut intégrer les enseignants, penser réduire l'effectif des élèves dans chaque classe. Sans cela, le travail ne peut pas avancer.

---

Prénom : Ndeimian

Age : 1964

Profession : instituteurs, 28 ans de fonction

Niveau d'étude : Bepc

Diplôme : Certificat de fin d'étude de l'école normal

Chargé de la classe de CM1A

Nombre d'élève dans la classe : 150

Ethnie : Ngambaye

Formation pédagogique : suivi régulièrement.

A : Avez-vous des enfants ?

B : oui

A : combien ?

B : 6 enfants. Deux garçons et filles

A : leurs niveaux scolaires

B : le premier a déjà sa licence mais par manque de travail, il est encore sous ma responsabilité. Son petit frère vient d'avoir le bac, j'ai une fille en classe de 4eme et mes deux autres filles sont déjà mariées.

A : avez-vous de difficultés à tenir la classe ?

B : avec ce nombre, on ne maîtrise rien du tout. Difficile de circuler. Ils parlent tous à la fois. Tu peux crier, tu peux tout faire mais rien ne change.

A : c'est chaque jour comme ça ?

B : oui, chaque jour mais on fait avec

A : vous arriver à leur transmettre le savoir ?

B : pas facile. Je fais ce que je peux. Ils n'ont pas la maîtrise de la lecture et je suis obligé de faire des révisions. Surtout la remise à niveau en revenant sur les alphabets, en étudiant les voyelles, les consonnes et ensuite je fais la combinaison. Grâce à ça, les enfants reprennent le gout et nous sommes en train de faire cette syllabation.

A : vous avez un programme annuel ?

B : oui, mais je fais la remise à niveau avant de voir le programme.

A : que représente l'école pour les élèves ?

B : l'école est un milieu qui éduque, qui forme et c'est un milieu où on peut tisser l'amitié. La scolarisation des enfants s'est beaucoup vulgarisée.

A : que représente l'école pour les filles ?

B : la scolarisation de la fille s'est beaucoup vulgarisée ici à l'école quinze ans (nom de l'école). Ici, vous voyez, c'est les maitresses qui dominent. Pour 18 classes à la direction B, nous ne sommes que quatre hommes. Voilà, nous disons aux filles de venir à l'école et si elles peuvent devenir aussi des maîtresses comme les nôtre que nous avons et les filles sont très motivées dans ce sens.

A : que représente l'école pour les garçons ?

B : les garçons également, nous les avons initiés au fil des temps à devenir des personnes importantes. Les parents sont avertis et il faut que les enfants viennent régulièrement à l'école et nous les conseillons dans ce sens.

A : vous avez régulièrement des réunions avec les parents d'élèves ?

B : parfois. Si l'enfant est malade, je rends visite aux parents et vois aussi «l'enfant malade » sinon, je ne fais pas de réunion avec eux.

A : pouvez-vous me dire les problèmes que l'école tchadienne rencontre aujourd'hui ?

B : bien. L'enseignement au Tchad, d'une manière générale est mieux en ville. Quand on va en profondeur, les enfants sont sous des hangars. Et ce n'est pas un hangar digne de ce nom. Ces hangars sont construits peut-être avec les feuilles de rônier et ils ont peut-être les bancs fabriqués par eux-mêmes : deux fourches + le traverse et 'est ça là leurs bancs mais ici à la ville, je crois que les infrastructures sont bonnes d'une manière générale, il faut aller dans le rural pour voir la réalité.

A : qu'est ce qu'il faut faire pour améliorer cette situation ?

B : peut être seul le gouvernement peut arranger cette situation mais les parents sont démunis. Surtout en brousse là, les parents sont démunis. Aujourd'hui par exemple, ils ont déployé toute leurs forces pour inscrire leurs enfants à l'école : la scolarité, payer les cahiers, tout ça là, en brousse, les parents ne peuvent pas donc c'est seule le gouvernement qui peut intervenir pour pallier à ces difficultés-là.

A : comment voyez-vous l'avenir de l'école au Tchad ?

B : bon, avec le temps, je crois que ça va marcher. Au fil des temps, nous allons nous mêmes sensibiliser les parents et le gouvernement aussi va penser à nos cris ou à nos lamentations et il va décider quelque chose pour nous et demain, l'avenir nous dira quelque chose.

A : faites trois recommandations pour l'école

B : sensibilisation des parents. Demander aux élèves de venir massivement à l'école et au gouvernement de prendre sa responsabilité. Ils sont assis par terre par manque de classes. Il faut que l'état construise plus de salles de classes et intègre les maitres pour enseigner aux enfants dans les zones rurales. Au niveau de l'administration d'une manière générale, il faut faire avancer les choses. J'étais un instituteur adjoint et présentement, je suis devenu instituteurs de 4eme échelon mais depuis, on me maintient à l'état primitif. Il n'y pas d'avancement et toujours les mêmes choses. Cette situation n'est pas bien et il faut que ça change

A : Quel commentaire faites-vous de l'école en milieu rural et urbain ?

B : Ce sont les mêmes problèmes sauf qu'en ville la situation est mieux par rapport au village où l'école est presque abandonnée par l'Etat et ce sont les maitres communautaires qui enseignent pour la plupart. En ville on note une concentration d'enseignants formés. Cela fait que le niveau est contraire au village.

A : pourquoi y-a-t-il concentration d'enseignants en ville ?

B : Beaucoup d'enseignant ne veulent pas aller au village à cause des conditions de travail mais aussi des pratiques de la sorcellerie et autres. Finalement, l'école en milieu rural est abandonnée.

---

Mbaindigalar Frédéric.

Age : 50 ans

A : Que faites-vous dans la vie ?

B : Je suis agent technique de santé

A : Votre dernier diplôme

B : J'ai obtenu mon diplôme d'agent technique de santé sinon

A : Vous êtes de quelle ethnie ?

B : Je suis Ngambaye du Logone oriental

A : Que représente l'école pour vous ?

B : C'est un lieu de formation. L'école éveille notre conscience et nous inculque des valeurs qui nous aident à mieux se comporter dans la vie.

A : aimiez-vous aller à l'école à votre époque ?

B : J'aimais beaucoup aller à l'école. J'ai voulu être fonctionnaire alors la clé pour parvenir, c'est être assidu à l'école. Je m'absentais rarement à l'école.

A : Aviez-vous des bonnes notes ?

B : oui, mais pas dans toutes les matières.

A : Souhaiteriez-vous retourner à l'école ?

B : J'ai même déposé une autorisation d'étude. Je veux bien aller au Sénégal renforcer mes capacités. C'est très important de se perfectionner.

A : que représente l'école selon vous ?

B : l'école représente un meilleur investissement pour garantir l'avenir des enfants. Imaginez un enfant qui n'est pas allé à l'école, vous amenuisez sa chance de réussir. L'école est la clé de la réussite de nos jours.

A : Alors investissez-vous pour vos enfants ?

B : Il va de soi. Un parent responsable doit investir dans l'éducation des enfants. C'est une manière de lui tendre une perche qui doit l'aider à se prendre en charge.

A : Vos enfants sont à l'école ?

B : J'ai cinq enfants. L'aînée a déjà obtenu son bac cette année. Les deux autres sont au lycée, le 4<sup>ème</sup> au collège. Ma Benjamine est au CM1. Elle a 13 ans.

A : Elle est dans quel établissement ?

B : Elle est à l'école Mbomian. Une école publique.

A : Avez-vous des relations avec les enseignants de vos enfants ?

B : oui, j'ai toujours fait le suivi de mes enfants à l'école. C'est une manière de leur aider à prendre au sérieux les études. Si les parents entretiennent des relations avec les enseignants et l'administration scolaires, les imperfections seront corrigées et tout ira bien.

A : que représente l'école pour les filles ?

B : la scolarisation des filles est une nécessité absolue. On dit qu'éduquer une fille c'est éduquer une nation. D'abord une fille ou femme est par nature une éducatrice. L'éducation des enfants reposent en grande partie sur elle. Si la femme reçoit encore une formation de qualité, il va sans dire qu'elle contribue au développement de sa nation. Car, homme et femme disposent des mêmes compétences et ont aussi une égalité de chance. Alors, c'est l'école qui doit aider la femme à entrer dans cette destinée. D'où l'impératif d'inscrire les enfants filles et garçons à l'école.

A : Quels sont les problèmes de l'école tchadienne ?



B : L'école tchadienne souffre de nombreux maux dont la responsabilité incombe aux parents, enseignants, états et élèves. A différent niveau, nous avons contribué à la baisse de niveau due à la culture de facilité, le clientélisme. Le manque de rigueur et des moyens conséquents ont porté un coup dur à l'école tchadienne. Or dans le Budget de l'Etat, des sommes pharaoniques ont été affectées à l'éducation mais dans la pratique rien n'est fait pour sauver l'école. C'est pourquoi, on dit que sur le classement africain, l'école tchadienne est toujours au bas de l'échelle. C'est dommage pour le pays mais on ne peut rien faire.

A : Quelles recommandations pourriez-vous faire alors ?

B : Je demande au gouvernement de prendre sa responsabilité en repensant ce secteur. D'ailleurs des ateliers sont organisés çà et là dans l'objectif de corriger le blason de l'école tchadienne. Des recommandations sont faites mais qui prend tout cela en compte. Alors il ne m'appartient pas à faire ces recommandations. Il faut que l'Etat prenne juste ses responsabilités. C'est tout.

A : comment voyez-vous l'avenir de l'école au Tchad ?

B : Je ne sais pas. Chaque jour des nouveaux problèmes s'ajoutent à d'autres. Alors est ce que les choses vont changer ? Dieu seul sait mais je prie que ça change quand même.

---

Nom : Ndiandigam Didier je suis né en 1977 à Mbikou. Je suis instituteur depuis 5 ans.

A : Quel est votre diplôme ?

B : J'ai obtenu mon bac en 2000 puis entré à l'école normale d'instituteur de Moundou en 2004. Pendant que j'attendais l'intégration je me suis inscrit à l'Université de N'Djaméa. Mais là aussi les grèves ont perturbé les cours. Finalement ; c'est en 2011 que j'ai obtenu ma licence en Géographie. La même année j'étais intégré. J'attends à ce que je sois titularisé pour faire mon reclassement afin d'enseigner au secondaire.

A : alors pourquoi avez-vous choisi ce métier ?

B : J'aime transmettre et tout le monde est le fruit de l'enseignant. Je me disais s'il n'y a pas un enseignant qu'allons-nous faire dans la vie ? Alors, j'ai nourri cette pensée en moi depuis l'école primaire et voilà je suis devenu enseignant d'Etat.

A : Etes-vous satisfait des moyens de travail ?

B : La plus belle femme ne peut offrir ce qu'elle a. l'Etat fait ce qui est dans la mesure de ses possibilités. Pour moi, ça va.

A : qu'enseigner vous aux enfants

B : le savoir-faire et le savoir être à travers la lecture des livres, les récitations, les chants, les mathématiques, la morale et la science.

A : A votre époque, aimiez-vous l'école ?

B : oui j'aimais beaucoup aller à l'école bien qu'il y ait eu des difficultés d'ordre social. C'est à l'âge de 8ans que je suis allé à l'école. Mais Dieu merci, je n'ai pas repris les classes si ce n'est les grèves que le Tchad a connu. Je ne m'absentais pas à l'école sauf en cas de force majeure.

A : que représente l'école pour les filles ?

B : le monde change et le Tchad bouge. Les pensées ont évolué. Avant on considère la fille comme un être inférieur et donc assimilée au foyer. Dans certaines familles on

préfère envoyer un garçon à l'école qu'une fille. Pourtant, l'école a une même et unique importance pour une fille et un garçon. C'est pourquoi, toutes les filles et garçons à l'âge d'aller à l'école on doit les inscrire. Dans la pratique ce n'est pas le cas. D'où la nécessité d'amener les parents à un changement de comportement.

A : en tant qu'enseignant quels sont les problèmes que rencontrent les élèves à l'école aujourd'hui ?

B : il y a tout un chapelet de problèmes mais en résumé, le problème réside au niveau du suivi d'élève et la précarité des parents font que les élèves subissent à l'école. Les inscriptions très tard, le manque d'équipements scolaires, la baisse de niveau. A cela s'ajoute le problème des grèves, le manque de matériels didactiques et l'insuffisance des enseignants.

A : vous êtes parent ?

B : oui je suis parent. J'ai deux enfants qui sont à l'Université.

A : avez-vous d'autres enfants qui sont à l'école primaire. ?

B : J'ai des neveux qui sont à l'école primaire à Moundou. Et je viens souviens les voir les week-ends.

A : ils sont chez qui ? Pourquoi ne sont-ils pas ici avec vous ?

B : ici nous sommes trois enseignants de l'Etat pour un cycle complet de 6 classes. On a fait appel aux maitres communautaires. Alors, j'ai préféré les inscrire à Moundou à l'école Yorongar pour un meilleur encadrement. Puisqu'ils sont au CM2.

A : quelles sont vos recommandations à l'attention du Gouvernement ?

B : la construction des écoles, l'envoi d'enseignants dans les campagnes et leur suivi sont entre autres les recommandations que je pourrais faire.

---

## Élèves

« Je m'appelle **DENEMBETE ROSALIE**. J'ai 13 ans et j'habite le quartier 15 ans de Moundou avec ma grand-mère. Ma mère réside à N'Djamena, et mon père est ici même à Moundou. Après le divorce ma mère s'est marié par contre mon père qui est un mécanicien, lui ne s'est jamais remarié. Nous sommes une fratrie de cinq enfants. Mes frères et sœurs sont avec notre mère à N'Djaména. Nous sommes tous à l'école primaire. Ma grand-mère est une commerçante et elle n'a jamais été à l'école. Néanmoins mon père et mère sont des semi-lettrés. Je ne connais vraiment leur niveau d'étude.

Pour aller à l'école, il me faut tout au plus 40 minutes de marche. J'aime l'école par ce que l'école est une porte pour la réussite dans la vie ; La preuve, certaines personnes deviennent des ministres, des présidents et des fonctionnaires. Mon rêve est de devenir un fonctionnaire comme mes enseignants afin d'aider ma mère. Je viens presque tous les jours à l'école. Il arrive que je m'absente aussi.

J'ai repris la classe de CE1 parce que c'était un peu difficile. A la maison avant de venir au cours, j'aide ma grand-mère dans les travaux ménagers puis je fais ma toilette avant de prendre le chemin de l'école. Après les classes, si la femme de mon oncle me donne l'argent je pars au marché et je nous prépare à manger puisque la femme de mon oncle est enceinte. Une fois terminé avec la cuisine, je me repose puis j'étudie mes leçons à partir de 15h jusqu'à 18h. Après cela, je fais le lit puis je dors. Certaines leçons difficiles je sollicite l'aide de la maitresse. Je veux obtenir le baccalauréat puis aller à l'université. L'école es une bonne chose pour une fille. Vous êtes la preuve parce que vous êtes allée à l'école. Les trois choses les plus importantes pour moi dans la vie, c'est l'école puis, bien se nourrir et aider la famille. C'est pour cela qu'après les classes, j'aide ma grand-mère. L'école est aussi importante pour les garçons. Dans ma famille, j'ai un oncle qui a réussi à l'école. Il est devenu Juge et c'est parce qu'il a été à l'école ».

---

« Je m'appelle **NERONEL TRINITE**. J'ai 15 ans. Mes parents sont à ici à Moundou et ils sont de nationalité tchadienne. A la maison je parle le français et le Ngambaye ma langue maternelle.

Ma mère a le niveau Bac mon père lui est décédé. Nous sommes 12 dans la famille. Mon père étant militaire a fait beaucoup d'enfants sinon nous sommes Six enfants de même père et mère. Les quatre sont défunts et nous sommes restées deux filles. Je suis la grande. Ma cadette est au CP1. Avant de quitter la maison, je fais les travaux ménagers notamment la vaisselle et je prépare le petit déjeuner. Après les cours, je vais au marché puis je prépare le déjeuner pour la famille. C'est à 17h que j'étudie mes leçons avec l'aide de mon cousin qui est en classe de seconde. Je comprends les leçons. S'il y a des choses que je ne comprends pas je pose la question à la maitresse. A l'école j'ai des bonnes notes. Ce qui me parait difficile ce sont les devoirs et leçons. J'ai repris la classe de CE2 parce que je ne connais pas. J'aime l'école parce que demain ça va m'aider à me prendre en charge et aussi à s'occuper de ma petite sœur. Je veux devenir maitresse. L'école est importante pour une fille parce que demain, demain même si tu n'as pas un mari tu peux valablement t'en sortir, sans l'aide des parents. L'école est aussi importante pour les garçons parce qu'elle va les aider à prendre soin de leur famille. Je compte aller jusqu'en terminale. Les trois choses les plus importantes : l'école, l'église et être responsable à la maison. Aller à l'école c'est important parce que cela nous permet d'être en contact avec le divin et l'adorer. Oui, il y a un oncle maternel qui a fréquenté maintenant il travaille et il prend soin de sa famille ».

« Je m'appelle **MBAINANSEM DESIRE**. J'ai 16 ans. Mbaguesi est le nom de mon village et je vis ici avec mes parents puisque je suis le benjamin. A la maison nous parlons le Ngambaye. Mes parents sont de l'ethnie Ngambaye. Ma mère est une commerçante et elle n'a jamais fréquenté. Mon père est un cultivateur, il a arrêté les cours en classe de 5<sup>ème</sup>. Nous sommes 7 enfants, 5 filles et deux garçons, les deux garçons ne fréquentent pas. L'un est en 3<sup>ème</sup> et l'autre 5<sup>ème</sup>, les filles ne fréquentent pas, il y'a ceux qui travaillent. J'ai aussi les demi-frères et sœurs. Au totale nous 7 garçons et 8 filles. L'un des demi-frères est en 6<sup>ème</sup> aussi les reste ne fréquente pas. Mon école est à une heure de marche de la maison. Avant de venir aux cours, je me lave, je prends le petit déjeuner puis je me mets en route. Je suis régulier à l'école. J'avais repris la classe de Cp1 c'est par ce que je ne connaissais rien. Maintenant j'assimile bien mes leçons. Il y a des leçons qui me dépassent aussi notamment la grammaire et je pose de questions au maitre. A la maison c'est mon grand frère qui m'aide. C'est mon père qui m'a inscrit à l'école.

Après l'école je rentre pour me reposer avant d'étudier. Pendant les congés on aide notre l'enseignant dans les travaux champêtres. J'aime l'école et je veux vraiment aller très loin. C'est qui m'aidera demain. Elle est très importante tant pour les garçons que les filles. J'ai un oncle maternel qui a étudié et actuellement il est devenu enseignant. La chose la plus importante pour moi c'est l'école je ne vois pas d'autres choses. »

« Je m'appelle **ALLAMBATENAN DESORMAIS**. Je ne connais pas mon âge. Le Ngamabaye est ma langue maternelle. Ma mère est une vendeuse de l'alcool indigène. Nous sommes six enfants de même père et même mère. Je suis en classe de CM1 ainsi qu'un de mes frères, car les deux classes sont combinées CM1 et CM2. L'un de mes frères est en classe de CE1, un autre au CP1. Notre aîné a arrêté l'école en classe de CE2. Je ne pense pas que ma mère est instruite. Je quitte la maison à 7h du matin et j'arrive à l'école à 8h sans prendre le petit déjeuner. J'ai de fois faim mais je supporte seulement. C'est ma mère qui prend soin de nous. Une fois rentré de l'école, je me repose avant d'étudier avec l'aide de mon cousin qui est en 6ème.

J'aime beaucoup l'école parce qu'elle va nous aider demain. C'est grâce à l'école que les enseignants gagnent leur vie. Je suis régulier à l'école. J'avais repris une classe, j'ai repris une classe parce que je m'absentais beaucoup. Je suis souvent pris par les travaux champêtres et je faisais paître les bœufs. Je ne sais pas à quel niveau d'étude je vais m'arrêter. Mon rêve c'est de devenir enseignant. L'école est très bonne pour les garçons et pour les filles à cause de l'enseignement. Dans ma famille personne n'a encore réussi à l'école. L'école, l'agriculture et le jardinage sont très importants à mes yeux. J'assimile bien mes cours. Certaines leçons que je ne connais pas je demande à l'enseignant ».

-----

Mon nom est **KONDEBAYE LYDIE**. Je ne connais pas mon âge. Mon père travaille à Moundou. C'est un intellectuel. Ma mère est ménagère, elle n'a pas fréquenté, mais elle sait lire. Nous sommes 11 de même père et même mère, mon père est un polygame, mes demi frères sont cinq. Tout le monde fréquente. Nous sommes ici trois, les autres sont dans d'autres établissements. Je suis en classe de CM1. Il y a deux de mes frères qui sont au CM2, un en classe CE2, et le plus petit fait au CE1. Je vis avec mon père, car il part travailler juste à Moundou mais il rentre après le travail au village qui n'est pas loin de la ville.

Pour aller au cours, on quitte la maison à 5h, on met à peu près 30 minutes de route pour l'école, pour rentrer en classe à 7h. Le matin je prépare le petit déjeuner avant d'aller à l'école. J'ai une sœur avec elle nous préparons ensemble. Après les cours, je fais de la vaisselle. La maman nous prépare la bouillie quelque fois.

En dehors des études je ne fais rien d'autre. Notre enseignant n'habite pas ici au village, il vit à Moundou. Les enseignants autochtones on leur vient en aide quelque fois. J'aime l'école parce qu'elle nous éduque, elle nous permet d'avoir l'ouverture d'esprit. Je n'ai jamais repris une classe. A la maison mon grand frère qui est en 6eme m'aide à révisé mes leçons. Je ne sais pas encore ce que je vais devenir pour l'instant avec l'école. Ce qui est important à mon avis, c'est l'école et la nourriture. Pour moi, une personne qui ne part pas à l'école ne peut réussir dans la vie, car elle n'aura pas la connaissance nécessaire pour réussir sa vie via l'école ce sont les écritures qui sont un peu difficile pour moi ».



## **Annexe 2 : Quelques images illustratives**

*Photo 1 : salle de classe en zone rurale*



Photo 2



Photo3



Photo4



Photo5 : salle de classe en zone urbaine



Photo 6 : zone rurale



Photo7 zone rurale



Photo8 : zone urbaine

