

PASAS

PLATEFORME D'ANALYSE,
DE SUIVI ET D'APPRENTISSAGE
AU SAHEL



Programme de recherche « Education Arabo-Islamique au Sahel »*

Rapport Tchad

1er janvier 2022

Public

[Fulbert NGODJI]

*Le programme de recherche Éducation arabo-islamique au Sahel (EDUAI) a été réalisé de 2019 à 2022 sur financement AFD. Dirigé par Hamidou DIA (IRD, Ceped), il a impliqué les équipes de recherche de six pays : Burkina-Faso, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal et Tchad



Les opinions exprimées dans le présent document sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement les opinions de l'AFD, de ses partenaires ou financeurs.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :

[Hamidou DIA] (coordinateur du programme), [Fulbert NGODJI], (1^{er} Janvier 2022), Education Arabo-Islamique au Sahel, rapport Tchad, Plateforme d'Analyse du Suivi et d'Apprentissage au Sahel, Production Pasas.

<https://pasas-minka.fr>

[Education Arabo-Islamique au Sahel]

[Tchad]

[Education –Arabo-Islamique-Sahel, Enseignement traditionnel, Islam, Medersa, Offre éducative, coran, Education musulmane]

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	4
1.MÉTHODOLOGIE.....	5
2.ÉTAT DES LIEUX DES CONNAISSANCES SUR L'ÉDUCATION ARABO-ISLAMIQUE AU TCHAD.....	6
3.HISTORIQUE ET DYNAMIQUES ACTUELLES DE L'ÉDUCATION ARABO-ISLAMIQUE.....	9
4.L'OFFRE ET LA DEMANDE D'EDUCATION ARABO-ISLAMIQUE.....	15
5.ESSAI DE TYPOLOGIE DE L'OFFRE ÉDUCATIVE ARABO-ISLAMIQUE.....	22
6.LES ACTEURS DE L'ÉDUCATION ARABO-ISLAMIQUE AU TCHAD.....	28
7.GENRE ET ÉDUCATION ARABO-ISLAMIQUE.....	33
8.FINANCEMENTS DE L'ÉDUCATION ARABO-ISLAMIQUE AU TCHAD.....	35
9.EFFETS DE L'ÉDUAI SUR LES DYNAMIQUES ÉDUCATIVES.....	38
10.ÉDUCATION ARABO-ISLAMIQUE ET DYNAMIQUES SOUS RÉGIONALES.....	40
CONCLUSION.....	42
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	43
ANNEXES.....	48
ANNEXE 1. INVENTAIRES DES SOURCES DE DONNEES.....	48
ANNEXE 2 : SYNTHÈSES.....	60
ANNEXE 3 : OUTILS D'ENTRETIEN.....	65
ANNEXE 4 : ÉQUIPE PAYS.....	73

Introduction

Le présent rapport documente les résultats de la recherche menée au Tchad dans le cadre du projet portant sur l'éducation arabo-islamique au Sahel. Situé au centre du continent africain, le Tchad est une zone de transition entre civilisations arabo-islamiques au nord et négro-africaines au sud. Cette évidence géographique à part, divers royaumes historiques en ont décoré le paysage socio-politique et économique en étendant leurs influences au-delà de ses frontières actuelles. Le processus d'islamisation de ces royaumes est tributaire de cette dynamique historique. Le Tchad constitue de ce fait le terrain par excellence d'étude de l'éducation arabo-islamique. En ce qui concerne cette éducation, les travaux pionniers ont illustré le refus de l'école dans les royaumes du nord où elle a constitué un élément central de l'organisation sociale. Depuis lors, l'éducation arabo-islamique comme fait social total et comme objet d'étude est restée en marge des recherches et des décisions publiques alors qu'elle est transversale à plusieurs problématiques contemporaines. C'est dans ce contexte que le discours réformiste a émergé, confrontant jusqu'à ce jour la majorité des pays du Sahel à une crise de légitimité étatique. De façon conséquente, la propagation de la menace extrémiste aux confins du territoire national a suscité l'intérêt pour les écoles coraniques. Cet intérêt soudain a buté contre la complexité d'un fait social très peu documenté imbriquant de problématiques plurielles. Au Tchad, d'une question à la base éducative, l'éducation arabo-islamique a revêtu des dimensions géopolitiques dont dépendent les dynamiques de construction d'un espace national. Ainsi, le propos de ce rapport est de renouveler les regards sur l'éducation arabo-islamique à partir des préoccupations ci-dessus évoquées.

1. MÉTHODOLOGIE

Pour réaliser cette étude, la recherche bibliographique et documentaire (A) ainsi que les enquêtes de terrain (B) ont été mobilisées.

A. LA RECHERCHE BIBLIOGRAPHIQUE ET DOCUMENTAIRE

La recherche bibliographique et documentaire a débuté en septembre 2019. Elle a été orientée vers la collecte systématique des sources de documentation relative au système éducatif tchadien, à l'éducation en général et à l'éducation arabo-islamique en particulier. Elle a été approfondie au sein des bibliothèques du Centre d'Études et de Formation pour le Développement (CEFOD) et du Centre Al-Mouna. Cette première étape a permis d'identifier les acteurs clés de l'éducation arabo-islamique au Tchad afin d'entamer les enquêtes de terrain.

B. LES ENQUÊTES DE TERRAIN

Les enquêtes de terrain ont débuté en février 2020 à l'issue d'un atelier de présentation du projet tenu à N'Djaména. Cet atelier avait pour objectifs la présentation du contexte et des attentes du projet, la contextualisation des outils de collecte des données et enfin l'adoption d'une méthodologie commune de travail. Ainsi, il a été convenu de scinder la collecte des données en deux temps : un premier à N'Djaména et ses environs et un second dans les provinces. Le choix de ces provinces a été opéré à l'issue des entretiens réalisés à N'Djaména, sur la base de critères de pertinence propres au contexte et alignés aux objectifs du projet. Durant un mois, une équipe de cinq enquêteurs a réalisé des entretiens dans les dix arrondissements de la ville de N'Djaména. Des rencontres ont été régulièrement tenues les vendredis pour une évaluation de l'avancement des travaux de terrain. Dans les provinces, les restrictions de mouvements en période de Covid-19 ont contraint la réalisation des enquêtes qui ont plutôt duré quatre mois, de juin à septembre¹. De même, des observations ont été réalisées dans les institutions formelles et informelles d'enseignement arabo-islamique. Le recours à l'observation a été justifié par un impératif d'ordre méthodologique. Tout d'abord, il venait la nécessité « d'établir les constats fortement contextualisés pour rendre compte des actions collectives et des processus sociaux » (Arborio, 2007 : 3). Pour cela, il était indispensable de saisir le sens que les acteurs impriment à leurs pratiques, en reconnaissant à l'avance que le champ de l'éducation arabo-islamique n'est « pas entièrement réglé par un processus connu, mais [qu'il] a sa dynamique propre et se joue dans l'interaction des acteurs » (Arborio, idem).

¹ Les provinces concernées sont le Ouaddaï, le Batha, le Hadjer Lamis, le Barh-El-Gazel, le Moyen-Chari, le Mandoul et les deux Logone (occidentale et orientale).

2. ÉTAT DES LIEUX DES CONNAISSANCES SUR L'ÉDUCATION ARABO-ISLAMIQUE AU TCHAD

L'inventaire des travaux menés sur l'éducation arabo-islamique confirme sa marginalité dans les travaux scientifiques au Tchad. En dehors de quelques travaux qui en abordent la situation dans le temps précolonial et colonial (Zeltner, 1988 ; Seidou ; 1989 ; Triaud, 1992 ; Khayar, 1976), elle occupe une place secondaire dans les travaux portant sur les luttes pour l'indépendance, les crises postindépendances (A) et les enjeux de cohésion nationale (B).

A. ÉDUCATION ARABO-ISLAMIQUE ET SOUVERAINÉTÉ ÉTATIQUE AU TCHAD

Le Tchad d'avant la colonisation, comme il sera question dans la suite de ce travail, est un territoire marqué au nord par la présence de sociétés islamisées ayant l'éducation arabo-islamique comme moyen de perpétuation de l'ordre social. À l'indépendance, la faible représentativité des élites nordistes dans l'administration publique a été la première conséquence du refus de l'école « moderne ». Diverses crises politiques ont ainsi secoué le Tchad et se sont soldées par le transfert du pouvoir politique aux élites nordistes. Les premiers travaux ont ainsi été dominés par le rapport des populations à l'école « moderne » héritée de la colonisation et aux dynamiques conflictuelles engendrées par le refus de cette école (Khayar, 1976 ; Debos, 2020). Ils ont illustré les stratégies collectives adoptées pour porter les revendications politiques ainsi que le processus de migration intellectuelle comme facteur de connexion aux pays arabes (Arditi, 2003). Leur point commun est de mettre l'accent sur l'instrumentalisation du désordre comme instrument de compensation du retard scolaire.

Ensuite, le basculement du pouvoir politique au Nord a donné lieu à l'attrait du Tchad par le monde arabe (Bennafla, 2000). L'accent est ici mis sur la réactivation des liens au monde arabo-musulman à partir des années 80, le renouveau arabo-islamique à l'aune du vent démocratique des années 90 et l'émergence des organisations islamiques au Tchad (Ladiba ; 2011). La redynamisation du champ de l'éducation arabo-islamique sous l'impulsion d'acteurs nouveaux s'est inscrite dans un contexte marqué du sceau des disparités d'accès aux services sociaux de base (Hoinathy, 2016 :20). Elle entretient de ce fait un rapport étroit à l'incapacité de l'État à satisfaire les besoins éducatifs et positionne les organisations islamiques comme des acteurs incontournables de la délivrance des biens et services collectifs. À partir de la libéralisation du champ éducatif, de nouvelles problématiques émergent dans un contexte marqué cette fois-ci par un rôle accru des acteurs internationaux. Elles questionnent la capacité de l'État à construire des systèmes éducatifs inclusifs qui tiennent compte des exigences de l'éducation pour tous.

Face aux enjeux d'internationalisation des systèmes éducatifs, la communauté internationale s'interroge sur les « initiatives prises pour (re) construire et transformer l'éducation arabo-islamique en Afrique, en particulier depuis les années 2000 » (Dia et al, 2016 :15). Il s'agit d'une approche stato-centrée qui place l'État au cœur des politiques éducatives. La non-prise en compte de l'éducation arabo-islamique dans les politiques publiques constitue ainsi un obstacle à l'atteinte de la scolarisation, mais également une faillite des politiques publiques éducatives (D'Aiglepiere, 2016 : 27). L'éducation arabo-islamique est ainsi présentée comme alternative à l'éducation « moderne » dont est écartée une partie de la population en âge de scolarisation (Vieille-Grosjean, 2010 ; Dhombres, 2005 ; Bakoumi, 2018 :3). Cette conception est relayée dans les milieux médiatiques où le bilan sombre des conditions d'apprentissage dans les écoles coraniques est dressé pour mettre les pouvoirs publics face à l'urgence d'une réforme (Bana, 2016a, Hoinathy, 2016 :21, Gonzalez et Diez Alcade, 2017). Le débat sur la mendicité est à replacer dans le contexte d'exploitation des apprenants des écoles coraniques

où, au-delà de la légitimité d'une institution religieuse traditionnelle, se dessinent les enjeux de son détournement à des fins entrepreneuriales.

Face à la tendance systématique à coller aux écoles coraniques une étiquette de mendicité et à entériner l'opposition école coranique/école « moderne, les défenseurs d'une posture conservatrice perçoivent une volonté cachée d'étouffer l'éducation arabo-islamique au profit de l'éducation « moderne ». En effet, replacé dans le contexte tchadien, l'ampleur du phénomène de mendicité oblige à y voir « une crise de société et de culture dont il faut saisir les fondements afin d'évaluer les mesures à prendre afin d'empêcher les nouvelles générations de s'enfoncer dans les différentes formes de marginalité sociale » (Ela, 1998 :123). C'est ainsi que d'autres analyses rappellent la fonction sociale des écoles coraniques traditionnelles dans le processus de fabrication des érudits dans le bassin du Lac-Tchad (Bana, 2016a) et proposent un compromis entre éducation « moderne » et éducation religieuse (Bouba, 2016). Car, en fin de compte, « la cause profonde [de la mendicité] est la malhonnêteté politique, ces gens qui pillent les caisses de l'État et détruisent l'emploi. Aujourd'hui, à tous les niveaux, on fait de la razzia, on détruit des emplois, on crée du chômage donc c'est ainsi que la mendicité est créée tout comme la prostitution » (Tchad infos, 2020). Dans le contexte actuel, l'explication de la mendicité par la seule perversion de l'école coranique passe largement pour une entreprise de stigmatisation à dessein.

B. ÉDUCATION ARABO-ISLAMIQUE ET COHÉSION SOCIALE

Hier, l'enjeu du débat sur l'éducation arabo-islamique était politique et se rattachait à la capture politique de l'islam dans l'intérêt de l'administration coloniale. Plusieurs décennies après, la question du bilinguisme arabe-français peine à s'en détacher et remet en débat les défis contemporains de cohésion nationale au Tchad.

En 1998, se tenait à N'Djaména un colloque visant à dresser un état des lieux du bilinguisme tchadien. Ce bilinguisme arabe-français y est présenté comme gage de la cohésion nationale et d'inclusion de toutes les composantes sociales (Gatta, 1998 :112). La mise en œuvre de cette politique linguistique repose d'une part sur la dynamique des organisations islamiques qui mettent en avant la dimension religieuse de l'arabe présentée comme « instrument de diffusion des préceptes de l'islam et de la culture arabo-islamique » (ISESCO, 2002). Par conséquent, cette dernière est brandie comme « facteur de son identité par la communauté musulmane dont une partie exprime par la même occasion son rejet du français considéré non seulement comme une langue étrangère [tandis que] la langue arabe est à l'inverse appréhendée comme le véhicule d'une nouvelle inféodation et de l'assujettissement du monde arabo-musulman » (Yamassoum, 1998 ; 114). Si le souci premier du bilinguisme est de trouver un équilibre entre arabophones et francophones, musulmans et chrétiens, nordistes et sudistes, ce colloque a révélé que ce bilinguisme est un diktat dont la matérialisation se heurte à plusieurs obstacles endogènes (Bangui, 1998 ; Doumgor, 1998).

Sans pour autant liquider l'essentiel des enjeux du bilinguisme, le Tchad est passé du simple bilinguisme au bilinguisme intégral. Ce passage au bilinguisme intégral a été déclaré à Sarh dans le Sud. Chef-lieu de l'actuelle province du Moyen-Chari, de laquelle est originaire Ngarta Tombalbaye, enseignant de l'école « moderne » et premier président de la République, Sarh est également le plus ancien centre urbain du sud du Tchad, considéré comme un des pôles de l'enseignement catholique et de l'excellence académique. Ces traits symboliques de la culture sudiste impactent la perception du bilinguisme qui passe d'une mesure d'équité sociale vis-à-vis du nord arabophone à un défi lancé à l'intelligentsia sudiste et francophone. La réalité est bien plus profonde. À ce jour, le bilinguisme tchadien est ainsi considéré comme le pas décisif « vers un État arabo-musulman » (Roné ; 1998). Face à la transposition de ce rejet symbolique dans les milieux scientifiques, Alhabo recommande « d'adopter une position neutre vis-à-vis des différents groupes protagonistes [et de] s'appuyer essentiellement sur des considérations objectives et historiquement fondées » (Alhabo, 1998). Cette difficile neutralité induit une confusion entre identité, langue et religion. Cette confusion transparait d'ailleurs dans une assise où se débattaient, en date du 30 décembre 2019, les défis liés à la mise en œuvre du bilinguisme au Tchad. Dès l'ouverture le participant pouvait être surpris d'entendre que « la question du bilinguisme divise les Tchadiens [...]. Les francophones pensent que parler arabe est synonyme de s'islamiser. Et nos frères musulmans pensent que parler français c'est se convertir au Christianisme » (Conférence du 30 décembre 2019). Ces propos rendent compte

de la prédominance de la lecture confessionnaliste du bilinguisme arabe-français. Dans ce sillage, l'éducation arabo-islamique apparaît comme actrice et victime d'une politique linguistique pourtant initiée en marge des défis du système éducatif tchadien.

L'éducation arabo-islamique au Tchad, en dehors du cadre du bilinguisme dans lequel son existence pose des problèmes de perceptions socioculturelles, n'a suscité l'intérêt des pouvoirs publics que durant les années 2015 où le pays a fait face aux attaques de Boko Haram. Ce regain d'intérêt a porté sur le processus de migration intellectuelle et sur la capacité des pouvoirs publics à assurer le contrôle effectif des écoles coraniques. L'extrémisme violent est ainsi présenté comme une réalité importée (Adama, 2016 :25) tandis que la floraison des écoles coraniques en marge de la régulation étatique est mobilisée pour rendre compte du risque que constitue le peu d'emprise étatique sur le fonctionnement des écoles coraniques (Crisis group, 2016). Dans les milieux médiatiques, la diffusion de l'extrémisme violent à l'échelle du pays met en relief la volonté des instances représentatives de l'islam tchadien de profiter de la situation pour basculer définitivement les rapports de force dans le contrôle des écoles coraniques au profit de la Tidjaniya, branche majoritaire de l'islam tchadien (Nadjasna, 2017 :5). Ainsi, très peu de sources documentent l'action publique initiée dans cette perspective alors qu'une attention particulière est accordée à la crise de leadership qui traverse l'islam tchadien dans la dynamique de lutte contre l'extrémisme violent.

3. HISTORIQUE ET DYNAMIQUES ACTUELLES DE L'ÉDUCATION ARABO-ISLAMIQUE

L'essor ainsi que l'évolution de l'éducation arabo-islamique au Tchad ont été favorisés par un contexte qu'il convient de présenter.

A. LES ORIGINES DE L'ÉDUCATION ARABO-ISLAMIQUE AU TCHAD

Les origines de l'éducation arabo-islamique au Tchad remontent à la pénétration de l'islam, laquelle fait l'objet d'une pluralité de postulats. En effet, « les rares sources parlent des rois, des souverains et des chefs, de leurs hauts faits, des guerres qu'ils ont menées, des mosquées et des écoles coraniques qu'ils ont construites » (Magnant, 1992 :9). Le consensus plus ou moins établi est celui de l'apparition de l'islam dans la cour du sultan du Kanem entre le VIII^e et le X^e siècle (Abdelhamit, 1991 :202). Mais, en faisant référence aux travaux de Robinson qui distinguent trois étapes dans le processus d'islamisation de l'Afrique noire, il y a lieu d'affirmer que l'islam était déjà pratiqué avant le VII^e siècle, du fait des flux migratoires des commerçants arabes et berbères en provenance de l'Afrique du Nord (Robinson, 2010). L'essor de l'éducation arabo-islamique au Tchad a donc été favorisé par les dynamiques socio-économiques et politiques qui ont caractérisé les empires précoloniaux.

1. Les empires précoloniaux du Tchad

Dans le temps précolonial, deux principaux types de royaumes se sont distingués au Tchad par leur organisation politique et économique : le premier se localisant au sud sur la rive gauche du fleuve Chari tandis que le second, au nord.

Au sud, on pouvait citer principalement le pays Sara, « un ensemble composite de populations, dont les langues sont apparentées » (Magnant, 1986 :13) ainsi que les royaumes du Mayo-Kebbi. Elles ont en commun la faible centralisation du pouvoir qui prend un caractère sacré. Celui-ci est tenu par un chef traditionnel investi d'un pouvoir mystique, garant de la cohésion sociale, du rapport des hommes à la terre et aux forces invisibles (Magnant, idem). Enfin, elles sont aussi caractérisées par la croyance aux pratiques ancestrales.

Les royaumes du nord se caractérisaient à l'opposé par une stratification sociale qui participe d'une forte centralisation du pouvoir aux mains du sultan. Ce pouvoir revêt des dimensions politique et religieuse qui s'interpénètrent. C'est dans ces royaumes que l'éducation arabo-islamique est apparue pour la première fois. Il s'agit du Ouaddaï, du Kanem-Bornou et du Baguirmi. Le Kanem-Bornou, le plus ancien et le plus puissant, a connu son essor grâce à sa dynamique islamique qui lui aura permis d'étendre son influence jusqu'à l'Égypte. Fondé entre le V^e et le VII^e siècle, il s'étendait du nord du Tchad jusqu'au sud de la Libye et à l'est du Niger. À l'origine, le Kanem englobait le Baguirmi et le Ouaddaï. Ces derniers se sont par la suite constitués en empires autonomes et ont survécu jusqu'à la pénétration coloniale au XVIII^e siècle (Abdelhamit, 1991 :5). Le Baguirmi, fondé au XVI^e siècle, s'est localisé dans le sud-est du lac Tchad. Il a brillé jusqu'au XVII^e siècle avant d'être conquis par le Ouaddaï. Le Ouaddaï enfin est fondé vers la fin du XVII^e siècle et est le seul qui a été islamisé dès sa création par Abdelkerim Ibn Djamé (Coudray, 1992 :26). Véritable foyer de l'éducation arabo-islamique au Tchad, Abéché sa capitale est jusqu'à ce jour la ville sainte du Tchad (Seidou, 1989 :11).

2. L'essor de l'éducation arabo-islamique au Tchad

Abdelkerim Ibn Djamé, avant d'être un homme politique, s'est distingué comme un prédicateur de l'islam. En arrivant dans le Ouaddaï, il a trouvé un peuple attaché aux cultes ancestraux. Grâce à ses origines arabes, il a intensifié la migration d'intellectuels arabes vers le Ouaddaï pour en favoriser l'islamisation. Cette islamisation a débuté avec des tournées de prédication et d'enseignement de quelques sourates du Coran aux adultes. Il était alors question de rejoindre les apprenants dans leurs milieux de vie et de leur transmettre les connaissances basiques de l'islam. Cette méthode sera abandonnée au profit de l'adoption d'un lieu unique. C'est ainsi que la première mosquée a été ouverte, abritant trois institutions qui assurent chacune une fonction spécifique : l'enseignement coranique aux adultes, la célébration de la prière et la tenue de réunions à caractère religieux ou séculier (Seidou, 1989 :97). Cette triple utilité sociale de la première école coranique a contribué à l'ancrage local de l'éducation arabo-islamique dans le Ouaddaï. Cette école a formé une première génération d'apprenants dans la lecture et la récitation du Coran. Une attestation était délivrée au bout du parcours et conférait la légitimité d'exercer en tant qu'imam ou en tant que maître coranique. De même, cette attestation permettait de réaliser des études islamiques avancées dans les foyers islamiques voisins. Ce parcours classique a généré un flux important de migration avec pour corollaire la création des écoles coraniques, la mobilisation des disciples et la formation d'une élite locale, favorisant ainsi l'essor de l'éducation arabo-islamique dans le Ouaddaï et au Tchad².

B. LE REFUS DE L'ÉCOLE MODERNE ET LA CRISE POSTCOLONIALE

La dynamique de l'éducation arabo-islamique dans le Tchad précolonial a connu un bouleversement à la pénétration coloniale. À cette période, la survie des royaumes du nord était menacée du fait des attaques d'un guerrier soudanais militairement formé en Égypte. Rabah Fadallah, protestant contre l'invasion égyptienne au Soudan, a constitué une puissante armée pour conquérir le nord du Tchad. Le premier enjeu de cette conquête était le contrôle des réseaux de traite des esclaves afin de financer son projet expansionniste. À ce titre, la traite « a été perpétrée sous les monarques islamisés et utilisée comme moyens de contraintes envers les peuples païens » (Ladiba, 2005 :99). En contrepartie de la liberté et de la protection qu'il accordait aux royaumes conquis, il imposait une compensation en esclaves, lesquels étaient capturés dans les contrées voisines non musulmanes. « Peuples païens » dans la citation ci-dessus désigne donc les peuples du Sud ou tout peuple non musulman. C'est dans ce contexte de tension que la colonisation a sonné, amenant avec elle, la toute première école publique. Dans la suite de ce rapport, école ou éducation « moderne » désignera ainsi le modèle d'enseignement hérité de la colonisation, choisi après les indépendances et en vigueur dans le système éducatif national.

1. Le refus de l'école et l'expansion de l'éducation arabo-islamique

En arrivant au Tchad, l'administration coloniale a scellé des traités de protectorat pour contrer l'influence de Rabah. Cette adaptation à la rigueur des temps a été profitable aussi bien à

² En dehors du cas du Ouaddaï, le Borkou à l'extrême-Nord du Tchad avait tenté l'expérience éducative de la *senoussiya*. En s'installant à la croisée des trajets menant au Lac-Tchad, au Ouaddaï et au Soudan, cette organisation missionnaire a pris une configuration politico-militaire pour instaurer son emprise sur le courant des échanges économiques. Aux populations locales, elle dispensait un enseignement se limitant à la connaissance élémentaire de l'islam, en mettant un accent particulier sur la personne de l'enseignant. Ainsi, « c'est la puissance charismatique de l'Ustaz [le maître], présentée comme supérieure à toute autorité humaine, fut-elle armée, qui était proposée comme modèle aux fidèles » (Triaud, 1992 :40). Un écart culturel était entretenu entre enseignants et apprenants. Aussi, la *senoussiya* n'avait pas d'ambition religieuse et se caractérisait par un zèle moins prononcé en faveur de l'islamisation des mœurs, face à la pratique des rituels ancestraux. Celle-ci était secondaire par rapport aux ambitions économiques et politiques ci-dessus évoquées. Cet enseignement a donc été faiblement réapproprié et son impact s'est éteint avec le départ de la *Senoussiya* dès la pénétration coloniale.

l'administration coloniale qu'à l'élite détentrice du pouvoir animée par une volonté conservatrice. Dans les cercles coraniques, ces accords ont été accueillis comme une corruption morale. Les premiers mouvements de contestation ont pris corps dans les écoles coraniques (Doutoum, 1992 :74). Du fait de leur proximité aux couches populaires, ces écoles coraniques ont en effet bénéficié d'une légitimité leur permettant de justifier un droit de regard vis-à-vis des décisions prises dans la cour du sultan. En 1911, l'administration coloniale a créé la première école « moderne » publique à Mao dans le Kanem (Diop, 2013b :30). La finalité de cette école était de fournir le personnel francophone nécessaire à la continuité de l'administration publique. Cette école à l'exemple de celle qui a ouvert ses portes en 1923 dans le Ouaddaï avait souffert du refus des parents d'y inscrire leurs enfants. Dans les écoles coraniques, cette école « moderne » était perçue comme un instrument de propagation de la civilisation occidentale et une menace à l'identité arabo-islamique. Dans ce contexte de tension, l'offre et la demande d'éducation arabo-islamique ont connu une mutation majeure.

a. La « nuit des coupe-coupe » ou la répression des écoles coraniques

Pour l'administration coloniale, la capture politique des royaumes ainsi conquis souffrait du discours de l'élite arabo-islamique dont les voix se sont multipliées face à l'alliance politique des sultanats à l'administration coloniale. L'autorité traditionnelle incarnée par le sultan était ainsi en proie à une crise de légitimité face à la frustration d'une portion de l'élite constituée des diplômés des universités arabes en quête d'insertion socioprofessionnelle. Face à la non-reconnaissance de leurs diplômes par l'administration coloniale, cette élite s'est investie dans la promotion de l'éducation arabo-islamique. Les écoles coraniques nées dans ce contexte ont revêtu une dimension politique et se sont ainsi démarquées des écoles coraniques traditionnelles par l'affirmation de leur opposition politique. Elles ont avant tout été porteuses de revendications vis-à-vis de l'administration coloniale et de l'autorité traditionnelle. À ce titre, l'encadrement de cette élite par l'administration coloniale a trouvé un écho favorable dans la cour des sultans.

Face à cette opposition, l'administration coloniale a choisi de diriger une répression contre l'élite à la tête des écoles coraniques. En 1917, l'assassinat d'un sous-officier de l'administration coloniale a ainsi ouvert la voie à une manœuvre répressive sanglante. Cet assassinat s'est soldé par l'arrestation et la décapitation des élites locales dans la nuit du 15 novembre 1917 appelée « nuit des coupe-coupe ». Cette date est restée vivante dans la mémoire collective et est commémorée jusqu'à ce jour à Abéché. D'après les sources écrites consultées à ce sujet, ce sont entre 40 et 150 dignitaires considérés comme les pionniers de l'éducation arabo-islamique au Ouaddaï qui ont été mis à mort (Doutoum, 1992 ; Seidou, 1989 :168). Le rayonnement des écoles coraniques dans les milieux urbains en sera atteint à cause de l'exil des rescapés vers le Soudan et l'Égypte (Debos, 2020). C'est dans ce contexte que l'administration coloniale a créé la Police musulmane Permanente, devenue dans les années 1940, le Bureau des affaires musulmanes et arabes. Si Coudray note que cette police musulmane n'a pas freiné l'ardeur de ces intellectuels arabophones (Coudray, 1992 :26), ces derniers ont en réalité maintenu leur influence sur les populations urbaines et ont poursuivi la résistance à l'ordre colonial depuis les zones rurales. L'un des visages de cette résistance est le Cheik Ouleich, qui a créé le premier institut des sciences islamiques à Abéché :

[Né vers 1906 dans le Ouaddaï] Fakhi Ouleich n'est pas qu'un éducateur, mais une élite du Dar Ouaddaï. Il est le fils de Fakhi Aouda, le Kadi du sultan Youssouf en 1882 [...]. Après avoir étudié dans le cercle coranique de son père, il a entrepris des études à Omdourman. Il est ensuite parti à Al Azhar où il sort nanti d'un doctorat en 1943. Il est le premier tchadien à avoir eu le doctorat. Il a initié l'institut scientifique d'Amsiego [...]. Son institut drainait un public assez nombreux, ce qui contraignit le pouvoir colonial à en décréter la fermeture en 1952. En contrepartie, le Fakhi Ouleich a reçu la proposition de l'administration coloniale de devenir interprète à la radio Brazzaville et de tenir le journal Kawkab-al Ifriqiya qui signifie l'astre [étoile] de l'Afrique. Il refusera ces deux propositions et sera contraint de s'exiler au Soudan, l'administration coloniale l'a déclaré étranger. En réalité, cet argument n'est pas consistant puisque le Cheick avait toujours vécu avec sa famille à Abéché et qu'à l'époque, il n'y avait pas de Soudan ni de Tchad. Durant cet exil, en février 1952, il y a eu une éclipse solaire et on pensait que

c'est le refoulement du Cheick qui est à l'origine. Cela montre l'attachement de la population au Cheick Ouleich. [...] En effet, le Cheick Ouleich était anticolonialiste, mais n'a jamais milité pour un parti politique, pourtant son institut fait partie des tout premiers en Afrique noire à avoir revendiqué l'indépendance. » (Extrait d'entretien, Chercheur, N'Djaména, mars 2020).

Ainsi donc, le Cheik Ouleich est l'une des figures historiques ayant réussi à charger l'école coranique tchadienne d'une dimension politique. De façon parallèle, il a été au cœur de la première réforme de l'éducation arabo-islamique au Tchad.

b. La réforme de l'éducation arabo-islamique en contexte de colonisation

La création de l'institut des sciences islamiques à Abéché par Fakhi Ouleich en 1947 est le point de départ de la première réforme de l'éducation arabo-islamique au Tchad³. En effet, « il [Cheick Ouleich] a été le premier à y intégrer les mathématiques et l'histoire, d'ailleurs c'est l'histoire du Tchad. Cela a été un défi lancé à l'enseignement [coranique] traditionnel. Cheick Ouleich avait utilisé le tableau et la craie pour dispenser ses enseignements. Ceci passait pour une innovation dans l'écriture » (Extrait d'entretien, Chercheur, N'Djaména, mars 2020). Le terme Madrassa, qui est la traduction arabe du terme « école » a été employé pour la première fois pour désigner cette offre réformée. Cette réforme a induit la désacralisation de l'éducation arabo-islamique. La lecture religieuse de l'innovation apportée par Ouleich a conduit à y voir un acte d'égarement. C'est ainsi que s'explique le rejet dont cette offre réformée a souffert dès ses premiers instants. Cependant, elle a réussi à se tailler une place dans le quotidien à cause de la concentration de la réforme aux mains d'entrepreneurs locaux, ceux-ci bénéficiant d'une légitimité et d'une aura de religiosité auprès des publics cibles.

Jusqu'en 1950, cette madrassa a formé plusieurs centaines d'étudiants et a mobilisé sa connexion aux pays arabes pour favoriser la migration internationale de ses diplômés. Ainsi, entre 1946 et 1956, l'effectif des étudiants tchadiens inscrits à un parcours de sciences islamiques dans la seule ville de Caïre a augmenté chaque année d'une moyenne de 26% (Mbaïosso, 1990 :78). En 1950, face à ce rythme de migration intellectuelle croissant, l'administration coloniale a créé une école franco-arabe à Abéché. Celle-ci sera également appelée « madrassa ». Ce terme a été emprunté à l'institut islamique d'Abéché et sera conservé jusqu'en 1962. L'école franco-arabe se présentait comme une institution laïque d'enseignement public ayant intégré l'arabe comme langue d'enseignement, en plus du français. Relativement au contenu pédagogique, elle a intégré à dose réduite le programme d'enseignement islamique de l'institut d'Amsiégo afin de « redonner confiance aux parents musulmans hostiles au système éducatif scolaire colonial » (Seidou, 1989 :178). Les objectifs assignés à l'école franco-arabe étaient ainsi déclinés : « satisfaire les aspirations des Tchadiens islamisés ; empêcher ces derniers d'aller à El-Azhar ; combattre la propagande d'origine soudanaise et égyptienne ; amener la jeunesse à apprendre le français » (Seidou, idem). Si elle a réussi à se positionner comme concurrente de l'offre arabo-islamique, la discordance a longuement caractérisé son rapport à celle-ci. La formation du système éducatif après l'indépendance n'a pas résolu ces antagonismes. Ainsi, pendant que l'école publique héritée de la colonisation se heurte aux perceptions locales, l'école coranique tant dans sa variante traditionnelle que réformée a continué de fabriquer des diplômés aux horizons d'insertion professionnelle réduits. La crise politique qui a secoué le Tchad après les indépendances porte en elle-même les enjeux de l'opposition de ces modèles éducatifs jusqu'alors non résolue.

2. L'indépendance : de la crise sociopolitique au bilinguisme au Tchad

Les résolutions de la conférence de Brazzaville en 1944 ont été répercutées au Tchad par l'instauration de la première Assemblée nationale qui a aboli les sultanats, provoquant au passage

³ L'institut des sciences islamiques d'Abéché, en arabe « mahad al ilmi » est aussi appelé Institut d'Amsiégo, du nom du quartier qui l'abrite jusqu'à ce jour. Amsiégo était un quartier fréquenté par les commerçants et érudits arabes de passage à Abéché. Il était de ce fait considéré comme le cœur de l'intelligentsia arabo-islamique dans le royaume du Ouaddaï.

un choc entre structures traditionnelles et modernes de gouvernance des sociétés tchadiennes (Lamana, 2005 :24). De même, « l'intrusion française marqua l'existence du Tchad en tant qu'État et elle a eu deux incidences majeures : d'une part, la partie méridionale globalement hétérogène et ancrée dans la religion traditionnelle va se montrer perméable à l'Occident et à son école ; tandis que la zone septentrionale, elle, étant donnée sa culture arabomusulmane, va résister à la culture occidentale, en refusant surtout l'école moderne » (Ladiba, 2005 :103). La crise politique dans laquelle le Tchad a basculé se trouve donc connectée aux conséquences du « refus de l'école ».

a. La crise politique ou la révolte des diplômés arabophones

Au rang des nouveautés de l'indépendance des années 60, se compte l'instauration d'un régime dictatorial dirigé François Tombalbaye. Homme politique et instituteur né dans le Moyen-Chari en pays Sara, son accession au pouvoir a conduit à la surreprésentation des cadres sudistes dans les hautes sphères de l'État. Ceux-ci, « mettant à profit la colonisation, surtout par le truchement de l'école [...] se sont distingués comme un peuple guide qui a animé et gagné la lutte pour l'indépendance, en se situant résolument dans le sens de l'histoire [tandis que] le nord, militairement vaincu par la France, s'est enlisé dans ses structures et ses cadres traditionnels, refusant dans presque tous les domaines (sauf celui du commerce) de profiter de la situation coloniale et de l'utiliser » (Buijtenhuijs, 1978 :75). L'intelligentsia arabophone a ainsi vécu l'indépendance comme une simple rupture dans la continuité de leur marginalisation, l'État en lui-même étant vu d'un mauvais œil (Magnant, 1986 :139). Dans leur quête de reconnaissance, les diplômés arabophones ont créé le Front de Libération Nationale du Tchad (FROLINAT), un vaste mouvement de revendication armé à coloration nordiste et musulmane. Durant deux décennies environ, ce front national a mené le Tchad sur les sentiers d'une guerre civile avec pour corollaires, l'effondrement et la désintégration de l'autorité étatique (Zartman, 1999).

Dans la conception la plus répandue, ce sont les ripostes paysannes face au poids des impôts qui ont été à l'origine du FROLINAT. Cette situation de colère sociale et de révoltes populaires ne constituait pas en soi une particularité tchadienne, comme cela se percevait un peu partout en Afrique centrale, notamment au Cameroun et en Centrafrique (Buijtenhuijs, 1978 :14 ; Ela, 1990 ; Zocizum, 1983). De ce fait, il faut questionner la spécificité du Tchad au moment où l'effectif croissant des diplômés arabophones constituait un problème politique en plus de la langue française devenue une entrave à leur intégration socioprofessionnelle (Bana, 2016 :158). Comme le constate Buijtenhuijs à ce sujet, « un autre problème touchant le Nord-Tchad ne peut être résolu que si le gouvernement adopte une politique différente en ce qui concerne la langue arabe. Il s'agit des Tchadiens du nord étudiant dans les pays arabes » (Buijtenhuijs, 1978 :82). De ce fait la riposte paysanne demeure un enjeu secondaire face à la situation des arabophones et, la perspective d'une lutte armée prenait alors des contours plus visibles (Hagggar, 2007 :261). C'est donc à l'issue d'un congrès organisé le 22 juin 1966 à Nyala au Soudan (Nanassoum, 1995 :43) qu'Ibrahim Abatcha crée le FROLINAT. Ce mouvement se dote d'un programme politique dans lequel l'adoption de l'arabe figure en bonne place (Dingaonarbé, 2004 :24). Très vite, l'un des défis contemporains de la construction d'un espace national au Tchad se pose en ces termes : « une élite nouvelle, héritière de l'État colonial, se trouve donc désormais confrontée à une contre-élite arabisante produite de l'enseignement rénové des Madrassa. Mais, dans leur tête-à-tête viennent se glisser les élites musulmanes traditionnelles et, surtout, les musulmans modernistes, qui, du fait de leur appréhension différente du problème, empêchent que l'affrontement linguistique puisse être réduit à sa pure dimension religieuse » (Coudray, 1992 :28).

b. Le bilinguisme dans le système éducatif tchadien

L'introduction du bilinguisme dans le système éducatif tchadien s'est opérée à partir de l'école franco-arabe d'Abéché. Dès 1962, l'organisation de l'enseignement arabe s'est traduite par la création d'une inspection de l'enseignement arabe au sein du ministère de l'Éducation nationale. L'enseignement de la langue arabe, jusqu'alors obligatoire est pour la première fois devenu facultatif à la suite du décret n° 117/PG/EN du 1er juin 1962. Ce même décret abroge l'enseignement islamique et l'école franco-arabe, initialement appelée « madrassa d'Abéché » devient officiellement le « Lycée d'enseignement franco-arabe ». On note, dans l'esprit de ce décret jusqu'à ce jour appelé « fameux décret 117 », une volonté de suppression de la

frontière religieuse séparant le Nord du Sud, et de distinguer dans la pratique le pouvoir temporel du pouvoir spirituel (Bucumi, 2019). Comme le note aussi Seidou, cette « abrogation systématique de l'enseignement religieux dans les écoles publiques [procède d'une nécessité de] la mise sur pied d'un programme laïc tenant compte des aspects culturels spécifiquement tchadiens et de facteurs d'unité d'une population composée de diverses ethnies » (Seidou, 1989 :12). Le parcours arabe ainsi ouvert se déroule sur quatre années et est couronné par l'obtention du Certificat d'études arabes du second degré, l'équivalent du Brevet d'études du premier cycle dans le parcours français. Entre mars 1974 et août 1976, la création d'un parcours secondaire arabe prolonge le cycle de l'enseignement arabe. Ce prolongement offre la possibilité d'intégrer l'école normale bilingue qui forme des instituteurs des écoles publiques. Cette avancée est accueillie au Nord comme gage de la résolution définitive de l'État à favoriser enfin les arabophones dans l'administration publique. Par la même occasion, elle s'est répercutée sur l'offre réformée de l'éducation arabo-islamique en opérant sa migration vers l'enseignement arabe. Cette période de crédibilité des pouvoirs publics aux yeux des populations nordistes n'aura duré que le temps mis par les premières générations des écoles franco-arabes pour arriver aux portes de la fonction publique. Face à une administration publique francophone, les frustrations des diplômés arabophones ont refait surface. La réforme de 1962 n'a donc pas résolu le contentieux historique de l'arabe et du français porté par deux modèles éducatifs, l'un laïc et l'autre arabo-islamique. En ouvrant la voie aux revendications, cette réforme a abouti au divorce entre État et société et préparé le terrain à la résistance armée dans le Nord.

Prenant la mesure de cette fracture sociale, les pouvoirs publics ont réajusté leur posture, en annonçant à l'ouverture de l'année scolaire 1976-1977 que « le facteur socioculturel fait prendre conscience de l'importance de l'arabe au Tchad, parlé sur presque toute l'étendue du territoire national » (MEN, 1976 : 55). Si le dessein de ces propos est de contenir dans un premier temps la crise de confiance vis-à-vis du système éducatif, ils ne clarifient pas le statut de la langue arabe en question. Rien à priori, n'empêchait de penser que cette déclaration faisait allusion, non pas à l'arabe littéraire sujet aux revendications, mais à l'arabe tchadien qui à cause de son usage commercial est le seul « parlé sur presque tout le territoire ». À ces tensions qui opposent le système éducatif vis-à-vis de la composante arabophone et musulmane, s'est ajoutée la pression des groupes armés qui ont étendu leur influence dans l'arrière-pays. À l'issue d'un dialogue tenu à Khartoum, la Charte fondamentale est adoptée et consacre la reconnaissance officielle de l'arabe. Cette reconnaissance sera encore entérinée en 1982 avec l'avènement du premier régime issu du FROLNAT. La constitution de 1996 disposera à son tour que : « les langues officielles sont l'arabe et le français. La loi fixe les conditions de promotion et de développement des langues nationales ».

4. L'OFFRE ET LA DEMANDE D'EDUCATION ARABO-ISLAMIQUE

Trois variantes de l'offre de l'éducation arabo-islamique se distinguent au Tchad. À chacune d'elles, correspondent une demande, un public cible, des trajectoires et des aspirations spécifiques. Il s'agit d'une part de l'offre formelle (A) et d'autre part, de l'offre semi-formelle et informelle (B).

A. L'OFFRE FORMELLE DE L'ÉDUCATION ARABO-ISLAMIQUE

L'émergence de l'offre formelle remonte à la réforme éducative de 1962 ayant institué l'enseignement facultatif de l'arabe, supprimé l'enseignement islamique et entraîné la conversion d'écoles coraniques en écoles privées d'enseignement arabe. Si ce changement de statut a matérialisé leur entrée dans le système éducatif national, les écoles coraniques devenues écoles privées d'enseignement arabe y ont favorisé par la même occasion l'intrusion de l'enseignement religieux. Donc, par offre formelle, cette étude n'entend pas désigner une forme structurée et organisée de l'enseignement islamique. Comme mentionné plus haut et dans la suite de ce travail, l'offre formelle résulte de la transposition dans le système éducatif national de l'enseignement islamique dispensé à l'école coranique, notamment dans les écoles privées d'enseignement arabe. Il se trouve ainsi agencé aux unités d'enseignement du programme national tout en gardant l'informalité sur le plan pédagogique. Cette offre se trouve donc segmentée en trois composantes : le primaire, le secondaire et le supérieur.

1. Le primaire et le secondaire arabo-islamique

Les origines du primaire et du secondaire arabo-islamique remontent à la réforme de 1962 qui, comme mentionné plus haut, a occasionné la conversion des écoles coraniques reformées en écoles privées d'enseignement arabe. Sa structuration au fil des temps a abouti à la création de l'Union des Écoles arabes du Tchad (UEAT), une plateforme de dialogue entre d'une part l'État représenté par le ministère de l'Éducation nationale et d'autre part la communauté arabo-musulmane représentée par les instances islamiques et les entrepreneurs éducatifs. En 2004, l'UEAT a signé une convention par laquelle l'État tchadien s'est engagé à fournir une partie du personnel enseignant. Le contenu pédagogique de cette offre est séculière, dispensé en arabe et est aligné au programme éducatif national. Cependant, elle se caractérise par la constance et la transversalité de l'identité arabo-islamique, comme cela se perçoit dans les propos de cet enseignant : « nous enseignons toutes les matières que le ministère de l'Éducation nous demande d'enseigner, et nous enseignons aussi l'éducation islamique. Nous travaillons avec le programme de l'enseignement national et nous ajoutons l'enseignement islamique ». (Extrait d'entretien, Enseignant, N'Djaména, février 2020). Au rang des objectifs assignés à l'UEAT, figure la promotion de cette identité arabo-islamique. De ce fait, l'offre formelle de l'enseignement arabo-islamique se caractérise simultanément par un formalisme étatique, car relevant de l'enseignement arabe et une légitimité religieuse. Ces deux dimensions, en principe opposées à la vision laïque de l'enseignement arabe, se côtoient au contraire, s'articulent et se recouvrent. Le maintien de cet ordre rend compte de la capacité d'influence de l'Union des écoles arabes. La légitimité dont elle bénéficie dans la communauté musulmane en général et auprès des parents d'élèves en particulier illustre quant à elle, une demande sociale de plus en plus forte de l'éducation arabo-islamique face à laquelle des réponses sont trouvées, indépendamment de l'orientation assurée à l'éducation nationale par l'État.

À l'offre formelle d'éducation arabo-islamique, correspond donc un public arabo-musulman. Elle s'adresse à un public entretenant une proximité religieuse ou culturelle à la langue arabe. La motivation religieuse quant à elle est secondaire par rapport à la finalité recherchée, à savoir l'insertion professionnelle. En d'autres termes, la finalité de cette offre n'est pas tant

d'apprendre les sciences islamiques, mais d'être en phase avec le système éducatif afin de favoriser à terme l'insertion professionnelle. Comme le dénonce ce parent, « certains enseignants viennent mélanger l'éducation et la religion et disent qu'ils facilitent les choses alors qu'ils sont en train de faire à ce que les enfants ne fournissent plus d'efforts. [...] je veux que mon enfant sorte d'ici étant capable, car avec ça je peux l'envoyer étudier en Égypte » (Extrait d'entretien, Parent, Moyen-Chari, septembre 2020). Ces propos illustrent le rôle déterminant des parents dans le maintien de la finalité assignée à cette offre. Ils illustrent aussi le caractère secondaire de l'enseignement islamique, tout se passant comme si le rôle des parents se résume au contrôle et au maintien de ce statu quo.

Si l'enseignement islamique dans ce contexte est un élément non central, il demeure néanmoins indispensable et indissociable de cette offre. La perception que se font les parents de l'éducation dans le contexte actuel est celle d'une conciliation qui favorise en même temps la réussite scolaire et la réussite sociale. À ce titre, l'enseignement islamique constitue le prolongement de l'enseignement séculier. L'enseignement séculier modélise le rapport à la fonction publique en favorisant l'insertion professionnelle tandis que l'enseignement islamique modélise le rapport de l'individu à la société. Comme le confie ce parent :

Cette éducation islamique aura un impact positif sur sa vie [la vie de l'enfant]. Celui qui connaît la religion est comme quelqu'un qui a deux yeux. Il est différent d'un aveugle. La religion te donne l'opportunité d'avoir facilement tout ce que tu désires [dans la vie] parce qu'elle t'interdit de faire ce qui est mauvais à l'exemple de boire l'alcool, commettre la fornication ou le viol, dilapider l'argent d'autrui, ne pas voler, commettre un meurtre et pratiquer le mensonge. L'éducation islamique, nous apprend le respect envers les voisins, l'assistance de toute personne, musulmane et non-musulmane en cas de problème, l'aide de tout voisin en situation difficile financièrement et moralement » (Extrait d'entretien, Parent d'élève, Biltine, août 2020).

Partant du désengagement de l'État vis-à-vis de l'enseignement islamique, l'enseignement islamique formel relève sur le plan financier, matériel et humain de l'initiative des écoles arabes. De même, le contrôle du contenu pédagogique relève du Conseil supérieur des Affaires islamiques (CSAI, cf. infra)⁴. Ce droit de regard est juridiquement consacré par l'Arrêté N° 2943/PR/PM/MISP/DARC/2008 du ministère de l'Intérieur déterminant les modalités de fonctionnement du CSAI. D'après ce décret, les compétences de la « création des cités d'enseignement coranique, de l'apport de soutien aux écoles coraniques pour la modernisation de l'enseignement du saint Coran et de la contribution aux besoins de ces écoles » sont transférées au CSAI. Les maîtres coraniques sont recrutés sur la base de leur qualification et de leur expérience pour assurer cet enseignement, même si de façon marginale, les fonctionnaires affectés par l'État se disposent à cette œuvre de charité que constitue la transmission du savoir

⁴ Il faut souligner l'existence d'un rapport d'inter subordination symbolique entre le CSAI et les écoles privées arabes. Il existe à ce sujet deux tendances : durant les enquêtes, il a été donné de constater que les écoles privées arabes se reconnaissent plus ou moins sous tutelle du CSAI. D'autres écoles sont ainsi exonérées de l'obligation de fournir un rapport d'activités en double exemplaire, le premier étant destiné à l'inspection de l'Éducation et le second au CSAI. Comme développé plus haut, la majorité des écoles signataires de l'accord global de 2004 ont été créées et dirigées par une élite arabophone qui a parallèlement milité pour la création du CSAI. Du fait de leur antériorité au CSAI et de l'autonomie qui a toujours caractérisé leur fonctionnement, elles ne reconnaissent de tutelle que celle du ministère de l'Éducation nationale. Par contre, l'enseignement islamique donne systématiquement un droit de regard et de contrôle au CSAI, conformément aux dispositions de l'Arrêté N° 2943/PR/PM/MISP/DARC/2008 ci-dessus cité. À la faveur de l'émergence des organisations islamiques au cœur duquel se trouve le CSAI, l'offre formelle de l'éducation arabo-islamique a été diversifiée et les écoles créées dans ce contexte ne reconnaissent d'hierarchie que le CSAI.

islamique. En fin de compte, l'offre formelle de l'éducation arabo-islamique est une transposition de l'école coranique à l'école « moderne ». Cette offre est aussi prolongée par le supérieur arabo-islamique.

2. Le supérieur arabo-islamique au Tchad

Le supérieur arabo-islamique est représenté par l'Université Roi Fayçal (URF), une institution partagée entre vocation universitaire (a) et hégémonie arabo-islamique (b).

a. L'Université Roi Fayçal et l'intégration socioprofessionnelle des diplômés arabophones

Créée en 1991, l'Université Roi Fayçal est la deuxième plus grande université tchadienne en termes de capacité d'accueil. Elle prolonge le primaire et le secondaire arabo-islamique et constitue le plus haut niveau de l'enseignement arabo-islamique formel au Tchad. Elle est passée de 30 étudiants à sa création à 4 798 en 2017 (Commission d'enquête parlementaire sur le système éducatif, 2017). Il s'agit ainsi d'un « établissement privé d'utilité publique » dont la vision est de former des cadres intellectuels tchadiens dans les sciences et spécialités modernes. Elle compte en son sein sept facultés qui forment dans les domaines aussi variés que l'économie et la gestion, les arts et la communication, les sciences juridiques et politiques, les sciences techniques de la santé et enfin, les sciences de l'éducation. Le choix de ces filières s'aligne aux besoins du marché de l'emploi et assure ainsi une intégration professionnelle dans les secteurs éducatif et éducatif et dans l'administration publique bilingue de façon plus large. Le parcours arabe de l'Université Roi Fayçal s'ajoute à celui des départements arabes de l'Université de N'Djamena, des Écoles Normales supérieures et des centres spécialisés dans la formation d'enseignants arabophones pour constituer l'aboutissement de l'offre formelle de l'éducation arabo-islamique Tchad.

L'insuffisance du personnel arabophone dans le système éducatif a justifié l'appui des organisations islamiques internationales qui font de l'enseignement arabe un secteur à forte capacité d'absorption des diplômés arabophones. Ces organisations sont entre autres l'Organisation du monde islamique pour l'éducation et la culture (ICESCO), la Faculté des études arabes et islamiques, branche de la Faculté d'Appel islamique rattachée à l'Organisation de la coopération islamique (OCI) et la Faculté de Pédagogie, branche de l'Université Sheba en Libye. Au-delà de l'appui à la promotion du bilinguisme, ces organisations poursuivent une œuvre profondément ancrée dans la foi islamique : « porter secours à l'État tchadien qui compte beaucoup de musulmans afin de promouvoir la langue arabe et les sciences islamiques » (Extrait d'entretien, Enseignant, Faculté de l'Appel islamique, N'Djaména, février 2020). Pendant que la Faculté de l'Appel islamique forme les enseignants des matières littéraires, Sheba forme les enseignants des matières scientifiques. Jusqu'en 2019, cette dernière a formé 586 enseignants arabophones, dont 419 hommes et 167 femmes. Pour la seule année 2019-2020, elle a accueilli 320 étudiants, dont 101 femmes.

En principe, les diplômés obtenus prédisposent à l'insertion professionnelle, au même titre que ceux délivrés dans le parcours français. Mais une telle affirmation reste à nuancer. Dans un contexte tchadien où l'État est partout resté le premier employeur, l'entrée à la fonction publique, qui se fait par concours national, offre deux fois plus de chances d'insertion aux arabophones qu'aux francophones. Les épreuves sont en effet ouvertes aux candidats francophones, arabophones et bilingues. Mais, comme il en sera question plus loin, le bilinguisme tchadien est particulier et se résume d'abord à une « obligation de pratiquer rapidement l'arabe dans le système scolaire et universitaire ainsi que dans l'administration » (Yamassoum, 1998 ; 113). De cette façon, les candidats bilingues ne sont autres que des arabophones. En fin de compte, ils sont « programmés pour toujours remporter ce « tiercé gagnant » au grand dam des francophones qui commencent à subir leur francophonie exclusive » (Bana, 2016b ; 174). Aux enjeux d'insertion professionnelle des diplômés de l'offre formelle de l'éducation arabo-islamique s'ajoutent donc des logiques hégémoniques.

b. L'université Roi Fayçal : entre vocation universitaire et hégémonie arabo-islamique

La mouvance estudiantine au sein de l'Université Roi Fayçal est pilotée par le secrétariat des affaires estudiantines créé en 2011. Il s'agit d'un bureau constitué de 10 membres désignés dans chaque département académique, élus par l'ensemble des étudiants et représentatifs des principaux courants de l'islam tchadien. Il est l'instance d'intermédiation entre l'administration et les étudiants d'une part et entre les organisations islamiques et les étudiants d'autre part. Cette composition constitue un atout dans la mobilisation des soutiens matériels et financiers au profit des activités extra académiques. En effet, «vu la laïcité de l'État, les associations à caractère religieux ne sont pas autorisées à fonctionner au sein des universités. Mais, l'administration de l'université [Roi Fayçal] et celle des facultés appuient ou tolèrent parfois, certaines initiatives des étudiants à caractère religieux» (Walar, 2017 :12). Dans la pratique, les activités extra académiques relèvent dans leur majorité du domaine islamique et sont soutenues par les organisations islamiques. Elles sont ponctuées d'activités laïques à l'instar de la célébration de l'indépendance du Tchad et de la journée internationale de la femme, etc. L'engagement des organisations islamiques au sein de Roi Fayçal conforte l'impression d'un entre-soi musulman très peu ouvert à son ministère de tutelle, celui de l'Enseignement supérieur, situation qui alimente la contestation de sa légitimité en tant qu'entité universitaire.

Alors même que le système LMD (Licence-Master-Doctorat) entrait en vigueur dans l'enseignement supérieur tchadien en 2009, l'Université Roi Fayçal ne s'y conformera qu'en fin d'année 2018. Cette situation a été évoquée par le ministère de l'Enseignement supérieur pour rendre compte de la difficile maîtrise de l'URF dans le système de gouvernance universitaire (Commission d'enquête parlementaire sur le système éducatif, 2017 :102). Quelques années après, l'annulation du concours d'entrée en faculté de médecine que l'URF a organisé de façon unilatérale remet à nu les tensions qui ont longtemps caractérisé l'interaction de l'URF au ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI). Évoquant, entre autres, le non-respect par le passé des procédures de création de deux facultés déjà opérationnelles à l'URF, le MESRI a prononcé la nullité de ce concours en date du 13 octobre 2021 pour « confusion de rôle sciemment entretenue ou par méconnaissance des textes en vigueur et en la matière » (Tchad infos, 2021). La tension a été portée à son paroxysme lorsque le Président du conseil d'administration de l'URF, par ailleurs conseiller à la Présidence de la République en matière d'Enseignement supérieur, a incité les diplômés arabophones à une manifestation publique pour dénoncer ce qui était ainsi qualifié de défi lancé à l'élite arabophone. À la suite de cet appel, un décret présidentiel le destitue de ses deux fonctions. Cette rapide évolution est à la mesure des mutations sociopolitiques en cours depuis avril 2021 où des mouvements de contestation du nouveau régime de transition dynamisent de plus en plus l'arène politique nationale. Considérée comme l'un des principaux facilitateurs d'accès des arabophones à la fonction publique, l'URF bénéficie d'une indulgence dans les milieux politiques où elle se trouve de facto représentée par ses produits. Ainsi replacé dans son contexte, rien n'empêche de voir dans cette succession de destitution et de nomination une simple rupture dans la continuité d'un bras de fer dont l'ampleur dépasse les limites du champ universitaire.

B. L'OFFRE SEMI-FORMELLE ET INFORMELLE DE L'ÉDUCATION ARABO-ISLAMIQUE

Si elles sont étroitement liées, l'offre semi-formelle (2) se distingue de l'offre informelle (1).

1. L'offre informelle

L'offre informelle de l'éducation arabo-islamique est celle des écoles coraniques traditionnelles. Sa vocation est religieuse et se caractérise par le peu d'ouverture quant à l'évolution de son contenu pédagogique et de ses méthodes d'enseignement. Sa finalité se résume tel que suit : « nous avons créé ces deux écoles pour aider les jeunes musulmans à comprendre la religion islamique afin de connaître les principes de l'islam, de savoir comment faire les ablutions et de faire la prière. Sans le Coran, il n'y a pas la religion et en tant que musulman, il faut connaître le Coran. Il est impératif pour un musulman de savoir tout ce que Dieu interdit afin

de les éviter. Nous éduquons ces enfants à respecter les parents et les personnes âgées » (Extrait d'entretien, Enseignant, Logone occidentale, août 2020). En dehors de sa vocation religieuse, l'offre informelle se positionne aussi comme alternative à l'offre publique dans les contextes où l'accès à l'éducation « moderne » est contraint. Sous cet angle, « elle constitue parfois l'école unique, représentant le seul accès à l'instruction pour les populations, les pauvres et les plus marginalisées du point de vue économique et politique » (Gandolfi, 2003 :266). En effet, dans les milieux ruraux où l'activité agricole et pastorale est la clé de répartition du temps, l'école coranique traditionnelle est une réponse au conflit de temporalité né de la difficile conciliation des occupations économiques des ménages au calendrier scolaire. Comme le souligne ce responsable d'école coranique, « ils [les parents] cultivent beaucoup des champs et pour cela, ils empêchent les enfants d'aller à l'école [moderne], car ils poussent les enfants dans des activités comme aller paître les troupeaux [phénomène des enfants bouviers], travailler longuement dans les champs. On a jugé nécessaire de créer cette école pour qu'elle soit proche des enfants et pour qu'ils puissent enfin apprendre le Coran en plus de vaquer aux activités quotidiennes. Ici, les enfants peuvent revenir apprendre le Coran quand ils ont fini au champ » (Extrait d'entretien, Enseignant, Logone orientale, août 2020).

Du fait de sa flexibilité, l'école coranique traditionnelle intéresse un public diversifié. On y retrouve des apprenants déjà insérés, qui consacrent une partie de leur temps à l'apprentissage du Coran ou à l'acquisition des connaissances rudimentaires sur l'islam. Elle constitue également l'offre privilégiée par les familles ayant choisi l'école « moderne » pour leurs progénitures. L'apprenant est alors soumis à un double régime d'apprentissage religieux et séculier. Ce double régime réduit le temps consacré au divertissement et impose une discipline qui du point de vue des parents, favorise la réussite à l'école « moderne ». Cette offre, du fait de son caractère traditionnel, résiste à tout projet de modernité, bénéficie d'une indulgence dans la conscience collective qui y voit le meilleur moyen d'assurer une éducation religieuse à l'enfant en marge de l'éducation « moderne ». Comme le remarque ce responsable d'ONG, « quand tu vas dans les quartiers riches de N'Djaména, tu vas constater que les parents ont inscrit leurs enfants dans les écoles les plus chères, mais qu'ils envoient encore ces enfants dans les écoles coraniques pour être fouettés. Pour eux, la bonne éducation religieuse ne peut pas se faire sans chicote » (Discussion informelle, responsable d'ONG, N'Djaména, mars 2020). Ainsi, au choix d'une éducation « moderne », correspond le choix d'une forme non évoluée de l'éducation arabo-islamique, tout se passant comme s'il était d'abord question de trouver un équilibre entre tradition et modernité.

Relevant davantage des communautés que de l'État, cette éducation est dispensée dans des lieux privés ou publics tels que la maison du maître, le cœur du village ou l'ombre d'un manigui, etc. Mise à part la capacité du candidat à supporter le rythme d'apprentissage (Gandolfi, 2003). Elle accueille sans critère de statut social, de genre ou d'âge, des apprenants dont l'effectif est compris dans la borne allant de 5 à 150. En 2007, 90% des enfants en âge de scolarisation étaient concernés par cette offre informelle (Unesco & Bid, 2007 :15). Du fait de sa flexibilité et de son adaptabilité, elle demeure un lieu d'apprentissage de l'islam auquel recourent toutes catégories de personnes. Elle a existé depuis l'apparition de l'islam au Tchad et est facilement transposable d'un lieu à un autre. Pour fonctionner, elle compte sur les cotisations hebdomadaires des apprenants, allant généralement de 50 à 500 F CFA. Les leçons sont recopiées sur un tableau ou directement à partir du support pédagogique. Les apprenants se servent d'un plancher, d'une plume et d'un encrier pour recopier les leçons et les apprendre ensuite par cœur. Si celle-ci est correcte, le contenu de la plaque est lavé à l'eau. Cette eau, réputée pour ses vertus sacrées et thérapeutiques, est recueillie et consommée. Les écritures sur la plaque se font au moyen d'un second outil obtenu à partir d'une tige de mil : la plume ou encore la qalam. Le bout est pointu et est trempé dans une substance noire tenant lieu d'encre. C'est la daway, qui s'obtient en dissolvant de la gomme arabique et de la fumée dans l'eau.

Historiquement, la mosquée ou masjid, a été dès ses premiers instants au Tchad, un lieu de prière où se dispense ce type d'enseignement. Le contenu pédagogique se limite à la connaissance hebdomadaire et transversale de l'islam. Contrairement à l'enseignement de la masjid qui n'est pas gradué et est essentiellement religieux, c'est la massiq qui mérite l'appellation d'école coranique puisqu'elle est uniquement dédiée à l'enseignement. Son cadre est créé dans la finalité d'offrir un parcours gradué dont la base est la mémorisation du Coran et de ses sciences. On distingue, dans les écoles coraniques traditionnelles, celles qui sont fixes et celles qui sont mobiles. La variante mobile, on le verra plus loin, tend de nos jours à disparaître à

cause de nombreuses critiques formulées à son égard. Enfin, relativement aux ressources grâce auxquelles elle fonctionne, l'école coranique traditionnelle est financièrement à la charge des ménages de la localité qui l'a vue naître. Il y va de « la nature de la religion elle-même qui promet le paradis et une vie meilleure dans l'au-delà pour celui qui consacre sa vie et son argent à Dieu » (Koré, 2011 :166). L'offre semi-formelle, qu'il convient à présent d'aborder constitue une version évoluée de l'offre informelle.

2. L'offre semi-formelle

L'offre semi-formelle a émergé au Tchad à l'aune de l'internationalisation des systèmes éducatifs (Hugon, 2016 :366) et de l'élargissement des pouvoirs dévolus au CSAI qui à un moment donné, a été le mandataire de la diplomatie tchadienne dans le monde arabe, laquelle revêt souvent des contours religieux. Si l'offre formelle se dispense dans les écoles privées arabes, deux types d'institutions dispensent l'offre semi-formelle: la Khalwa et la Mabrouka⁵. De même, l'offre semi-formelle se distingue de l'offre formelle par sa finalité, à savoir l'enseignement islamique dans toute sa diversité. En effet, contrairement à l'offre formelle, l'insertion professionnelle n'est pas la finalité de l'offre semi-formelle. C'est ce que confirment les propos de ce responsable d'établissement :

Ça [la question du devenir des apprenants] c'est une question qui relève de Dieu. Toute chose est entre les mains de Dieu. Certaines personnes seront des maîtres coraniques, d'autres des riches, des directeurs dans un bureau, etc. Nous, on ne fait qu'enseigner, nous ne connaissons pas le destin de chaque élève. Celui que Dieu destine à être maître coranique, il le sera tôt ou tard. Par ailleurs, apprendre ou avoir la connaissance islamique ce n'est pas uniquement pour devenir quelqu'un dans la vie. Et aussi, une fois qu'on est formé ici, rien n'empêche d'exercer d'autres métiers plus tard » (Extrait d'entretien, Enseignant, Logone occidentale, août 2020).

La formalité de cette offre se situe au niveau de sa reconnaissance par le CSAI qui en assure la tutelle. Comme le confirme cet entrepreneur éducatif : « pour ouvrir cette école, je me suis rapproché du Conseil supérieur des Affaires islamiques pour obtenir une autorisation et Dieu merci au départ j'avais que 15 élèves, petit à petit, aujourd'hui j'ai plus de cent élèves » (Extrait d'entretien, Responsable de Khalwa, Moyen-Chari, juin 2020). Mais, depuis quelques années, sa prolifération en dehors de tout cadre institutionnel a suscité des débats quant à la capacité de contrôle du CSAI. Elle se trouve ainsi partagée entre formalité consacrée et informalité résultant du peu de contrôle et de l'arbitraire dans son fonctionnement. En effet, le champ de l'offre semi-formelle constitue une nouvelle figure entrepreneuriale dans laquelle s'investit une pluralité d'acteurs aux intérêts et logiques parfois contradictoires. Ainsi, cette offre est accusée de poursuivre « des agendas cachés risquant de mettre, tôt ou tard, en mal la cohésion nationale » (Commission d'enquête parlementaire sur le système éducatif, 2017). Dans le contexte actuel, elle est très présente et a réussi à se positionner en face des écoles coraniques traditionnelles qui constituent l'offre informelle. À ce titre, il est possible de soutenir l'argument d'une perte de crédit de l'offre informelle au profit de l'offre semi-formelle.

L'offre semi-formelle est portée à la base par des organisations islamiques. Elle se trouve donc renforcée sur le plan infrastructurel. Il en résulte une amélioration des conditions d'apprentissage qui fait basculer les préférences des familles en sa faveur. Aussi, depuis 2015 lorsque les pouvoirs publics ont manifesté leur volonté de contrôler le financement de cette offre, on a assisté à la réduction significative de la présence des acteurs transnationaux et le passage de cette offre aux mains d'acteurs locaux. Le critère principal de distinction qui était le financement par les acteurs transnationaux devient de moins en moins pertinent dès lors que même l'offre informelle revêt des formes similaires pour aller à la reconquête de son public cible. Face à la réduction des appuis extérieurs, le passage de cette offre aux mains d'entrepreneurs locaux en appelle à des stratégies d'adaptation propres aux contextes. Ainsi :

C'est le Cheik même qui recrutait les enseignants. C'est lui-même qui payait les enseignants. C'est lui-même qui payait les fournitures scolaires pour les élèves. Peu à peu, il a entamé la

⁵ Voir le chapitre relatif à la typologie

conscientisation des parents. Il a appelé les parents à connaître l'importance de cette école. Cela étant, les parents se sont organisés en association des parents d'élèves. Depuis ces temps, ce sont les parents qui paient la scolarité de leurs enfants. Pour chaque enfant, il y a un quota qui a été fixé. Chaque enfant qui vient nouvellement s'inscrire va payer 2500F, pour les anciens élèves c'est 2250F. Pour les élèves du collège, chaque nouvel élève paie 8500F et les anciens paient 8000F. C'est avec cet argent que l'APE paie les enseignants et les fournitures scolaires. (Extrait d'entretien, responsable d'établissement, Moyen-Chari, 2020).

Les stratégies d'adaptation varient et vont d'une dynamique de mobilisation communautaire à une migration vers le formel, sans pour autant changer la vocation religieuse de cette offre. Ainsi, à l'école coranique qui constitue une composante à part entière, s'ajoute un parcours séculière avec l'ouverture des classes du primaire et du secondaire. De cette proximité entre l'enseignement islamique et l'enseignement séculier, il s'établit une passerelle permettant de migrer de l'enseignement islamique vers l'enseignement moderne. Ainsi, « l'avantage de cette éducation est que quand un enfant finit le Coran, automatiquement il peut partir s'inscrire en classe de CM2. Après ça, il peut continuer ses études dans les écoles françaises pour avoir des diplômes afin d'intégrer la vie professionnelle. C'est ainsi qu'il peut devenir un haut cadre et aider le pays » (Extrait d'entretien, enseignant, Ouaddaï, août 2020). Dans la plupart du temps, l'adoption du programme d'enseignement étatique, l'apprentissage du français et de l'anglais procèdent d'une articulation des dynamiques propres à cette offre aux dynamiques éducatives externes portées par l'État et ses partenaires internationaux. Cette nécessité de s'adapter à la rigueur des temps nourrit en revanche la réticence des parents apprenants qui voient ainsi cette offre s'éloigner de sa vocation religieuse :

Lorsqu'on a introduit le français, les parents qui ont amené leurs enfants pour l'étude du saint Coran ont commencé à bouder. Ils disent qu'ils ont envoyé leurs enfants pour l'étude islamique, mais comment est-ce que le Cheik va mettre encore l'école des blancs à côté. Selon eux, le Cheik avait voulu détourner leurs enfants. Mais peu à peu le Cheik leur a appris à connaître l'importance de ces écoles et après ils ont demandé pardon auprès du Cheik (Extrait d'entretien, Responsable d'établissement, Moyen-Chari, juin 2020).

En définitive, l'offre semi-formelle se distingue de l'offre informelle sur plan infrastructurel. Les publics cibles n'ont donc d'ambition autre que l'acquisition de connaissances islamiques, même si les deux prédisposent à exercer diverses fonctions comme celle de maître coranique, de muezzin, de prédicateur, de précepteur, d'imam, de pratiquant de la Roqya [médecine prophétique], etc. Son avantage infrastructurel donne la possibilité d'accueillir un plus grand nombre d'apprenants. En effet, la Khalwa peut accueillir jusqu'à 800 apprenants dont une majorité est venue de localités lointaines pour se consacrer à l'enseignement islamique. Pour cela, elle est plus ouverte aux garçons qu'aux filles. Il en va de même de la Mabrouka qui est dotée d'une capacité d'accueil de plusieurs milliers d'apprenants. De même, s'y engager nécessite un investissement financier variant selon les milieux. Dans le cadre de cette étude, on constate que les montants recueillis varient de 40 000 à 200 000 F CFA pour la Khalwa et de 400 000 à 1 000 000 F CFA pour la Mabrouka. Pour opérer une réelle distinction entre ces offres, il convient d'adopter une typologie.

5. ESSAI DE TYPOLOGIE DE L'OFFRE ÉDUCATIVE ARABO-ISLAMIQUE

La pluralité de l'offre de l'éducation arabo-islamique constitue le premier obstacle à l'établissement d'une typologie. Au Tchad, en dehors de la littérature scientifique (Koré, 2011 ; Seidou, 1989), il n'existe pas encore de typologie officielle. Cette littérature aborde l'éducation arabo-islamique par le haut en prenant le système éducatif comme point de départ alors qu'il ne l'intègre pas. Viennent ensuite les typologies proposées par les organisations internationales œuvrant dans le secteur éducatif (Unesco & Bid, 2007 ; Unicef, 2018). Ces typologies sont guidées par un agenda sectoriel et ne sauraient être adoptées à des échelles plus larges. Néanmoins, la typologie de l'Unicef est la plus récente. Elle a été réalisée en 2018 et présente le double mérite d'avoir proposé une typologie de portée transnationale, comparative à l'échelle sous régionale et d'avoir abordé l'offre de l'éducation arabo-islamique dans sa diversité. A cet effet, elle énumère six offres de l'enseignement islamique: les écoles coraniques traditionnelles, l'enseignement islamique formel, l'école coranique moderne, medersa arabo-islamique, medersa arabe ou franco-arabe publique, medersa arabe ou franco-arabe privé. Mais, la portée transnationale de cette typologie constitue un premier obstacle à son applicabilité à l'échelle du Tchad. En effet, après avoir procédé à la présentation de l'offre formelle de l'éducation arabo-islamique, il y a lieu d'affirmer que « l'enseignement islamique formel » n'existe pas au Tchad, puisqu'il s'agit d'une transposition de l'enseignement religieux dans le système éducatif, ce d'autant qu'il n'est pas harmonisé du point de vue pédagogique.

La définition de l'éducation formelle elle-même fait problème dans la mesure où la loi orientant le système éducatif tchadien ne définit pas l'éducation formelle, mais plutôt le « système éducatif formel ». D'après l'article 18 de cette même loi, ce système éducatif formel est composé de quatre niveaux : le préscolaire, le fondamental, le secondaire et le supérieur. Elle est cependant plus explicite quant à l'éducation informelle lorsqu'elle dispose en son article 68 que : « l'éducation informelle est le processus par lequel une personne acquiert durant sa vie des connaissances, des aptitudes et des attitudes par l'expérience quotidienne et les relations avec son environnement ». La transposition de l'enseignement islamique dans l'offre formelle de l'éducation arabo-islamique, telle qu'analysée plus haut, relève des communautés qui tentent en marge de ce silence législatif, de fabriquer une réponse éducative conciliatrice de leurs intérêts à ceux du système éducatif. Aussi, la « medersa franco-arabe publique » et la « medersa franco-arabe privée » ne peuvent être considérées comme une offre de l'éducation arabo-islamique. Depuis le Décret N° 95-071-1995-02-09/PR/MEN portant institution de l'enseignement bilingue dans le système éducatif tchadien « le français et l'arabe sont les deux langues d'enseignement au Tchad. L'enseignement de l'arabe est laïc et obligatoire ». Donc, la medersa franco-arabe qu'elle soit publique ou privée, se ramène au contexte tchadien à une seule réalité : les écoles arabes. Si celles qui sont privées tentent comme vu plus haut de ménager une place à l'enseignement religieux, celles qui sont publiques ne dispensent pas d'enseignement religieux et ne peuvent pas être considérées comme dispensant une éducation arabo-islamique.

Avec le décret du bilinguisme, l'enseignement du français est devenu obligatoire dans les écoles arabes et celui de l'arabe est devenu obligatoire dans les écoles « modernes ». Mais dans la pratique, ces écoles qui revêtent ipso facto un statut bilingue ne le sont pas. Face au vide législatif et à la confusion qui domine dans la classification de l'offre éducative arabo-islamique au Tchad, un effort considérable consisterait à réfléchir sur une typologie basée sur le degré de formalisation et intégrant les enjeux de la laïcité et du bilinguisme. Pour le propos de cette étude, elle participe d'une aspiration à l'intégration de l'éducation arabo-islamique au système éducatif formel. Dans ce premier cas, le souci est de « soumettre toutes les méthodes ainsi que les mécanismes de gestion sociale des réalités au monopole du droit » (Kiamba, 2012 :65). Dans un second temps, le souci est de solder une fois pour toutes la difficulté de distinguer entre ce qui relève ou non de l'éducation arabo-islamique au Tchad. Modestement et sans prétendre à l'exhaustivité, cette étude propose de distinguer d'une part l'enseignement islamique (A) et d'autre part l'enseignement arabe et l'enseignement de l'arabe (B).

A. L'ENSEIGNEMENT ISLAMIQUE

Le terme « enseignement islamique » est emprunté à Gandolfi (2003) et désigne dans cette étude le processus de transmission d'un système de valeurs, de connaissances et de procédés spécifiques à la religion musulmane en vue d'entretenir le rapport de l'individu à Dieu sur le plan spirituel et de favoriser sur le plan temporel la socialisation islamique de l'individu. Cet enseignement est arabo-islamique en ce sens qu'il est indissociable du processus d'islamisation amorcé depuis la rencontre des sociétés sahéliennes avec le monde arabe ayant induit la diffusion des traits culturels arabes du nord vers le sud. Si donc l'enseignement islamique se résume à la dimension religieuse, l'éducation arabo-islamique intègre en plus de la dimension religieuse, les dimensions politique, économique et sociale. L'enseignement islamique se caractérise par sa pluralité sur le plan pédagogique, méthodologique et spatial. Il revêt des formes et des niveaux variés, allant des rudiments de l'islam aux sciences approfondies : l'apprentissage des piliers de l'islam, la prière, la mémorisation du Coran, l'apprentissage de l'alphabet arabe, la lecture du Coran, son interprétation, le droit islamique, l'histoire des prophètes, l'histoire et la géographie du monde arabe. Il se dispense à l'école coranique traditionnelle (1) et rénovée (2).

1. L'école coranique traditionnelle

L'école coranique traditionnelle est la variante qui a jusqu'ici fait l'objet de beaucoup d'attention de la part des acteurs éducatifs internationaux, du fait des problématiques spécifiques de protection qu'il soulève (Unesco & Bid ; Unicef, 2018 :55). Elle se caractérise par une formation orientée vers la mémorisation du Coran dès le jeune âge, les règles de lecture, le droit islamique, l'unicité de Dieu et l'exégèse (Ngaossedane, 2011). L'école coranique traditionnelle se structure en trois niveaux de connaissances : les connaissances rudimentaires, intermédiaires et avancées. Son enseignement relève d'une obligation religieuse à laquelle les familles sont tenues de se conformer en y inscrivant leurs progénitures dès le jeune âge. Cependant, le caractère obligatoire diminue au fur et à mesure que le niveau augmente. Les connaissances rudimentaires se rapportent uniquement au deuxième pilier de l'islam qui est la prière. Elles se composent de l'apprentissage des règles de la prière et de quelques chapitres du Coran pour l'accomplissement des prières quotidiennes. Il s'agit généralement des plus courts chapitres situés en fin du texte coranique. Si la conversion à l'islam tient en la prononciation de la formule d'attestation de la foi, l'acceptation en tant que membre de la communauté musulmane et donc le rapport de l'individu à la société, est fortement tributaire de ces connaissances rudimentaires. En cela, elle s'impose de soi et devient obligatoire. Il n'existe pas de lieu spécifique où se dispense cette composante.

Le niveau intermédiaire concerne la lecture du Coran et des sciences islamiques telles que l'unicité (At-Tawhid), le Droit (Fiqh). Elle est moins obligatoire que le niveau rudimentaire. À ce niveau, le choix est guidé par le degré d'attachement de l'apprenant ou de son environnement immédiat à la religion et il constitue alors un acte de dévotion. Ensuite, l'apprenant à ce niveau nourrit l'ambition de devenir un spécialiste des sciences islamiques. Il exprime ainsi un choix d'insertion professionnelle facilité par reproduction sociale pour perpétuer un titre religieux auquel se rattache la noblesse d'une famille ou d'un groupe social donné. À ce titre, on retrouve au Tchad des groupes ethniques reconnus pour leur excellence dans la mémorisation et la récitation du Coran, l'exercice du métier d'imam ou encore de celui de maître coranique. Cette composante se dispense dans les écoles coraniques. Elles sont logées dans l'enceinte d'une mosquée, dans une cour privée ou dans un endroit dédié à cette fin. La dernière composante, celle liée aux connaissances avancées concerne la théologie, l'exégèse du Coran (Tafsir), l'apprentissage de l'histoire et de la géographie arabe, l'économie, la politique ou toute autre science sous un angle islamique. Sa finalité est ainsi de procurer un niveau de réflexion avancé et une légitimité en tant que savant. À ce stade, l'apprenant peut se prononcer sur des questions touchant par exemple au rapport de l'islam en tant que système de valeurs censé guider la réalité sociale dans toutes ses dimensions. Dans le Ouaddaï historique, ce parcours a rayonné sous l'impulsion des premiers diplômés des universités arabes. Par la même occasion, elle a favorisé l'importation d'idéologies réformistes, mettant en mal le système colonial en place. Il a donc été freiné dans sa dynamique par l'administration coloniale. Conséquemment, il est peu développé au Tchad et soumet l'apprenant à la migration intellectuelle dans les pays voisins.

De nos jours, la pratique de la mendicité et l'importation de l'extrémisme sur le sol tchadien sont les deux principales critiques formulées aux deux dernières composantes de l'enseignement islamique. En effet, mis à part les châtiments corporels, le cadre de cet enseignement n'est généralement pas contraignant. Cette zone d'incertitude est exploitée par les apprenants qui prennent d'assaut les alentours des marchés, des stations de bus, des restaurants et des banques pour mendier. Cette mendicité est même encouragée et encadrée dans « les fausses écoles coraniques » où l'ambition capitaliste des maîtres coraniques est revêtue d'un manteau religieux (Gonzalez et Diez Alcade, 2017). Dans les cercles de promotion de cette variante itinérante, cette dépréciation est présentée aux apprenants comme faisant partie intégrante du processus et du prix à payer pour « marcher sur les sentiers de Dieu ». Le Tchad demeure donc un foyer de migration intellectuelle pour des apprenants en provenance des pays voisins, principalement du Cameroun, de la Centrafrique et du Niger.

Cette structuration de l'école coranique traditionnelle en trois composantes n'exclut pas des situations d'imbrication, de juxtaposition ou même de substitution au regard des contextes et des enjeux propres aux structures éducatives et aux motivations des familles. L'offre de l'école coranique traditionnelle est également celle qui se retrouve à l'école coranique rénovée : les deux se distinguent par leur degré d'ouverture à la modernité.

2. L'école coranique rénovée

L'essor de l'école coranique rénovée est à replacer dans le contexte d'ouverture du jeu politique à partir des années 90 et d'internationalisation des systèmes éducatifs ayant débouché à l'introduction de programmes internationaux (Bennafla, 2000 :68 & Hugon, 2016 :366). Ainsi, l'école coranique rénovée à l'opposé de l'école coranique traditionnelle ne doit pas ses origines à l'avènement de l'islam au Tchad. Elle se décline sous deux formes : la Khalwa (a) et la Mabrouka (b).

a. La Khalwa ou l'école coranique isolée

La Khalwa désigne un centre d'enseignement arabo-islamique semi-formel qui se développe à la périphérie des agglomérations. L'isolement constitue son principal élément de distinction. Cet isolement se perçoit à deux échelles : son isolement des centres d'habitation et l'isolement des apprenants de leurs lieux d'origine. En effet, les apprenants de la Khalwa quittent leurs milieux d'origine où ils sont logés dans l'enceinte même de l'école, ayant un accès très limité à l'environnement extérieur et vivant au quotidien de leurs contributions en nature, en espèce ou des soutiens en provenance des villes ou villages situés à proximité. L'essor de la Khalwa est lié à la dynamique confrérique soufie. Le terme est lui-même emprunté au vocabulaire spirituel de l'islam soufi et désigne la retraite spirituelle. Cette pratique « appartient par conséquent au fonds commun du soufisme [et] consiste en une retraite de quarante jours dans un lieu obscur, grotte ou construction aménagée » (Triaud, 1983 : 267-268). Dans son rapport à l'environnement immédiat, sa vocation est religieuse. La Khalwa, du fait de la rudesse du parcours qu'elle suppose, n'accueille pas les filles ou du moins ne les loge pas. Cela ne signifie pas que les filles en sont exclues. Celles qui y sont inscrites habitent à proximité et rentrent après les leçons. La Khalwa se distingue de l'école coranique traditionnelle par son confort infrastructurel. Sur le plan pédagogique, elle ne se distingue pas de l'école coranique traditionnelle dont elle reproduit le schéma pédagogique en améliorant simplement les conditions d'apprentissage. Souvent œuvre de bienfaisance d'organisations islamiques, la Khalwa dispose de salles de classe aménagées et de sanitaires dont la maintenance constitue à ce jour un défi de durabilité et d'appropriation, phénomène dont souffrent les projets impulsés par les dynamiques extérieures. C'est ce qui se perçoit dans les propos suivants :

Souvent les parents ne veulent pas payer les frais de scolarité qui s'élèvent seulement à 100F par semaine. Malgré ça, on continue toujours de fournir des efforts pour faire fonctionner l'établissement. Par semaine, il y a trois séances de cours avec ceux de la ville et cinq séances ou plus avec les enfants du village, pour une durée de 7 ans. Donc le coût de la formation est fixé à 100 F par semaine seulement. De fois certains parents refusent de payer et retirent leurs enfants de cette école pour une autre

école. [...] On a le Conseil supérieur des Affaires islamiques qui nous assiste. Il vient et fait des enquêtes. Il nous pose des questions par rapport à la bonne marche de nos activités éducatives. Avec ses descentes, on a pu signaler les difficultés que nous rencontrons comme l'état de notre douche très dégradé et le manque de balais pour le nettoyage de la cour. C'est avec les pièces de 100F que nous collectons auprès de nos élèves que nous parvenons à résoudre certains de ces problèmes. En ce qui concerne les enfants qui viennent des autres villages, c'est eux-mêmes qui se prennent en charge (Extrait d'entretien, responsable d'établissement, Batha, 2020).

Institution semi-formelle d'enseignement islamique, la Khalwa est partagée entre formalité à la création et informalité dans le fonctionnement. Le formalisme se perçoit par la mention des références de l'autorisation de fonctionner délivrée par les autorités publiques ou religieuses. Du fait de cette légalité, elle constitue un modèle de plus en plus brandi par le CSAI pour redonner un visage neuf à l'enseignement islamique au détriment des écoles coraniques traditionnelles accusées d'entretenir la mendicité : « pour éviter l'amalgame que l'on se fait entre mouhadjirine [apprenants des écoles coraniques itinérantes] et les enfants de la rue, nous encourageons la création des Khalwa. Nous aiderons aussi celles qui ne sont pas bien organisées, pour que nos enfants étudient dans de bonnes conditions et n'errent pas dans la rue ». (Extrait de discours, Directeur de l'enseignement coranique du CSAI, Tchad infos, 2013). On note également dans le fonctionnement de la Khalwa, un effort de diversification des matières enseignées avec l'introduction des matières séculières. Il s'agit généralement des matières de calcul et des cours d'alphabétisation fonctionnelle dont le quota horaire demeure encore marginal, l'enseignement islamique occupant de ce fait une place centrale. Cette évolution procède de l'élaboration en cours d'un curriculum des écoles coraniques modernisées. Ce curriculum combine le programme de l'éducation de base non formelle et celui de l'éducation primaire formelle en plus des matières religieuses déjà dispensées. Il est question de prolonger la finalité de l'enseignement islamique pour qu'en plus des études religieuses, l'apprenant acquière des compétences techniques afin de s'insérer après son parcours. Ce processus est piloté par les ministères de l'Éducation nationale, le CSAI, l'Unesco, l'Unicef et la Banque Islamique de Développement (BID) et se trouve encore à l'état embryonnaire. À ce jour, il n'est donc pas possible de parler d'école coranique modernisée dans le contexte tchadien. Cette réforme évolue à un rythme contraint en premier lieu par le peu d'intérêt des pouvoirs publics. En effet, « le ministère [de l'Éducation nationale] lui-même ne semble pas avoir une maîtrise de tout ce qui se passe dans ces écoles coraniques. Donc le plus gros du travail serait de chercher à davantage améliorer l'institutionnalisation de la chose pour qu'on puisse être amené maintenant à se pencher de manière un peu plus profonde »⁶ (Extrait d'entretien, Unesco, N'Djaména, avril 2020). La reconnaissance de la Khalwa facilite son contrôle par le CSAI qui peut apporter des appuis matériels et financiers pour en soutenir le fonctionnement. Mais de plus en plus, le CSAI peine à maintenir ce contrôle de la Khalwa à cause de sa prolifération et des tensions idéologiques qui l'opposent aux autres courants de l'islam tchadien. L'attrait que la Khalwa suscite du fait de son confort matériel la positionne comme concurrente des écoles coraniques traditionnelles. De nos jours, le terme tend à remplacer systématiquement celui de « massiq » ou de « guiray » qui désignent l'école coranique traditionnelle selon les milieux, alors que des écoles coraniques traditionnelles se baptisent « Khalwa » en n'ayant ce qualificatif que de nom. De ce fait, la Khalwa subit, à l'instar des écoles coraniques traditionnelles, les soupçons d'importation d'idéologies extrémistes sur le territoire tchadien.

⁶ Le sujet de la modernisation des écoles coraniques au Tchad est d'une sensibilité qui impose la délicatesse dès qu'il est abordé. En effet, à ce moment précis de l'entretien, notre interlocuteur a exigé de l'équipe d'enquête d'arrêter l'enregistrement sur le dictaphone utilisé à l'effet de disposer de l'intégralité de l'entretien. Au Conseil Supérieur des Affaires islamiques, l'accès a été refusé depuis le premier rendez-vous où il a clairement été répondu à l'équipe des enquêteurs que « tout ce qui relève de l'éducation arabo-islamique au Tchad est une ligne rouge à ne pas franchir ».

b. La Mabrouka ou l'école coranique à visée expansionniste

La Mabrouka émerge dans un contexte similaire à celui de la Khalwa et se caractérise également par son isolement des agglomérations. Le terme signifie « félicité » et traduit la finalité assignée à la Mabrouka : réaliser le développement social par le biais de l'enseignement islamique. Cette variante de l'enseignement islamique est une réponse à une forte demande sociale de l'éducation arabo-islamique et se distingue par sa prise en compte des défis auxquels sont confrontées les communautés rurales en matière d'accès aux services sociaux de base. Sur le plan temporel, elle se caractérise par une plus grande ouverture à la modernité. Si cette ouverture à la modernité et cette pertinence sociale vis-à-vis des contextes locaux illustrent d'une part l'aspiration progressiste qui domine le champ social musulman au Tchad, elles lui procurent d'autre part une légitimité qui voile la figure entrepreneuriale ayant gouverné sa formation. En effet, à sa vocation éducative, s'ajoutent des ambitions de transformation sociale de l'espace qui se perçoivent dans la création d'un centre de formation professionnelle, d'un centre de santé et parfois d'une radio communautaire. Ce développement infrastructurel favorise en retour l'essor d'une dynamique économique auparavant inexistante. De cette configuration découle une capacité de mobilisation communautaire qui lui permet de porter les revendications sociales à l'endroit de l'État central et des organisations d'aide au développement. En 2015, on en dénombrait une douzaine dans tout le Tchad.

La première Mabrouka a été créée en 1997 à Manda au sud du Tchad, dans la province du Moyen-Chari. Il s'agit du complexe « Manara al islamiya pour l'apprentissage du Saint Coran ». Depuis 1991 où il avait été créé comme école coranique avec 40 apprenants, son fondateur, le Cheik Ousman Abdou Baraka lui a assigné une visée expansionniste en réunissant progressivement autour de lui un cercle d'actionnaires constitués en majorité d'hommes d'affaires locaux. Le conseil d'administration ainsi constitué pilote cette vision à la faveur d'une demande sociale de plus en plus croissante. En 2020, il comptait 13 460 personnes, apprenants et corps administratif confondus. Il s'étend sur 15 hectares et compte 17 écoles coraniques, un centre de formation professionnelle, une école « moderne », un internat, un centre de santé, une radio communautaire, une salle de détente du Cheik fondateur comportant une piscine ainsi qu'une mosquée d'une capacité minimale de 500 fidèles. Le dispositif de formation professionnelle rend possible l'apprentissage d'un métier permettant aux apprenants de s'insérer à terme dans le tissu économique formé tout autour du complexe. Cette dynamique économique participe également au financement du complexe.

Aussi bien dans son rapport à l'environnement immédiat que lointain, l'ambition sociale de la Mabrouka tend à supplanter sa vocation éducative. Dans les zones rurales où l'accès à la santé et à l'éducation demeure un défi quotidien, le complexe ainsi constitué exerce un monopole dans la production de biens et services collectifs grâce auquel il se positionne en faveur du dialogue interculturel et interreligieux. L'école « moderne » dont elle dispose en son sein offre un parcours allant du primaire au secondaire. Un équilibrage linguistique est fourni pour que les apprenants communiquent aussi bien en arabe qu'en français, mais également en anglais. Cette posture lui confère une capacité d'influence et de captation de ressources tant auprès des pouvoirs publics que des institutions internationales où il passe pour un acteur majeur de promotion de la paix et de la réconciliation nationale. De même, la Mabrouka place l'enseignement islamique au cœur de la routine journalière. Celui-ci apparaît comme la clé primaire de répartition du temps, toutes les activités étant agencées de façon à lui conférer sa centralité. Depuis la création de celle de Manda, on estime à plus de 700 le nombre d'individus convertis à l'islam du simple fait de son implantation dans un environnement à l'origine non musulman. Ce nombre constitue en soi un indicateur de performance sociale. Le désir d'uniformisation des modes de vie conformément aux exigences religieuses se traduit par le port systématique d'un bonnet musulman et d'une djellaba pour les hommes et d'un voile entier pour les femmes. Ces choix de vie sont perçus de l'extérieur comme procédant d'une radicalisation et d'un islamisme non avoués. En effet :

Mabrouka est un centre de refuge pour des extrémistes islamistes. Ce sont des centres isolés, installés en dehors des villes, hermétiquement fermés aux autres, où s'y trouvent des personnes qui se consacrent à la religion. Les adeptes s'opposent à toute forme de culture autre que l'islam qu'ils appliquent rigoureusement. Ils condamnent avec

fermeté le développement, la modernisation, l'enrichissement. Les adeptes de « Mabrouka » sont nombreux, éparpillés un peu partout dans des dizaines de centres créés au Tchad (Alwihda info, 2012).

Au-delà de sa fonction sociale, principale source de sa popularité, la Mabrouka expérimente une stigmatisation avec laquelle elle compose et évolue depuis des années. Dans les zones rurales où elle s'implante, elle demeure un îlot de confort dans l'océan de précarité d'une paysannerie elle-même confrontée à ses défis. Dans ce contexte, l'élévation d'une clôture autour du complexe conforte l'impression d'un entre-soi musulman résolu à empêcher toute influence de l'environnement extérieur, tandis que le quotidien des apprenants donne à constater un regroupement par appartenance géographique et culturelle. Dès lors, cette structure, qui accueille des apprenants de toutes les provinces du pays n'est pas à l'abri de la dichotomie nord/sud dont elle assure d'une part la reproduction sociale.

B. L'ENSEIGNEMENT ARABE ET L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE

L'enseignement arabe et l'enseignement de l'arabe comme mentionné plus haut ne relèvent pas de l'enseignement islamique. Ceux-ci doivent leurs origines à l'instauration du bilinguisme dans le système éducatif. Face aux pratiques éducatives propres aux communautés musulmanes du nord et aux représentations sociales qui entourent la langue arabe, ils sont confondus avec l'enseignement islamique. À ce jour, cette confusion constitue un défi au système éducatif.

1. L'enseignement arabe

L'enseignement arabe dérive des rapports sociohistoriques de l'enseignement islamique à l'État depuis 1950 avec la création de la madrasa franco-arabe d'Abéché. Aujourd'hui, le principal visage de cet enseignement arabe est l'école, le Lycée et l'Université Roi Fayçal (Oualgué, 2006 :12). En 2006, la ville de N'Djaména comptait à elle seule un centre de formation, 54 écoles primaires, 14 collèges d'enseignement général et 8 lycées d'enseignement arabe (Oualgué, 2006 :12). Cet enseignement est aligné au programme du ministère de l'Enseignement, relève de la direction en charge de l'éducation confessionnelle. L'arabe est la langue d'enseignement. L'enseignement islamique y tient une place marginale.

Par principe, l'enseignement arabe est ouvert à tout apprenant sans distinction aucune. Dans la pratique, ce parcours n'accueille que les apprenants de confession musulmane et majoritairement nordistes. L'usage de l'arabe, l'absence de mixité entre filles et garçons, le port obligatoire du voile par les apprenantes constituent sur le plan symbolique une barrière aux apprenants chrétiens et sudistes. Cet enseignement se trouve ainsi prisonnier de l'imaginaire collectif qui tend à associer l'enseignement arabe à l'islam, toutes choses qui rendent compte du « rejet des différences linguistiques, culturelles et religieuses motivé par des étiquettes, chargées de rancœurs inculquées et inavouées » (Oualgué, 2006 :11). L'enseignement de l'arabe souffre de cette même perception.

2. L'enseignement de l'arabe

Il s'agit ici de l'arabe comme matière enseignée dans les écoles francophones pour matérialiser le bilinguisme. D'après l'article 5 de la Loi portant orientation du système éducatif, « l'enseignement et la formation sont dispensés dans les deux langues officielles que sont le Français et l'Arabe ». Cela se traduit dans la réalité par l'enseignement de l'arabe dans les établissements francophones et du français dans les établissements d'enseignement arabe. De part et d'autre, cette volonté publique entérine la confusion entre langue, identité, religion et appartenance géographique. La langue arabe est associée à la religion musulmane et son imposition dans les écoles francophones est perçue comme une volonté cachée de diffuser l'enseignement islamique au sein de l'école tchadienne. Dans les établissements arabes, le français est associé à l'histoire coloniale et à l'enseignement chrétien qui s'est développé à sa suite. Elle est encore associée à la religion chrétienne et à l'imaginaire occidental. En fin de compte, les deux langues d'enseignement du système éducatif, loin d'être accueillies comme moyen de rapprochement entre les composantes nordistes et sudistes, ne sont rien d'autre que deux matières mineures à valider pour passer en classe supérieure.

6. LES ACTEURS DE L'ÉDUCATION ARABO-ISLAMIQUE AU TCHAD

Les acteurs de l'éducation arabo-islamique au Tchad sont multiples et relèvent soit du public (1) soit du privé (2).

A. LES ACTEURS PUBLICS

Au rang des acteurs publics, non pas en charge, mais concernés par l'éducation arabo-islamique, se comptent le ministère de l'Éducation nationale pour l'offre formelle et le ministère de l'Administration du territoire pour l'offre informelle et semi-formelle.

1. Le ministère de l'Éducation nationale et de la promotion civique

En tant que mandataire des politiques éducatives de l'État tchadien, le ministère de l'Éducation nationale et de la Promotion civique (MENPC) est la première institution étatique concernée par l'éducation arabo-islamique. Selon la Loi de 2006 portant orientation du Système éducatif Tchadien, le système éducatif se constitue de trois « structures » : formelle, non formelle et informelle. S'il faut ranger l'éducation arabo-islamique dans le système éducatif, elle se retrouvera dans la catégorie informelle car cette loi en énumère les acteurs de promotion en son article 68. Il s'agit, entre autres, de la cellule familiale, de la communauté, des groupes socio-culturels et les mouvements associatifs. Par contre, ces mêmes acteurs sont cités à l'article 70 : l'État, par le concours de ceux-ci « le contrôle des contenus des messages diffusés ainsi que les canaux de diffusion en vue d'assurer le respect des valeurs sociales et culturelles de la communauté ». Ensuite, d'après les articles 6 et suivants de cette même loi, il est fait mention de la laïcité de l'enseignement public, de la reconnaissance et du contrôle de l'enseignement privé par l'État. En somme, ces dispositions ne clarifient pas la posture des acteurs publics dans la gouvernance de l'éducation arabo-islamique et à priori, elles consacrent le retrait de l'État des affaires en ce qui concerne la promotion de l'enseignement islamique, comme le confirme d'ailleurs la convention globale signée entre le ministère de l'Éducation nationale et l'Union des écoles arabes. Celle-ci reste le principal outil qui fixe les limites de l'intervention de l'État dans les écoles arabes concernées par l'enseignement religieux. Par cet accord bilatéral, les deux parties se sont engagées à « renforcer leur collaboration pour lutter contre l'ignorance et l'analphabétisme, entretenir un dialogue franc constructif et permanent dans l'intérêt des bénéficiaires de cette éducation et enfin, sensibiliser les chefs d'établissement et les parents d'élèves pour l'introduction de la langue française en vue de répondre aux exigences du monde du troisième millénaire » (MEN & UEAT, 2004). La responsabilité de l'État se limite à la délivrance d'autorisations de fonctionner, des grades et diplômes, l'organisation de l'enseignement à travers les programmes, les examens et concours, la fourniture, la rémunération, la formation d'une partie du personnel et enfin la garantie de la sécurité des établissements. En outre, le suivi des programmes d'enseignement, la dotation en manuels pédagogiques ainsi que toute autre obligation non énumérée ci-dessus relèvent de l'Union des Écoles arabes. Ainsi, ni le système éducatif ni la convention globale régissant l'enseignement arabe ne font mention de l'enseignement islamique.

Cependant, l'article 5 de la convention assigne à l'Union des Écoles arabes, la responsabilité de préserver l'identité arabo-islamique dans les écoles arabes. C'est en vertu de cette disposition que le Conseil supérieur des Affaires islamiques (CSAI) fournit les maîtres coraniques pour dispenser l'enseignement islamique en s'appuyant sur les communautés, en organisant des séances de formation au profit de ceux-ci, mais également en fournissant des supports pédagogiques en provenance des pays arabes. Ainsi, l'État et le CSAI assurent chacun avec une autonomie et une légitimité reconnue, la tutelle de l'enseignement arabe. Cette pluralité des repères normatifs n'est pas sans incidence sur la gouvernance de l'enseignement arabe au Tchad. L'interaction du pouvoir temporel et du pouvoir spirituel se fait ici dans une logique non inclusive selon les circonstances et conduit à brouiller la frontière entre les deux. Cette dynamique est en faveur de l'enseignement religieux qui, en fin de compte, s'est donc introduit

dans le système éducatif même si à l'origine il ne lui a pas formellement ménagé de place. Cette situation oblige à questionner la posture de l'État vis-à-vis de la religion et de la laïcité dans un pays où le fait religieux est chargé de dimensions géopolitiques tant sur le plan interne qu'externe.

2. Le ministère de l'Administration du territoire et des collectivités territoriales décentralisées

Le ministère de l'Administration du territoire et des collectivités territoriales décentralisées est chargé des affaires intérieures et de la sécurité publique. Il dispose en son sein d'une « direction des affaires religieuses et des cultes » créée depuis 1970. Cette direction a pour rôle, l'encadrement de la dynamique associative conformément aux dispositions de l'Ordonnance n° 27 du 28 juillet 1962 portant réglementation des associations en République du Tchad. Dans cette perspective, toute ouverture d'un établissement semi-formel et non formel d'enseignement arabo-islamique est soumise à l'approbation de ce département qui se prononce sur le fond et la forme de la demande.

Depuis 2015 avec la montée en puissance de l'extrémisme violent dans le Lac Tchad, cet organe est de plus en plus présent dans l'espace public où il suit de près le contenu pédagogique des écoles coraniques, procédant de temps en temps à l'interdiction de fonctionner et à la dissolution de certaines associations islamiques illégalement constituées. En effet, le ministère de l'Administration du territoire demeure la seule institution « habilitée à se prononcer à la suite d'une enquête de moralité sur la possibilité ou non d'ouvrir une école coranique » (Extrait d'entretien, Direction des Affaires religieuses du Ministère de l'Administration du territoire et de la Décentralisation, N'Djaména, avril 2020). Mais dans la pratique, ce département ministériel partage ses compétences avec le CSAI, comme on le verra plus bas.

D'autres départements ministériels sont également concernés. Il s'agit du ministère de la Femme, de la Protection de la petite enfance et de la Solidarité nationale et du ministère de la Jeunesse, des Sports et de la promotion de l'Entrepreneuriat. Le premier s'intéresse aux questions de protection et à la situation de l'enfant dans les écoles coraniques tandis que le second est intéressé par les actions en faveur de l'intégration socioprofessionnelle de la jeunesse. Les écoles coraniques collaborent avec ces départements ministériels dans la sensibilisation des apprenants au civisme et à la citoyenneté. Néanmoins, leur intervention est encore marginale dans le champ de l'éducation arabo-islamique.

B. LES ACTEURS PRIVÉS

Parmi les acteurs privés de l'éducation arabo-islamique on compte entre autres du Conseil supérieur des Affaires islamiques (1) et des associations locales (2).

1. Le Conseil supérieur des Affaires islamiques (CSAI)

Il s'agit du premier acteur institutionnel de l'éducation arabo-islamique au Tchad. Il est créé dans un contexte d'instabilité politique et de pression des mouvements politico-militaires nordistes à coloration musulmane. Il « est chargé de chapeauter le champ islamique en orientant et impulsant sa politique générale » (Racine & Mahamat, 2018 :29). L'idée de création d'un organe représentatif de l'islam tchadien remonte à 1960 lorsqu'un conseil d'« ulémas » a introduit auprès des pouvoirs publics une requête qui a été rejetée, ceux-ci craignant en cela l'officialisation d'une branche non armée de la rébellion. Face à la résistance armée dans l'arrière-pays, ce conseil d'ulémas s'est illustré par son positionnement en faveur d'un dialogue à travers ses marches pacifiques à N'Djaména. C'est ainsi qu'en 1974, le Comité islamique pour la Fatwa est officiellement créé pour ensuite devenir le Conseil supérieur des Affaires islamiques (Kembouche, 2016 ; Ladiba, 2010 :83). Depuis lors, il peine à se départir de cette proximité au politique (b), ce qui lui vaut une contestation de sa légitimité en tant qu'organe religieux (a).

a. Le CSAI et la gouvernance de l'Éducation arabo-islamique au Tchad

D'après l'Arrêté N°2943/PR/PM/MISP/DARC/2008 du 25 septembre 2008 déterminant les modalités de fonctionnement du CSAI, sa première mission est « l'approfondissement de la connaissance islamique, les principes et les valeurs islamiques ; promouvoir l'amour de Dieu et la connaissance de l'Islam ; assurer la représentation du culte musulman auprès des pouvoirs publics ; assurer la prédication islamique ». Il s'agit ainsi d'une association dirigée par un exécutif de 21 membres. En son sein, se comptent huit directions en charge de la prédication et de la communication, de la gestion des mosquées, de Fatwas, des juridictions islamiques, de la gestion des projets, des affaires sociales, de l'enseignement, des finances et de la comptabilité. La direction de l'enseignement se subdivise en plusieurs organes auxquels est confiée la mission de promotion de l'éducation arabo-islamique.

Globalement, le CSAI dans sa posture progressiste est en faveur de la modernisation des écoles coraniques. À ce jour, il a initié l'élaboration d'un curriculum de l'école coranique modernisée qui apparaît comme le fruit d'une réflexion sur le devenir post-formation des apprenants. En collaboration avec les acteurs internationaux autour des enjeux de radicalisation, cette posture de modernisation des écoles coraniques traditionnelles englobe quatre aspects : la professionnalisation des maîtres coraniques, l'adaptation des contenus pédagogiques aux exigences de la cohésion sociale, l'intégration socio-économique des apprenants des écoles coraniques et enfin la sensibilisation des acteurs religieux dont l'influence reste considérable sur la dynamique de cette éducation. Dans la mise en œuvre de cette dernière composante, le CSAI mobilise son principal outil de communication, la Radio Al Qur'an Al Karim qui diffuse des émissions dans lesquelles l'usage plus ou moins confus des termes « Boko Haram », « Wahabbi », « Salafiyya », « Traîtres » et « Egarés » conduit à y voir les tensions qui travaillent l'islam tchadien. Il est même possible d'affirmer à la suite de Kembouche que tout le système d'information de cet organe religieux est configuré selon une logique conflictuelle vis-à-vis les branches dissidentes de l'islam tchadien (Kembouche, 2016). Donc, le discours des acteurs internationaux sur le terrorisme est mobilisé dans le champ religieux pour attiser les rivalités confrériques et réaffirmer la posture de domination du CSAI, une association d'inspiration tidjanite sur les courants réformistes de l'islam tchadien notamment la mouvance wahhabite⁷. Comme effets, la dynamique de modernisation des écoles coraniques qui met au-devant de la scène le CSAI porte du plomb dans l'aile à cause de la confusion plus ou moins volontaire entretenue entre conduite religieuse stricte des uns et activisme violent des autres (Racine & Mahamat, 2018 :25). La modernisation des écoles coraniques face aux enjeux de la radicalisation passe dès lors pour une guerre déclarée aux écoles coraniques. Dans cette perspective, le CSAI est accusé dans les milieux populaires de participer à la « guerre des Occidentaux contre l'islam ». La modernisation apparaît aux yeux d'une partie de la communauté musulmane comme indissociable de la guerre contre Boko Haram à l'Ouest : une riposte pacifique qui va de pair avec la riposte militaire. Cette perception s'enracine dans un contexte marqué du sceau de la précarité sociale, d'absence matérielle de l'État ainsi que de fractures sociales entre le rural et l'urbain, l'État central et sa périphérie, toutes réalités qui délégitime le CSAI jugé plus proche des pouvoirs publics que des fidèles. La crise de légitimité qui traverse le champ islamique tchadien constitue une contrainte dont dépend l'avenir de l'éducation arabo-islamique, à l'heure où le CSAI passe pour un organe politique.

⁷ Le courant wahhabite, jusqu'à heure actuelle minoritaire, est apparu au courant des années 1980 avec le basculement des pouvoirs aux mains d'élites arabophones. En plus de l'acquisition des savoirs islamiques, les diplômés arabophones ont gardé des connexions individuelles avec les pays du Moyen-Orient et d'Afrique du Nord. Ce capital relationnel a prévalu et s'est renforcé au gré des contextes d'une part, avec d'autre part une volonté de formalisation ayant abouti à la création d'associations à l'instar d'Ansar-al-sunna-al-mouhammadiya. Ce dernier a organisé en 2006 le congrès international des wahhabites à N'Djaména, s'est dotée d'une radio qui a été sommée par le Haut Conseil de la Communication de diversifier ses émissions. Elle a été dissoute en 2016 pour cause d'utilité publique. Ansar As-sunna a vu derrière cette dissolution la main d'un ennemi de longue date : le CSAI.

b. Le CSAI : un organe politique

Depuis sa création, le CSAI a répondu à un besoin de restructuration du champ religieux afin de l'aligner à la dynamique autoritaire du champ politique tchadien (Racine & Mahamat, 2018). De ce fait, il constitue le terrain de l'inter subordination entre politique et religieux. Cette articulation du politique au religieux se répercute sur le CSAI qui passe pour « une tentative de l'État d'avoir une main mise sur l'islam au Tchad » (Ladiba, 2010 :83).

En effet, il n'a été dirigé à ce jour que par deux présidents. La cooptation du premier des milieux politiques est apparue comme une double violation des dispositions de l'Ordonnance n° 27/INT-SUR du 28 juillet 1962 portant réglementation des associations au Tchad et de l'Arrêté déterminant les modalités de fonctionnement du CSAI. Ces deux textes garantissent l'autonomie des associations en général et du CSAI en particulier dans le choix de leurs dirigeants, et ce, en dehors de toute intervention de l'État. Bien plus, le CSAI a été investi d'une compétence régalienne lorsqu'en 2001, l'arrêté N° 032/MAT/DG/DARC/2000 du ministère de l'Intérieur lui a reconnu le droit de « ratifier et signer des conventions et traités internationaux islamiques au nom du Tchad ». Ce décret est resté en vigueur jusqu'en 2008. Dans le secteur éducatif, cette compétence sera mobilisée pour catégoriser le financement de l'éducation arabo-islamique selon qu'il entre ou non en résonance avec le projet d'un islam « halal » du point de vue du CSAI. L'essor de la Khalwa, offre semi-informelle d'inspiration soufie est à replacer dans ce contexte.

Comme conséquences, il y a lieu de mentionner le chevauchement de compétences entre le CSAI et le ministère de l'Administration du territoire dans le contrôle des écoles coraniques. S'inspirant du schéma de décentralisation adopté par ce dernier, le CSAI a installé dans chaque province ainsi que dans chacune des dix communes de N'Djaména un délégué des Affaires islamiques. Ainsi, les autorisations de création d'écoles coraniques sont aussi bien reçues par le CSAI que par ce ministère. Dans un document datant du 19 janvier 2013, il apparaît évident que le CSAI s'arroge les prérogatives de ce département ministériel. On pouvait y lire que : « le Conseil supérieur des Affaires islamiques du Tchad autorise la création de l'Union des Ecoles Coraniques au Tchad sous la présidence du Cheick Goni Aboubakar Moussa Djimet. [...] Cette autorisation leur est délivrée pour servir et valoir ce que de droit » (CSAI, 2013). Bien plus, ce chevauchement des compétences est renforcé par la fluidité qui caractérise le rapport du CSAI au palais présidentiel. A l'occasion des vœux de la Tabaski à la Présidence en septembre 2017, le CSAI a déploré la prolifération des écoles coraniques en dehors de tout contrôle légal. D'un ton ferme, mais rassurant, la réponse du Chef de l'État a été systématique : « il faut que cela soit clair, aucune mosquée, école coranique ou Khalwa ne doit être construite, même un mètre carré, sans passer par vous » (Le Progrès, 2017 :3). Face à cette réalité, une clarification des positions de chacun des acteurs s'impose.

2. Les associations nationales de promotion de l'enseignement islamique.

Plusieurs Organisations non gouvernementales (ONG) nationales interviennent dans la promotion de l'éducation arabo-islamique. Leur intervention est orientée vers l'offre informelle et semi-formelle. Les plus représentatives sont l'Union des Ecoles Coraniques du Tchad (UECT) créée en 1991 et l'Association pour l'Enseignement coranique et la Protection de l'Enfant Mouhadjirine (AECPM) créée en 2005.

À la base, ces deux organisations sont portées par une volonté de réforme de l'éducation arabo-islamique. Elles se caractérisent par une lutte sociale orientée vers trois problématiques spécifiques aux écoles coraniques : l'exploitation des apprenants, les châtiments corporels et l'insertion professionnelle après la formation. A ce jour, cette vision s'est traduite par la production d'un règlement intérieur des écoles coraniques. Ce règlement intérieur, qui constitue une première volonté d'harmonisation des pratiques éducatives, intervient à la suite d'une journée de réflexion initiée par le CSAI avec la participation de l'AECPM. Il énumère les droits et obligations des parties prenantes des écoles coraniques : promoteurs, apprenants, maîtres et parents. De même, il organise le fonctionnement des écoles coraniques sur le plan humain, matériel et financier. Ce document énumère trois conditions de création d'une école coranique au Tchad : l'obtention d'une autorisation de la part des autorités compétentes, citant entre autres, le CSAI et le ministère de l'Éducation, l'obtention d'un local confortable pour l'enseignement et enfin, la qualification et la bonne moralité du maître coranique. Ces éléments

donnent à penser que le règlement est porté par un souci de soustraire l'enseignement islamique de l'arbitraire qui le caractérise, mais aussi de lutter contre les écoles coraniques itinérantes.

La création d'une « banque d'aliments » est une innovation figurant à l'actif de ces ONG. Il s'agit d'un local aménagé pour recevoir l'aide alimentaire à destination des écoles coraniques afin de réduire la pratique de la mendicité. Par ailleurs, rien n'empêche d'affirmer que cette avancée est la conséquence d'un discours exogène sur les problématiques de droits de l'homme spécifiques aux écoles coraniques. Dans cette perspective, la dynamique associative ainsi à l'œuvre procède d'une construction institutionnelle induite par les dynamiques du dehors. Cette hypothèse reste possible dans le contexte des rapports de force qui émergent dans la redistribution des financements captés par le CSAI auprès des bailleurs internationaux.

L'AECPM se distingue par sa structure et son fonctionnement. Avec un bureau composé de sept membres, elle dispose de représentations dans les provinces du Moyen-Chari, du Ouaddaï, du Mayo Kebbi Est et du Guéra. Elle s'est dotée d'un plan d'action triennal qui taille une place de choix aux droits de l'enfant à l'école coranique, avec un souci de faire de l'éducation reçue dans ce milieu, non pas une finalité, mais un moyen : « ici au Tchad, quand ton papa est marabout [maître coranique, érudit des sciences coraniques], tu deviendras aussi un marabout. Nous dans notre association, on dit non à cette pratique. Les enfants Mouhadjirine recevront un bon enseignement [à l'école coranique] et à un certain âge, ils peuvent aller chercher du travail. Apprendre le coran c'est un devoir spirituel et apprendre à vivre, c'est un devoir social » (Extrait d'entretien, AECPM, N'Djaména, mars 2020). Membre d'un réseau d'acteurs de protection de l'enfance, elle collabore avec les départements ministériels en charge de l'éducation non formelle, de la justice et de la fonction publique. La densité de son tissu relationnel lui a aujourd'hui permis de se positionner comme incontournable dans la gouvernance de l'éducation arabo-islamique. Elle a représenté le Tchad lors de plusieurs conférences internationales dans les domaines de protection de l'enfance, du travail des enfants et de l'extrémisme violent. Grâce au Fonds Social de Développement de l'Ambassade de France, elle a formé entre 2016 et 2017, 247 maîtres coraniques sur les enjeux de la modernisation de l'école coranique au Tchad. Elle a de même initié une enquête qui a permis de disposer du nombre estimatif des écoles coraniques dans le 1^{er} arrondissement de N'Djaména, lequel concentre la majorité des administrations publiques et privées centrales. Cette enquête a révélé que 99% des enfants des écoles coraniques ne disposaient pas d'acte de naissance et que 75% des maîtres coraniques n'ont pas de qualification pédagogique.

Enfin, malgré cet engagement, la dynamique associative ne produit pas l'effet escompté dans les écoles coraniques. Du fait de leur statut d'association, le règlement intérieur revêt un caractère non contraignant et ses dispositions passent pour de simples recommandations. De même, l'insuffisance de moyens et la limitation géographique de leur influence conduisent à affirmer que leur action n'a pas encore le poids des défis que pose la modernisation de l'enseignement islamique au Tchad.

7. GENRE ET ÉDUCATION ARABO-ISLAMIQUE

Les inégalités de genre constituent un défi structurel à l'efficacité des ressources injectées dans le système éducatif tchadien. (MEN, 2014). Cette situation oblige à porter un regard particulier à la dimension genre dans le système d'enseignement arabo-islamique déjà marginalisé dans la redistribution de ces ressources. Cette ambition se heurte aux considérations propres au contexte. En effet, le chercheur est sur un terrain où toute investigation allant dans ce sens est perçue comme procédant d'un militantisme occidental. Cette réalité est encore vraie dans le contexte tchadien où l'éducation arabo-islamique relève exclusivement d'une dynamique construite par le bas, c'est-à-dire au niveau des communautés et des organisations islamiques. Pourtant, le champ de l'éducation arabo-islamique au Tchad est travaillé par de nouveaux rapports de genre.

De décembre 2019 à mai 2020, des observations ont été effectuées dans les écoles coraniques et les écoles d'enseignement arabe. Le premier constat dans les écoles d'enseignement arabe est celui de l'effectif relativement élevé des filles par rapport aux garçons. Comme le confirme cet enseignant, « cela est dû à la mentalité musulmane [tchadienne] qui valorise beaucoup plus les écoles francophones pour les garçons et les écoles islamiques pour les filles » (Extrait d'entretien, Enseignant, N'Djaména, février 2020). Ce constat est confirmé par les statistiques de l'éducation nationale qui d'ailleurs, montrent l'augmentation de cette proportion au fur à mesure que l'on évolue du sud vers le nord où domine la population musulmane. Dans la quasi-totalité des écoles d'enseignement arabe et des écoles coraniques visitées dans le cadre de cette étude, la répartition genrée de l'espace apparaît comme une préoccupation transversale tout comme le port systématique du voile chez les apprenantes. Dans l'enseignement arabe, une même salle peut accueillir indépendamment du genre, tous les élèves d'un niveau donné, avec néanmoins des rangées pour filles et des rangées pour garçons. Dans les écoles coraniques traditionnelles, on retrouve cette même configuration de l'espace sous la surveillance du maître coranique. Dans les écoles coraniques rénovées enfin, cette préoccupation est intégrée en amont, car l'infrastructure répond à cette configuration et les usagers ne sont plus tenus de procéder à des ajustements de l'espace. L'infrastructure se dote ainsi d'installations sanitaires régulièrement entretenues pour offrir un environnement où la jeune fille est à l'abri de la stigmatisation que suppose la gestion de l'hygiène menstruelle dans un environnement mixte. De même, la disposition des apprenants autour du maître se fait en commençant par les apprenants les moins âgés. Les apprenantes sont séparées de la vue du maître par un voile. Lorsqu'il s'agit de la récitation du Coran, la leçon commence par les apprenants les plus âgés. Le recours à la « pédagogie des grands groupes » permet ainsi une prise en charge des plus petits et des moins avancés par les plus grands et les plus avancés. Les derniers moments de la leçon sont consacrés aux apprenantes. Ainsi, la descente du maître chez ces dernières constitue le principal indicateur de la fin de la leçon : les apprenants rangent les effets et attendent alors les invocations de clôture de la séance.

Les pratiques de différenciation liées au genre procèdent d'une obligation de préservation des mœurs. Susceptible de varier d'une école à une autre, elles rendent compte du rôle déterminant de la dimension genre dans les choix éducatifs opérés par la communauté au profit de l'enfant. À première vue, cette différenciation trouve une justification religieuse, car la religion musulmane prêche cette absence de mixité. Mais la motivation religieuse à elle seule n'en explique pas la totalité. Un tel phénomène demeure indissociable des particularismes socio-culturels dans lesquels il prend corps, car, comme le note ce parent :

Les parents musulmans mettent l'honneur de leur famille au-dessus de tout. Dans une société permissive où on demande à la fille de poursuivre les études pendant une vingtaine d'années avant d'espérer être sur une liste d'attente, ils prennent les devants et préviennent la catastrophe en sauvant l'intégrité physique et morale de leurs filles [...] tant que les parents, ceux des zones rurales en particulier, n'auront pas des garanties fermes sur la capacité de l'école à contribuer à l'intégrité physique et morale de leurs

filles, ils continueront à privilégier le "mariage conservatoire" à l'instruction prolongée et hypothétique. Aux décideurs de prendre cela en considération et de trouver des solutions adaptées, ou, comme ils le font actuellement, de vouloir à tout prix nous mettre le corset encombrant de leurs valeurs et de leurs slogans » (Extrait de publication, Parent, octobre 2020).

Aussi, la préférence du système arabo-islamique pour l'éducation de la jeune fille trouve sa justification dans la division sexuelle des rôles en cours dans la communauté musulmane. Le peu d'emprise des communautés sur l'école « moderne » constitue en soi un facteur de réticence qui joue en faveur de l'enseignement arabe. Le contrôle de l'enseignement arabe n'ayant pas encore échappé à la communauté, elle demeure la seule qui, par l'intermédiaire de la famille, oriente la vie de l'enfant. En effet, « on nous reproche d'interrompre leur scolarité dès qu'elles deviennent pubères, mais personne ne veut nous entendre quand nous exprimons le malaise que nous avons de les voir continuer dans un environnement scolaire qui ne leur permet pas de s'habiller décentement, de recevoir une éducation sexuelle conforme à leur religion et de se sentir protégées contre le harcèlement des élèves garçons et des profs » (Extrait de publication, Parent, octobre 2020). Cette volonté de préservation des mœurs cache un discours paternaliste qui conduit à voir en la fille, un être moins doté sur le plan intellectuel de capacités lui permettant d'évoluer à « l'école moderne ». L'image de cette école est celle d'un espace de luttes et de concurrence entre individus de genre masculin où la jeune fille a peu de chances de réussir. Le choix de l'enseignement « moderne » pour le garçon s'enracine dans un contexte de compétitivité du marché de l'emploi où la communauté, pour assurer sa propre reproduction devient également un acteur de promotion de la réussite sociale. Il répond à la nécessité d'offrir le plus de chances de réussite au garçon appelé plus tard à « fonder et à nourrir la famille » et d'autre part, d'épargner la fille d'une course à l'insertion où face au garçon, elle a très peu de chances de réussir. Par conséquent, l'éducation « moderne » vue à partir du système éducatif arabo-islamique constitue un facteur de construction d'une masculinité répondant aux exigences d'une société partagée entre volonté conservatrice et dynamiques progressistes.

L'insertion professionnelle des diplômés arabophones repose pour une part considérable sur les épaules de l'État dont l'administration est officiellement bilingue. Dans le contexte actuel de la globalisation des rapports sociaux, il faut noter que les apprenants rencontrés dans le cadre de cette étude ne cantonnent pas leurs possibilités d'insertion dans les seules limites du territoire national. L'arabe littéraire étant lu, écrit, voire couramment parlé du fait du passage, à l'école coranique, le passage à l'école « moderne » où le français s'apprend découle d'un calcul dont la finalité est d'acquérir du capital culturel. Cette conception, davantage en faveur de la scolarisation du garçon, bénéficie selon les milieux et les acteurs, d'une indulgence dans la conscience morale, tandis que la dialectique tradition/modernité oblige à poser autrement le regard, comme le confie cet enseignant : « si on ne veut pas que les filles étudient, il faut regarder quand tu vas trouver un homme dans une maternité. Est-ce que c'est normal ? Tu vas dans une maternité et c'est un homme qui est assis là-bas pour faire accoucher les femmes. Est-ce que c'est normal ? » (Extrait d'entretien, Enseignant, Abéché, juillet 2020).

La surreprésentation de la gent féminine dans le primaire et le secondaire arabo-islamique ne se transpose pas dans le parcours supérieur. Comme l'illustrent les graphiques ci-dessous (voir graphiques 3 et 4 en annexe), leur effectif baisse au fur et à mesure que le niveau augmente. Ainsi, à cette baisse, il est possible d'avancer l'argument de la prépondérance des facteurs culturels dans le système d'enseignement arabo-islamique. Ensuite, le choix est orienté vers les filières les plus en phase avec le rôle social assigné à la femme : éduquer, prendre soin, gérer au quotidien (voir graphique 5 en annexe). Dans les métiers ayant trait au droit, à la communication et aux arts qui exigent une certaine affirmation de soi dans l'espace public, elles demeurent très peu représentées. Le choix éducatif opéré par les communautés conditionne donc à la base l'orientation professionnelle selon qu'il s'agisse du garçon ou de la fille. De nos jours, la sous-scolarisation de la jeune fille longtemps dénoncée par l'État et ses partenaires a donc fait place à une scolarisation massive. Cette mutation se situe sur le plan quantitatif alors que sur le plan qualitatif, le poids des pesanteurs socio-culturelles est resté inchangé.

8. FINANCEMENTS DE L'ÉDUCATION ARABO-ISLAMIQUE AU TCHAD

Le financement de l'éducation arabo-islamique varie selon le type de l'offre.

A. LE FINANCEMENT DE L'OFFRE FORMELLE

Le financement de l'offre formelle est tributaire des connexions aux pays arabes et aux organisations de charité islamique. Le rayonnement de l'enseignement arabe a ainsi été impulsé par l'Arabie Saoudite dans un contexte de contestation du pouvoir face à la montée en puissance du FROLINAT. Le renouveau diplomatique incarné par le pouvoir de Tombalbaye visait à se rapprocher des pays arabes alors connus pour leur soutien au FROLINAT. Ainsi, ce financement résulte d'une dynamique de conquête et de conservation du pouvoir par le bas :

« [lors de sa visite au Tchad], Malik Fayçal était ému par l'hospitalité qui lui a été réservée, car au cours de son passage, il y avait des gens de l'aéroport jusqu'à la destination avec des chevaux. Il avait constaté la présence d'une grande communauté musulmane au Tchad. Mais il n'y avait pas ce qui devrait réunir cette grande communauté pour pouvoir apprendre [entendu, une mosquée et une école]. C'est pour cela que le Président Tombalbaye avait soumis une demande de construction d'un grand édifice pour la communauté musulmane du Tchad. Il était content pour cette demande puis on l'a conduit à un terrain vierge à côté de là où il avait prié. C'était au temps de l'imam Moussa de la grande mosquée. En ce temps, il n'y avait pas le Conseil supérieur des Affaires islamiques. Le Malik a décidé de donner un fonds pour la réalisation d'un complexe sur le terrain vierge non loin de là où il a prié. [...]. Tout cela en guise de cadeau et de souvenir pour le Tchad. Le président Tombalbaye n'étant pas un musulman, il a fait appel à l'imam de la grande mosquée en lui disant que voici ce que le Malik offre comme cadeau et souvenir pour la communauté musulmane du Tchad afin qu'elle puisse tirer de bénéfice » (Extrait d'entretien, Responsable d'établissement, N'Djaména, février 2020).

Le financement du fonctionnement de l'offre formelle quant à lui relève peu de l'extérieur. Ce dernier est d'abord assuré par l'appui de la communauté musulmane à travers les frais d'inscription. Cette contribution permet de supporter une partie des charges liées au personnel non pris en charge par l'État ainsi que d'assurer la maintenance des bâtiments. Ensuite, dans le contexte de cohabitation de l'enseignement islamique avec l'enseignement arabe, il est difficile de distinguer entre le financement de l'État en faveur de l'enseignement arabe de celui destiné à l'enseignement islamique. En effet, les fonctionnaires affectés par l'État se disposent également à assurer l'enseignement islamique. Cet appui, certes non financier, participe au financement de l'éducation arabo-islamique. À ces ajustements en marge des financements institutionnels, s'ajoute la capacité de mobilisation de fonds supplémentaires dans les cercles de charité islamique des mosquées et des associations islamiques. Il s'agit d'une mission assignée à l'Union des Écoles arabes et au CSAI.

Dans le supérieur en revanche, le financement étatique revêt une forme officielle comme cela se perçoit à l'Université Roi Fayçal. Les deux centres spécialisés dans la formation d'enseignants arabophones bénéficient de subventions depuis leur siège en Libye. En ce sens, ils disposent d'une autonomie financière limitée par le contrôle financier initié depuis le niveau central. Ce financement couvre les charges liées au fonctionnement et s'étend aussi aux apprenants. Ces derniers bénéficient d'une bourse de subsistance versée à fréquence mensuelle pour couvrir les dépenses académiques.

B. LE FINANCEMENT DE L'OFFRE FORMELLE ET SEMI-FORMELLE

Le financement de l'offre semi-formelle est tributaire des réseaux propres aux entrepreneurs éducatifs, mais aussi de ceux du CSAI. Ce financement couvre l'investissement, c'est-à-dire l'équipement durable. Les charges de fonctionnement sont financées en partie par les frais d'inscription et de scolarité. Les modalités de versement de ces montants varient d'un établissement à un autre. Il peut s'agir de paiements échelonnés dans le temps ou encore versés en totalité au moment de l'inscription. Un traitement spécifique concerne les apprenants reconnus comme cas sociaux. Il s'agit en général des orphelins de père et des enfants séparés de leurs familles pour diverses raisons. Cette catégorie est exemptée des frais. Le montant de la pension est fonction des contextes et de l'infrastructure de l'établissement. Ainsi, il peut varier de 50 000 F CFA à 1 000 000 F CFA. A ce jour, le véritable défi de l'offre semi-formelle se rapporte à sa capacité à s'autofinancer. Si à ce jour, elle développe des activités économiques pour s'adapter au contexte de ramadan financier où les ressources extérieures se font rares, des efforts restent à réaliser. Il s'agit en général d'importants investissements dont la réappropriation endogène bute contre le faible niveau de vie dans les milieux isolés où elle se développe. Par contre, le succès de la Mabrouka entretient un rapport étroit à sa capacité de financement à partir des ressources captées en majorité de l'intérieur. Ce mode de financement structuré à partir d'un corps d'actionnaires dont la stratégie d'expansion procède d'un véritable marketing social qui prend appui sur les besoins sociaux du milieu dans lequel il s'implante. Cette approche holistique permet ainsi de fédérer les besoins fondamentaux autour de l'éducation arabo-islamique en courant le risque de dépouiller l'enseignement islamique de sa vocation sociale et non marchande.

La permanence de l'offre informelle dans l'espace et dans le temps justifie sa capacité d'auto-financement. L'offre informelle est totalement intégrée à la société et ne requiert pas de moyens financiers importants. Les apprenants, à fréquence hebdomadaire, versent une somme individuelle allant de 25 à 500 F. Ces frais recouvrent un caractère moins obligatoire contrairement à l'offre semi-formelle. Le matériel pédagogique est fourni par la communauté qui va même plus loin en prenant en charge le maître coranique à qui une maison, une femme et une parcelle sont données. Les flux commerciaux ont toujours été au cœur du rayonnement de cette offre (Robinson, 2010). Ils constituent encore une source importante de financement. En effet :

On peut s'étonner de la façon avec laquelle les écoles coraniques prospèrent dans les endroits les plus reculés où l'accès est presque impossible. Ce sont les commerçants qui se chargent du financement de l'école coranique à partir de presque rien du tout. Lorsque le commerçant brave la boue et les inondations pour arriver dans un village, il bénéficie de la sympathie des populations locales qui se sentent secourues. On va lui donner une femme qui va s'islamiser. Au fur et à mesure que son activité va s'agrandir, il va constituer sa main-d'œuvre sur place. Au fur et à mesure que ses employés passent du temps avec lui, ils vont s'islamiser et le besoin de s'instruire va se poser. Ce même commerçant ira voir un de ses proches qui se portera volontaire pour venir dispenser l'enseignement du Coran. Il n'aura qu'à supporter le déplacement de ce maître-volontaire. Les enfants du commerçant et de ses employés vont suivre l'instruction et il viendra forcément un moment où le village va décider d'envoyer les meilleurs élèves ailleurs pour approfondir les connaissances. Le fils du commerçant fait généralement partie de ceux-là. Le commerçant va supporter une grande partie des frais et lorsque ces enfants reviennent, ils vont ouvrir une grande école et ainsi, le cercle coranique s'agrandit (Entretien informel, chercheur, N'Djaména, novembre 2020).

Ainsi, si ce mode de financement concerne davantage l'offre informelle, c'est en raison de sa configuration qui en fait une part entière de la communauté. Il va de pair avec la quête de

capital symbolique et constitue un outil de régulation du rapport de l'individu à la société. Dans un contexte social où les relations sociales sont au fondement de la réussite économique, le financement de l'offre informelle est loin de se réduire à un simple acte de charité. Il rentre dans la catégorie de ces « pratiques de l'économie ostentatoire » dont parle Ela : des « investissements sociaux dont la rentabilité se mesure à l'importance du réseau ainsi constitué [car] l'homme est obligé de battre ses alliés en générosité dans la lutte permanente pour la reconnaissance sociale » (Ela, 2006 :184).

9. EFFETS DE L'ÉDUAI SUR LES DYNAMIQUES ÉDUCATIVES

Du fait de l'orientation laïque du système éducatif, il n'existe à priori pas de passerelles entre ce dernier et l'éducation arabo-islamique. Néanmoins, le système éducatif tchadien est confronté à des défis structurels qui affectent sa perception auprès des publics concernés par l'éducation arabo-islamique. Si ces défis lui sont propres, ils expliquent en partie la marginalisation dont est victime un public qui n'a d'autre alternative que l'enseignement islamique à partir duquel il tente d'intégrer le système éducatif formel.

Le secteur éducatif au Tchad se caractérise par une demande de plus en plus croissante, face à laquelle l'offre demeure inférieure. Globalement, des six pays concernés par cette étude, le Tchad est celui dans lequel l'État investit le moins pour l'éducation primaire et secondaire (Banque mondiale, 2003). L'école tchadienne de ce fait est prise en charge par les communautés, à travers les Associations de Parents d'Élèves (APE). En 2011, 62% de l'offre primaire et 90% de l'offre secondaire relevaient des communautés qui en assurent le fonctionnement en recrutant et en rémunérant le personnel communautaire (Ngaossedane, 2011 :33 ; MEN, 2014). Ainsi, l'atteinte des objectifs de scolarisation universelle que l'État s'est fixés dépend de l'investissement communautaire. Cette situation conduit à une délégitimation de l'État qui se trouve fragilisé et qui peine à affirmer son autorité en tant que premier responsable des politiques éducatives au Tchad⁸. Dans le contexte actuel, l'État n'est plus seul acteur, car, l'expansion de l'enseignement privé s'inscrit dans cette dynamique de gouvernance partagée. Parallèlement, la prolifération de l'offre privée en marge de la régulation étatique n'est pas sans effets sur la qualité de l'offre. On y note surtout que compétence et complaisance, vocation et mafia, professionnalisme et amateurisme se côtoient (Betingaye, 2006), obligeant de temps en temps les pouvoirs publics à organiser la fermeture d'établissements comme moyen de pression.

Les disparités liées à la situation géographique et au genre favorisent les plus favorisés, c'est-à-dire les garçons vivant en milieu urbain et dans les ménages riches. Ceux-ci continuent de capter la plus grande partie des ressources allouées pendant qu'à l'opposé, les filles rurales vivant dans les ménages pauvres continuent d'être tenues en marge. En convoquant le temps long de l'histoire du Tchad faite d'instabilité politique, la question éducative est demeurée marginale face aux défis de restauration de l'autorité de l'État. Le système éducatif n'a donc pas bénéficié d'une réforme profonde et durable. Pour illustrer la logique du court terme qui domine la vision du ministère en charge de l'éducation, qu'il suffise de noter qu'entre 2011 et 2014, l'organigramme de ce département ministériel a connu quatre restructurations techniques (MEN, 2014 :16). L'essentiel des ressources est ainsi absorbé par le fonctionnement au détriment de l'investissement direct. L'efficacité du système éducatif se trouve ainsi remise en cause. Aussi, en raison d'une déliquescence infrastructurelle, l'année scolaire est contrainte par le rythme des aléas climatiques toutes choses qui combinées aux grèves fréquentes, conduisent à affirmer que le système éducatif n'est pas à l'abri de l'incertitude.

À l'opposé, le système arabo-islamique est relativement épargné des défis qui travaillent à ce jour le système éducatif formel. Son cadre est de plus en plus présenté comme facilitant une rapide ascension dans le système éducatif formel. À ce titre, l'offre formelle et semi-formelle de l'éducation arabo-islamique, pour peu que l'apprenant y ait appris à lire et à écrire l'arabe, permet d'accéder au système éducatif. Si cette tendance est encore marginale, elle est de

⁸ En témoigne la tentative en novembre 2020, des pouvoirs publics de vouloir rebaptiser le Lycée de Walia, un quartier périphérique de N'Djamena au nom de « Zakaria Fadoul », ancien ministre de l'Enseignement supérieur. Dans un communiqué de presse rendu public le 22 novembre 2020, l'Amicale dudit Lycée a dénoncé « avec la dernière énergie » cette initiative, en avançant l'argument selon lequel « historiquement, le Lycée de Walia qui est une initiative communautaire mériterait qu'on lui donne le nom d'un des membres fondateurs ».

plus en plus présentée comme une alternative face aux défis du système éducatif et la discrimination systémique dont sont victimes les publics de l'éducation arabo-islamique. Cette tentative d'établissement d'une passerelle entre les deux systèmes rend compte des limites de l'éducation arabo-islamique qui n'ouvre pas la voie à l'insertion professionnelle. Aussi, le succès de ce parcours se limite à la possibilité qu'elle offre d'intégrer le système formel. Une fois cette étape franchie, les apprenants engagés sur ce parcours atypique sont écartés des filières scientifiques. Ils ne peuvent s'inscrire que dans les filières où il est possible de mobiliser les acquis de l'éducation arabo-islamique. De ce fait, ils se retrouvent en majorité dans les filières d'histoire, de géographie ou encore de littérature arabe. Là où l'État est resté silencieux, les communautés semblent tracer et lui indiquer une voie à suivre lorsqu'elles se frayent un chemin pour migrer de l'informel vers le formel.

10. ÉDUCATION ARABO-ISLAMIQUE ET DYNAMIQUES SOUS RÉGIONALES

L'éducation arabo-islamique, comme développé plus haut, est aujourd'hui au cœur des enjeux de construction d'un espace national tchadien.

A. DE LA DIMENSION RELIGIEUSE DE LA LANGUE ARABE

Depuis l'indépendance, les gouvernements de la communauté ont toujours cherché à trouver un statut à la langue arabe. Or, la langue arabe au Tchad entretient un rapport de longue date aux royaumes du nord dans lesquels l'éducation arabo-islamique a initialement pris corps. De cette façon, une assimilation, à tort ou à raison de la langue arabe à l'islam est entretenue de telle sorte que l'arabe au Tchad rime avec l'islam.

Avec le monde arabe, le Tchad a longuement entretenu des relations religieuses chargées de dimensions économiques, politiques et culturelles. Il en va de même avec les pays voisins impactés par l'islam saoudien, à l'instar du Soudan, de la Libye et du Nigéria. En convoquant ici la visite du Roi Fayçal de 1972 de laquelle est né le projet du complexe islamique Roi Fayçal, il faut mentionner que les préoccupations éducatives de la communauté musulmane tchadienne trouvent une résonance systématique en Arabie saoudite. Conséquemment, le Tchad est le seul pays musulman et non arabe d'Afrique centrale, dans lequel le recours à une langue autre que l'arabe dans l'enseignement islamique fait problème. Il constitue en effet un syncrétisme auquel il faut renoncer au nom de l'identité arabo-musulmane dont l'éducation arabo-islamique en assure la continuité. De ce point de vue, l'apprentissage de la langue arabe au sein de l'école coranique constitue en soi un acte religieux. Cette sacralisation de la langue arabe se transpose dans les arts d'agir et de faire du quotidien en induisant des répercussions, sociales, économiques, voire politiques. Peuvent être mobilisées dans ce registre, cette tendance à reproduire les modèles éducatifs en vigueur dans les pays arabes et à les répliquer dans un contexte pourtant travaillé par son historicité propre. Cette tendance à se définir par rapport au Nord révèle une faible imprégnation de l'identité nationale dans le système d'enseignement arabo-islamique. Tout se passe véritablement comme si les sociétés musulmanes du Tchad n'avaient pas eu de passé non musulman et que les dynamiques préislamiques ne continuent pas de s'articuler au quotidien à celles des temps modernes, y compris dans les milieux où se dispense le savoir arabo-islamique et ce, au moment où Ela rappelle que « bien de valeurs du passé culturel reprennent leur fraîcheur et appartiennent à la vie de notre actualité » (Ela, 1994 :19). L'exacerbation de la dimension religieuse de la langue arabe se répercute sur le plan national et constitue à elle seule une part considérable des défis du bilinguisme intégral au Tchad. Bien plus, dans les zones reculées où l'arabe est la principale langue de communication à l'instar des provinces frontalières au Soudan, « les gens se nourrissent des produits soudanais, se soignent dans les hôpitaux soudanais, apprennent dans les écoles soudanaises et suivent les médias soudanais » (Extrait d'entretien, Chercheur, N'Djaména, avril 2020). L'arabe dans ce contexte induit la « dé-frontiérisation » des rapports sociaux. Ces dynamiques transfrontalières prennent le pas sur l'existence même d'une frontière géographique en se répercutant sur le sentiment d'appartenance nationale déjà fragilisé par la frontière religieuse entre le Nord et le Sud.

B. L'ARABE ET LA REPRODUCTION D'UNE DICHOTOMIE SOCIALE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF TCHADIEN

Le bilinguisme tchadien a du plomb dans l'aile du fait de l'insuffisance des moyens mis à contribution (Djmrassem, 2020) et donne lieu à la transposition dans le système éducatif d'un ordre social dichotomisé. De ce fait, en plus de subir le poids de la géopolitique interne qui se joue à partir du statut de la langue arabe, le système éducatif se rend coupable de la reproduction sociale des logiques qui gouvernent cette géopolitique interne. L'entrée en jeu d'une pluralité d'acteurs, aux intérêts et ressources inégales et parfois contradictoires n'est pas de nature à

simplifier la tâche. Au contraire, elle amplifie la tension en établissant un rapport entre éducation arabo-islamique, enseignement arabe et enseignement de l'arabe au Tchad.

Comme mentionné plus haut, le Tchad est le seul pays d'Afrique centrale qui a connu un nombre important de diplômés arabophones qui ont choisi la voie des armes pour faire pression afin que l'arabe soit reconnue et que leur intégration soit de même facilitée. Telle est la mesure dans laquelle une ambition politique devient un élément de pression sur une réforme institutionnelle qui s'étend par la suite à toutes les composantes nationales. Jusqu'à l'heure actuelle, l'histoire sociopolitique du Tchad, n'est pas celle du bilinguisme arabe-français, mais du parallélisme bilingue, pour reprendre l'expression de Djimrassem (2020). À ce parallélisme bilingue, s'accrochent, selon les contextes et les circonstances, « arabophones et franco-phones », « musulmans et chrétiens », « nordistes et sudistes », « agriculteurs et éleveurs », « commerçants et fonctionnaires », « analphabètes et alphabètes ». Si les évolutions actuelles imposent de remarquer le caractère dépassé de ces clivages sociaux, cette lecture dichotomique gouverne le rapport à l'État et aux services sociaux et demeure un enjeu de construction d'un espace national.

Conclusion

Au terme de ce rapport, il est apparu évident que l'éducation arabo-islamique au Tchad se trouve connectée à plusieurs enjeux contemporains de l'émergence du Tchad en tant que nation. Chasse gardée des associations islamiques, cette éducation demeure « une ligne rouge à ne pas franchir », pour reprendre les propos d'un responsable du Conseil supérieur des Affaires islamiques. Le pays est partagé entre partisans d'une école publique conforme aux aspirations laïques et ceux d'une éducation arabo-islamique à dominante progressiste. La particularité de ce contexte a conduit cette étude à adopter une typologie qui s'inscrit dans la perspective d'un dialogue et d'une formalisation de l'éducation arabo-islamique. À la diversité de l'offre qui évolue pour la plupart en marge de la régulation étatique, correspond également une diversité de demande. Le Tchad étant un pays encore en quête de sa cohésion nationale, la dynamique actuelle de l'éducation arabo-islamique n'est pas sans incidence sur la construction d'un espace national. Aussi, les rapports de genre propres au système de l'éducation arabo-islamique tout comme les connections établies entre éducation arabo-islamique et éducation « moderne » rendent compte de la multiplicité des réponses que les communautés trouvent face à la double volonté d'assurer une éducation « moderne » à leurs progénitures et de conserver une identité arabo-islamique. Apparaît ainsi la nécessité de réforme d'une éducation arabo-islamique gouvernée de façon disparate, dans une logique de chevauchement de compétences. De façon globale, les résultats obtenus dans le cadre de cette étude rejoignent les préoccupations des acteurs clés de l'éducation arabo-islamique. Ces derniers reconnaissent au rang des préalables à la modernisation de cette éducation, la clarification des responsabilités de chacun de ses acteurs. D'autres résultats gagneraient à être approfondis. C'est le cas de tout le volet portant sur le financement de l'éducation arabo-islamique qui mérite une investigation de longue durée.

Références bibliographiques

➤ ARTICLES

- ADAMA, O. (2016). « Ethnicity and Islam in Cameroon and Nigeria ». Dans Issa SAÏBOU, Les musulmans, l'école et l'État dans le bassin du Lac Tchad (pp. 21-44). Paris : L'Harmattan.
- ALHABO, M. A. (2004). « Le bilinguisme : où en sommes-nous ? ». Carrefour (27), pp.27-30.
- ARBORIO, A.-M. (2007). « L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier ». Recherches en soins infirmiers (3-90), pp. 26-34.
- ARDITI, C. (2003). « Les conséquences du refus de l'école, chez les populations musulmanes du Tchad au XXe siècle ». Journal des africanistes (73), pp. 7-22.
- BANGUI, A. (1998). « Bilinguisme... diktat ou consensus ? ». Dans Al-Mouna, Contentieux linguistique arabe-français (pp. 78-83). N'Djamena: Al-Mouna.
- BARKA, B. (2016a). « Nomadic Koranic schools and social exclusion: the case of the Mahadjirs in the Lake Chad Basin region ». Dans I. SAÏBOU, Les musulmans, l'école et l'État dans le bassin du Lac Tchad (pp. 71-94). Paris : L'Harmattan.
- BARKA, B. (2016b). « De l'intégration socioprofessionnelle des diplômés arabophones dans le bassin du Lac-Tchad ». Dans I. SAÏBOU, Les musulmans, l'école et l'État dans le bassin du Lac-Tchad (pp. 147-179). Paris : L'Harmattan.
- BENNAFLA, K. (2000). « Tchad : l'appel des sirènes arabo-islamiques ». Autrepart (16), pp. 67-86.
- BOUBA, B. (2016). « Concilier l'enseignement traditionnel, religieux et moderne ». Dans I. SAÏBOU, Les musulmans, l'école et l'État dans le bassin du Lac Tchad (pp. 61-76). Paris : L'Harmattan.
- BUCUMI, G. (2019). « Quelques paradoxes contemporains de la laïcité de l'État au Tchad ». Revue du droit des religions (8), pp. 155-173.
- COUDRAY, H. (1992). « Langue, religion, identité, pouvoir : le contentieux linguistique franco-arabe au Tchad ». Dans Al-Mouna, Contentieux linguistique arabe-français, (pp. 19-69). N'Djamena : Centre Al-Mouna.
- DEBOS, M. (2020). Violences coloniales et résistance au Tchad (1900-1960). Mass Violence & Résistance [en ligne], <http://bo-k2s.sciences-po.fr/mass-violence-war-massacre-resistance/fr/document/violences-coloniales-et-resistance-au-tchad-1900-1960>, ISSN 1961-9898, [consulté le 17/05/2021 à 6h25].
- D'AIGLEPIERRE, R., DIA, H., & HUGON, C. (2017a). « Peut-on ignorer l'éducation arabo-islamique en Afrique subsaharienne ? ». Questions de développement. Synthèses des études et recherches de l'AFD (36).

- D'AIGLEPIERRE, R., DIA, H., & HUGON, C. (2017b). « L'éducation arabo-islamique en Afrique subsaharienne : dépasser les idées reçues pour construire l'avenir », <https://theconversation.com/>, [consulté le 25 septembre 2019 à 11h58].
- DIA, H., HUGON, C., & D'AIGLEPIERRE, R. (2016/1). « États réformateurs et éducation arabo-islamique en Afrique. Vers un compromis historique ? Introduction thématique ». *Afrique contemporaine* (257), pp. 11-23.
- DIOP, A. (2013a). « Les langues des apprenants dans les systèmes éducatifs postcoloniaux ». *Revue de sociolinguistique en ligne* (22), pp. 1-29.
- DOUMGOR, H. M. (1998). « Une revendication identitaire à soubassement politique et confessionnel ». Dans *Al-Mouna, Contentieux linguistique arabe-français* (pp. 101-106). N'Djaména : Al-Mouna.
- DOUTOUM, M. A. (1992). « L'islam au Ouaddaï avant et après la colonisation ». Dans J-P MAGNANT, *L'Islam au Tchad* (pp.72-99). Bordeaux : Centre d'Études d'Afrique noire
- GANDOLFI, S. (2003). « L'enseignement islamique en Afrique noire ». *Études africaines* (169-170), pp. 261-275.
- GATTA, G. N. (1998). « Brandon de discorde ». Dans *Al-Mouna, Contentieux linguistique arabe-français* (pp. 107-112). N'Djaména : Al-Mouna.
- GONZALEZ, P., R. & ALCADE, J., D., (2017). « Les fausses écoles coraniques ou la tragédie de l'exploitation d'enfants en Afrique occidentale et centrale ». Document d'option de l'Institut espagnol d'études stratégiques (48).
- LADIBA, G., (2013). « Notes sur la sociologie politique du Tchad. La dynamique d'intégration nationale : dépasser la conflictualité ethnique d'un État entre parenthèses ». *Sahel Research group* (006).
- LAMANA, A. (2005). « L'administration traditionnelle bousculée par la colonisation. L'apport ambigu de la France ». Dans *Al-Mouna, Tchad, conflits Nord-Sud : mythe ou réalité ?*(pp.13-29). N'Djaména : Al-Mouna.
- MAGNANT, J.-P. (1992). « L'islamisation au Tchad : questions et hypothèses ». Dans J.-P. MAGNANT, *L'Islam au Tchad*, (pp. 7-24). Bordeaux : Centre d'Études d'Afrique noire.
- NGAOSSÉDANE, D. (2011). « Le système éducatif tchadien et ses représentations socioculturelles de 1920 à 2010 : cas de la commune de N'Djaména ». *Revue Tchadienne des Sciences de l'Éducation* (007), pp. 26-38.
- RACINE, C., & MAHAMAT, M. A. (2018). « La cité culturelle tchadienne au miroir de la lutte antiterroriste ou les enjeux de pouvoir d'une labellisation religieuse subversive ». *Politique Africaine* (149), pp.21-42.
- RONE, B. (1998). « Le bilinguisme ; un grand pas vers l'État arabo-musulmane au Tchad ». Dans *Al-Mouna, Contentieux linguistique arabe-français* (pp. 121-152). N'Djaména : Al-Mouna.

SAÏBOU, I. (2016). « Résurgence de la question musulmane dans le bassin tchadien ». Dans I. SAÏBOU, Les musulmans, l'école et l'État dans le bassin du Lac Tchad (pp. 7-20). Paris : L'Harmattan.

TRIAUD, J.-L. (1992). « Une expérience missionnaire : les Sanusi au Borkou ». Dans J-P. MAGNANT, L'Islam au Tchad (pp. 31-44). Bordeaux : Centre d'Études d'Afrique noire.

TRIAUD, J.-L. (1983). « Hommes de religion et confréries islamiques dans une société en crise, l'Aïr aux XIXe et XXe siècles. Le cas de la Khalwatiyya ». Cahiers d'études africaines (91), pp. 239-280.

VIEILLE-GROSJEAN, H. (2010). « Pratiques de socialisation et d'éducation au Tchad : approche et questionnement ». Éducation et sociétés (26), pp. 161-17.

WALAR, A., M., « Université et Religion : Cas du Tchad ». Militantisme étudiant et mouvements religieux dans les universités sahéniennes, N'Djaména, S.D.

➤ **PRESSE ÉCRITE**

BAKOUMI, G. (2018). « Le centre coranique Darassalam d'Abéché est fermé ». Le Progrès (4799), p. 3.

BETINGAYE, Y. (2006). « Institut supérieur de la francophonie : un exemple d'excellence ». Carrefour (37), pp. 13-14.

MAHAMAT, H. A. (2007). « Le CSAI sur la sellette ». La Voix (386), p.6.

OUALGUÉ, P. (2006). « Enseignement privé arabe : l'autre face cachée de l'école tchadienne ». Carrefour (37), pp. 12-13.

➤ **PRESSE EN LIGNE**

ALWIHDA INFOS, https://www.alwihdainfo.com/Tchad-Les-Mabroukas-sont-ils-une-bombe-a-retardement_a5140.html, [consulté le 10 octobre 2021 à 22h08].

DHOMBRES, D., Les enfants enchaînés du Tchad, <https://www.lemonde.fr/idees/article/2005/09/16/> [consulté le 25 septembre 2019 à 10h 08].

TCHAD INFOS, <https://tchadinfos.com/societe/tchad-la-mendicite-sexplique-par-la-pauvrete-et-le-sous-emploi/>, [consulté le 10 novembre 2020 à 16h 12].

TCHAD INFOS, <https://tchadinfos.com/tchad/tchad-la-ministre-de-lenseignement-superieur-annule-le-concours-de-medecine-de-luniversite-roi-faycal/>, [consulté le 17 octobre 2021 à 10h 45].

TCHAD INFOS, <https://tchadinfos.com/societe/tchad-coles-coraniques-se-modernisent/>, [consulté le 14 octobre 2021 à 9h 29].

➤ **MÉMOIRE ET THÈSES**

ABDELHAMIT, A. (1991). Les relations entre la région du Tchad actuel et le l'Afrique du Nord à l'époque médiévale. Thèse de doctorat de l'université de Tunis. Tunis: Faculté de sciences humaines et sociales.

DINGAONARBE, F. (2004). Le FROLINAT et la sécurité au Tchad. Mémoire de maîtrise en philosophie. N'Djaména : Université de N'Djaména.

KEMBOUCHE, M. (2016). Le système de communication du Conseil supérieur des Affaires islamiques. Mémoire de Master en communication et marketing. Oudja-Maroc : Faculté des Lettres et des sciences Humaines.

KORE, A. A. (2011). La socialisation politique au Tchad. Analyse critique du contenu des livres scolaires pour la période 1960-2005. Thèse de doctorat en sociologie. S.L : Université de Franche-Comté.

SEIDOU, T. (1989). L'enseignement arabo-islamique privé et ses conséquences au Ouaddaï-Tchad : Contribution à l'étude des problèmes d'éducation et socioculturels en milieu musulman tchadien. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Lyon : Université Lumière.

➤ **OUVRAGES**

BUIJTENHUIJS, R. (1978). Le FROLINAT et les révoltes populaires au Tchad, 1965-1976. La Haye : Mouton.

ELA, J-M. (1990). Quand l'État pénètre en brousse. Les ripostes paysannes à la crise. Paris : Karthala.

ELA, J-M. (2006). Travail et entreprise en Afrique noire. Les fondements sociaux de la réussite économique. Paris : Karthala.

ELA, J-M. (1994). Restituer l'histoire aux sociétés africaines : Promouvoir les sciences sociales en Afrique noire. Paris : L'Harmattan.

DIOP, A. (2013b). La diffusion du français au Tchad. Paris : Karthala.

LADIBA, G. (2011). L'émergence des organisations islamiques au Tchad. Enjeux, acteurs, territoires. Paris : L'Harmattan.

MBAIOSSO, A. (1990). L'éducation au Tchad, bilan, problèmes et perspectives. Paris : Karthala.

ZELTNER, J-C. (1988). Les pays du Tchad dans la tourmente. Paris : L'Harmattan

➤ **RAPPORTS**

ASSEMBLÉE NATIONALE. (2018). Rapport d'enquête parlementaire. Commission d'Enquête Parlementaire du système éducatif Tchadien et de la Politique Nationale de la Jeunesse. N'Djaména.

- HOINATHY, R. (2016). Études des perceptions des facteurs d'insécurité et d'extrémisme violent dans les régions frontalières du Sahel et d'extrémisme violent dans les régions frontalières du Sahel, Rapport national Tchad. N'Djaména : PNUD.
- ISESCO. (2002). Atelier national d'élaboration de programmes d'enseignement et de conception de manuels d'alphabétisation au moyen des caractères coraniques du 27 février au 05 mars 2002. Rapport national. N'Djaména, 2002.
- CRISIS GROUP, I. (2016). « Tchad : entre ambitions et fragilités ». Rapport Afrique N° 233.
- MEN. (1976). Rapport de la rentrée scolaire 1976-1977. N'Djaména.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2014). *Rapport d'État du système éducatif national tchadien. Éléments de diagnostic du système éducatif tchadien pour une politique éducative nouvelle.* N'Djaména.
- ROY, É., & HUMEAU, P. (2018). État des lieux sur l'offre et les mécanismes institutionnels relatifs à l'éducation coranique et à l'enseignement islamique dans les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre. UNICEF/QUALE. Dakar.
- UNESCO & BID. (2006). Document d'appui au programme prioritaire pour la promotion de l'éducation bilingue 2007 – 2010. N'Djaména.

➤ **LOIS ET RÈGLEMENTS**

- ARRÊTÉ N° 2943/PR/PM/MISP/DARC/2008 du ministère de l'Intérieur déterminant les modalités de fonctionnement du Conseil supérieur des Affaires islamiques.
- DÉCRET N° 567/PR/2021 portant Nomination d'un Président du Conseil d'Administration.
- UEAT, Convention globale avec le ministère de l'Éducation nationale, N'Djaména, 2004.
- DÉCRET 95-071-1995-02-09/PR/MEN portant institution de l'enseignement bilingue dans le système éducatif tchadien.
- DÉCRET N° 62-117-1962-06-01 PG-EN portant organisation de l'enseignement de la langue arabe dans les ordres du premier et du deuxième degré de l'enseignement public.
- LOI N°016/PR/06 portant orientation du système éducatif tchadien.
- ORDONNANCE 62-027-1962-07-28-1962 portant réglementation des associations en République du Tchad.

Annexes

ANNEXE 1 : INVENTAIRES DES SOURCES DE DONNEES

1.1 - STRUCTURE ET INSTITUTIONS

Centre d'études pour le développement et la prévention de l'extrémisme au Sahel (CEDPE),
N'Djaména : yacoubahmat@aol.com. Tél : +235 65031560 / 92335316

1.2 - ARTICLES

ALHABO, M. A. (2004). « Le bilinguisme, où en sommes-nous ? ». Carrefour (27), pp.27-30

Cet article procède à une analyse sociohistorique de l'adoption du bilinguisme au Tchad. En partant de l'histoire de l'arabe et du français, il rend compte des revendications politiques du ayant abouti à l'adoption de la charte fondamentale de 1978 puis du bilinguisme. Ce bilinguisme se résume aujourd'hui au « parler des deux langues dans l'État » pendant que l'essentiel des actes administratifs se rédige en français.

ARDITI, C. (2003). « Les conséquences du refus de l'école, chez les populations musulmanes du Tchad au XXe siècle ». Journal des africanistes, pp. 7-22.

Les populations musulmanes du Tchad et particulièrement celles du Ouaddaï ont manifesté de diverses manières leur refus du pouvoir colonial et de ses institutions. Depuis 1982 l'arabe est devenu langue nationale avec le français et des musulmans sont au pouvoir. On y assiste à une volonté des élites politiques de rattraper le retard scolaire par tous les moyens y compris la corruption.

ARDITI, C. (2003). « Le Tchad et le monde arabe : essai d'analyse des relations commerciales de la période précoloniale à aujourd'hui ». Afrique contemporaine (207), pp. 185-198.

Claude Arditi étudie l'émergence, d'une classe de commerçants et de transporteurs musulmans au Tchad à partir des années 1950. Combinant alliances matrimoniales, relations avec les pouvoirs et liens de clientèle, elle impose son hégémonie à travers l'accès à un espace plus vaste qui intègre le Nigéria et le Nord-Cameroun. Le régime Hissene Habré porte un coup sévère à son autonomie et contraint nombre de ses représentants à l'exil. Grands commerçants et hommes d'affaires musulmans s'adaptent constamment aux nouvelles données du marché.

BANGUI, A. (1998). « Bilinguisme... diktat ou consensus ? ». Dans Al-Mouna, Contentieux linguistique arabe-français (pp. 78-83). N'Djaména : Al-Mouna.

Cet article porte sur le bilinguisme arabe-français en situation tchadienne. Il interroge l'écart entre officialisation et imposition de la langue arabe. Le bilinguisme au Tchad

avait été décrété par les pouvoirs publics sans concertation nationale et dans un contexte marqué par des rancœurs Nord/Sud profondément ancrés dans l'histoire. Ce projet de société passe pour une volonté de subordination des uns par les autres.

BARKA, B. (2016). « **Nomadic Koranic schools and social exclusion: the case of the Mahadjirs in the Lake Chad Basin region** ». Dans I. SAÏBOU, **Les musulmans, l'école et l'État dans le bassin du Lac Tchad (pp. 71-94)**. Paris : L'Harmattan.

Cet article rend compte de la persistance des écoles coraniques itinérantes. Ainsi, loin de résulter d'une conjoncture économique, cette persistance procède d'une volonté sociale. Les écoles coraniques itinérantes créent des exclus et illustrent par la même occasion, l'urgence d'une prise en charge appropriée, au regard des enjeux sécuritaires actuels dans le Sahel.

BARKA, B. (2016). « **De l'intégration socioprofessionnelle des diplômés arabophones dans le bassin du Lac-Tchad** ». Dans I. SAÏBOU, **Les musulmans, l'école et l'État dans le bassin du Lac-Tchad (pp. 147-179)**. Paris : L'Harmattan.

Cet article part des déterminants sociohistoriques qui ont présidé à la formation du Cameroun et du Tchad actuels pour analyser les dynamiques nées autour de la question de l'intégration socioprofessionnelle des jeunes arabophones, quasiment tous musulmans et nordistes, en inventoriant les difficultés rencontrées, mais aussi en s'intéressant aux solutions proposées dans les pays concernés.

BEIN, A (2011). « **L'enseignement bilingue au Tchad ; situation, enjeux et perspectives** ». *Revue Tchadienne des Sciences de l'Éducation (007)*, pp.45-48.

Cet article analyse les défis du bilinguisme tchadien. Si la langue arabe doit être enseignée et utilisée comme langue de travail au même titre que le français, cette étude postule que dans la pratique, le bilinguisme peine à être approprié.

BENNAFLA, K. (2000). « **Tchad : l'appel des sirènes arabo-islamiques** ». *Autrepart (16)*, pp. 67-86.

L'objectif de cet article est d'étudier l'attraction actuelle du Tchad par les régions orientales musulmanes, en particulier dans les domaines économique et commercial. Cet attrait constitue le facteur déclencheur de l'émergence des organisations islamiques au Tchad.

BOUBA, B. (2016). « **Concilier l'enseignement traditionnel, religieux et moderne** ». Dans I. SAÏBOU, **Les musulmans, l'école et l'État dans le bassin du Lac Tchad (pp. 61-76)**. Paris : L'Harmattan.

En distinguant leur place respective dans les sociétés du nord Cameroun et du sud Cameroun, cet article propose un système éducatif qui concilie l'enseignement religieux, traditionnel et moderne comme mesure d'adaptation à la rigueur des temps actuels.

BUIJTENHUIJS, R. (1998). « **LE FROLINAT et la revendication du bilinguisme** ». Dans Al-Mouna, **Contentieux linguistique arabe-français (pp. 84-86)**. N'Djaména : Al-Mouna.

L'article interroge la position du FROLINAT vis-à-vis du bilinguisme arabe-français. L'auteur y analyse la trajectoire des figures politiques du FROLINAT qui dès l'accession du Tchad à l'indépendance ont fait de la reconnaissance de l'arabe un objet de lutte armée.

COUDRAY, H. (1992). « Langue, religion, identité, pouvoir : le contentieux linguistique franco-arabe au Tchad ». Dans Al-Mouna, Contentieux linguistique arabe-français, (pp. 19-69). N'Djamena : Centre Al-Mouna.

Cette étude s'interroge sur le statut de la langue arabe au Tchad. L'auteur convoque la forte demande de l'apprentissage du français dans les madrasa et la présence simultanée d'enseignants francophones dans ces écoles et enfin, la forte évolution de l'arabe local dans le sud du Tchad qui confortent à première vue, l'argument d'une évolution de l'arabe au sein de la population. Pourtant, ces avancées ne cachent pas la différence qu'il y a entre l'arabe littéraire et l'arabe local, la forte implication d'acteurs religieux, politiques, économiques et culturels. De ce point de vue, l'arabe est encore loin d'acquiescer un statut de langue officielle.

DEBOS, M. (2020). Violences coloniales et résistance au Tchad (1900-1960). Mass Violence & Résistance [en ligne], <http://bo-k2s.sciences-po.fr/mass-violence-war-massacre-resistance/fr/document/violences-coloniales-et-resistance-au-tchad-1900-1960>, ISSN 1961-9898, [consulté le 17/05/2021 à 11h25].

Cet article analyse les violences coloniales au Tchad. Ainsi, si l'administration coloniale s'est servie d'auxiliaires locaux pour instrumentaliser les tensions et divisions sociales afin d'asseoir sa domination. Ces violences ont poussé les intellectuels à l'exil et ont de ce fait porté un coup dur au rayonnement des écoles coraniques.

D'AIGLEPIERRE, R., DIA, H., & HUGON, C. (2017a). « Peut-on ignorer l'éducation arabo-islamique en Afrique subsaharienne ? ». Questions de développement. Synthèses des études et recherches de l'AFD (36).

Il s'agit d'une réflexion portée par le souci d'une intégration de l'éducation arabo-islamique dans les politiques publiques. Si elle est restée longtemps en marge des politiques nationales, l'éducation arabo-islamique constitue une offre éducative centrale en Afrique subsaharienne en tant que cadre majeur de socialisation des enfants et des jeunes. À travers une multitude d'institutions, cette catégorie de structures éducatives bénéficie actuellement d'un regain d'intérêt de la part des acteurs nationaux et internationaux. La demande des ménages pour ce type d'éducation appelle à une reconfiguration raisonnée des systèmes éducatifs africains, pour qu'ils soient en phase avec leurs sociétés tout en restant ouverts sur le monde.

D'AIGLEPIERRE, R., DIA, H., & HUGON, C. (2017b). « L'éducation arabo-islamique en Afrique subsaharienne : dépasser les idées reçues pour construire l'avenir », <https://theconversation.com/>, [Consulté le 25 septembre 2019 à 11h58].

L'éducation arabo-islamique en général, et les écoles coraniques en particulier, reste les grandes oubliées des programmes prônant l'éducation pour tous en Afrique. Reconnaître son existence, son importance et sa diversité est donc un préalable pour construire un cadre de concertation et un dialogue entre toutes les parties concernées. Cela commence par la déconstruction d'un certain nombre d'idées reçues.

DIA, H., HUGON, C., & D'AIGLEPIERRE, R. (2016/1). « États réformateurs et éducation arabo-islamique en Afrique. Vers un compromis historique ? Introduction thématique ». *Afrique contemporaine* (257), pp. 11-23.

L'article décrit les initiatives prises pour (re) construire et transformer l'éducation arabo-islamique en Afrique subsaharienne, en particulier depuis les années 2000. Il interroge la capacité des États postcoloniaux à concevoir et à mettre en œuvre des réformes pour proposer à leurs sociétés des systèmes éducatifs fondés sur une mutualisation des offres.

DINGAONARBE, F. (2004). *Le FROLINAT et la sécurité au Tchad. Mémoire de maîtrise en philosophie*. N'Djaména : Université de N'Djaména.

Ce travail s'interroge sur la pertinence du FROLINAT au regard des attentes qu'il a suscitées. Ainsi, même parvenu au pouvoir en 1979, ce mouvement n'a pas mis un terme à la « misère du peuple ». Il s'est proposé de changer radicalement la structure des institutions du pays en usant de la répression comme instrument politique.

DIOP, A. (2013). « Les langues des apprenants dans les systèmes éducatifs postcoloniaux ». *Revue de sociolinguistique en ligne* (22), pp. 1-29.

Cet article interroge l'impact du bilinguisme sur le système éducatif. Si donc le bilinguisme arabe-français constitue l'un des maillons du projet de société d'un Tchad nouveau, ses impacts en matière d'unité nationale sont loin d'être atteints.

D'AIGLEPIERRE, R., & BAUER, A. (2016/1). « Quantifier et qualifier le choix de l'enseignement arabo-islamique en Afrique subsaharienne ». *Afrique contemporaine* (257), pp. 25-40.

À partir des données quantitatives, cet article brave quelques idées reçues et interroge le choix de l'éducation arabo-islamique par les ménages, dans un contexte de marginalisation de l'éducation arabo-islamique par les politiques publiques et de faible intérêt dans les milieux scientifiques. Il montre que les logiques nationales priment sur les logiques de comparaison à l'échelle du Sahel.

DJARANGAR, D., I. (1998). « Quel bilinguisme pour l'éducation de base au Tchad ? ». Dans *Al-Mouna, Contentieux linguistique arabe-français* (pp. 87-100). N'Djaména : Al-Mouna.

En partant des résistances à l'école « moderne » dans le Nord, l'article analyse les évolutions politiques et les mutations de perceptions ayant abouti à la reconnaissance de l'arabe comme langue officielle. Entre autres, il révèle que des efforts restent à fournir pour que le bilinguisme soit un facteur de promotion équitable de l'éducation au Tchad.

DOUMGOR, H. M. (1998). « Une revendication identitaire à soubassement politique et confessionnel ». Dans Al-Mouna, Contentieux linguistique arabe-français (pp. 101-106). N'Djaména : Al-Mouna.

Cet article interroge les dimensions confessionnelle et politique au cœur de la revendication de l'arabe au Tchad. Ainsi, celles-ci ont contribué à alimenter la contradiction fondamentale entre Nord et Sud, chrétien et musulman. L'article révèle que la question bilingue au Tchad ne saurait être traitée en fonction de l'importance numérique et de la puissance militaire de ceux qui la portent, mais bien en termes de cohabitation, de dialogue, de tolérance et de compromis dynamique qui n'étouffe personne.

GAMAR, A. M., (2011) « Nouvelles méthodes d'enseignement de la grammaire arabe dans les collèges arabophones du Tchad ». Revue Tchadienne des Sciences de l'Éducation (007), pp. 42-43.

L'article est tiré d'une thèse de doctorat soutenue à l'Université d'Omdourman au Soudan en 1998. En analysant l'enseignement de la langue arabe au Tchad, l'article met en lumière les difficultés qui s'y rapportent, situe les responsabilités de chacune des parties prenantes (enseignants, élèves, État) et énumère des propositions.

GANDOLFI, S. (2003). « L'enseignement islamique en Afrique noire ». Études africaines (169-170), pp. 261-275.

Cet article analyse la place de l'enseignement islamique en Afrique noire. Si cet enseignement est varié et diffus selon les contextes, il se caractérise par sa permanence et sa transférabilité dans le temps et dans l'espace. Dans les politiques publiques, l'expérience commune des pays d'Afrique noire est celle de sa marginalisation, alors qu'il contribue à la lutte contre l'analphabétisme au sein des pays africains.

GONZALEZ, P., R. & ALCÁDE, J., D., « Les fausses écoles coraniques ou la tragédie de l'exploitation d'enfants en Afrique occidentale et centrale », in document d'option de l'Institut espagnol d'études stratégiques, n° 48, mai 2017

L'article part des bouleversements ayant affecté l'enseignement islamique depuis la colonisation pour expliquer la transformation structurelle des écoles coraniques. Ainsi, elles sont devenues le lieu de recrutement des groupes violents où en outre, se pratique l'exploitation des apprenants à des fins purement capitalistes.

LADIBA G. (2013). « Notes sur la sociologie politique du Tchad. La dynamique d'intégration nationale : dépasser la conflictualité ethnique d'un État entre parenthèses ». Sahel Research (006).

Le document analyse le Tchad sur le plan sociopolitique et questionne le rôle des variables religieuses et ethniques dans la fixation de la dichotomie Nord/Sud. L'article voit dans les défis actuels du Sahel, une opportunité d'une transformation profonde afin de construire des sociétés pacifiées.

MADANA, N. (2011). « La pédagogie du Fakhi ou la pratique pédagogique à l'école coranique ». *Revue Tchadienne des sciences de l'Éducation* (007), pp. 4-6.

Cet article propose une lecture de l'école coranique sous le prisme de la pédagogie dite « des grands groupes ». Mieux, il est question de savoir si cette pédagogie s'applique ou non à l'école coranique.

MAGNANT, J.-P. (1992). « L'islamisation au Tchad : questions et hypothèses ». Dans J.-P. MAGNANT, *L'Islam au Tchad* (pp. 7-24). Bordeaux : Centre d'Études d'Afrique noire.

Cet article se propose d'aller à contre-courant des idées reçues que « véhiculent les vieux manuels » pour aborder le problème des origines de l'Islam dans les pays tchadiens et les processus par lesquels il s'est implanté. Ainsi, il apparaît que les relations politiques et économiques ont été au cœur de la pénétration de l'Islam au Tchad. De ce fait, le Tchad a connu deux formes d'islamisation. Une première qui fait de l'Islam un élément de la culture locale, l'islamisation étant en lui-même un changement qui s'opère dans une continuité, à savoir qu'il s'intègre progressivement à la culture. Une seconde qui opère une rupture totale de telle sorte que tout passé non-musulman est niée officiellement et bientôt oublié des jeunes générations.

NGAOSSDANE, D. (2011). « Le système éducatif tchadien et ses représentations socioculturelles de 1920 à 2010 : cas de la commune de N'Djamena ». *Revue Tchadienne des Sciences de l'Éducation* (007), pp. 26-38.

L'objectif de cet article est de rendre compte des représentations sociales qui entourent les différents types d'éducation ayant existé au Tchad depuis l'ère précoloniale. Ainsi, si l'éducation traditionnelle est fondée sur la transmission des valeurs ancestrales et des modèles arabo-islamiques, l'éducation « moderne » est un facteur de promotion sociale, un instrument indispensable au développement socio-économique.

RONE, B. (1998). « Le bilinguisme ; un grand pas vers l'État arabo-musulmane au Tchad ». Dans Al-Mouna, *Contentieux linguistique arabe-français* (pp. 121-152). N'Djaména : Al-Mouna.

Cet article analyse le bilinguisme tchadien comme ressource politique. Des acteurs politiques s'en servent pour créer un rapport de force favorable. Il révèle que le bilinguisme décrété cache un monolinguisme imposé afin d'ériger l'Islam comme religion d'État.

SAÏBOU, I. (2016). « Résurgence de la question musulmane dans le bassin tchadien ». Dans I. SAÏBOU, *Les musulmans, l'école et l'État dans le bassin du Lac Tchad* (pp. 7-20). Paris : L'Harmattan.

L'irruption de Boko Haram dans le bassin du Lac Tchad remet à l'ordre du jour le débat sur le rapport des sociétés musulmanes de cette région à la modernité. Dans une démarche rétrospective, cet article introductif situe la place de l'Islam et de l'éducation islamique dans le façonnement des mentalités et des attitudes vis-à-vis des modèles sociétaux induits par la colonisation.

TRIAUD, J.-L. (1992). « Une expérience missionnaire : les Sanusi au Borkou ». Dans J.-P. MAGNANT, *L'Islam au Tchad* (pp. 31-44). Bordeaux : Centre d'Études d'Afrique noire.

Cet article questionne l'échec des missionnaires Sanusi dans le nord du Tchad. Ainsi, cet échec part de la logique Sanusi, qui consiste à transmettre l'essentiel des connaissances sur l'Islam aux populations autochtones, en gardant toutefois une distance culturelle vis-à-vis de celles-ci. Cette logique n'a donc pas favorisé la réappropriation de cet enseignement.

VIELLE-GROSJEAN, H. (2010). « Pratiques de socialisation et d'éducation au Tchad : approche et questionnement ». *Éducation et sociétés* (26), pp. 161-17.

L'article interroge les défis du système tchadien à l'aune de ses spécificités nationales. Ainsi, les pratiques et principes éducatifs sont tenus en échec parce qu'ils reproduisaient un modèle unique, étranger, installé de longue date par la colonisation. Cette situation justifie le développement des pratiques de socialisation dans les milieux informels.

WALAR, A., M. (2017). « Université et Religion : Cas du Tchad ». *Militantisme étudiant et mouvements religieux dans les universités sahéliennes*. N'Djaména.

L'auteur analyse le cadre associatif de l'Université Roi Fayçal pour rendre compte de l'influence des organisations islamiques dans le façonnement des personnalités dans l'espace universitaire. Ainsi, si les jeunes tchadiens sont formés dans les mêmes universités, ils sont influencés par une diversité d'acteurs politiques et religieux, partageant des convictions et s'opposant sur d'autres.

1.3 - MÉMOIRE ET THÈSES

BUKAR. (2008). *Les migrations intellectuelles dans le bassin tchadien : cas du Cameroun, du Nigéria et du Tchad aux XIXe - XXe siècles. Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme d'Études Approfondies (D. E.A) en Histoire, Option Histoire politique et culturelle, Université de N'Gaoundéré.*

Ce mémoire situe la mobilité au cœur de la quête et de l'expansion du savoir dans le bassin du Lac-Tchad. La première partie du travail se penche sur les migrations anciennes et la constitution des États centralisés dans le bassin tchadien tandis que la seconde retrace les migrations intellectuelles pendant la période coloniale et post-coloniale.

KEMBOUCHE, M. (2016). *Le système de communication du Conseil supérieur des Affaires islamiques. Mémoire de Master en communication et marketing. Oudja-Maroc : Faculté des Lettres et des sciences Humaines.*

Ce mémoire décrit et analyse le système d'information du CSAI. Ainsi, ce système est le reflet d'une double volonté du CSAI : prêcher un islam non violent en menant un combat sans relâche pour prévenir le risque d'une propagation de l'extrémisme religieux et se faire valoir vis-à-vis des autres courants religieux. Aussi, ce système souffre

du manque de concordance communicationnelle entre les activités du CSAI et des rapports de force.

KORE, A. A. (2011). La socialisation politique au Tchad. Analyse critique du contenu des livres scolaires pour la période 1960-2005. Thèse de doctorat en sociologie. S.I : Université de Franche-Comté.

Cette thèse de doctorat situe l'école au cœur de la socialisation politique au Tchad. Ainsi, l'importation de la pédagogie depuis les pays, qui caractérise le système arabo-islamique est une entrave à une éducation nationale inclusive. Elle traduit une faible capacité des pouvoirs publics à orienter le système éducatif.

LADIBA, G. (2006). Appartenance religieuse, valeurs républicaines et vivre ensemble au Tchad. Mémoire de master en Socio-anthropologie. Yaoundé : Université Catholique d'Afrique centrale.

Ce mémoire analyse le rapport entre l'appartenance religieuse et les valeurs républicaines au moment où une vive controverse oppose dans l'espace public des catégories religieuses sur l'adoption du code des personnes et des familles. L'appartenance religieuse contribue efficacement à la segmentation du champ social tchadien en ce sens qu'il est instrumentalisé par les pouvoirs publics pour accéder aux positions de pouvoir dans l'administration publique.

SEIDOU, T. (1989). L'enseignement arabo-islamique privé et ses conséquences au Ouaddaï-Tchad : Contribution à l'étude des problèmes d'éducation et socioculturels en milieu musulman tchadien. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Lyon : Université Lumière.

Cette thèse de doctorat interroge l'éducation arabo-islamique dans ses spécificités tchadiennes. Ainsi, cette éducation arabo-islamique a évolué au rythme de plusieurs mutations sociales précoloniales, coloniales et postcoloniales.

1.4 - OUVRAGES

DIOP, A. (2013). La diffusion du français au Tchad. Paris : Karthala.

Cet ouvrage contribue à la compréhension des stratégies et des initiatives de diffusion de la langue française ainsi qu'à l'analyse de leurs effets réels dans un espace africain spécifique de contact entre deux communautés linguistiques mondialisées : la francophonie et l'arabophonie. Ainsi, la diffusion du français procède d'une stratégie d'influence dans un pays soumis à d'autres tropismes (pays arabes notamment).

LADIBA, G. (2011). L'émergence des organisations islamiques au Tchad. Enjeux, acteurs, territoires. Paris : L'Harmattan.

L'ouvrage part des logiques propres aux organisations islamiques au Tchad pour saisir la complexité du champ islamique tchadien. Ainsi, le champ religieux s'est toujours articulé au champ politique. En outre, il examine les apports sociaux et culturels des

organisations islamiques dans un pays où les communautés sont appelées à cohabiter.

MBAIOSSO, A. (1990). L'éducation au Tchad, bilan, problèmes et perspectives. Paris : Karthala.

L'ouvrage procède au bilan des efforts réalisés dans le secteur éducatif au Tchad. Ainsi, les réformes du système éducatif ne correspondent pas aux attentes du peuple et aux impératifs du développement. Il propose de prendre appui sur la diversité culturelle du Tchad pour doter le système éducatif d'une dimension culturelle.

NDOUTORLENGAR, M. (2014). Les questions de l'éducation au Tchad. Les nœuds de l'excellence. Paris : Edilivre.

L'auteur analyse le système éducatif tchadien en abordant ses temps forts depuis 1960. À chacun des défis, l'ouvrage a proposé des pistes de solution.

1.5 - RAPPORTS, ORGANISATIONS

ASSEMBLÉE NATIONALE. (2018). Rapport d'enquête parlementaire. Commission d'Enquête Parlementaire du système éducatif tchadien et de la Politique nationale de la Jeunesse. N'Djaména.

Face aux défis du système éducatif tchadien, cette enquête parlementaire vise à dresser le bilan des réalisations. Le document se consacre en grande partie à la présentation du « nombre de » (écoles, enseignants, élèves, etc.), toutes choses qui conduisent à affirmer que l'attention est peu accordée à la qualité.

HOINATHY, R. (2016). Études des perceptions des facteurs d'insécurité et d'extrémisme violent dans les régions frontalières du Sahel et d'extrémisme violent dans les régions frontalières du Sahel, Rapport national Tchad. N'Djaména : PNUD.

Ce rapport se présente comme une recherche innovante à un niveau régional sur des thèmes mondialisés tels que la violence armée, la radicalisation, le djihadisme et la sécurité. Il rend compte de la façon dont les populations les plus exposées perçoivent et traitent la violence armée, l'extrémisme et l'insécurité. Les recommandations vont dans le sens de la promotion d'un cadre éducatif et de la neutralité de l'État dans la gestion des affaires religieuses.

KHAMDJANE, O., C. (1994). « L'école laïque mixte : quel impact sur l'éducation de nos enfants ? ». Contribution de l'Union des Jeunes musulmans du Tchad, Actes d'états généraux du système éducatif tchadien, N'Djaména, pp.226-229.

Pour le propos de cet article, le système éducatif tchadien a besoin de réformes profondes pour être en phase avec ses spécificités culturelles. L'école laïque mixte est une importation qui se trouve en déphasage avec les réalités endogènes.

International Peace Institute. (2018). « Investir dans la paix et la prévention de la violence au Sahel-Sahara : Troisièmes Conversations régionales ». Compte rendu du séminaire d'Alger, les

24 et 25 juin 2018 sur l'initiative des conversations régionales la prévention de l'extrémisme violent. Alger : S.L.

Malgré la multiplication des réponses sécuritaires dans l'espace sahélo-saharien, celles-ci, ont démontré leurs limites, car elles traitent les symptômes plutôt que les nombreuses causes endogènes, transnationales ou exogènes qui génèrent et nourrissent la violence. La floraison des écoles coraniques traditionnelles constitue dans cette perspective un défi.

CRISIS GROUP, I. (2016). « Tchad : entre ambitions et fragilités ». Rapport Afrique N° 233.

L'article part du contrôle des écoles coraniques, de la formation des imams, et du rapport du CSAI aux autres courants islamiques pour évaluer la politique intérieure du Tchad en matière de lutte contre le terrorisme.

PABAMÉ, S., & YOUSOUF, A.-K. (S.D). Essais de scolarisation des enfants nomades au Tchad : bilan et perspectives. N'Djaména : S.L.

Le document présente le bilan des tentatives de scolarisation expérimentées en contexte nomade. L'école coranique apparaît comme adaptée aux modes de vie nomades.

PNUD, « Dynamique du radicalisme islamiste et interventions du PNUD au Tchad », Projet d'appui à la lutte contre la radicalisation et l'extrémisme violent au Tchad, Tchad, 2017.

Dans un contexte de crise imputable à Boko Haram, l'école coranique traditionnelle est un potentiel berceau de radicalisation qui doit être réformée.

ROY, É., & HUMEAU, P. (2018). État des lieux sur l'offre et les mécanismes institutionnels relatifs à l'éducation coranique et à l'enseignement islamique dans les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre. UNICEF/QUALE. Dakar.

Cette étude situe l'éducation arabo-islamique au cœur des débats sur le devenir de l'enfant au sein des communautés musulmanes d'Afrique centrale et de l'Ouest. Elle propose une typologie générale de l'offre de l'éducation arabo-islamique, tout en relevant les points de convergence et de divergence.

SWIFT, J., & YOUSOUF, A. (2010). Éducation en milieu pastoral. Rapport d'activités de la Direction de l'organisation pastorale et de la sécurisation des systèmes pastoraux du ministère de l'élevage et des Ressources animales, N'Djaména.

Le rapport vise à identifier les scénarios envisageables pour la promotion de l'éducation formelle en milieu nomade au Tchad, avec une appréciation de leurs points forts et faibles.

UNESCO & BID, Document d'appui au programme prioritaire pour la promotion de l'éducation bilingue 2007 – 2010, N'Djaména, 2006.

Ce document stratégique dresse l'état des lieux du système éducatif tchadien. La prise en compte de l'éducation arabo-islamique apparaît comme une condition nécessaire pour la promotion d'une éducation pour tous. Cette réforme nécessite un financement que le document a chiffré. La part des écoles coraniques étant de 23%.

VILLALÓN, L., Militantisme étudiant et mouvements religieux dans les universités sahéliennes. Projet de recherche initié par le Sahel Research Group, Université de Floride, <https://sahelresearch.africa.ufl.edu/fr/recherche/student-activism-and-religious-movements-in-sahelian-universities/>, [consulté le 18 décembre 2019 à 22h 14].

Il s'agit d'une recherche menée simultanément au Sénégal, en Mauritanie, au Mali, au Burkina Faso, au Niger et au Tchad. Elle part du constat selon lequel les universités demeurent le lieu par excellence d'observation du dynamisme religieux dans le sahel actuel. Ces pays sont en évolution constante et rapide en lien avec les tensions et dynamiques religieuses régionales. Le militantisme étudiant est ainsi un indicateur des tendances sociales émergentes et pourrait avoir un impact à long terme sur l'évolution de la vision du monde de la nouvelle génération d'élite.

1.6 - LOIS ET RÈGLEMENTS

Arrêté N° 2943/PR/PM/MISP/DARC/2008 du ministère de l'Intérieur déterminant les modalités de fonctionnement du Conseil supérieur des Affaires islamiques

Décret 95-071-1995-02-09/PR/MEN portant institution de l'enseignement bilingue dans le système éducatif

Décret n° 567/PR/2021 portant Nomination d'un Président du Conseil d'Administration

Union des écoles arabes du Tchad, Convention globale avec le ministère de l'Éducation nationale, N'Djaména, 2004.

Décret n° 62-117-1962-06-01 PG-EN portant organisation de l'enseignement de la langue arabe dans les ordres du premier et du deuxième degré de l'enseignement public

Loi n°016/PR/06 portant orientation du système éducatif tchadien

Ordonnance 62-027-1962-07-28-1962 portant réglementation des associations en République du Tchad.

1.7 - PRESSE ÉCRITE

BAKOUMI, G. (2018, mars jeudi). « Le centre coranique Darassalam d'Abéché est fermé ». Le Progrès (4799), p. 3.

L'article décrit le contexte ayant conduit à la fermeture du centre coranique Darassalam. Cette fermeture a été décidée par les autorités locales à la suite d'une dispute ayant opposé les mères d'apprenants dans l'enceinte du centre. Pour le propos de l'article, la libération « des délinquants de ce milieu d'éducation » constitue une source potentielle d'insécurité.

BOUDINA, D., (2014). « Doit-on avoir peur des madrassa ? ». N'Djaména Bi-hebdo (1554), p.4.

Dans un contexte d'insécurité imputable à la crise de Boko Haram, l'article se pose la question de savoir si, au regard du silence des pouvoirs publics, il ne faut pas se méfier des madrassa [entendu ici au sens d'école coranique]. Les écoles coraniques se créent partout au Tchad et le Conseil Supérieur des Affaires islamiques, la seule institution habilitée à délivrer les autorisations d'ouverture, n'en maîtrise plus le rythme de progression.

MAHAMAT, H. A. (2007). « Le CSAI sur la sellette ». La Voix (386), p.6

Cet article questionne la place du CSAI dans la dynamique de lutte contre le terrorisme. Ainsi, le CSAI s'arroge les attributions de plusieurs départements ministériels et est devenu une institution inquisitoire au sein de la communauté musulmane. Il est « fortement meurtri par des décennies de pressions, de mensonges, de diffamations, d'injustices et de fausses accusations à l'égard de certains de ses membres qui ne partagent pas les mêmes croyances politico-religieuses que celles du président du CSAI ». L'auteur propose une égale participation de toutes les tendances religieuses au sein du CSAI.

OUALGUÉ, P. (2006). « Enseignement privé arabe : l'autre face cachée de l'école tchadienne ». Carrefour (37), pp. 12-13.

Cet article vise à faire un état des lieux de l'enseignement privé au Tchad. L'auteur s'intéresse au cas particulier de l'école, du collège, lycée et Université Roi Fayçal, qu'il présente comme visage de l'enseignement arabe au Tchad. Il relève les défis socioculturels auxquels font face ces structures afin de se faire accepter par tous les Tchadiens.

1.8 - PRESSE EN LIGNE

CEDPE, Les Talibés en Afrique, une bombe à retardement, <https://www.centresearche.com/>, [consulté le 25 septembre 2019 à 7h 14].

Cet article analyse les pratiques violentes dont se rendent coupables certaines écoles coraniques à l'endroit des apprenants comme constitutifs d'actes répréhensibles, de non-respect des principes de la diversité culturelle au Tchad.

DHOMBRES, D., Les enfants enchaînés du Tchad, <https://www.lemonde.fr/idees/article/2005/09/1/>, [consulté le 25 septembre 2019 à 10h 08].

Cet article est le compte rendu d'une investigation menée dans plusieurs écoles coraniques de la ville de N'Djaména à l'aide d'une caméra cachée. Dans un certain nombre d'entre elles, des apprenants sont enchaînés.

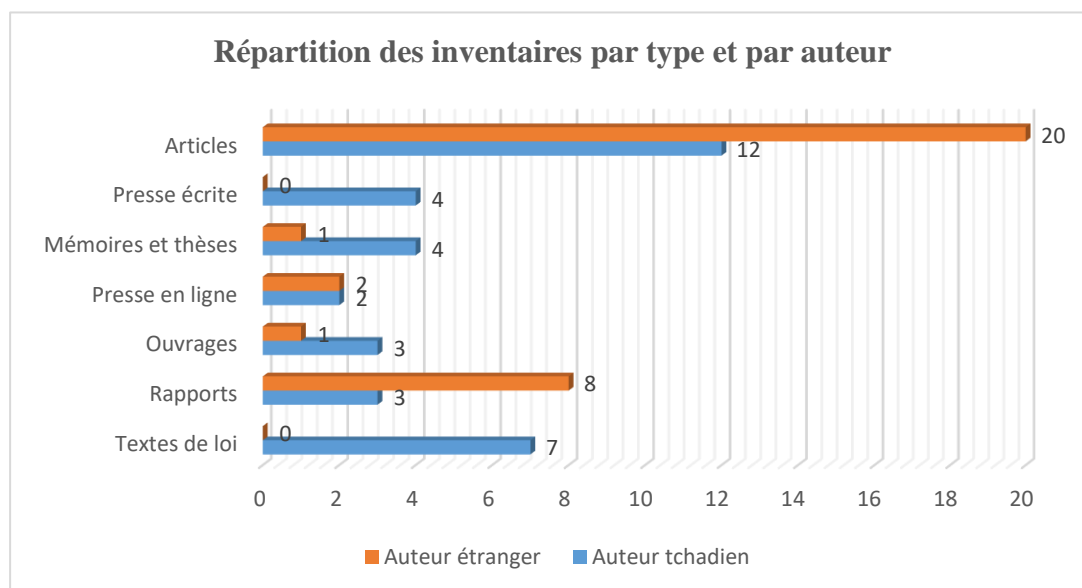
LEDEVOIR. (2019). Au Tchad, la charia à coups de bâton pour des enfants, <https://www.ledevoir.com>, [consulté le 26 septembre à 9h51].

L'article alerte les pouvoirs publics sur la violation du droit à l'intégrité des apprenants des écoles coraniques traditionnelles.

OUMAROU, B., « Zoom sur l'école coranique Assalam », article consulté le 18 septembre 2019 sur atph.org.

Cet article a été publié par l'Association Tchadienne pour la Promotion et la Défense des droits de l'homme après une visite réalisée au sein de l'école Assalam. Cette khalwa accueille ainsi 400 apprenants dont 313 sont internés, 70 filles, 13 enseignants. Face aux difficultés financières, cette khalwa projette de créer un centre de santé et de se doter d'un moulin.

ANNEXE 2 : SYNTHÈSES



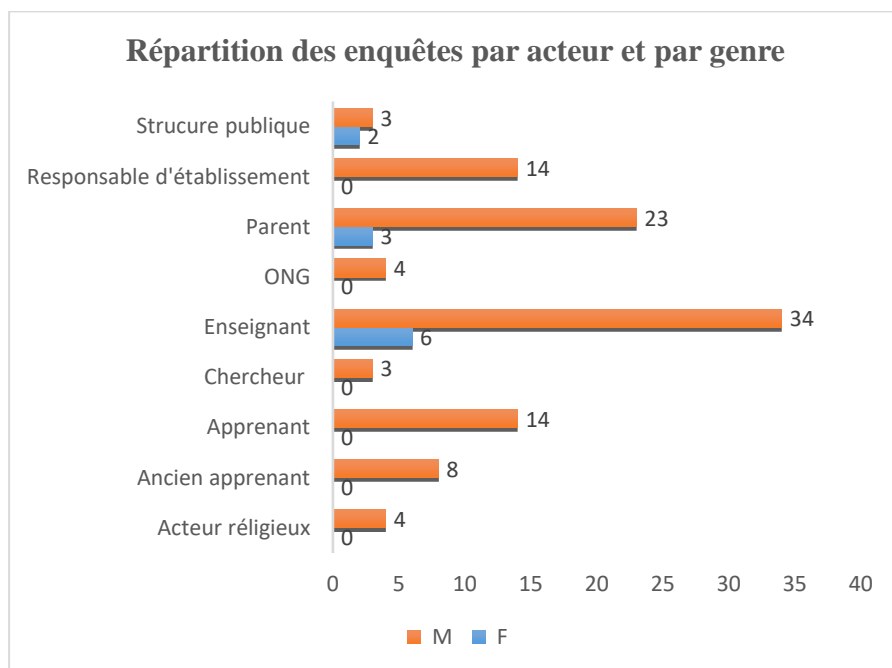
Source : Inventaires Eduai Tchad, 2019-2020

Des 67 documents inventoriés dans le cadre de cette étude, les articles scientifiques viennent en tête (32, soit 48%), suivis des rapports (11, soit 16%), des textes de loi (7, soit 10%) et des mémoires et thèses (5, soit 7%). Viennent enfin, les ouvrages, la presse écrite et la presse en ligne (4 pour chaque type, soit 7%). Les articles scientifiques et les rapports ont majoritairement été produits par des auteurs non tchadiens et les organisations internationales alors qu'à l'inverse, les mémoires et thèses, les textes de loi, la presse écrite et la presse en ligne relèvent majoritairement d'auteurs tchadiens. La proportion relativement importante des productions d'auteurs tchadiens (52%) par rapport aux auteurs non tchadiens (48%) a été favorisée par les articles de la presse, les mémoires thèses et les ouvrages. Cependant, en dehors d'une thèse de doctorat datant de 1989 et portant sur les conséquences de l'éducation l'arabo-islamique dans le Ouaddaï, aucune source scientifique tchadienne ne porte directement sur l'éducation arabo-islamique. Cet inventaire est ainsi venu confirmer que le champ de l'éducation arabo-islamique au Tchad concerne jusqu'à ce jour un public très restreint. À partir des années de production des documents de cet inventaire, il y a lieu d'affirmer que le débat sur l'éducation arabo-islamique au Tchad est segmenté en trois courants majeurs : le refus, la contestation et l'acceptation.

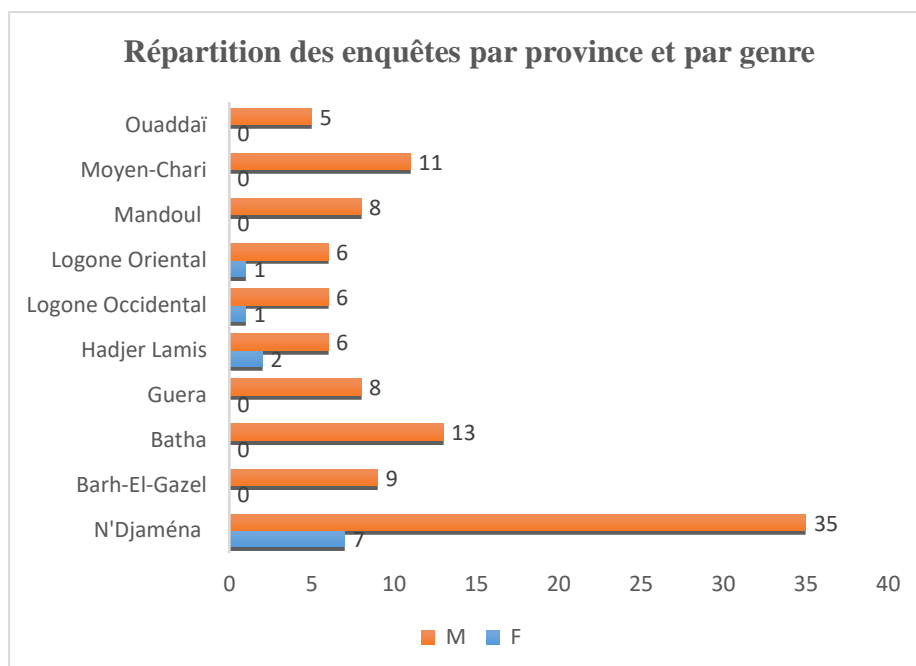
Le courant du refus (1970-1990) : bien qu'illustré par l'ouvrage phare du pédagogue et sociologue Issa Khayar datant de 1976, ce courant est porté par des auteurs non tchadiens. D'inspiration africaniste, le cœur de son analyse se situe au niveau du rapport des sociétés musulmanes et leur organisation sociale à l'État. Ce temps couvre les décennies des crises sociopolitiques induites par la revanche des diplômés arabophones. L'arrivée des mouvements politico-militaires au pouvoir d'où il a résulté la reconnaissance de l'arabe comme langue officielle met un terme à ce premier temps. En faisant commencer l'histoire de l'éducation arabo-islamique à la période coloniale, la principale limite de ce courant est d'avoir passé sous silence la dynamique précoloniale de l'éducation arabo-islamique.

Le courant de la contestation (1990-2000) : se résume à la controverse Nord/Sud à laquelle se greffe des considérations qui relèvent de l'instrumentalisation politique. Il couvre les débats sur le bilinguisme tchadien, les tensions Nord-Sud dans l'accès à l'administration publique et aux positions de pouvoir. Ce courant est déconnecté du premier et est représenté de façon significative dans cet inventaire. La problématique centrale de ce courant est celle de la cohabitation religieuse dans un Tchad divisé dans une unité nationale pourtant proclamée dans la Constitution. Ce courant qu'on pourrait davantage qualifier de conflictuel est porté par les auteurs nationaux et souffre du défaut de neutralité axiologique. En effet, il est dominé par le parti pris. La tendance à apposer le Nord et le Sud est entretenue à partir d'une équation personnelle où se convoquent, à tort ou à raison, les variables religieuses et linguistiques. En cela, la tenue de l'éducation arabo-islamique en marge des politiques publiques est accueillie, selon le côté où l'on situe, comme gage de la laïcité de l'État ou encore comme une discrimination institutionnalisée pour conférer à l'éducation arabo-islamique une place de moindre importance.

Le courant de l'acceptation (2000 à nos jours) : se démarque des deux premiers en ce qu'il place l'éducation arabo-islamique au cœur des défis éducatifs, tout en interrogeant la capacité de l'État à promouvoir un système éducatif inclusif. Si ce dernier constitue en soi le prolongement du second courant de pensée, la rupture se situe au niveau de l'intervention des acteurs internationaux à la faveur de l'éducation pour tous. Ce courant a été impulsé par les acteurs médiatiques. L'éducation arabo-islamique, notamment sa variante informelle et semi-formelle, est ainsi accusée de violations des droits de l'homme et de troubles à l'ordre public. Les châtiments corporels, la pratique de mendicité et l'absence de débouchés modernes à l'école coranique sont analysés comme une forme d'exclusion sociale. Cette nouvelle dynamique a été confortée par la résurgence de la question musulmane dans le Sahel. Ainsi, avec la montée en puissance de Boko Haram dans le Lac-Tchad, la tendance est à voir dans les écoles coraniques des foyers potentiels de l'extrémisme. Ce courant inscrit l'éducation arabo-islamique dans la perspective d'un dialogue avec les politiques publiques dans la finalité de l'intégrer au système éducatif. Car, à défaut de formalisation de l'éducation arabo-islamique, le risque perçu est celui de la formalisation du système éducatif par le système arabo-islamique. L'intrusion de l'enseignement islamique dans l'enseignement arabe demeure une illustration parfaite. La présence de plus en plus marquée d'acteurs internationaux pose en retour la problématique de l'appropriation endogène de cette dynamique. En effet, l'implication d'acteurs nationaux à diverses échelles constitue davantage une construction institutionnelle appelée à disparaître si en amont, l'aide internationale s'amenuise.



Graphique 1: Répartition des enquêtes par acteur et par genre



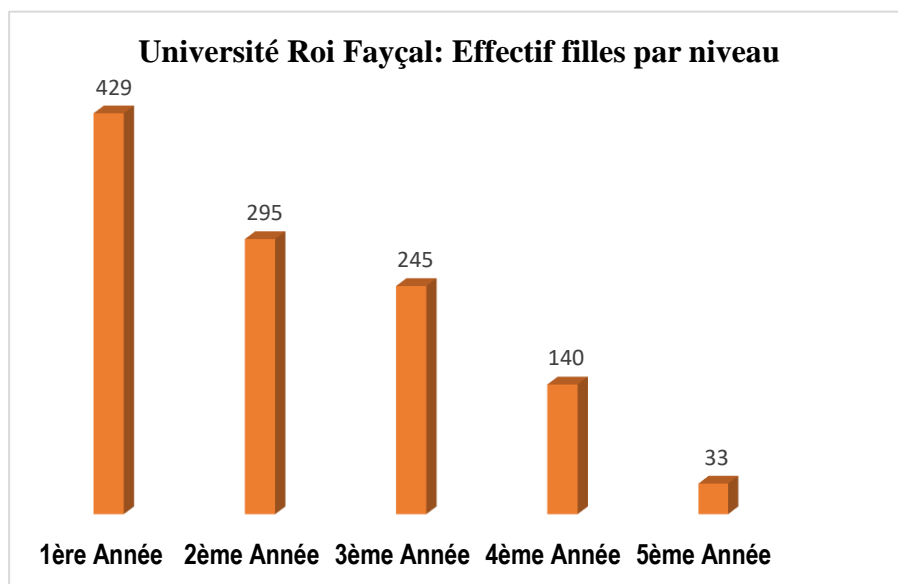
Graphique 2: Répartition des enquêtes par province et par genre

Source : Base de données Eduai Tchad, 2019-2020.

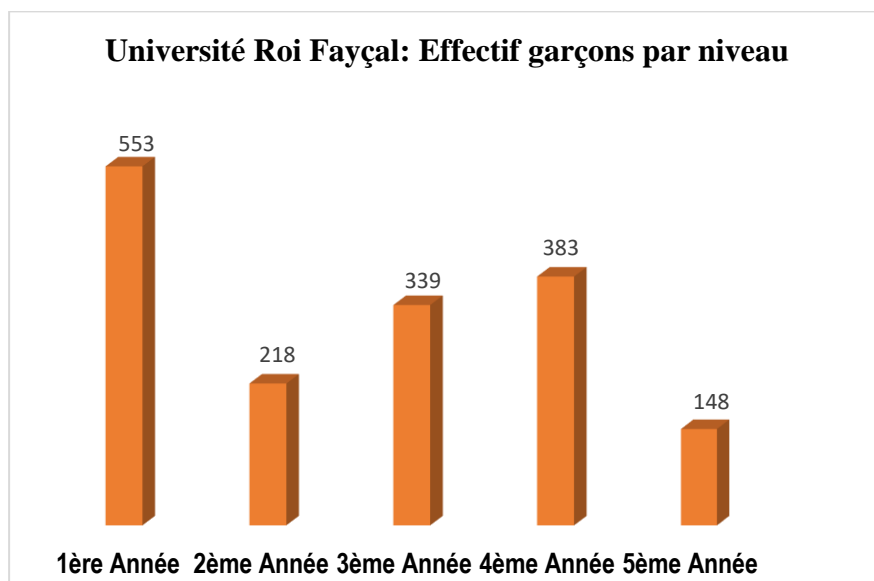
L'enquête de terrain a été réalisée à partir d'un échantillon de 118 personnes. Sur cette base, il y a lieu de constater que la majorité des entretiens ont été réalisés à N'Djaména. Cela

se justifie par la charge de travail concentrée en totalité à N'Djaména durant la première phase puis dispersée dans les provinces durant la deuxième phase. Une attention particulière a été accordée au sud du pays (Moyen-Chari, Logone oriental et occidental et le Mandoul). La première tendance au Tchad est à favoriser le Nord comme terrain d'étude lorsqu'on aborde l'éducation arabo-islamique. Si le Nord est le foyer de diffusion de l'éducation arabo-islamique au Tchad, cette étude a voulu montrer que le Sud est également travaillé par plusieurs dynamiques au regard des enjeux de cohésion nationale et de lutte contre l'extrémisme violent.

Aussi, la faible proportion des apprenants s'explique par le statut même de l'enfant dans les communautés enquêtées. L'enfant dans ce cas est intégré à la société et à la famille. Cela se traduit sur le terrain par la difficulté à communiquer avec les apprenants. Les réponses obtenues sont souvent courtes et les entretiens sont de très courte durée. Enfin, la représentation féminine dans la catégorie des enseignants est à attribuer aux écoles arabes et aux écoles coraniques rénovées accueillant les filles.

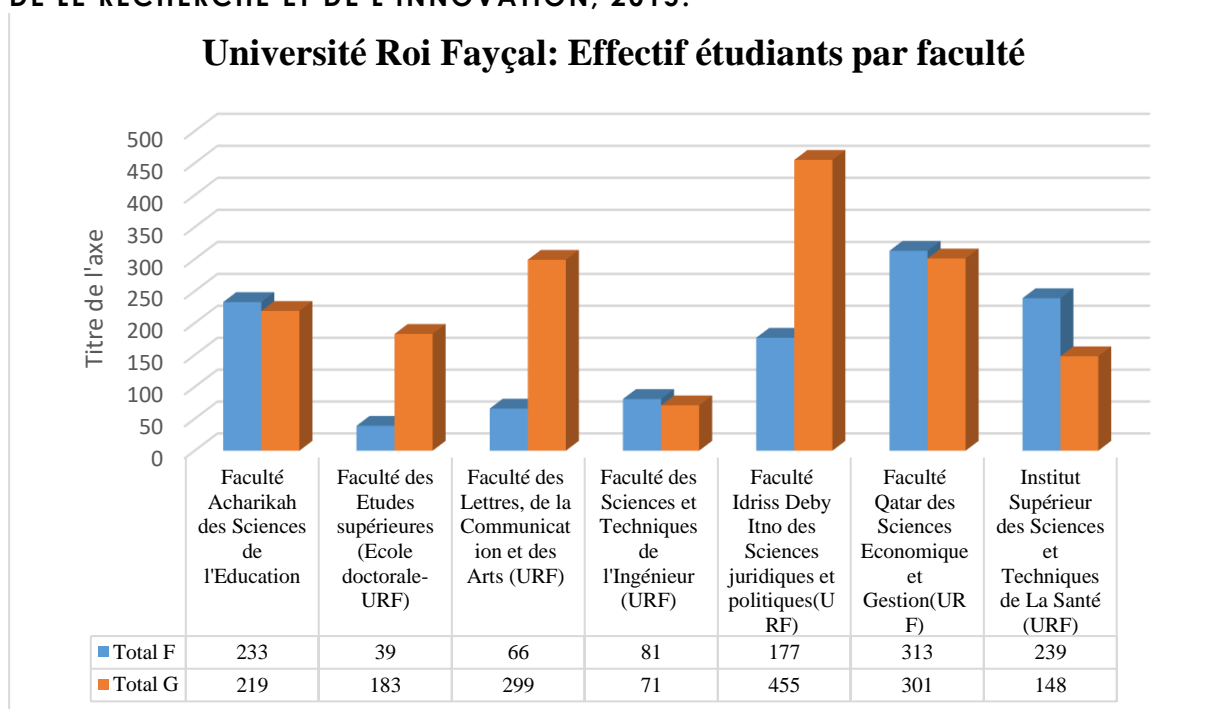


Graphique 3: Effectif d'étudiants de sexe masculin à l'URF par niveau



Graphique 4: Effectif d'étudiants de sexe féminin à l'URF par niveau

SOURCE : ANNUAIRE STATISTIQUE DU MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION, 2015.



GRAPHIQUE 6: EFFECTIF D'ETUDIANTS DE L'URF PAR GENRE ET PAR FILIERE

Source : Annuaire statistique du ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'innovation, 2015.

ANNEXE 3 : OUTILS D'ENTRETIEN

Guide d'entretien Établissements d'enseignement

Thèmes	Questions
<i>Historique, organisation et indication du siège de la structure, des contacts, du site internet (à mentionner dans le journal de terrain)</i>	<ul style="list-style-type: none">• Pouvez-vous me parler de l'histoire de l'établissement ? Quand est-ce que l'établissement a été créé ? Par qui ?• Quelles sont les raisons qui ont motivé son fondateur ?• Pouvez-vous me décrire le fonctionnement de votre établissement ?• Comment se passe le processus d'inscription ? Quel est le coût de la formation pour les élèves ?• Quelles sont ses sources de financement ?• La structure est-elle reconnue par l'État ? Bénéficie-t-elle d'appuis, de subventions ? Quel est le rapport qu'entretient votre offre éducative à celle des écoles publiques ? (Complète-t-elle l'offre publique ? Se substitue-t-elle à l'offre publique ?)• Quelle est la période de fonctionnement sur l'année ?• Travaillez-vous avec des partenaires (états, ONG, fondations...) ?• Ces derniers temps, les établissements d'enseignement arabo-islamique sont pointés du doigt comme porte d'entrée de l'extrémisme au Tchad, quelle est votre point de vue par rapport à cela ? (Sinon, quel est selon l'interlocuteur, les mobiles de propagation de l'extrémisme au Tchad ?)
<i>Contenu pédagogique</i>	<ul style="list-style-type: none">• Pouvez-vous me décrire l'éducation que vous proposez ici ?• Pouvez-vous me décrire le cursus de formation proposé par votre établissement ?• Quelles sont les matières enseignées ?• Comment s'est fait le choix de ces matières ?• Disposez-vous de supports pédagogiques ? Sous quelles formes ? Comment vous les procurez-vous ?• Quelles sont les langues d'enseignement ?• Quelles sont les langues utilisées au quotidien dans l'établissement ?• Comment se fait l'évaluation des apprenants ?

Caractéristiques des apprenants

- Combien d'apprenants l'établissement compte-t-il ? Leur âge ? Leur répartition selon le genre ? À partir de quel âge les apprenants sont-ils accueillis ? Existe-t-il une spécificité de la participation des apprenants selon que l'on est homme ou femme ?
- Que deviennent les apprenants au sortir de leur formation dans l'établissement (poursuite d'études, travail, formation professionnelle, insister sur l'approche genre à ce niveau : les trajectoires diffèrent-elles selon le genre...) ?

Caractéristiques des enseignants

- Combien d'enseignants compte l'établissement ?
- Leur genre ?
- Ont-ils reçu une formation spécifique à la (aux) matière(s) qu'ils enseignent ? Si oui sous quelle forme ?
- Comment se fait le recrutement de vos enseignants ? Sur quels critères ? Y a-t-il des exigences de diplômes, de qualifications... ?
- Comment se fait l'évaluation des apprentissages (devoirs sur table, contrôles continus, récital, examens...)
- Y a-t-il un système d'évaluation des enseignants, du contenu et de la méthode de leur enseignement ?

Guide d'entretien

Enseignants, responsables d'établissement, acteurs religieux (imams, marabouts confrériques, leader d'association, promoteurs d'écoles)

Thèmes	Questions
<i>Présentation, parcours et formation</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Parlez-moi de votre cursus de formation ? (Établissement, nature et durée de la formation, disciplines, spécialisations, qualifications) • Comment s'est fait pour vous le choix de ce modèle éducatif ? • Diplômes, attestations, titre (ex : <i>hafiz</i>) obtenus ?
<i>A propos de l'activité d'enseignement</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comment êtes-vous venu à l'enseignement ? • Quelles disciplines enseignez-vous ? • Quelles sont vos méthodes d'enseignement ? • Quels sont les types d'établissement dans lesquels vous enseignez ? • Avez-vous d'autres activités en plus de l'enseignement ?
<i>A propos de l'éducation arabo-islamique</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle place occupe selon vous l'éducation arabo-islamique dans le pays ? • Comment voyez-vous l'évolution de l'éducation arabo-islamique dans le pays ? • Quel est selon vous le rôle de la femme dans l'éducation arabo-islamique au Tchad ? • Avez-vous connaissance de projets et réformes mis en œuvre autour de l'enseignement arabo-islamique ? • Que pensez-vous de ces projets et réformes ? • Êtes-vous impliqué dans ces projets ou réformes ? Si oui, de quelles manières ?
<i>Représentation de l'éducation arabo-islamique</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est pour vous une éducation arabo-islamique ? • Quelles sont selon vous les finalités d'une éducation fondée sur la religion ?

Thèmes	Guide d'entretien Parents et familles Questions
<i>Présentation</i>	<ul style="list-style-type: none">• Avez-vous suivi des études, une formation, dans un établissement d'enseignement arabo-islamique ou reçu un enseignement religieux ?• Sous-quelle forme, dans quel type d'établissement ?
<i>Choix éducatif pour les enfants</i>	<ul style="list-style-type: none">• Avez-vous des enfants qui sont (ont été) scolarisés dans un établissement d'enseignement arabo-islamique ? Leur âge ?• Comment avez-vous fait le choix de cette offre éducative pour vos enfants ?• Quelles sont (étaient) vos attentes vis-à-vis de ce modèle ?• Sont-elles satisfaites ?• Dans quel type d'établissement sont-ils scolarisés (daara, école coranique, franco-arabe, medersa...) ?• Comment s'est fait le choix de cet établissement en particulier ?• Quel est le coût de cette formation ?• Avez-vous des enfants scolarisés à l'école laïque ? Leur âge ?
<i>Représentation de l'éducation arabo-islamique</i>	<ul style="list-style-type: none">• Quelles sont selon vous les finalités d'une éducation fondée sur la religion ?

Thèmes	Guide d'entretien Apprenants et anciens apprenants Questions
<i>Présentation, parcours et formation</i>	<ul style="list-style-type: none">• Depuis quand suivez-vous (Durant combien de temps avez-vous suivi) une éducation arabo-islamique ?• Quels types d'établissement avez-vous fréquenté ?• Quelles sont (étaient) les conditions d'apprentissage (rythme, organisation, discipline, matières...)• Comment s'est fait pour vous le choix de ce modèle éducatif ?• Diplômes, attestation, titre (ex : <i>hafiz</i>) obtenus ?
<i>Projet/devenir professionnel</i>	<ul style="list-style-type: none">• Qu'envisagez-vous de faire après vos études ?• Quelle est votre activité actuelle (pour les anciens apprenants) ?• Suivez-vous ou avez-vous suivi un autre type d'enseignement ou de formation en plus de l'enseignement arabo-islamique ?
<i>Représentation de l'éducation arabo-islamique</i>	<ul style="list-style-type: none">• Qu'est pour vous une éducation arabo-islamique ?• Quelles sont selon vous les finalités d'une éducation fondée sur la religion ?

Thèmes	Guide d'entretien Structures publiques, ONG <i>Questions</i>
<i>Historique, organisation, mandat</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me parler de l'histoire de la structure ? Quand est-ce que la structure a-t-elle été créée ? Dans quelles circonstances ? • Quelles sont ses missions ? • Comment est-elle organisée ?
<i>Actions autour de l'éducation arabo-islamique</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont vos projets ou politiques actuel(le)s ou passé(e)s en lien avec l'éducation arabo-islamique ? • Qu'est-ce qui a motivé la mise en œuvre de ces projets ou de ces politiques ? • Pouvez-vous en expliciter les objectifs et les modalités de leur mise en œuvre ? • Quelles sont vos sources de financements ? • Développez-vous des partenariats avec d'autres acteurs ? Si oui lesquels ? • Travaillez-vous avec des acteurs de l'enseignement arabo-islamique ? De quelle manière ? Comment s'est fait le contact ?
Thèmes	Guide d'entretien Chercheurs sur le sujet <i>Questions</i>
<i>Présentation</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Structure de rattachement (Laboratoire, institut de recherche, cabinet privé...) •
<i>Travaux autour de l'éducation arabo-islamique</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comment définissez-vous l'enseignement arabo-islamique ? • Comment et apparu et s'est constitué l'enseignement arabo-islamique au (pays concerné) ? • Comment abordez-vous l'enseignement arabo-islamique dans vos travaux ?

- Quels rapports les populations entretiennent-elles selon vous à l'enseignement arabo-islamique ?
- Quelles raisons expliquent selon vous la considération tardive que l'état (pays concerné) accorde à l'enseignement arabo-islamique ?

FICHE D'ENQUETE

-----**LOCUTEUR**-----

Prénoms et Nom :

Âge :

Sexe :

Religion/Confrérie d'appartenance :

Ethnie/Caste :

Langue maternelle :

Téléphone/Autres contacts :

-----**ENTRETIEN**-----

Date :

Durée :

Heure début :

Langue :

Personnes présentes :

Approche :

Contexte :

-----**SITUATION FAMILIALE**-----

Situation matrimoniale :

Nombre d'épouses/Nombre d'enfants :

Nombre de frères et sœurs :

Position dans la famille :

Occupation des conjoints :

Occupation des enfants :

Occupation des frères et sœurs :

Profession des parents :

-----**SITUATION PROFESSIONNELLE**-----

Fonction/Métier :

Lieu de travail :

Secteur d'activité (formel ou informel) :

Ancienneté dans le poste :

Postes précédents occupés (ordre de temps et de lieu) :

Travail rémunéré ?

Autres sources de revenu :

-----**LIEUX DE RÉSIDENCE**-----

Quartier :

Type d'habitat :

Propriétaire ou en location ou autre à préciser :

Autres personnes vivant sous le même toit :

Lien de parenté :

Lieux de résidence successifs :

Région/Village d'origine :

Année d'arrivée dans la localité :

-----**ÉTUDES-FORMATIONS**-----

Établissements fréquentés (avec années et niveaux suivis) :

Type (privé/public, école coranique) :

Caractère (laïc, franco-arabe, catholique) :

Apprentissage d'un métier :

Dernier niveau suivi :

Dernier diplôme obtenu :

Dernière année de scolarité/d'apprentissage :

Sait lire et écrire (en quelle langue) :

Sait parler français (ou autres langues) :

ANNEXE 4 : ÉQUIPE PAYS

NOM ET PRÉ-NOMS	PARCOURS ACADÉMIQUE	EXPÉRIENCE	RÔLE
Fulbert NGODJI	Licence en Gestion de Ressources Humaines, Master en Développement et Management de Projets en Afrique	Mémoire de master	Coordination d'enquêtes, conduite d'enquête, interaction aux acteurs institutionnels (étatiques, ONG, religieux)
Ousmane GOUMBA KISSYA	Licence en Gestion de Ressources Humaines	Collecte de données pour ONG	Conduite d'enquête
Alex NADJINDO	Licence en Communication et Journalisme	Reportage, entretiens pour médias privés	Documentation et conduite d'enquête
Jules GOUMBA	Informaticien	Tenue d'un secrétariat bureautique	Transcription des données
TOLITANGUÉ AIMBANGUE Stéphane	Licence en Sociologie, Option Population et développement	Collecte de données pour ONG et Bureaux d'Études	Conduite d'enquête
MIANMADNA RONELBAYE Natyana	Licence en Sociologie, option Sociologie rurale	Collecte de données pour ONG	Conduite d'enquête
NIMANE Parfait	Licence en Gestion	Stage dans l'administration publique	Facilitations administratives auprès des institutions

Pour un monde en commun

Le groupe AFD contribue à mettre en œuvre la politique de la France en matière de développement et de solidarité internationale. Composé de l'Agence française de développement (AFD), en charge du financement du secteur public et des ONG, de la recherche et de la formation sur le développement durable, de sa filiale Pro-parco, dédiée au financement du secteur privé, et bientôt d'Expertise France, agence de coopération technique, le Groupe finance, accompagne et accélère les transitions vers un monde plus juste et résilient.

Nous construisons avec nos partenaires des solutions partagées, avec et pour les populations du Sud. Nos équipes sont engagées dans plus de 4 000 projets sur le terrain, dans les Outre-mer, dans 115 pays et dans les territoires en crise, pour les biens communs – le climat, la biodiversité, la paix, l'égalité femmes-hommes, l'éducation ou encore la santé. Nous contribuons ainsi à l'engagement de la France et des Français en faveur des Objectifs de développement durable (ODD). Pour un monde en commun.



5 rue Roland Barthes, 75 598 CEDEX 12 France / Département Diagnostics économiques et politiques publiques

www.afd.fr

Twitter : @afd_france (ou l'adresse anglaise) - Instagram :

PASAS

PLATEFORME D'ANALYSE,
DE SUIVI ET D'APPRENTISSAGE
AU SAHEL



pasas-minka.fr

Ce rapport a été élaboré dans le cadre d'un financement du Fonds Paix et Résilience Minka.

Le Fonds Minka, mis en œuvre par le groupe AFD, est la réponse opérationnelle de la France à l'enjeu de lutte contre la fragilisation des États et des sociétés. Lancé en 2017, Minka finance des projets dans des zones affectées par un conflit violent, avec un objectif : la consolidation de la paix. Il appuie ainsi quatre bassins de crise via quatre initiatives : l'Initiative Minka Sahel, l'Initiative Minka Lac Tchad, l'Initiative Minka RCA et l'Initiative Minka Moyen-Orient.

La Plateforme d'Analyse, de Suivi et d'Apprentissage au Sahel (PASAS) est financée par le Fonds Paix et Résilience Minka. Elle vise à éclairer les choix stratégiques et opérationnels des acteurs de développement locaux et internationaux, en lien avec les situations de crises et de fragilités au Sahel et dans le bassin du Lac Tchad. La PASAS se met en œuvre à travers d'un accord-cadre avec le groupement IRD-ICE après appel d'offres international dont le rôle est double : (i) produire des connaissances en réponse à nos enjeux opérationnels de consolidation de la paix au Sahel et (ii) valoriser ces connaissances à travers deux outils principaux : une plateforme numérique, accessible à l'externe, qui accueillera toutes les productions et des

conférences d'échange autour des résultats des études. La plateforme soutient ainsi la production et le partage de connaissances, en rassemblant des analyses robustes sur les contextes sahéliens et du pourtour du Lac Tchad.

Nous encourageons les lecteurs à reproduire les informations contenues dans les rapports PASAS pour leurs propres publications, tant qu'elles ne sont pas vendues à des fins commerciales. En tant que titulaire des droits d'auteur, le projet PASAS et l'IRD demande à être explicitement mentionné et à recevoir une copie de la publication. Pour une utilisation en ligne, nous demandons aux lecteurs de créer un lien vers la ressource originale sur le site Web de PASAS, <https://pasas-minka.fr>.



