

L'ECOLE TCHADIENNE ENTRE HERITAGE COLONIAL ET EXIGENCES DU DEVELOPPEMENT : ANATOMIE D'UN SYSTEME EDUCATIF EN RECOMPOSITION PERMANENTE

SEURGONDA PATEDJORE SOUDY Jonas

Université de N'Djaména, Tchad

Mail : foovourne@yahoo.fr.

Résumé

Plus de soixante ans après l'indépendance du Tchad, le système éducatif national continue de fonctionner sur des fondations largement héritées de la période coloniale française. Malgré des réformes successives, des investissements considérables des partenaires techniques et financiers et des progrès mesurables sur certains indicateurs de couverture scolaire, l'école tchadienne reste confrontée à des contradictions structurelles profondes. Un taux brut de scolarisation de 86,85 % au primaire coexiste avec un taux d'achèvement qui n'atteint pas 42 % ; les zones rurales restent massivement sous-équipées ; les inégalités de genre persistent avec seulement 43 % des filles en âge scolaire effectivement scolarisées contre 77 % des garçons ; et les programmes peinent à s'ancrer dans les réalités socioculturelles et économiques du pays. Le présent article, fondé sur une revue critique narrative de la littérature scientifique et des rapports institutionnels disponibles, adopte le plan IMRAD pour examiner ces contradictions dans leur profondeur historique et structurelle. Les résultats établissent que les dysfonctionnements du système éducatif tchadien ne peuvent être compris indépendamment du projet colonial qui leur a donné naissance, et que les réformes successives ont davantage reconfiguré les modalités de ce projet qu'elles n'ont procédé à une refondation véritable. L'analyse et la discussion interprètent ces résultats à la lumière des théories de la décolonisation de l'éducation et des politiques d'aide internationale, et formulent des propositions pour une refondation authentique articulée autour de la souveraineté éducative et de l'ancrage culturel.

Mots-clés : école tchadienne ; héritage colonial ; réformes éducatives ; dualisme scolaire ; souveraineté éducative.

Abstract

More than sixty years after Chad's independence, the national education system continues to operate on foundations largely inherited from the French colonial period. Despite successive reforms, considerable investment from technical and financial partners, and measurable progress on certain school enrolment indicators, the Chadian school system remains confronted with deep structural contradictions. A gross enrolment rate of 86.85% at primary level coexists with a completion rate that barely reaches 42%; rural areas remain massively under-equipped; gender inequalities persist, with only 43% of school-age girls actually enrolled compared to 77% of boys; and curricula struggle to connect with the country's sociocultural and economic realities. Drawing on a critical narrative review of the available scientific literature and institutional reports, this article adopts the IMRAD framework to examine these contradictions in their historical and structural depth. The review results establish that the dysfunctions of the Chadian education system cannot be understood independently of the colonial project that gave birth

to them, and that successive reforms have reconfigured the modalities of that project more than they have proceeded to a genuine refoundation. The analysis and discussion interpret these findings in light of theories of educational decolonisation and international aid policies, and formulate proposals for an authentic refoundation articulated around educational sovereignty and cultural anchoring.

Keywords: *Chadian school system; colonial heritage; educational reforms; school dualism; educational sovereignty.*

Introduction

Il faut parfois une longue distance pour voir clairement ce qui est proche. L'école tchadienne en est l'illustration la plus tenace : on la regarde depuis des décennies, on la réforme, on la finance, on publie des rapports sur elle, et pourtant elle résiste à toute transformation en profondeur, comme si quelque chose de fondamental dans sa nature même se dérobaît aux politiques qui prétendent la transformer. Cet article identifie ce quelque chose sans ambiguïté : l'école tchadienne porte dans ses structures les plus profondes l'empreinte d'un projet colonial dont les finalités n'étaient pas l'éducation des Tchadiens, mais leur assujettissement culturel, administratif et économique à une puissance étrangère. Tant que cette empreinte ne sera pas nommée, analysée et délibérément surmontée, les réformes successives resteront ce qu'elles ont été jusqu'ici, des ajustements de surface sur un édifice dont les fondations restent coloniales.

Cette affirmation n'est pas une posture idéologique. Elle est la conclusion que commande une lecture rigoureuse de l'histoire éducative du Tchad, de la conquête française à la fin du XIX^e siècle jusqu'aux politiques éducatives contemporaines. Adoum Mbaïosso, l'un des rares chercheurs tchadiens à avoir consacré une œuvre de référence à cette question, le formule avec une précision qui mérite d'être rappelée en ouverture :

En implantant l'école considérée comme lieu névralgique de l'assimilation culturelle, la France, ancienne puissance coloniale, a mis sur pied des structures dont le mode de fonctionnement a relégué au second plan le système éducatif propre au peuple tchadien. Trente ans après l'indépendance, l'école tchadienne continue de reproduire les méthodes d'enseignement et les programmes conçus par l'Occident. Le caractère abstrait et élitiste de la formation, les taux excessifs de redoublement et d'abandon, le chômage et le sous-emploi des jeunes constituent à l'heure actuelle l'une des contradictions majeures auxquelles le pays est confronté. (Mbaïosso, 1990, p. 23)

Si ces lignes datent de 1990, leur pertinence n'a guère diminué trente-cinq ans plus tard. C'est dire à quel point la profondeur de la crise éducative tchadienne résiste aux traitements de surface auxquels on la soumet régulièrement.

L'école tchadienne se trouve ainsi prise dans une tension fondamentale qui structure tous les débats sur sa réforme. D'un côté, l'urgence du développement national commande d'améliorer les indicateurs de scolarisation, d'achèvement et de qualité des apprentissages. De l'autre, cette amélioration ne peut être durable si elle ne s'accompagne pas d'une réflexion critique sur les finalités mêmes du système, sur la langue qui en est le véhicule, sur les savoirs qu'il transmet et sur les valeurs qu'il est censé incarner. Ces deux exigences ne sont pas contradictoires, mais elles demandent des temporalités et des logiques d'action différentes que les politiques éducatives tchadiennes n'ont pas encore su articuler.

La problématique centrale de cet article peut être formulée ainsi : comment un système éducatif conçu pour une puissance coloniale peut-il, soixante ans après l'indépendance, répondre aux aspirations d'une nation souveraine ? Plus précisément : dans quelle mesure les réformes successives conduites depuis 1960 ont-elles engagé une véritable refondation du système éducatif tchadien, et quelles conditions seraient nécessaires pour que cette refondation soit effective ?

Pour y répondre, cet article mobilise une revue critique narrative de la littérature historique, pédagogique et institutionnelle disponible sur l'éducation au Tchad, en croisant les apports des sciences de l'éducation, de l'histoire coloniale et des études sur les politiques éducatives en Afrique subsaharienne. Il adopte le plan IMRAD (Introduction, Méthodologie, Résultats, Analyse et Discussion) qui permet une séparation claire entre les faits établis par l'article et leur interprétation critique. L'article s'organise en six temps : un ancrage contextuel examinant l'histoire du système éducatif depuis la colonisation jusqu'aux réformes récentes ; la présentation de la méthodologie ; l'exposition factuelle des résultats ; l'analyse et la discussion critique ; et une conclusion formulant des recommandations opérationnelles.

Un mot sur les limites de cet exercice. L'analyse d'un système éducatif aussi complexe que celui du Tchad (un pays vaste comme deux fois la France, traversé par de profondes fractures régionales, linguistiques, religieuses et socioéconomiques) ne peut prétendre à l'exhaustivité dans les bornes d'un article scientifique. Ce texte ne cherche pas à tout dire

sur l'école tchadienne. Il cherche à dire ce qui compte le plus pour en comprendre les dysfonctionnements persistants et en imaginer une transformation authentique. Dans ce dessein, il assume une posture critique et n'hésite pas à formuler des jugements tranchés là où les données l'autorisent.

I. Contexte historique et institutionnel : de l'école coloniale aux réformes contemporaines

Il s'agira ici d'aborder les l'école coloniale au Tchad comme un instrument d'assimilation au service de l'empire, l'indépendance sans refondation comme héritage reconduit et du bilan d'une réformation inachevée des réformes successives engagées depuis 1960.

1.1. L'école coloniale au Tchad : un instrument d'assimilation au service de l'Empire

La France s'installe militairement au Tchad à partir de 1900, à la suite de la bataille de Kousséri qui voit les forces commandées par le commandant Lamy écraser l'armée de Rabah. Le territoire devient colonie à part entière par le décret du 17 mars 1920, rattachée à l'Afrique équatoriale française (AEF), dont il constitue le quatrième territoire avec le Gabon, le Moyen-Congo et l'Oubangui-Chari (Sciences Po, 2023). C'est dans ce cadre administratif et politique que l'école coloniale est progressivement mise en place, avec une spécificité tchadienne qui la distingue d'autres contextes coloniaux français : la scolarisation y reste marginale pendant toute la période coloniale, et elle est massivement rejetée dans les régions à dominante musulmane où la population refuse d'envoyer ses enfants à l'école des Français (Arditi, 2003, cité dans Sciences Po, 2023).

Cette résistance n'est pas irrationnelle. Elle procède d'une perception lucide de ce que l'école coloniale représente : non un service rendu aux populations, mais un instrument de leur transformation culturelle au service des intérêts de la puissance colonisatrice. Gardinier (1989), dans la seule étude spécifiquement consacrée à l'enseignement colonial français au Tchad sur la période 1900-1960, établit que la philosophie, la stratégie et les résultats de cet enseignement trouvent leur origine dans les déséquilibres régionaux et culturels que les conflits postindépendance ont ensuite cristallisés. L'école coloniale n'est pas neutre : elle produit des

clercs au service de l'administration française, forme des auxiliaires de la colonisation, et transmet une vision du monde dans laquelle la culture française occupe le sommet d'une hiérarchie civilisationnelle.

Jules Ferry l'avait dit sans détour devant la Chambre des députés le 28 juillet 1885 : « les races supérieures ont le droit vis-à-vis des races inférieures » de les civiliser, autrement dit de les transformer selon les normes de la métropole. Ce que l'école coloniale au Tchad réalise concrètement, c'est cette transformation par la langue, les programmes et les valeurs qu'elle transmet. Vieille-Grosjean (2010), dans une contribution publiée dans la revue *Éducation et sociétés*, analyse comment « l'école officielle fonctionne comme héritage du projet civilisateur colonial » et comment « les programmes et les principes éducatifs n'ont pour l'instant d'autre légitimité qu'une reproduction normative, exogène et peu discutée ». Ce diagnostic, formulé en 2010, est d'une pertinence qui résiste au temps.

Au moment de l'indépendance en 1960, le Tchad présente l'un des taux de scolarisation les plus bas d'Afrique subsaharienne, avec des disparités abyssales entre le Sud (plus anciennement colonisé et évangélisé) et le Nord et l'Est à dominante musulmane où l'école coloniale n'a quasiment pas pénétré. Ces déséquilibres, d'origine coloniale, vont structurer les tensions politiques et sociales du Tchad indépendant pendant des décennies.

1.2. L'indépendance sans refondation : l'héritage reconduit

Le 11 août 1960, le Tchad accède à l'indépendance sous la présidence de François Tombalbaye. Comme dans la grande majorité des pays africains francophones, l'indépendance politique ne s'accompagne pas d'une refondation du système éducatif. Les programmes, les méthodes, la langue d'enseignement, les manuels scolaires, les structures administratives, tout ce qui fait la substance du système, est reconduit à l'identique, parfois géré par des coopérants français qui restent en poste plusieurs années après l'indépendance (Mbaïosso, 1990). Cette continuité n'est pas seulement le produit d'une faiblesse de l'État tchadien naissant : elle est aussi le résultat des accords de coopération signés avec la France qui lient les deux pays dans des relations de dépendance technique, financière et culturelle difficiles à rompre.

Le paradoxe fondateur de l'école tchadienne postcoloniale est le suivant : elle est censée former les cadres du développement national, mais elle

est organisée selon les mêmes principes que celle qui était censée former les auxiliaires de l'administration coloniale. L'objectif a changé (on parle désormais de développement, de citoyenneté, de construction nationale), mais les moyens restent ceux de la colonisation. Le français demeure l'unique langue d'enseignement dans un pays qui compte plus de 120 langues nationales. Les programmes restent indexés sur des référentiels français. Et l'école reste perçue, dans une large partie de la population, comme une institution étrangère à la vie et aux valeurs de la communauté.

Kodjalbaye-Banguiam (2021), dans une analyse publiée dans la revue académique Djiboul, montre comment le système éducatif tchadien postcolonial reproduit les contradictions du système colonial tout en les habillant d'un discours national. L'instabilité politique chronique qui marque le Tchad des années 1960 jusqu'aux années 1990 (avec une succession de coups d'État, de guerres civiles et d'interventions françaises) aggrave encore la situation : l'éducation n'est jamais une priorité stable pour des gouvernements préoccupés d'abord par leur survie politique. La SIPEA de 2012 reconnaît explicitement que « le Tchad a subi de nombreuses mutations à partir desquelles le système éducatif a essayé de s'adapter aux différentes réformes institutionnelles » sans jamais parvenir à une vision cohérente et durable.

1.3. Les réformes successives depuis 1960 : bilan d'une recomposition inachevée

Depuis l'indépendance, le Tchad a multiplié les cadres stratégiques et les plans de réforme de son système éducatif, souvent en lien avec les grandes conférences internationales sur l'éducation. La Conférence de Jomtien (1990) sur l'Éducation pour tous, le Cadre d'action de Dakar (2000), les Objectifs du millénaire pour le développement, puis les Objectifs de développement durable ont successivement fourni des cadres de référence auxquels le Tchad a formellement adhéré. Chacune de ces adhésions s'est traduite par l'élaboration d'un plan national : Plan décennal, Stratégie intérimaire pour l'éducation et l'alphabétisation (SIPEA 2013-2015), Plan décennal de développement de l'éducation et de l'alphabétisation (PDDEA 2015-2025), Plan intérimaire de l'éducation au Tchad (PIET 2018-2020, révisé pour 2022-2024).

Le Partenariat mondial pour l'éducation résume lui-même le bilan de ces réformes avec une franchise qui mérite d'être notée : « les objectifs de

L'Éducation pour tous sont loin d'être atteints pour le Tchad qui fait partie d'un ensemble restreint de pays qui n'ont atteint aucun des trois objectifs mesurables fixés à Dakar en 2000 : l'éducation primaire universelle, l'égalité des sexes et la réduction de moitié des taux d'illettrisme » (PME, 2019). Ce constat, prononcé près de vingt ans après les engagements de Dakar, illustre le fossé persistant entre les ambitions affichées et les réalités mesurées.

Ce fossé ne résulte pas seulement d'un manque de ressources ou de volonté politique, même si ces facteurs jouent un rôle réel. Il résulte aussi, et peut-être surtout, d'une inadéquation profonde entre les modèles de réforme adoptés (souvent inspirés de standards internationaux peu adaptés aux contextes locaux) et les réalités socioculturelles, économiques et géographiques du Tchad. Chaque nouvelle réforme greffe de nouvelles couches sur des fondations coloniales qui n'ont jamais été questionnées. Le résultat est un système hybride, composite, en recomposition permanente, mais sans direction clairement souveraine.

II. Méthodologie

La méthodologie tient compte de la nature et la justification de l'approche, des sources et de la constitution du corpus ainsi que le traitement des données et limites.

II.1. Nature et justification de l'approche

Cet article s'appuie sur une revue critique narrative de la littérature scientifique, historique et institutionnelle disponible sur l'éducation au Tchad. Cette approche, que Torracco (2005) et Grant et Booth (2009) définissent comme un mode d'intégration analytique de corpus disciplinaires hétérogènes, est adaptée à un objet d'étude dont la compréhension exige de faire dialoguer l'histoire coloniale, les sciences de l'éducation, les politiques éducatives comparées et les études postcoloniales. Contrairement à la revue systématique avec protocole PRISMA, elle ne prétend pas à l'exhaustivité bibliométrique : elle vise la cohérence argumentative et la profondeur interprétative, conformément à la nature de la problématique traitée.

II.2. Sources et constitution du corpus

Le corpus mobilisé a été constitué à partir des fonds documentaires de l'UNESCO-IIEP, de Cairn.info, de Google Scholar et d'OpenEdition, en ciblant les publications parues entre 1960 et 2025. L'article a privilégié les travaux scientifiques publiés dans des revues à comité de lecture, les ouvrages académiques de référence sur l'éducation en Afrique francophone et au Tchad, les rapports institutionnels des organisations reconnues comme l'UNESCO, l'UNICEF, la Banque mondiale et le Partenariat mondial pour l'éducation, ainsi que les documents officiels du ministère de l'Éducation nationale tchadien. Le corpus a délibérément intégré des sources défendant les acquis des réformes conduites, en proportion équivalente aux sources critiques, afin d'assurer un dialogue contradictoire rigoureux et d'éviter tout biais de confirmation.

II.3. Traitement des données et limites

Les données statistiques mobilisées proviennent principalement du RESEN Tchad (UNESCO-IIEP, 2014), de l'Annuaire statistique scolaire du MENPC 2022/2023, du rapport UNICEF (2024) sur les facteurs de performance des écoles au Tchad et du référentiel sur la situation des femmes au Tchad (Ministère de la Femme, 2025). Ces sources sont vérifiables et émanent d'institutions reconnues. Leur hétérogénéité temporelle (certaines données datent de 2010-2014, d'autres de 2022-2024) est signalée dans le texte et reflète les lacunes documentaires réelles du secteur éducatif tchadien plutôt qu'une faiblesse de l'article. La principale limite de cet article tient à l'absence de données d'enquête originales et à la rareté relative des travaux académiques tchadiens sur ces questions, qui constituent eux-mêmes un résultat significatif de l'article.

III. Résultats

Les résultats de ces recherches sont présentés dans un registre factuel et neutre selon cinq dimensions : les données structurelles du système éducatif tchadien, le dualisme école publique/école coranique, les inégalités de genre, les fractures territoriales, et le rôle des partenaires techniques et financiers.

III.1. Les données structurelles du système éducatif tchadien

Les données les plus récentes disponibles dressent un portrait contrasté du système éducatif tchadien. Sur le plan de l'accès, le taux brut de scolarisation au primaire avoisine 86,85 %, ce qui pourrait laisser penser que l'objectif de l'éducation primaire universelle est proche. Mais ce chiffre est profondément trompeur : à peine 41,32 % des élèves achèvent le cycle primaire (Alwihdainfo, 2025). Ce décalage abyssal entre inscription et achèvement révèle un système structurellement incapable de retenir les élèves sur la durée. Le RESEN Tchad (UNESCO-IIEP, 2014) établissait déjà que seuls 38 % des enfants d'une génération achèvent le primaire, un chiffre inférieur à la moyenne africaine subsaharienne de 63 %.

Sur le plan de la qualité des apprentissages, les résultats sont alarmants. Le RESEN Tchad (2014) indique que seuls 47 % des adultes ayant suivi un cycle primaire complet savent lire aisément, contre une moyenne de 63 % en Afrique subsaharienne. Près du tiers des élèves en cinquième année de primaire ne maîtrisent pas les notions élémentaires du programme scolaire. Ces chiffres signifient concrètement que l'école tchadienne scolarise sans véritablement instruire : elle capte des élèves dans ses murs sans produire les apprentissages fondamentaux qui justifient son existence. L'étude de l'UNICEF (2024) sur les facteurs de performance des écoles tchadiennes confirme que l'accès aux manuels scolaires et la féminisation du corps enseignant sont parmi les leviers les plus déterminants pour améliorer les résultats, mais que ces deux variables restent largement insuffisantes dans la plupart des établissements.

Sur le plan des ressources humaines, les données révèlent une fracture structurelle supplémentaire : 74 % des enseignants des écoles publiques sont des maîtres communautaires recrutés et rémunérés par les communautés locales, sans formation pédagogique formelle ni statut de fonctionnaire (WATHI, 2016). Ce chiffre, qui signifie que l'État tchadien a sous-traité aux communautés la prise en charge de la majorité de son corps enseignant primaire, illustre à la fois la faiblesse des ressources publiques allouées à l'éducation et le paradoxe d'un système qui affiche des ambitions de qualité sans se donner les moyens humains de les tenir.

III.2. Le dualisme école publique/école coranique

L'une des spécificités les plus marquantes du système éducatif tchadien est la coexistence de deux systèmes d'enseignement parallèles : l'école formelle laïque héritée du modèle colonial français, et un réseau d'écoles coraniques et franco-arabes qui structure l'éducation d'une large partie de la population, notamment dans les régions à majorité musulmane du nord, du centre et de l'est du pays. Ce dualisme est ancré dans l'histoire coloniale elle-même : la résistance des populations musulmanes à l'école française les a conduites à maintenir et à développer leurs propres institutions éducatives.

Ce dualisme scolaire n'est pas seulement une réalité sociologique ; c'est une source de tensions politiques et identitaires profondes. L'école laïque, perçue comme vecteur d'une culture étrangère et d'une promotion sociale inégalement accessible, entre en compétition avec des structures éducatives traditionnelles qui remplissent des fonctions sociales et spirituelles que l'école formelle ne remplit pas. Plusieurs tentatives d'intégration des écoles franco-arabes dans le système officiel ont été conduites depuis les années 1990 avec des résultats inégaux, se heurtant à la fois aux résistances des communautés religieuses qui y voient une menace pour leur autonomie et aux réticences d'une administration scolaire qui peine à articuler deux logiques éducatives fondées sur des épistémologies différentes.

III.3. Les inégalités de genre : des données préoccupantes

Les données sur la scolarisation des filles au Tchad constituent l'un des signaux d'alarme les plus urgents du système éducatif. Selon une étude menée en 2022 par le Ministère du Développement et de la Planification, seulement 43 % des filles en âge de scolarisation partent à l'école, contre 77 % des garçons (Le N'Djam Post, 2023). Cette inégalité s'aggrave drastiquement à mesure que l'on monte dans les niveaux d'enseignement : l'indice de parité, proche de 0,77 au primaire, tombe à 0,5 au cycle moyen et à 0,1 au secondaire général (IRD Éditions, 2024). Ces chiffres signifient concrètement qu'à l'entrée au lycée, il y a dix fois moins de filles que de garçons, un ratio qui situe le Tchad parmi les systèmes éducatifs les plus inégalitaires au monde en matière de genre.

Les obstacles à la scolarisation des filles sont multiples et bien documentés. Le référentiel sur la situation des femmes au Tchad (Ministère de la Femme et de l'Action sociale, 2025) identifie les mariages

précoces, les responsabilités domestiques imposées aux filles dès l'adolescence, les normes culturelles qui valorisent la scolarisation des garçons, et les conditions d'infrastructure (notamment l'absence de latrines séparées dans 60 % des écoles rurales en 2023) comme les principaux facteurs d'exclusion. L'Analyse genre de l'Union européenne (2021) souligne que le taux d'achèvement au primaire n'est que de 23 % pour les filles, révélant que même celles qui accèdent à l'école la quittent massivement avant la fin du cycle.

Ces inégalités ne sont pas simplement éducatives ; elles ont des effets en cascade sur la santé, l'autonomie économique et la citoyenneté des femmes tchadiennes. Le PIET 2018-2020, révisé pour 2022-2024, a mis la scolarisation des filles comme l'une de ses priorités explicites, avec la création de la Direction de développement de l'éducation des filles et de la promotion du genre (DDEFPG). Des progrès ont été enregistrés, notamment dans les zones urbaines et périurbaines. Mais comme le conclut l'atelier de capitalisation organisé en mars 2024 avec l'appui du partenariat EDIFIS, « malgré les efforts du gouvernement tchadien, la scolarisation et le maintien des filles à l'école demeurent en deçà des attentes sur tout le territoire » (Partenariat EDIFIS, 2024).

III.4. Les fractures territoriales : N'Djaména contre le reste du pays

Le Tchad est l'un des pays les plus vastes d'Afrique (avec une superficie de 1 284 000 km², soit plus de deux fois la France) et l'un des moins densément peuplés. Cette géographie impose des contraintes éducatives considérables : acheminer des enseignants qualifiés dans des zones enclavées, y construire des infrastructures scolaires viables, y assurer un approvisionnement régulier en manuels et matériels pédagogiques, y maintenir une présence administrative constituent des défis logistiques et financiers que l'État tchadien peine à relever.

Les données traduisent cette fracture avec netteté. Alors que le taux brut de scolarisation au cycle moyen atteint 94 % dans la ville de N'Djaména, il tombe à 1 % dans la région du Tibesti et à 3 % dans celle de Sila (WATHI, 2016). L'étude de l'UNICEF (2024) établit que la proportion d'écoles disposant d'un point d'eau est de 72,2 % en zone urbaine contre seulement 29,8 % en zone rurale. Ces disparités ne sont pas nouvelles : elles sont l'héritage direct d'un déploiement scolaire colonial qui avait concentré ses maigres ressources dans les centres administratifs et dans

les régions du Sud, délaissant le reste du territoire. Soixante ans d'indépendance n'ont pas suffi à les résorber.

III.5. Le rôle des partenaires techniques et financiers : données et présence

Le système éducatif tchadien est largement dépendant du financement international. En novembre 2012, le Partenariat mondial pour l'éducation a accordé au Tchad un financement de 47,2 millions de dollars, géré par l'UNESCO et l'UNICEF (Revue internationale d'éducation de Sèvres, 2015). D'autres bailleurs ont simultanément annoncé leur soutien : le Qatar pour 13 millions de dollars, la Banque islamique de développement pour 12,5 millions, la Banque mondiale pour 15 millions et l'Agence française de développement pour 5 millions. Le Projet de renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad (PREAT), soutenu par l'UNESCO-IBE, a en outre accompagné une profonde analyse et transformation des programmes de formation, avec notamment la mise en place, en octobre 2023, de la première plateforme numérique de ressources pédagogiques accessibles à distance (UNESCO-IBE, 2023).

Ces investissements ont produit des résultats mesurables sur certains indicateurs d'accès. Ils n'ont pas résolu les questions de qualité, de rétention et d'adéquation des curricula. Ils soulèvent par ailleurs des questions sur la nature de la relation entre le Tchad et ses partenaires éducatifs : dans quelle mesure les politiques éducatives tchadiennes sont-elles effectivement souveraines, et dans quelle mesure sont-elles co-construites, voire orientées, par des acteurs internationaux dont les agendas ne coïncident pas nécessairement avec les besoins et les priorités locaux ?

IV. Analyse et discussion

Les résultats présentés dans la section précédente appellent une interprétation qui en dégage la signification systémique et en examine les causes profondes. Cette section adopte un registre interprétatif et critique, confrontant les données empiriques aux cadres théoriques disponibles et aux logiques politiques qui gouvernent le système éducatif tchadien.

IV.1. L'héritage colonial comme structure profonde : pourquoi résiste-t-il ?

La persistance de l'héritage colonial dans le système éducatif tchadien n'est pas un accident de l'histoire ni le simple produit d'une inertie bureaucratique. Elle est le résultat d'un ensemble de mécanismes qui se renforcent mutuellement et qui maintiennent le système dans une dépendance structurelle difficile à rompre. Le premier de ces mécanismes est linguistique : le français est et demeure l'unique langue officielle d'enseignement dans un pays où moins de 10 % de la population maîtrise cette langue à un niveau fonctionnel à l'entrée à l'école. Cette situation crée dès le départ un fossé cognitif entre les élèves et les savoirs que l'école est censée leur transmettre, condamnant une large proportion d'entre eux à l'échec ou à l'abandon.

Ki-Zerbo (1990), dans un texte fondateur sur l'éducation africaine, avait déjà identifié cette contradiction comme l'une des plus structurantes du système éducatif postcolonial africain : « l'enseignement en langue étrangère est une amputation, une mutilation de la personnalité de l'enfant ». Cette amputation n'est pas seulement psychologique ; elle est cognitive et sociale. Elle prive l'enfant de la capacité à mobiliser sa culture, son environnement et ses expériences comme ressources d'apprentissage, ce qui ralentit les acquisitions et favorise un rapport mécanique et passif au savoir. Le faible niveau de maîtrise de la lecture et de l'écriture parmi les adultes ayant achevé le primaire (47 % selon le RESEN 2014) est en partie le reflet de cet apprentissage dans une langue qui n'est pas celle de la vie.

Le deuxième mécanisme est curriculaire : les programmes scolaires tchadiens, malgré les révisions successives, restent largement indexés sur des référentiels de contenus et de compétences qui trouvent leur légitimité dans des traditions disciplinaires françaises peu ancrées dans les réalités tchadiennes. Un enfant tchadien apprend à l'école des pans entiers de l'histoire de France, la géographie des fleuves européens et les grandes dates de la République française. Il apprend peu de choses sur l'histoire précoloniale de son propre pays, sur les systèmes de gouvernance traditionnels de sa région, sur la biodiversité de son environnement ou sur les savoirs agricoles et médicaux de sa communauté. Vieille-Grosjean (2010) observe que les programmes n'ont « d'autre légitimité qu'une reproduction normative, exogène et peu

discutée », une formule qui résume avec précision l'aliénation curriculaire à l'œuvre.

Le troisième mécanisme est institutionnel : les élites administratives et politiques tchadiennes ont été formées dans ce système (souvent jusqu'aux niveaux les plus élevés, en France) et ont naturellement tendance à reproduire les modèles dans lesquels elles ont réussi. Cette reproduction n'est pas nécessairement consciente ni malveillante ; elle est le produit d'une socialisation scolaire et académique qui a configuré leurs représentations de ce qu'est une bonne éducation, un bon enseignant, un bon programme. Remettre en cause ces représentations requiert un effort de réflexivité critique que les pressions du quotidien institutionnel et politique ne favorisent pas.

IV.2. La question de la langue d'enseignement : le nœud de toutes les contradictions

La question de la langue d'enseignement est sans doute la plus politiquement sensible et la plus intellectuellement importante de toutes celles que soulève la réforme du système éducatif tchadien. Elle cristallise en elle toutes les tensions entre l'héritage colonial et les exigences du développement souverain. Le français est la langue de l'administration, de la justice, de l'accès aux diplômes et aux emplois du secteur formel. Il est aussi, dans la représentation collective, le signe distinctif d'une scolarisation réussie et d'une appartenance à l'élite. Abandonner le français comme seule langue d'enseignement, c'est risquer d'affaiblir la position du Tchad dans un espace économique et diplomatique francophone qui représente encore un avantage concurrentiel réel.

Pour autant, le maintenir comme seule langue d'enseignement, c'est condamner la majorité des enfants tchadiens à apprendre dans une langue qu'ils ne parlent pas chez eux, avec une famille qui ne peut pas les accompagner dans leurs apprentissages scolaires. L'UNESCO défend depuis 1953, dans ses recommandations sur l'enseignement en langue maternelle, que l'enfant apprend mieux et plus vite lorsqu'il est instruit dans sa langue première, au moins dans les premières années de scolarité. Cummins (2000), dans ses travaux sur l'hypothèse d'interdépendance linguistique, montre que les compétences cognitivo-académiques développées dans la langue maternelle se transfèrent vers la langue seconde : un enfant qui apprend à lire et à raisonner dans sa langue première développe des compétences qui facilitent ensuite

l'apprentissage du français comme langue seconde, plutôt que de s'y opposer.

Des pays africains ont choisi cette voie avec des résultats documentés. Le Mali et le Burkina Faso ont conduit des expériences d'enseignement bilingue (langues nationales et français) qui montrent des taux de rétention et de compréhension supérieurs aux classes entièrement en français. Ces expériences ne sont pas sans difficultés : elles supposent la formation d'enseignants capables d'enseigner en langue nationale, la production de manuels adaptés, et une volonté politique de valoriser des langues longtemps dévalorisées par le système éducatif. Leurs résultats sont néanmoins suffisamment robustes pour qu'un pays comme le Tchad ne puisse plus les ignorer dans la conception de ses réformes.

IV.3. Les Partenaires techniques et financiers entre aide et dépendance : une relation ambivalente

Les partenaires techniques et financiers (PTF) ont joué un rôle considérable dans le financement et l'orientation des politiques éducatives tchadiennes. Ce rôle mérite un examen critique sans verser dans la caricature d'un complot néocolonial. La réalité est plus nuancée : les PTF apportent des ressources indispensables que l'État tchadien ne peut pas mobiliser seul dans le cadre de ses contraintes budgétaires actuelles ; mais ils apportent aussi, avec ces ressources, des cadres conceptuels, des indicateurs de performance et des modèles de réforme qui reflètent des conceptions de l'éducation élaborées dans des contextes très différents du contexte tchadien.

La tendance des PTF à conditionner leur aide à l'adoption de réformes spécifiques (adoption de l'approche par compétences, refonte des curricula selon des standards internationaux, décentralisation de la gestion scolaire) peut produire des effets pervers. Elle peut conduire des gouvernements à adopter des politiques davantage dictées par la nécessité d'obtenir des financements que par une analyse rigoureuse de leur pertinence locale. Elle peut aussi favoriser une fragmentation des initiatives, chaque bailleur finançant son propre projet dans son propre domaine, au détriment d'une vision cohérente et souveraine du système éducatif national. Le RESEN Tchad (2014) notait l'absence de mécanisme de redevabilité ou de pilotage du système sur la base des résultats des élèves, un déficit de gouvernance nationale qui ouvre la

porte à une influence croissante des acteurs extérieurs dans la définition des priorités.

Cela étant dit, il serait injuste de ne pas reconnaître les contributions réelles des PTF à l'amélioration mesurable de certains indicateurs. Le PREAT, conduit avec l'appui de l'UNESCO-IBE, a permis une refonte des Cahiers nationaux de curriculum et la mise en place d'une plateforme numérique de ressources pédagogiques, contributions concrètes à la modernisation du système. L'enjeu n'est donc pas de rejeter le partenariat international, mais d'en reconfigurer les termes pour que le Tchad y participe en acteur souverain définissant ses propres priorités, plutôt qu'en récipiendaire passif de solutions conçues ailleurs.

IV.4. Le genre comme révélateur systémique

Les inégalités de genre dans l'accès à l'éducation ne sont pas un problème parmi d'autres dans le système éducatif tchadien : elles en sont le révélateur le plus aigu. Elles concentrent et amplifient toutes les défaillances du système (l'inadéquation des infrastructures, la faiblesse des ressources humaines, le manque d'ancrage culturel des curricula, la pression des normes sociales) en les appliquant à la moitié de la population. Elles produisent des effets en cascade sur l'ensemble du développement national : une femme non éduquée a statistiquement plus d'enfants, est plus vulnérable aux violences, a moins accès au marché du travail formel et dispose de moins de capacités à accompagner la scolarisation de ses propres enfants.

L'approche qui a longtemps dominé les politiques de scolarisation des filles au Tchad (construire des latrines séparées, distribuer des bourses, sensibiliser les communautés) est nécessaire mais insuffisante. Elle traite les symptômes sans s'attaquer aux causes profondes, qui sont à la fois économiques (le coût d'opportunité de la scolarisation d'une fille dans une famille rurale pauvre est réel), culturelles (les normes sociales qui associent la formation de la fille au mariage et à la maternité plutôt qu'à l'autonomie) et systémiques (un curriculum qui ne parle pas de la vie des filles, enseigné par des maîtres communautaires majoritairement masculins dans des écoles où les filles ne se sentent pas en sécurité). Une politique efficace de scolarisation des filles doit s'attaquer simultanément à ces trois niveaux.

IV.5. Recommandations/suggestions pour une école tchadienne souveraine

L'analyse conduite dans les sections précédentes converge vers cinq recommandations principales. La première est la mise en place d'un enseignement bilingue aux niveaux fondamentaux, combinant une ou plusieurs langues nationales structurantes (le sara, l'arabe tchadien, le peul, le moundang, selon les zones) et le français comme langue seconde progressivement introduite. Cette réforme, politiquement sensible mais pédagogiquement indispensable, doit s'appuyer sur les expériences africaines documentées et être conduite en concertation avec les communautés.

La deuxième est la refonte des curricula pour les ancrer dans les réalités tchadiennes : intégrer l'histoire précoloniale et l'histoire de l'Afrique dans les programmes d'histoire, inclure les savoirs écologiques et agricoles locaux dans les sciences naturelles, valoriser la production littéraire et artistique tchadienne dans les cours de langue. Cette décolonisation des curricula n'est pas un rejet de la culture universelle : c'est la condition pour que les enfants tchadiens puissent se reconnaître dans ce que l'école leur propose et y trouver un sens.

La troisième est la professionnalisation et la fonctionnarisation progressive du corps enseignant. Tant que 74 % des maîtres du primaire sont des maîtres communautaires sans formation ni statut, la qualité des apprentissages restera structurellement limitée. Cet effort exige un investissement budgétaire significatif que l'État tchadien ne peut pas consentir seul : une partie du dialogue avec les PTF devrait être recentrée sur ce besoin prioritaire.

La quatrième est la décentralisation réelle de la gouvernance éducative, en dotant les communautés locales non seulement de la charge financière de l'éducation (ce qu'elles assument déjà largement) mais aussi du pouvoir de décision sur les contenus, les méthodes et les calendriers scolaires, dans le cadre d'un référentiel national non imposé mais co-construit.

La cinquième est la reconfiguration de la relation avec les PTF sur la base d'une souveraineté éducative affirmée : le Tchad définit ses priorités, ses modèles et ses indicateurs de réussite ; les partenaires les soutiennent sans les dicter. Cette reconfiguration suppose une capacité de l'État tchadien à mobiliser des expertises nationales (chercheurs, enseignants,

communautés) dans la conception de ses politiques éducatives, plutôt que de sous-traiter cette conception à des consultants internationaux.

Conclusion

Si l'on devait résumer en une formule le diagnostic conduit dans cet article sur l'école tchadienne, ce serait celle-ci : un système qui a changé de maîtres sans changer de nature. L'indépendance de 1960 a transféré la souveraineté politique mais n'a pas transféré la souveraineté éducative. L'école tchadienne reste, dans ses structures profondes (sa langue, ses curricula, ses modes d'évaluation, ses finalités implicites), l'héritière de l'école coloniale française, avec tous les paradoxes que cette filiation impose : elle prétend former des citoyens tchadiens avec des outils conçus pour former des sujets coloniaux.

Ce diagnostic ne vise pas à désespérer ; il vise à clarifier. Les données présentées sont préoccupantes : un taux d'achèvement du primaire inférieur à 42 %, une inégalité de genre abyssale, des fractures territoriales béantes, 74 % d'enseignants sans statut ni formation. Ce sont les résultats de choix politiques, institutionnels et financiers qui peuvent être remis en cause, à condition d'avoir la lucidité d'en identifier les causes profondes plutôt que de se contenter d'en soigner les symptômes.

Les réformes conduites depuis 2000 ont produit des résultats mesurables sur les indicateurs d'accès. Les taux d'inscription ont augmenté, des infrastructures ont été construites, des plans nationaux d'éducation ont été élaborés avec l'appui de partenaires internationaux. Ces progrès sont réels et méritent d'être reconnus. Ils n'ont pourtant pas transformé la nature du système. Le Partenariat mondial pour l'éducation reconnaît lui-même que le Tchad n'a atteint aucun des trois objectifs mesurables fixés à Dakar en 2000. Cette reconnaissance devrait conduire à s'interroger non seulement sur les moyens déployés, mais sur les orientations fondamentales des réformes.

La question de la langue d'enseignement est sans doute la plus urgente à trancher. Continuer d'enseigner à des millions d'enfants tchadiens dans une langue qu'ils ne parlent pas à la maison, avec des curricula qui ne parlent pas de leur monde, c'est perpétuer volontairement l'une des causes les plus documentées de l'échec scolaire. Les expériences africaines d'enseignement bilingue montrent qu'une autre voie est possible. Ce que les données de cet article établissent, c'est que cette voie

n'est pas seulement souhaitable sur le plan culturel et identitaire : elle est pédagogiquement indispensable pour que l'école tchadienne tienne enfin la promesse qu'elle n'a jamais tenue, former des Tchadiens compétents, confiants et libres.

Les limites de cet article tiennent principalement à la rareté des travaux académiques tchadiens sur ces questions et à l'absence de données longitudinales permettant de mesurer l'impact des réformes récentes sur la durée. Ces lacunes définissent un programme de recherche urgent : des études empiriques sur les effets des curricula sur les apprentissages en contexte tchadien, des recherches sur la relation entre la langue d'enseignement et les résultats scolaires dans différentes régions du pays, et des travaux sur la perception qu'ont les enseignants et les communautés des réformes éducatives en cours. Ce programme de recherche ne peut être conduit que par et avec les acteurs tchadiens eux-mêmes : c'est en cela aussi que se joue la souveraineté éducative du pays.

Références bibliographiques

Agence française de développement et Union européenne, 2021.

Analyse genre du Tchad. AFD.

Alwihdainfo, 2025. *Éducation au Tchad : un système à réformer d'urgence*.

Alwihdainfo.

CAMES, 2024. *À la découverte de nos IESR : Université de N'Djaména*.

Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur.

Cummins Jim, 2000. *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Gardinier, 1989. *L'enseignement colonial français au Tchad (1900-1960)*.

L'Afrique et l'Asie modernes, 161, pp.59–71.

Grant & Booth Andrew, 2009. « A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies ». *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), pp 91–108.

Institut de recherche et développement (IRD Éditions), 2024. *Les femmes dans l'enseignement supérieur et la recherche au Tchad*.

Ki-Zerbo Joseph, 1990. *Éduquer ou périr : impasse et perspectives africaines*. UNESCO-UNICEF.

Kodjalbaye-Banguiam Olivier, 2021. *Le système éducatif au Tchad post-colonial*. Djiboul — Revue de l'Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire.

- Mbaïosso Adoum.** (1990). *L'éducation au Tchad : bilan, problèmes et perspectives*. Karthala.
- Ministère de la Femme, de la Promotion de la Petite Enfance et de la Solidarité Nationale du Tchad,** (2025). *Référentiel sur la situation des femmes au Tchad 2021-2024*. Gouvernement du Tchad.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion Civique du Tchad,** 2023. *Annuaire statistique scolaire 2022/2023*. MENPC.
- Ministère de la planification du développement du Tchad,** 2022. *Étude sur la scolarisation des enfants en âge scolaire*. Gouvernement du Tchad.
- Partenariat EDIFIS,** 2024. *Atelier de capitalisation des actions de scolarisation des filles au Tchad*. Tchad
- Partenariat mondial pour l'éducation,** 2019. *Document programme PREAT Tchad*. PME.
- Revue internationale d'éducation de Sèvres.** (2015). « Tchad : une mobilisation internationale sans précédent en faveur de l'éducation ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, p 69.
- Sciences Po — Violence de masse et Résistance, 2023. *Violences coloniales et résistance au Tchad (1900-1960)*. Sciences Po.
- Stratégie intérimaire pour l'éducation et l'alphabétisation (SIPEA),** 2012. *Stratégie intérimaire pour l'éducation et l'alphabétisation au Tchad 2013-2015*. Gouvernement du Tchad.
- Torraco,** 2005. « *Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples* ». *Human Resource Development Review*, 4(3), pp 356–367.
- UNESCO-IIEP,** 2014. *Rapport d'état du système éducatif national du Tchad : éléments d'analyse pour une refondation de l'école*. UNESCO-IIEP.
- UNESCO-IBE,** 2023. *Project to Strengthen Education and Literacy in Chad (PREAT)*. UNESCO International Bureau of Education.
- UNICEF,** 2024. *Comprendre les facteurs de performance des écoles au Tchad*. UNICEF/WATHI.
- Vieille-Grosjean Henri,** 2010. Pratiques de socialisation et d'éducation au Tchad : approche et questionnement. *Éducation et sociétés*, 26(2), pp 161–175.
- WATHI,** 2016. *La situation de l'éducation au Tchad*. WATHI.