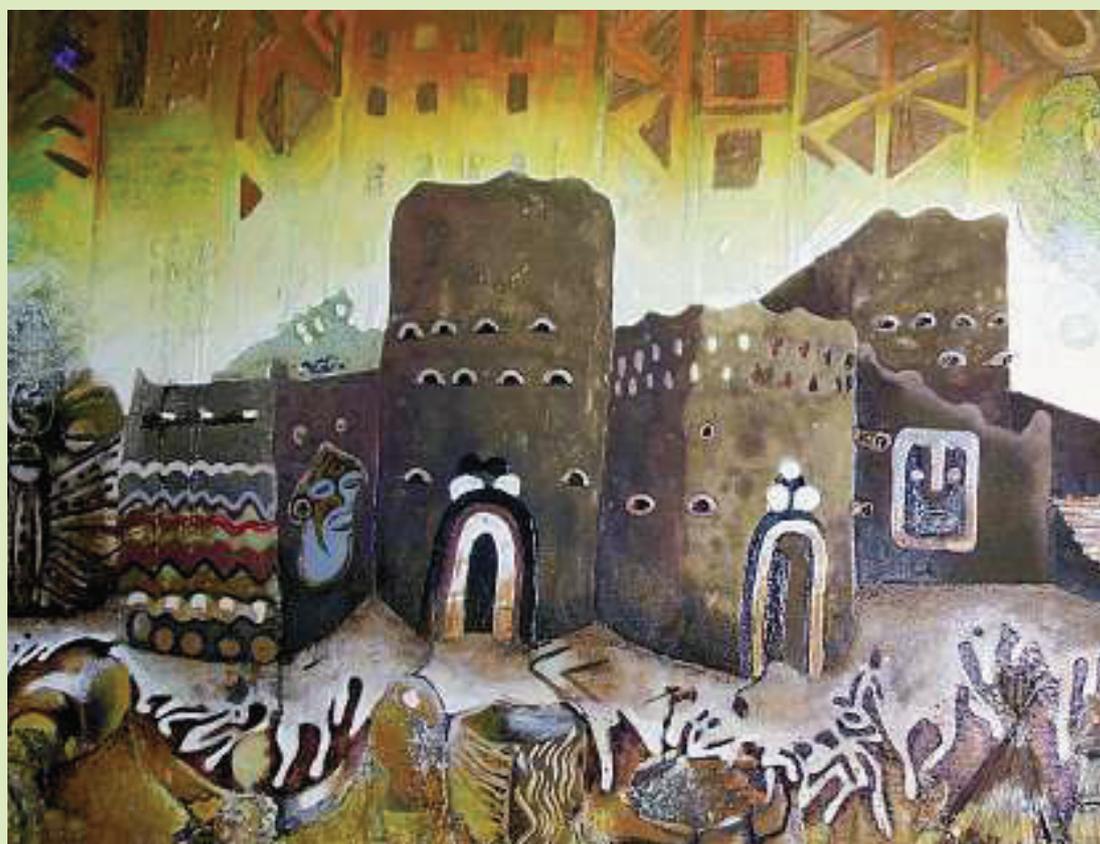


Aminata Diop

La diffusion du français au Tchad

Les centres d'apprentissage pour arabophones



KARTHALA

LA DIFFUSION DU FRANÇAIS AU TCHAD
LES CENTRES D'APPRENTISSAGE POUR ARABOPHONES

Visitez notre site
KARTHALA sur Internet : <http://www.karthala.com>
Paiement sécurisé

Couverture : Détail d'une peinture exposée à la foire du cinquantenaire
(N'Djaména 2011). Cliché Philippe Boumard.

© Éditions KARTHALA, 2013
ISBN : 978-2-8111-0884-7

Aminata Diop

La diffusion du français au Tchad

Les centres d'apprentissage pour arabophones

**Éditions KARTHALA
22-24, bd Arago
75013 Paris**

*À Maman et Papa qui, dès mes premiers pas, m'ont ouverte au monde.
Des plus beaux cadeaux que m'ont offerts mes parents,
je retiendrai l'amour.*

À mon mari et à mon fiston tant aimés et qui tant m'affectionnent.

Je partage avec eux tout le bonheur de ce livre que je leur dédie,

*Ainsi qu'à celles et ceux, proches et amis, qui, de près ou de loin, m'ont
soutenue dans cette entreprise menée durant près de quatre ans au Tchad.*

Remerciements

Tout a commencé à Paris. C'est de là que j'ai pensé travailler sur les Centres d'apprentissage de la langue française (CALF) du Tchad, avant notre départ familial pour N'Djaména.

En France, je voudrais remercier très chaleureusement Daniel Véronique, qui m'a encadrée tout au long de ma thèse de doctorat dont ce livre est une version adaptée. Je me rappelle avec grand plaisir les cours très enrichissants qu'il dispensait en Maîtrise FLE sur la Francophonie et les contacts de langues, l'acquisition des langues étrangères et secondes. Ses cours étaient toujours, pour les étudiants passionnés que nous étions, des occasions d'interactions et de discussions allègres.

Au Tchad, je sais gré à Christian Voreux, le coordinateur des CALF de 2005 à 2008, de m'avoir accueillie dans son institution et d'avoir accepté mes investigations scientifiques. Je remercie tous les enseignants et personnels des CALF, pour leur collaboration collégiale, leur compréhension et leur sympathie à mon égard. Je pense à Abakar, Demangassou, Djonata, Goldegue, Kanika, Kemsol, Mahamat, Sanodji, Siméon et Youssouf. Ma reconnaissance va également à tous les apprenants, celles et ceux du centre de N'Djaména, qui ont accepté le jeu des enquêtes. J'ai une pensée amicale à l'égard d'Al Chérif, ancien apprenant du CALF de N'Djaména, rencontré à Paris 3, qui a été un facilitateur dans ma découverte sensible du Tchad et de son contexte éducatif et linguistique. Puisse ce travail être utile aux enseignants et aux futurs apprenants, en contribuant au développement d'un pays dont les difficultés, au-delà de la résolution de l'équation du bilinguisme, sont grandes !

L'Université de N'Djaména a constitué pour moi un précieux cadre d'échanges scientifiques. Je remercie très cordialement Khalil Alio, le chef du Département des Sciences du langage. Il m'a permis d'enseigner la Didactique des langues, la Linguistique, la Littérature orale, et ainsi de pouvoir comprendre les réalités de l'Université tchadienne. Ma reconnaissance va aussi à tous les enseignants devenus collègues, en particulier

Joseph Allandinon, le chef du Département des Lettres modernes, ainsi que Doumpa, Katchalla, Kéda, Joseph, Togou. Au-delà du plaisir de transmettre des savoirs aux étudiants et d'avoir des débats d'idées avec les enseignants, tous m'ont donné beaucoup de satisfaction et motivation.

Au PRASAC, un cadre d'échanges scientifiques multiples, ma reconnaissance va à Lamine Seïny-Boukar. Le PRASAC m'a permis de rencontrer des chercheurs et des universitaires de disciplines variées qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la bonne réalisation de ce travail. Un grand merci à Véronique Meuriot, statisticienne à Montpellier. Une pensée amicale à Géraud Magrin, le géographe, à Gondeu Ladiba, le socioanthropologue... Mes remerciements vont également à Henry Tourneux, le « linguiste du développement » de Maroua et à Régine Thomas de Paris, connaisseuse de l'histoire de la coopération linguistique française en Afrique, dont les conversations, la bibliothèque, les idées et expériences m'ont beaucoup apporté et enrichie.

Au Béguinage, ma reconnaissance va à Arnaud Raulin, le géomaticien, pour les magnifiques cartes qu'il a construites pour ce travail, ainsi qu'à Jacques Maubuisson et Paul Kleene, dont les pensées et les raisonnements m'ont été bien utiles. Je pense également à tous les autres avec qui nous avons passé des moments chaleureux et parfois douloureux, notamment en février 2008.

Préface

Daniel VÉRONIQUE*

Le terme de « francophonie », repris du vocabulaire colonial savant par L. Sédar Senghor, s'applique à l'ensemble que constituent les pays qui ont la langue française en partage. Le statut politique et social de cette entité demeure relativement indéterminé en dépit de son institutionnalisation croissante. L'Organisation internationale de la francophonie, à travers ses mutations au fil des décennies, contribue certainement à la visibilité et à la cohérence de cet espace. Reste que le projet politique et social de la francophonie demeure relativement vague. Au-delà de l'identification d'un espace linguistique transnational, le terme de « francophonie » présente l'inconvénient d'unifier, voire d'occulter, des réalités sociales et linguistiques fort différentes. L'ouvrage que nous livre Aminata Diop apporte une contribution indirecte à ce débat car il permet de comprendre précisément, à partir de l'exemple du Tchad, comment les pays francophones se différencient et combien il est nécessaire de prêter une attention particulière à chacun des territoires appelés francophones, pour en saisir la dynamique spécifique.

Le Tchad est un territoire enclavé, divisé presque également en zones désertique et sahélienne et en régions de savanes, habité par des groupes pratiquant plus de cent langues, relevant de familles linguistiques distinctes, et des religions différentes – l'islam au nord, l'animisme et le christianisme au sud. Les populations qui habitent cette région sont inscrites dans l'histoire depuis l'empire du Kanem, à partir du VII^e siècle de notre ère. Elles ont connu l'expansion de l'Islam et certains de leurs segments pratiquent la religion du Coran. Elles ont été aux prises avec les

* Professeur à l'Université de Provence.

razzias esclavagistes, avant de connaître la conquête coloniale française au XX^e siècle. Cette présence de la langue du Coran, de l'arabe dialectal, d'une culture de tradition musulmane avec ses institutions scolaires spécifiques a façonné la formation sociale tchadienne en voie de construction, tout autant que l'expansion coloniale française.

Le Tchad est devenu une colonie française tardivement. En effet, il n'a été rattaché à l'Afrique équatoriale française qu'à partir de 1920. Aminata Diop retrace à grands traits cette histoire coloniale en s'attardant surtout sur l'histoire de l'école au Tchad, développement historique capital car il explique, à bien des égards, la situation contemporaine tchadienne.

À partir de 1920, le Tchad est assujéti au régime de l'indigénat, traitement juridique et pénal expérimenté d'abord en Algérie et étendu graduellement à l'ensemble de l'empire colonial, dont l'Afrique subsaharienne. De ce mode de gouvernement, on ne retiendra, à la suite d'Aminata Diop, que la faiblesse de l'effort de scolarisation consenti dans la colonie. L'école indigène se déploie timidement au long de l'occupation française, essentiellement dans les territoires animistes et chrétiens du Sud, se heurtant à l'hostilité des populations musulmanes qui se réfèrent plutôt à l'arabe et aux institutions de la tradition musulmane. Cet essor tardif, encouragé par l'Union française (1946), sous la IV^e République, aboutira à la création de collèges au Tchad (après l'école d'Abéché en 1923) mais au moment des indépendances, le Tchad ne comptera que deux bacheliers ayant obtenu ce diplôme au pays même. Le Tchad indépendant tentera de pallier l'échec de l'école coloniale sans parvenir à assurer, à ce jour, une scolarisation à l'école de base pour tous. Depuis les années soixante, l'entité politique tchadienne connaît une histoire mouvementée, partiellement déterminée par son passé, et tente d'accéder à un niveau de développement et à une qualité de vie qu'elle est loin de connaître encore.

C'est sur le fond de cette histoire sociale et politique qu'il convient de lire l'ouvrage que nous offre Aminata Diop. L'histoire contemporaine du Tchad est très directement informée par dix siècles d'histoire. Dans un effort de contextualisation exemplaire, l'auteure livre à son lecteur une information de première main sur la situation sociolinguistique du Tchad. Elle fournit une mine d'informations historiques et sociolinguistiques sur la diffusion de l'arabe et de la religion musulmane au Tchad. Elle explique aussi largement la diffusion de la langue française dans ce pays. L'ouvrage d'Aminata Diop permet ainsi de saisir le détail des choix et des fonctionnements contemporains associés aux langues et aux pratiques langagières au Tchad.

Après avoir retenu la langue française comme unique langue officielle, le Tchad, à l'instar de la Mauritanie, a choisi de proclamer la co-officialité du français et de l'arabe en 1978. Depuis, il tente de gérer le bilinguisme arabe et français dans l'institution scolaire et dans le périscolaire.

L'ouvrage d'Aminata Diop constitue également un exemple remarquable de recherche en didactique des langues. En effet, le cœur du livre est consacré à une institution d'enseignement du français en zone de français langue seconde tout à fait originale, les Centres d'apprentissage de la langue française du Tchad (CALF), précédemment nommés CAVIFAT. Les CALF constituent une structure de formation linguistique des adultes dans un contexte de français langue seconde, traversé par un conflit linguistique arabe-français latent, et où l'accès à la langue française constitue la condition nécessaire mais, sans doute, non suffisante de l'ascension sociale. L'originalité de cette institution réside dans sa genèse, produit de la coopération franco-tchadienne, dans ses transformations liées à la vie sociale et politique mouvementée du Tchad, et dans sa relative pérennité.

Aminata Diop fournit une analyse contextualisée, sérieuse et compétente de cette institution. Elle examine le fonctionnement des CALF tant sur le plan des déterminations sociolinguistiques externes que sur le plan des rapports de force symboliques et des relations identitaires qui se tissent entre les apprenants des groupes arabophones dominants et les autres apprenants, au sein des classes. Cette démarche clinique est du plus grand intérêt.

Les CALF éclairent de façon originale les enjeux de la diffusion du français en Afrique subsaharienne. L'ouvrage que leur consacre Aminata Diop constitue donc une importante contribution à l'histoire de la diffusion de la langue française en Afrique subsaharienne, dans ses dimensions didactiques et sociolinguistiques.

Introduction

« Alors que les pays africains, tels que ceux d’Afrique du Nord, n’abritent que peu de langues, beaucoup d’autres comptent de nombreuses communautés linguistiques au sein de leurs frontières. Le Nigeria en aurait presque 500, le Cameroun, 300, et trois autres pays plus de 100. Cette prolifération est la source d’un problème pratique de communication au sein de la nation, problème qui est souvent résolu par l’emploi, comme langue nationale, de la langue de l’ancien colonisateur, ou de l’arabe ; on réduit ainsi au rang de « dialectes » toutes les autres langues, dont certaines peuvent être parlées par des millions de locuteurs et dotées d’une riche littérature écrite. Dans d’autres cas, soit aucune soit plusieurs variétés sont écrites. Dans d’autres cas encore, les locuteurs n’ont pas trouvé d’accord sur une variété standard, ou sur ce qui devrait être la langue nationale, ou l’une des langues nationales » (Heine et Nurse 2004 : 11 [trad. H. Tourneux]).

À son indépendance, en 1960, le Tchad, avec plus de 100 groupes ethnolinguistiques, choisit le français comme langue officielle. L’arabe devient la deuxième langue officielle en 1983 après un long processus de revendications politico-militaires. Le bilinguisme arabe-français constitue alors explicitement l’un des maillons essentiels du projet de société du Tchad nouveau. Mais en attendant la réalisation de cet objectif, l’administration de l’État est toujours assurée par des fonctionnaires tchadiens francophones, de manière quasi exclusive. La recherche et la mise en place rapide d’une parité au sein du pouvoir et des instances de l’État, entre francophones et arabophones, ont des conséquences immédiates en termes de formation pour adultes : les fonctionnaires tchadiens arabophones doivent apprendre le français, l’unique langue d’usage de l’administration de leur pays. C’est le point de départ de la création de l’organisme précurseur des Centres d’apprentissage de la langue française (CALF) au Tchad.

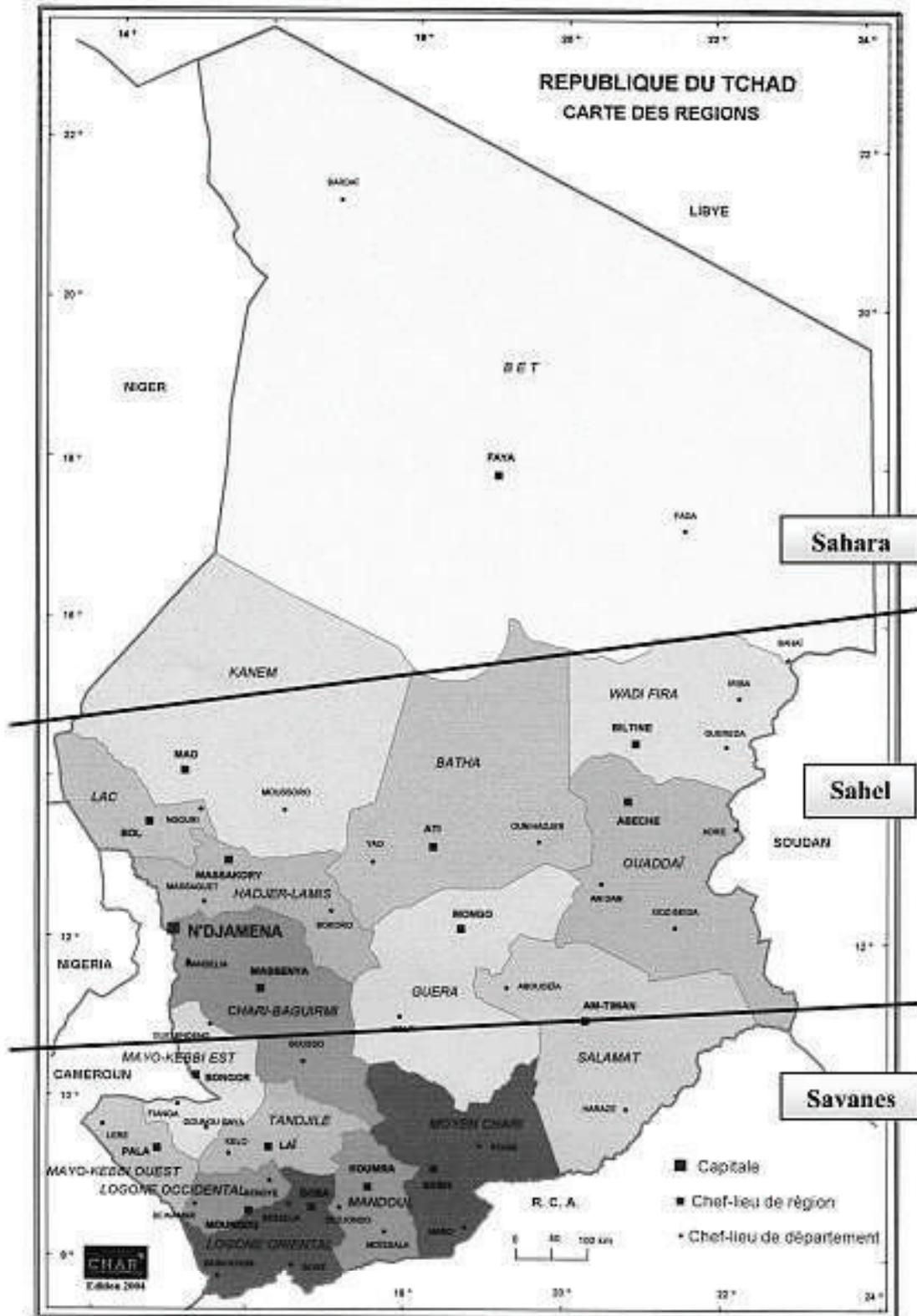
Aujourd'hui, les CALF ont pour objectif d'accroître les capacités de communication écrite et orale en français des cadres ou futurs cadres des secteurs publics, parapublics et privés et des autres catégories socioprofessionnelles du Tchad. Les formations qu'ils dispensent sont sanctionnées par des examens débouchant sur des certifications officielles et reconnues sur le plan international (DELF et DALF). Les CALF s'intègrent à l'appui apporté par la Coopération française à l'ensemble du système tchadien d'éducation, de formation et de culture ; organisation propre au Tchad, ils sont placés sous le patronage du ministère de l'Éducation nationale. Pour les autorités tchadiennes, les CALF s'inscrivent dans la double volonté politique d'améliorer la formation des adultes et d'afficher un bilinguisme arabe-français. Pour les autorités françaises, ils permettent de consolider la position de la langue française, quand bien même elle est officielle, pour maintenir le Tchad dans sa zone d'influence alors que le pays est soumis à d'autres tropismes (pays arabes notamment). Les CALF constituent ainsi une instance d'intervention didactique dont les pouvoirs et les bénéfices seraient partagés entre la France et le Tchad, une cristallisation des politiques linguistiques de ces deux pays, dans leurs points de jonction.

Problématiser, avec plus de précision, le Tchad, dans les jeux de forces et les dynamiques de langues auxquelles il est rattaché, convie à revisiter les contacts initiaux entre ce territoire, dans ses limites actuelles et anciennes, et les autres pays concernés, mais aussi au sein de ce même territoire entre les différentes franges de sa population. Il faudra, en ce sens, situer le Tchad dans une perspective historique, géographique et culturelle pour comprendre la situation actuelle. Étant entendu que les contextes géopolitique et macro-économique ont une influence majeure sur les actions localisées des institutions ou des projets dans toutes leurs dimensions.

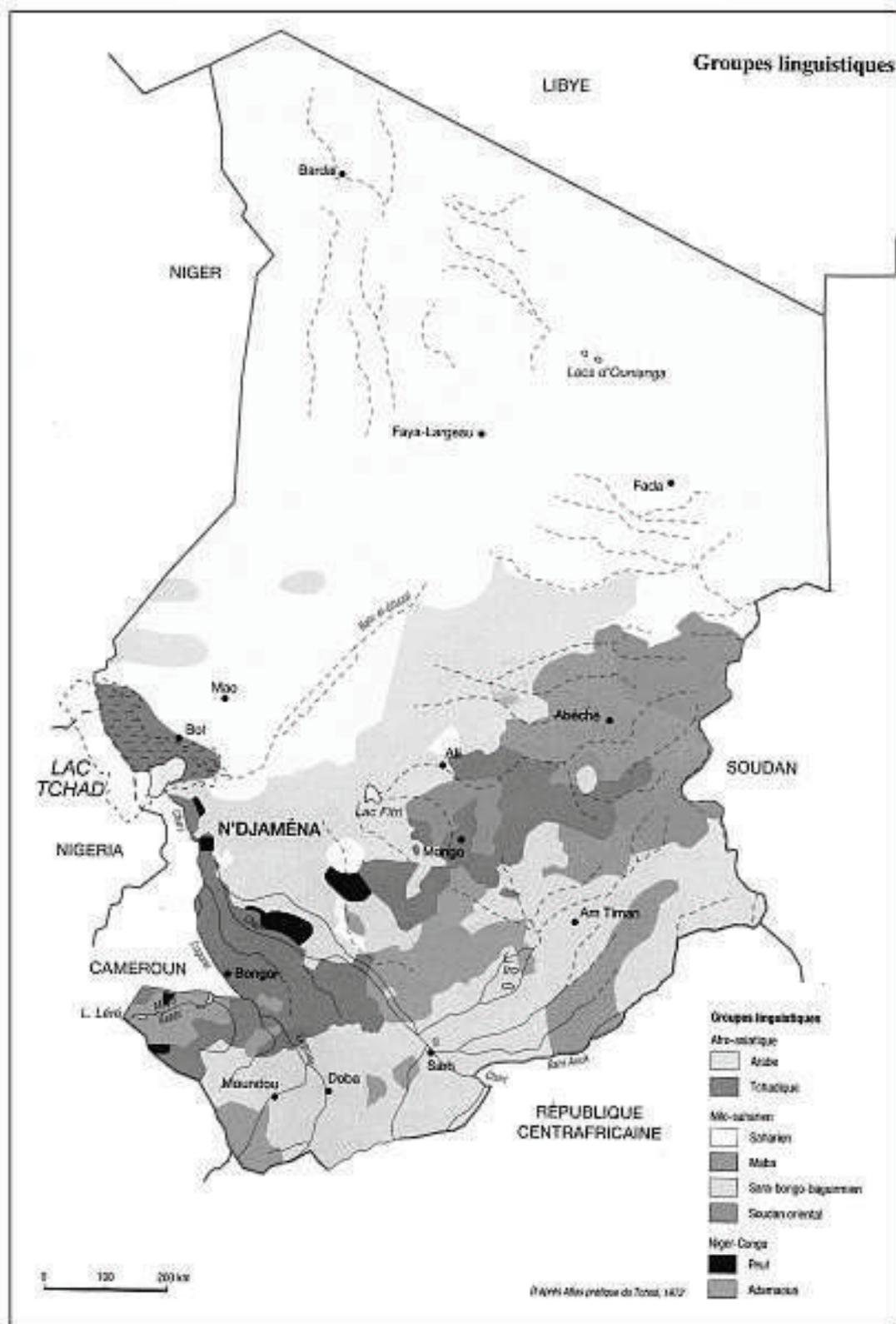
Éléments de cadrage socio-économique du Tchad d'aujourd'hui

Dans ce vaste territoire enclavé qu'est aujourd'hui le Tchad (1 284 000 km²), relativement peu peuplé (10,3 millions d'habitants), différentes populations se sont implantées progressivement et ont développé des savoirs et des savoir-faire adaptés aux différentes zones écologiques et climatiques du pays (carte 1) où ils avaient décidé de vivre : le Sahara au nord, le Sahel au centre, la Savane au sud. La répartition des différents groupes ethnolinguistiques au sein de ces différentes zones reste encore vraie (carte 2) mais l'ouverture progressive du pays à l'extérieur, le développement des moyens de communication, l'exode rural... ont favorisé un certain brassage des populations en particulier dans la capitale, N'Djaména, dont la population atteint près d'un million d'habitants.

Carte 1. Découpage administratif du Tchad



Carte 2. Groupes linguistiques du Tchad



Sources : Raimond & Arditi, 2006 : 21.

La très grande majorité de ces différentes populations vit dans des conditions de vie difficiles voire dramatiques, ce que les indicateurs socio-économiques et de gouvernance viennent confirmer. À cet égard, l'Indice de développement humain (IDH), élaboré par le PNUD mesure la qualité de vie moyenne de la population d'un pays. L'IDH tient compte de trois dimensions : la possibilité d'avoir une vie longue et en santé, le niveau de scolarisation, le standard de vie corrélable au pouvoir d'achat. Malgré une progression de cet indice synthétique depuis 1990, le Tchad est toujours classé parmi les pays à très faible développement humain : avant-dernier pays sur 175 membres des Nations unies en 2007-2008¹, aucun progrès notable n'étant constaté depuis le démarrage de l'extraction du pétrole en 2003. En termes de gouvernance, les différents indices classent le Tchad dans les pays les plus autoritaires et inégalitaires : 173^e pays (sur 180) en termes de corruption, 166^e (sur 167) en termes de démocratie², etc.

Le Tchad appartient aujourd'hui à la fois aux espaces arabophone et francophone, la diversité de ses populations lui imprimant une complexité linguistique plus grande. Indiscutablement arabophone, le Tchad reste sous influence francophone, à l'instar de ses voisins africains anciennement colonisés par la France. Cette dernière y a laissé des marques indélébiles telles qu'elles s'expriment dans les vies sociale, économique et politique du Tchad d'alors et d'aujourd'hui.

En effet, à l'Indépendance, le Tchad conserve le français comme langue unique d'enseignement. Tout en tenant compte du contexte multiculturel local, le système éducatif et pédagogique tchadien restera très proche et influencé par son modèle français, même après l'avènement de l'arabe comme deuxième langue officielle. Au Tchad, comme ailleurs, l'école contribue à la construction de la nation. Mais le système éducatif éprouve des difficultés multifactorielles. L'aspect le plus frappant, compromettant la construction d'une nation unifiée et aux valeurs communes, est sans doute la grande variabilité des programmes d'enseignement d'un établissement à l'autre, que ceux-ci soient publics, privés, confessionnels, francophones ou arabophones³. Quand de surcroît beaucoup, en particulier parmi les populations arabo-musulmanes, ne fréquentent pas l'école ou n'achèvent pas leur cycle primaire, l'analphabétisme (en français et en arabe littéraire) des adultes est très élevé, grevant par là-même les

1. Rapport mondial sur le développement humain 2007-2008, PNUD.

2. <http://www.statistiques-mondiales.com/tchad.htm> (7 mars 2010).

3. Dr Mbaïssatar Laoukoura Jacques (Professeur à l'ISSED), 2009, « L'école tchadienne est-elle une ? », *Tchad et Culture* 275, p. 25.

potentialités de développement du pays. Dans ce contexte, les CALF, proposant des formations pour adultes en alphabétisation et post-alphabétisation en prélude aux formations en FLE, combleraient, dans une certaine mesure, les lacunes du système éducatif tchadien.

Les CALF apparaissent également comme une mise en abyme voire un laboratoire du vivre-ensemble au Tchad à la manière dont, en France, l'école républicaine a pu matérialiser le creuset de la promotion de valeurs telles que la Fraternité (entre les personnes). Il n'est pas question, au sein de cette institution formative, d'assimiler des populations aux valeurs de la société française mais plutôt de les intégrer dans une société tchadienne francophone. Quelles que soient les motivations à vouloir parler une autre langue (apprendre pour apprendre, acquérir des bénéfices socio-économiques, éviter la marginalisation...), toute démarche d'apprentissage semble étroitement liée à la volonté, consciente ou non, de s'ouvrir à l'autre, à sa culture et à ses valeurs. Aussi, en s'inscrivant au cours de français du CALF, les adultes tchadiens arabophones initient-ils ainsi des processus personnels de découverte de leurs compatriotes francophones et des autres communautés ayant cette langue en partage. À la lumière des tensions enfouies, latentes ou instrumentalisées politiquement entre communautés linguistiques et culturelles du Tchad (caricaturalement entre arabo-musulmans du nord et chrétiens ou animistes francophones du sud), les CALF apparaîtraient ainsi comme un outil pour mieux vivre ensemble, dont l'efficacité tient à la volonté des arabophones de faire un pas vers les francophones, mais aussi à la capacité pédagogique des enseignants francophones de transmettre ces savoirs aux apprenants arabophones.

Avec un système éducatif en grande difficulté, une tendance à la scission de la société tchadienne, les CALF s'insèrent dans un environnement complexe où de surcroît, la langue française n'est ni tout à fait seconde, ni tout à fait étrangère.

Le français – langue planétaire – appartient à une vaste communauté linguistique aux territoires variés qui s'étend sur tous les continents.

« [Certes] La langue française est fortement associée, encore, à la France. Son identité semble être liée encore à ce pays, ce que montre bien les hésitations autour des appellations 'littérature française/littérature francophone'. L'importance du soutien apporté par la France à son action linguistique et éducative ajoute sans doute à la singularité francophone. L'action politique de la France en matière de diffusion de sa langue ne se confond pourtant pas avec celle de l'instance associative qu'est l'Organisation internationale de la francophonie, bien que l'une et l'autre

partagent désormais l'idée de la défense de la pluralité des langues » (Véronique, 2008 : 345).

L'action de l'OIF en matière de diffusion et de promotion de la langue française et de la diversité culturelle et linguistique reste assez marginale au Tchad, un pays pourtant historiquement francophone. Cette mission première de l'OIF est essentiellement réalisée par la France, en particulier dans le cadre de l'institution formative CALF. Cependant, le désengagement financier progressif de la France n'inviterait-il pas le Tchad à développer des partenariats avec l'OIF qui fournit, comme le souligne Véronique (2008), « une excellente illustration de l'institutionnalisation d'un espace linguistique global » ?

Ce livre est une contribution à la compréhension des stratégies et des initiatives de diffusion de la langue française dans le monde ainsi qu'à leurs impacts réels. Elle se situe dans un espace négro-africain de transition, contact ou frontière avec un monde arabe, de plus en plus stigmatisé internationalement, eu égard aux mouvances intégristes islamiques. L'instance d'intervention didactique que sont les CALF est questionnée dans sa dimension co-institutionnelle : dans un contexte – géopolitique, socioculturel, éducatif et linguistique – spécifique en évolution, avec la récente volonté française d'autonomisation – synonyme de désengagement progressif –, les CALF constituent-ils toujours un espace de partage entre le Tchad et la France ?

Dans ce livre, *La Diffusion du français au Tchad : les centres d'apprentissage pour arabophones*, le français « du » Tchad, dans ses particularités lexicales matérialisant les différents contacts de langues, ne sera pas spécifiquement étudié ; nous renvoyons aux auteurs qui ont traité cette dimension, notamment l'Équipe IFA (1983), Ngabo Ndjerassem commenté par Frey (2006).

Le plan du livre traduit l'influence du contexte, dans ses différentes dimensions, sur les institutions et leurs modalités d'intervention didactique. Les trois premiers chapitres traitent de la *Situation linguistique et éducative*, tandis que les trois derniers sont consacrés au *Réseau des CALF*. Le quatrième chapitre porte plus spécifiquement sur la méthodologie de recherche.

La Situation linguistique et éducative du Tchad a été analysée dans une perspective diachronique. Le Tchad, en tant qu'État indépendant, ayant choisi d'avoir deux langues officielles, le français puis l'arabe littéraire, les deux premiers chapitres abordent, à partir de l'histoire de l'implantation et du développement de ces deux langues, l'état actuel de la francophonie et de l'arabophonie dans le pays. Afin de mieux caractériser

le français, le plurilinguisme au Tchad – la place des langues nationales – est plus particulièrement discuté dans le premier chapitre, *Le français, une langue étrangère, officielle et l'une des langues secondes du Tchad*. Dans le chapitre 2, *L'arabe, une langue nationale et étrangère*, plusieurs focalisations ont été réalisées sur les incompréhensions soulevées par la nature lexicale et identitaire de cette deuxième langue officielle : véhiculaire versus littéraire ? L'exploration de la confusion linguistique permettant d'aborder les enjeux et les influences arabisantes grandissantes dans le Tchad actuel. Au sein du chapitre 3, *Un système éducatif bilingue en construction*, les relations entre l'enseignement et le développement du pays sont décryptées par l'analyse de l'efficacité des différentes réformes éducatives successives. Dans un contexte où la langue française reste la langue de scolarisation quasi exclusive depuis les débuts de la colonisation, des pistes didactiques pour l'avènement d'un système éducatif véritablement bilingue français-arabe seront abordées notamment au travers du prisme de l'introduction des langues nationales et véhiculaires dans l'enseignement. Après avoir évoqué le contexte de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes au Tchad, au sein duquel s'insèrent plus spécifiquement les CALF, le chapitre 4, *Objet, questionnements et méthodologie de recherche* sera l'occasion de montrer combien la pluridisciplinarité aura été sollicitée pour répondre aux exigences de cette étude. Le didacticien des langues et des cultures ne se positionnant pas comme un spécialiste d'une diversité de disciplines scientifiques mais comme un chef d'orchestre sollicitant, de manière appropriée, les différents spécialistes thématiques qui lui apporteront les outils d'observation et d'analyse spécifiques.

Dans les trois derniers chapitres, la co-instance d'intervention didactique tchado-française est décortiquée sous deux angles : d'abord son fonctionnement, puis ses résultats et ses impacts. Le chapitre 5, *De la construction des CALF à leur autonomisation*, est l'occasion de montrer comment, au travers de l'évolution de leur organisation et de leurs orientations stratégiques, les CALF s'intègrent dans la dynamique d'intervention de la France au Tchad. Les équilibres et partages de pouvoir entre les deux pays seront analysés, en particulier dans le cadre de l'autonomisation juridique et financière des CALF. Le chapitre 6, *La dynamique de fonctionnement interne des CALF*, permettra, à partir notamment d'enquêtes et d'observations de classe, de saisir les caractéristiques sociolinguistiques et les motivations des apprenants et des enseignants, ainsi que les méthodes et outils pédagogiques mobilisés pour la transmission des savoirs. Les influences culturelles et politiques et plus spécifiquement la stratégie d'autonomisation serviront, à bien des égards, de grille d'analyse

des situations observées. L'appréciation de la fonctionnalité actuelle et future du triangle didactique sera en particulier étudiée au travers de la problématique de la formation des enseignants tchadiens des CALF. Enfin le dernier chapitre, *L'intégration des apprenants par l'acquisition du français*, abordera le niveau de compétences langagières en français des apprenants et la façon dont ils utilisent et/ou utiliseront ces savoirs nouveaux dans leur quotidien. Les analyses réalisées à partir de statistiques comparées des résultats du DELF et du DALF et d'enquêtes auprès d'anciens apprenants des CALF permettront d'évaluer les impacts de cette institution formative, en matière d'amélioration des compétences langagières, d'ascension sociale, de meilleure intégration au monde francophone et de contribution au « vivre-ensemble au Tchad ».

Ce livre se veut une contribution à la compréhension de l'évolution d'une organisation formative originale, le réseau des CALF, dans un contexte de contact entre deux espaces linguistiques mondialisés : la francophonie et l'arabophonie. Les données et les analyses produites se veulent informatives, pragmatiques et valorisables pour le développement futur de cette institution. Les quatre premiers chapitres, élaborés à partir d'une analyse bibliographique, présentent une introduction et une conclusion courtes ; les trois derniers, dont les analyses sont construites à partir d'une matière scientifique brute – issue d'observations, d'enquêtes et de documents techniques spécifiques – se termine, en revanche, par une synthèse et des perspectives. La conclusion est construite en deux temps : à partir d'une synthèse commentée des résultats de cette recherche, nous nous sommes efforcée de discuter la manière dont les CALF pourraient évoluer plus durablement à l'avenir, compte tenu des politiques linguistiques et culturelles de la France et du Tchad actuellement à l'œuvre et/ou en puissance. Enfin, à partir de cette étude, sont entamées des réflexions à mener en matière de diffusion du français dans des contextes spécifiques du Sud.

Conclusion

Les Centres d'apprentissage de la langue française (CALF) du Tchad dispensent des formations de français langue étrangère à des adultes arabophones. Avec l'évolution du contexte (géopolitique, socioculturel, éducatif et linguistique), cette instance d'intervention didactique peut-elle toujours se définir comme un espace où les intérêts entre la France et le Tchad, qui ont participé à son émergence et à son développement, sont véritablement partagés ? Pour répondre à cette question de recherche, nous avons testé deux hypothèses : les CALF sont un outil de maintien et d'expansion de la langue française au Tchad avec l'accord de l'État tchadien ; les CALF sont un outil pour une meilleure intégration des arabophones dans le système administratif francophone et dans le tissu socio-économique du Tchad.

Un contexte tourmenté voire instrumentalisé

Afin de comprendre le présent et la façon dont les CALF s'y intègrent, le contexte linguistique et éducatif du Tchad a été analysé dans une perspective diachronique. En étudiant l'implantation et le développement des deux langues devenues co-officielles, le français et l'arabe, nous nous sommes intéressée à l'état de la francophonie et de l'arabophonie ainsi qu'à leurs enjeux. Ensuite, les réformes et projets éducatifs successifs ont été décryptés du point de vue de leur efficacité à contribuer au développement d'un pays qui a choisi, aujourd'hui, de promouvoir un enseignement bilingue.

À partir de 1900, avec la pénétration militaire française, la langue de l'Hexagone s'implante et se développe lentement mais aussi de manière différenciée dans l'espace tchadien : le Sud animiste des savanes perçoit,

dans l'arrivée occidentale, une possibilité de se libérer du joug esclavagiste du Nord musulman saharo-sahélien, qui, quant à lui, résiste à cette conquête qu'il considère comme chrétienne. Pourtant, au Tchad, à la différence des autres territoires de l'AEF, l'introduction de l'enseignement occidental a été principalement le fait de l'École publique et non des écoles privées confessionnelles. À partir de 1920, l'apprentissage du français est le pivot de l'enseignement public colonial qui a pour objectif de former les cadres et auxiliaires strictement nécessaires à l'administration coloniale et au commerce européen, mais aussi de créer une élite tchadienne occidentalisée capable de perpétuer la politique française : il s'est étendu essentiellement dans le Sud où l'administration coloniale a promu la culture obligatoire du coton pour financer son budget ; au Nord, les musulmans continuèrent à choisir pour leurs enfants un système éducatif arabo-islamique. L'école au Tchad se limite à un enseignement primaire, les meilleurs élèves devant poursuivre leur cursus secondaire à Brazzaville – la capitale de l'AEF –, puis éventuellement universitaire en France. À partir de 1944 (Conférence de Brazzaville) et surtout 1957 (Gouvernement tchadien), la nouvelle priorité accordée à l'éducation a des effets significatifs : les effectifs d'élèves augmentent rapidement, mais les taux de scolarisation à l'école primaire restent encore très faibles, à l'aube de l'Indépendance (20 à 35 % au Sud, 3 à 10 % au Nord), et l'enseignement secondaire n'est qu'à ses balbutiements. À partir de 1960, le poids politique et budgétaire consacré à l'éducation, la perspective de travail dans l'administration, entraînent un engouement qui pousse les parents à inscrire leurs enfants à l'école. Mais à partir de 1965, le climat politique se dégrade. Au sein du budget national, les dépenses militaires deviennent prioritaires quels que soient les régimes successifs (Tombalbaye, Habré, Déby). En 1982, l'arabe devient langue officielle, au même titre que le français, après un long processus de revendications politiques de quelques ethnies de l'extrême nord du Tchad. Jusqu'à nos jours, l'enseignement n'est pas devenu bilingue pour autant, le français reste la langue majeure de la scolarisation. Malgré l'exploitation pétrolière, la situation éducative, économique et politique du Tchad ne semble pas avoir beaucoup évolué. Le pays reste ainsi depuis près d'un demi-siècle sous perfusion de l'aide internationale, en particulier en ce qui regarde l'éducation. La France soutiendra de manière indéfectible les différents régimes autocratiques du Tchad sur les plans politique, civil et militaire. L'aide publique française au développement a fortement diminué au fil du temps. La France reste néanmoins, en 2006, le troisième bailleur de fonds bilatéraux et multilatéraux du Tchad derrière la Commission européenne et la Banque mondiale. Paris attache une importance particulière au rayonnement

francophone, culturel et scientifique : le CCF, les maisons de la Culture et les CALF constituent le maillage de la francophonie au Tchad où l'OIF intervient de façon marginale. Les résultats du secteur de l'Éducation, dont le français est médium principal d'alphabétisation et de scolarisation, sont dramatiques. Les difficultés de l'éducation de base n'expliquent pas entièrement l'analphabétisme (81 %), d'autres facteurs entrent également en ligne de compte : la diversité des langues maternelles ainsi que leur promotion tardive qui ne date que de 1991, le développement des langues véhiculaires (arabe tchadien et ngambay), de même que le choix de la langue d'alphabétisation.

La pénétration de la langue arabe et la diffusion de l'Islam au Tchad n'ont pas été synchrones ni de même amplitude. La religion du Coran s'est développée non pas suite à des conquêtes arabes guerrières mais par appropriation progressive, grâce au rayonnement de la civilisation musulmane du nord du Sahara. L'Islam introduit a d'abord été un islam urbain et élitair. Les différents royaumes sahétiens du nord du Tchad actuel, qui vivaient du commerce et du trafic d'esclaves, en font leur religion : le Kanem au XI^e siècle, le Baguirmi au XVI^e siècle, le Ouaddaï au XVII^e siècle ; l'arabe littéraire est leur langue administrative et diplomatique. La langue arabe, de type dialectal, ne se répand qu'au travers des migrations d'Arabes nomades éleveurs venus de l'Est aux XIV^e et XVI^e siècles. En milieu rural, l'expansion de l'Islam fut très lente et progressive et son développement y est syncrétique ; les peuples ne parlent pas l'arabe bien qu'ils soient devenus musulmans, et restent attachés à leur langue maternelle. Au XX^e siècle, la France, par la colonisation et son outil d'assimilation, l'école, tentera d'imposer ses valeurs et sa propre langue. Mais le processus d'islamisation s'accélère avec l'urbanisation, les échanges croissants et par réaction à l'envahisseur. Un sentiment de haine et de rejet à l'égard de la civilisation française se développe parmi la population musulmane, se manifestant par un « refus de l'école » publique coloniale : les sultans et notables musulmans envoient leurs enfants étudier en Égypte ou au Soudan. Au milieu du XX^e siècle, sous l'influence de cette jeune élite revenue au Tchad, l'enseignement arabo-islamique reprend son essor : dans les centres urbains, des écoles privées musulmanes s'implantent. Le refus de l'école publique laïque, dont le véhicule langagier reste le français, se poursuit après l'Indépendance chez les populations musulmanes. La reconnaissance de l'arabe comme langue officielle constituera une arme de revendication arabo-islamique pour les mouvements politico-militaires du Nord qui prendront le pouvoir en 1982. Mais la nouvelle langue co-officielle est bien l'arabe littéraire, une langue maîtrisée par une élite, et non l'arabe

tchadien parlé par une majorité du nord au sud du pays. L'islam et l'arabe littéraire se voient ainsi instrumentalisés par certains clans de l'extrême nord et du nord-est du pays (les Teda-Dazza d'Habré, les Zaghawa de Déby...) pour se maintenir au pouvoir. Les textes officiels se suivent, mais les différentes politiques linguistiques (voire leur absence) ne permettent pas le développement de l'enseignement de l'arabe, l'enseignement bilingue reste balbutiant. Le clivage de la société entre le « Nord arabophone musulman » et le « Sud francophone chrétien », commencé sous la colonisation française, est exacerbé par le clanisme et les exactions du pouvoir. Avec l'arrivée à la tête de l'État en 1982 d'une élite originaire du nord du pays, les échanges du Tchad avec le monde arabe se développent sur tous les plans : économique, commercial, culturel et diplomatique. Ces échanges accrus, l'afflux des institutions, des entreprises privées et de l'argent arabes constituent un moteur puissant pour la promotion de l'arabe littéraire. Mais l'appui au développement de l'enseignement arabophone, notamment sur financement de la BID, coïncide aussi avec l'influence grandissante de certaines branches fondamentalistes de l'islam – en particulier le wahhabisme, religion d'État en Arabie saoudite, véhiculé principalement par des ONG islamiques. L'intégrisme religieux saoudien se développe au Tchad parmi les commerçants teda-dazza et zaghawa et d'autres arabisants solidaires et déterminés. Malgré leur force de pression, l'émergence d'un État arabo-musulman ne semble cependant pas d'actualité au risque d'une guerre civile, mais son spectre est souvent instrumentalisé.

Durant la période précoloniale, au-delà de spécificités ethnolinguistiques et rituelles liées à l'adaptation au milieu écologique (des savanes au désert), et quelles que soient les religions (Islam et/ou animisme), l'éducation traditionnelle s'appuyait sur l'oralité pour transmettre les valeurs génériques communes (respect des aînés, solidarité, courage, travail...). La colonisation française viendra bouleverser les schémas psychosociologiques de ce socle multilingue négro-africain tchadien, mais de manière moindre qu'en Afrique de l'Ouest. Le véhicule d'enseignement de l'école coloniale restera toujours la langue française. Les peuples islamisés du Nord résisteront plus farouchement à cette école et à l'assimilation que ceux du Sud, animistes. L'enseignement musulman populaire fondé sur l'oralité (mosquées, écoles coraniques) perdurera parallèlement. Mais au fil des stratégies éducatives coloniales successives, l'alphabétisation et les niveaux d'éducation en français resteront très modestes jusqu'à l'Indépendance, avec de profondes disparités géographiques et de genre. Le Tchad indépendant choisira de conserver le français comme unique langue d'enseignement en l'ancrant dans les cultures africaines, le modèle

éducatif français (laïc, public et gratuit) étant conservé. Avec le test de méthodes pédagogiques novatrices, la promotion de recherches sur les langues nationales et les différentes réformes éducatives successives qui visent à une meilleure contribution au développement du pays, la scolarisation progresse mais le système éducatif demeure toujours en grandes difficultés au début du XXI^e siècle, sur les plans quantitatif et qualitatif. L'instauration de l'arabe comme deuxième langue officielle et d'enseignement n'y changera pas grand-chose. Dans le cadre des *Objectifs du millénaire* et de l'*Éducation pour tous*, les projets – mobilisant un panel de partenaires techniques et financiers occidentaux mais aussi du monde arabe – ne manquent cependant pas. Le *Programme d'appui à la réforme du secteur de l'Éducation au Tchad* (PARSET), qui vise à fédérer les différentes initiatives, donne ainsi la priorité à l'enseignement primaire. Plus spécifiquement, le PARSET doit aussi promouvoir l'alphabétisation, les langues nationales et l'enseignement bilingue arabe-français. Mais avec deux langues officielles toujours enseignées comme des langues maternelles au primaire, puis comme langues vivantes au secondaire, le chemin pour l'avènement d'un système éducatif entièrement bilingue est encore long : il impliquera notamment la formation d'enseignants bilingues parallèlement à la mise en place d'une pédagogie adaptée à ce contexte multilingue.

Au-delà des disparités géographiques, sociales et de genre, les insuffisances des services éducatifs de l'État ont pour conséquence l'augmentation du nombre des analphabètes chez les adultes, ceux-là même qui contribuent le plus au développement économique du pays. Avec un taux d'analphabétisme de 81 %, le Tchad maintient cependant sa priorité à l'éducation primaire des enfants et non à l'éducation et à la formation des adultes. À sa décharge, il faut dire que les signaux politiques internationaux et les financements associés ne sont pas clairs sur la priorité à accorder à l'éducation tout au long de la vie. Les ONG tentent de pallier les carences de l'État, sans que, néanmoins, ce dernier joue son rôle de pilotage pédagogique. Mais au-delà de ces programmes d'alphabétisation fonctionnelle et de post-alphabétisation, dont le nombre reste somme toute modeste, l'offre éducative pour les adultes souhaitant approfondir leurs connaissances linguistiques en français et en arabe littéraire reste encore plus limitée. À N'Djaména, pour l'enseignement du français aux adultes, aux côtés du centre Al-Mouna, l'offre éducative la plus importante provient des centres d'apprentissage de la langue française (CALF).

Un outil de maintien et d'expansion de la langue française

Dans ce contexte linguistique historiquement tourmenté voire instrumentalisé, avec le développement parallèle d'écoles aux véhicules d'enseignements différents (français et arabe littéraire), la promotion d'un système éducatif bilingue fonctionnel permettrait de limiter les divergences et la tendance au clivage de la société et ainsi de promouvoir l'unité nationale, tant recherchée depuis l'Indépendance. Mais en attendant cet avenir encore lointain, le système administratif fonctionnant toujours de manière quasi exclusive avec le français, les faibles alphabétisations et scolarisations – historiquement construites – des adultes arabophones (plus que des francophones) tendraient à confirmer l'utilité sociale des CALF pour le Tchad de demain. Les CALF constitueraient donc bien un outil de maintien et d'expansion de la langue française au Tchad avec l'accord de l'État tchadien. Démontrer précisément cette hypothèse a impliqué de s'intéresser à l'organisation et au fonctionnement des CALF.

Évolution des orientations stratégiques et de l'équilibre des pouvoirs

De leur création à aujourd'hui, l'histoire des CALF peut être découpée en trois phases successives caractérisées par des enjeux propres et aussi des modalités spécifiques de partage des rôles, des orientations et des pouvoirs entre la France et le Tchad.

À l'époque du CAVIFAT ou *Centre audio-visuel pour les fonctionnaires arabophones tchadiens* (1983-1990) qui correspond *grosso modo* au régime d'Hissène Habré, la France et le Tchad semblent avoir conclu un pacte mutuellement profitable. Les cadres arabophones, formés dans les pays arabes et proches du nouveau pouvoir, disposeront des armes linguistiques (le français) pour gérer une administration et profiter d'un État qui reste francophone malgré la promulgation de l'arabe comme langue officielle. Dans sa posture classique de coopération, la France, en formant ces nouvelles élites (les diplômés du CAVIFAT auront aussi la possibilité de poursuivre des études en France), espère, par les réseaux d'entente mutuelle alors tissés, maintenir son influence sur les décisions de l'État et aussi obtenir des marchés pour ses sociétés industrielles. Le Tchad fournit des locaux pour le CAVIFAT à N'Djaména tandis que la France, « qui ne compte pas », assure le fonctionnement et met à disposition un important arsenal d'assistants techniques et de ressources

pédagogiques, sa tâche étant aussi de former les futurs enseignants tchadiens du centre.

De 1991 à 2004, sous le régime d'Idriss Déby, le CAVIFAT rebaptisé CALF étend son implantation géographique et s'ouvre non seulement aux fonctionnaires mais à tous les publics adultes. Tout en contribuant au bilinguisme officiel, le CALF, se voulant donc plus démocratique, doit aider à compenser l'analphabétisme mais aussi faciliter l'intégration des adultes arabophones dans une société qui reste toujours francophone dans ses émanations administratives, économiques formelles et diplomatiques. Le CALF doit ainsi contribuer au bilinguisme officiel. La France dispose, quant à elle, d'un outil pour étendre le tissu de la francophonie à toutes les couches de la population adulte. Durant cette période, l'État tchadien met à disposition des locaux et paie aussi les salaires de base des enseignants détachés du ministère de l'Éducation, auprès des CALF. La France soutient les différents investissements, le fonctionnement et les appuis pédagogiques grâce à des projets pluriannuels successifs. Au sein du Conseil d'administration des CALF, le Tchad est en position forte face à la France pour prendre les décisions stratégiques. Cependant, avec son poids financier et son dispositif d'assistance technique, la Coopération française, qui prépare tous les dossiers, garde la maîtrise des réalisations et des orientations.

À partir de 2005, si les missions du CALF n'évoluent pas, l'implication de la France prend le virage de l'austérité et de la visibilité. Faute d'un réel engagement financier du Tchad devenu pétrolier, la France, ne souhaitant pas financer indéfiniment le développement et le fonctionnement des CALF, met fin à son intervention sous forme de projets. La politique d'implantation de centres dans d'autres régions s'arrête. Sans être désavouée par le Tchad, son État-partenaire, la France s'engage ainsi dans un processus de pérennisation (juridiquement, financièrement, fonctionnellement et pédagogiquement) et d'amélioration de l'image et de la visibilité des CALF. Aussi en 2006, doté de nouveaux statuts associatifs, le réseau des CALF s'ouvre potentiellement à des partenariats multiples : implicitement, et selon les principes du libéralisme mondialisé, la Coopération française et l'État tchadien ne doivent plus être les seuls bénéficiaires et contributeurs des centres, qui sont invités à chercher des marchés de formation auprès de la société civile, des entreprises privées..., pour augmenter leurs capacités notamment financières. De nouvelles modalités de pilotage, de coordination et de gestion sont également définies. Au sein du Conseil d'administration de l'Association, la Coopération française, maintenant positionnée en tant qu'observatrice, semble avoir transféré son pouvoir décisionnel aux acteurs directs des

CALF (le coordinateur, les enseignants et les apprenants) qui feront face aux instances politiques tchadiennes. En matière de coordination et de gestion, la France, par ses expatriés dont le nombre décroît progressivement, abandonne officiellement sa position de substitution pour un appui technique à des responsables enseignants tchadiens. Cette période d'austérité budgétaire n'empêchera néanmoins pas la France de construire, en 2008, un nouveau CALF à N'Djaména – près du Centre culturel français – qui permettra, au-delà de doubler la capacité d'accueil en apprenants du centre leader et de promouvoir l'image des CALF, de proclamer sa propre présence, celle de la Francophonie et de la langue française au Tchad.

Un triangle didactique fonctionnel

Les CALF constituent un appareil formatif institutionnel, en ce sens que leur objectif de transmission de la langue française y est aussi animé par des motifs culturels et politiques. L'adéquation des moyens matériels, humains et des méthodes pédagogiques aux missions de cette institution formative a été étudiée en évaluant la fonctionnalité actuelle de son triangle didactique. L'étude a été réalisée grâce à des entretiens, des enquêtes et des observations au sein du centre de N'Djaména, le plus important du point de vue des effectifs d'apprenants et d'enseignants, qui assure aussi le pilotage du réseau des CALF.

Les apprenants présentent des traits communs et aussi une grande diversité ethnique, géographique, sociale et professionnelle. Les apprenants du CALF de N'Djaména appartiennent aux populations arabo-musulmanes ayant l'arabe tchadien en partage, dont le plurilinguisme, atout d'apprentissage, est limité. La surreprésentation relative parmi les apprenants des ethnies zaghawa et teda-dazza, proches du pouvoir depuis 1983, confirme la notion du « français arme linguistique » dans le contexte tchadien : en effet, pour avoir accès à l'information, être en situation de gérer et de tirer des bénéfices personnels *maxima* d'une position privilégiée au sein de l'administration et de l'économie, rarement acquise sur une base de compétence, ces groupes ethniques ou leurs représentants doivent maîtriser le français. En dehors des élèves, des étudiants et des sans-profession, les apprenants adultes, très majoritairement des hommes, sont issus du secteur privé ou de la fonction publique : commerçants et artisans, enseignants et professeurs ou fonctionnaires de l'administration, de la gestion, du contrôle, de la sécurité et de l'armée. Le niveau d'études des apprenants, étroitement lié à la catégorie socioprofessionnelle et au type de métier (les fonctionnaires étant globalement les plus diplômés) semble

conditionner les rythmes d'apprentissage et le niveau maximum des compétences langagières en français accessible.

Chaque classe de langue du CALF est constituée d'apprenants d'un niveau de compétence analogue – alphabétisation, débutant, intermédiaire et avancé – sans qu'il soit tenu compte de la diversité des profils socio-linguistiques et des motivations associées, du fait de contingences logistiques et de rationalité dans la gestion des ressources enseignantes. Au CAVIFAT puis au CALF, la France *via* le CIEP assurera le pilotage des innovations pédagogiques qui suivront les évolutions scientifiques internationales en la matière. Aujourd'hui, le « paquet pédagogique » de la méthode *Panorama* constitue le support privilégié d'enseignement-apprentissage, mais les enseignants, avec volontarisme, varient aussi les supports, les adaptent, combinent différentes démarches dans un souci communicatif. La progression pédagogique est néanmoins conditionnée par des facteurs pratiques auxquels les enseignants font face avec professionnalisme voire philosophie.

Pour accompagner les apprenants dans leurs acquisitions de compétences langagières nouvelles, les enseignants doivent ainsi disposer de savoirs et de savoir-faire adéquats. Leurs compétences dans la langue/culture cible ont été acquises dans le système éducatif francophone tchadien. Avant de servir le CALF, les enseignants, toujours issus de la fonction publique, étaient soit des instituteurs, des professeurs de français ou des formateurs. Leur formation méthodologique reste cependant relativement limitée. Certaines lacunes pédagogiques sont ainsi constatées quoique l'expérience acquise dans l'utilisation des manuels et des outils pédagogiques, pour les uns, et les capacités communicatives, pour les autres, puissent en partie les compenser. Mais en règle générale, les enseignants assument leurs tâches pédagogiques auprès des apprenants avec motivation, leurs conditions de travail restant, par ailleurs, assez bonnes proportionnellement aux normes du Tchad.

Le rythme et les conditions d'une réelle autonomisation

La dynamique d'autonomisation, imposée par la France, a été ressentie à différents niveaux du fonctionnement du triangle didactique du CALF. En effet, depuis 2005, la France, avec son assistance technique, a fortement appuyé les CALF dans leur autonomisation juridique et financière, avant même d'engager une action spécifique et coordonnée en matière d'autonomisation pédagogique et organisationnelle. En 2006, leurs nouveaux statuts associatifs leur donnent une autonomie juridique. La notoriété

croissante du centre de N'Djaména, matérialisée par une forte croissance des effectifs d'apprenants, a créé des conditions propices à l'autonomie financière de ce CALF par rapport aux budgets de fonctionnement de la Coopération française. Le doublement des tarifs trimestriels (néanmoins toujours relativement abordables) associé à un meilleur recouvrement des droits d'inscription, à une gestion plus rationnelle des ressources humaines et à la progression des cours particuliers, a permis d'augmenter les financements propres des CALF et de diminuer progressivement les subventions françaises. Cette marche forcée vers l'autonomisation financière a aussi eu des conséquences ressenties comme négatives au niveau de la classe de langue : augmentation du nombre d'apprenants par classe, hétérogénéité grandissante des classes, absence de sanctions contre l'absentéisme et l'indiscipline, arrêt de l'augmentation des indemnités des enseignants... À N'Djaména, la construction du nouveau CALF en 2008, couplée à l'affectation de nouveaux personnels enseignants par le ministère de l'Éducation en 2009, a toutefois permis de limiter certains effets négatifs de l'autonomisation financière.

Pour arriver à une véritable autonomisation opérationnelle des CALF, il importe également d'investir dans la formation des enseignants et l'organisation d'échanges à l'intérieur et à l'extérieur du réseau. Jusqu'à ce jour, les assistants techniques ont consacré très peu de temps à ce secteur. Le renforcement des compétences des enseignants semble être géré non pas de manière rationnelle et coordonnée, mais plus par attentisme, ce qui a pour effet, en plus de frustrer certaines attentes, de ne pas répondre strictement aux besoins pédagogiques des enseignants et des apprenants. Des besoins en formation sous diverses formes existent pourtant dans différents domaines : animation de la classe, élaboration de fiches pédagogiques, compétence interculturelle, évaluation continue et finale, gestion de classes hétérogènes... En adéquation avec un projet d'établissement pluriannuel qui reste encore à construire, il importerait de réaliser un bilan des compétences de l'ensemble des personnels des CALF afin de construire un plan de formation adapté aux besoins réels. D'autre part, la « tchadisation » du personnel dirigeant des CALF n'est pas encore totalement effective : certes un directeur tchadien est en place dans les différents centres dont N'Djaména, mais la coordination et le management du réseau sont toujours assurés par l'assistance technique française. La dénomination « réseau » des CALF reste encore « hypothétique » car les échanges entre les différents centres sont très limités. Pour éviter la stagnation et la sclérose, ces échanges internes à l'institution formative doivent être associés à des appuis méthodologiques extérieurs permettant

aux enseignants de s'enrichir et de participer à l'évolution mondialisée de la didactique du FLE.

Un outil pour une meilleure intégration des arabophones dans le tissu administratif et économique francophone du Tchad

Quoique le chemin reste long pour une véritable autonomisation des CALF, ces derniers contribuent, depuis leur création, à une meilleure intégration des apprenants au monde francophone par l'acquisition du français et ils ont, par ailleurs, un impact sur le « vivre-ensemble » au Tchad.

L'apprentissage du français est en effet considéré, par la majorité des apprenants actuels, comme un tremplin socioéconomique ou professionnel ou comme une manière d'éviter la marginalisation ou la stigmatisation dans la société tchadienne où cette langue étrangère revêt une importance cruciale dans la vie quotidienne et active. D'autre part, depuis 2005, les apprenants sont de plus en plus nombreux à poursuivre leur parcours de formation sur plusieurs sessions trimestrielles de cours : progressant dans l'échelle des niveaux de compétence, nombreux sont ceux qui ambitionnent d'obtenir au moins le DELF ; les autres, moins endurants, ne souhaitant qu'avoir des bases pour parler, lire et écrire.

Le CALF de N'Djaména forme avec efficacité des apprenants capables d'un usage « élémentaire » de la langue française (DELF A1-A2). Sa capacité à former efficacement des apprenants, aptes à un usage « indépendant » du français (DELF B1-B2) et à une « maîtrise » du français (DALF C1-C2), est, en revanche, beaucoup moins évidente et va décroissant avec la difficulté du diplôme. En cause, notamment, les limites en repères et en compétences sociolinguistiques et interculturelles des enseignants. La qualité de l'apprentissage semble cependant s'être maintenue au cours du temps, sans pour autant s'améliorer. Mais tous les apprenants ne sortent pas du CALF avec un diplôme officiel reconnu internationalement. Les apprenants inscrits dans les classes d'alphabétisation et de post-alphabétisation (43 % des effectifs) seront nombreux à abandonner dès leur première session de cours ou sortiront, au bout de deux ou trois sessions trimestrielles, en sachant juste parler, lire et écrire.

La valorisation des compétences langagières en français sous forme d'ascension sociale, hiérarchique et/ou de revenus est donc très variable et est fonction du niveau d'études de l'apprenant, de son positionnement

social initial, des réseaux d'influence mobilisables mais aussi de sa francophilie et des possibilités d'emploi en milieu francophone. Pour mieux connaître ces impacts, une typologie des trajectoires professionnelles des apprenants a été construite sur la base du niveau d'études et du secteur d'activités. Sept trajectoires professionnelles génériques ont été définies et décrites : les commerçants ou artisans analphabètes, les débrouillards lettrés, les élèves francophones, les étudiants arabophones, les enseignants et communicateurs, les scientifiques et techniques, les élites intellectuelles. Ces trajectoires peuvent être considérées comme de probables scénarios du devenir des apprenants actuels ; mais du fait de l'inexistence d'une base de données des anciens apprenants, il n'a pas été possible de les quantifier. Globalement, on peut cependant estimer que 17 % des apprenants du CALF de N'Djaména (ceux qui suivent au moins trois sessions trimestrielles de cours) pourront améliorer leurs compétences langagières en français et espérer les valoriser dans leur quotidien, sous une forme ou sous une autre.

Au sein du centre de N'Djaména, l'appartenance ethnique et culturelle des enseignants, majoritairement originaires du sud du pays, ne semble pas avoir d'influence négative sur la motivation et les représentations des apprenants majoritairement issus du Nord arabo-musulman, ces derniers appréciant d'abord leurs compétences pédagogiques et humaines. 50 % des apprenants, ceux qui suivent au moins une session trimestrielle de cours, auront été sensibilisés à une autre réalité culturelle et linguistique. En ce sens, ces apprenants arabophones du CALF réintégreront logiquement la société tchadienne avec une prise de conscience des ressemblances et des différences entre leur culture d'origine (déjà multiple) et les cultures française et francophones. Le CALF semble ainsi constituer un laboratoire de l'unité nationale d'un pays déchiré depuis quelques décennies par le clanisme et les conflits politico-militaires et où la diversité est souvent stigmatisée à des fins politiques.

Évoluer durablement dans un contexte franco-tchadien mouvant

En dépit de la légalisation des statuts associatifs des CALF, de la perspective d'indépendance financière vis-à-vis des subventions de la Coopération française, la véritable autonomisation des CALF ne sera atteinte que si un important travail est aussi engagé sur les plans pédagogique et organisationnel. Ce grand chantier pourrait prendre la forme de la

construction d'un projet d'établissement et d'un plan opérationnel quinquennal ou décennal qui spécifierait les missions spécifiques des CALF et la manière de les remplir, pour constituer, au final, une feuille de route. Il s'agirait dans un premier temps de répondre aux questions suivantes : Doit-on privilégier l'alphabétisation des apprenants et dans quelle proportion ? Souhaite-t-on augmenter le nombre de titulaires des DELF B1-B2 (usage indépendant du français) et dans quelle proportion ? La coordination du réseau des CALF doit-elle être assurée par un expatrié français, sinon, quel terme se donner pour la formation d'une relève ? Doit-on diversifier les ressources financières ? Quel poids donner aux cours particuliers sur objectifs vis-à-vis des cours réguliers ? Après avoir précisé ces buts, il faudra leur assurer les moyens nécessaires, humains, techniques et matériels. À cet égard, une approche globale de la question des ressources humaines devrait être privilégiée : un bilan des compétences des CALF précédant un plan de formation des enseignants et éventuellement des recrutements ciblés. Pour augmenter la capacité des CALF à gérer leur propre avenir, des financements extérieurs complémentaires et diversifiés devront certainement être recherchés : la connaissance des impacts réels et quantifiés des CALF, en termes d'intégration des arabophones dans le milieu francophone (notamment la contribution à la progression dans l'échelle sociale...), permettra de mieux convaincre les bailleurs de fonds potentiels de l'intérêt de concourir au financement du réseau, d'où la nécessité de constituer une base de données des anciens apprenants et de leurs trajectoires professionnelles.

Pour renforcer la durabilité des CALF, ce projet d'établissement et ce plan opérationnel devront s'adapter aux dynamiques des politiques linguistiques et culturelles de la France et du Tchad et prévoir leur évolution.

La stratégie de la Coopération française consistera encore, du fait de la position géopolitique du Tchad à l'interface des mondes arabes et négro-africains, à maintenir son influence dans ce pays par les différents moyens à sa disposition. La formation d'élites maîtrisant la langue française resterait une priorité. Mais les contraintes budgétaires obligeront à « faire plus et mieux en dépensant moins ». Une réforme délicate et controversée du réseau culturel français à l'étranger est en effet en cours d'application. La France dispose d'un réseau particulièrement dense constitué de multiples structures (instituts français, centres culturels, services culturels et de coopération des ambassades, alliances françaises...) cependant non autonomes car dépendantes des ambassades. Le gouvernement français souhaiterait voir fusionner ces diverses organisations sous un label unique dénommé « EspaceFrance » de manière à augmenter la visibilité de la

France à l'étranger (Gouteyron, 2008), notamment face à ses concurrents européens. Ces « EspaceFrance », constituant le nouveau réseau culturel français à l'étranger, bénéficieraient de l'appui d'une unique structure de métropole : « CulturesFrance » sous tutelle conjointe de deux ministères (Culture et Affaires étrangères et européennes). Mais cette réforme suscite les réticences des ambassades qui voient dans l'autonomie de ces centres une perte de pouvoir¹. Dans ce paysage institutionnel en mutation, les Alliances françaises, dont l'action linguistique est similaire à celle des CALF, garderont, semble-t-il, leurs spécificités : en effet, à la différence des Centres culturels (une administration), les Alliances sont animées par la société civile des pays étrangers. Des Alliances françaises ou des Centres culturels risquent cependant de disparaître dans les villes où elles font doublon (Gouteyron, 2008).

Au sein de cette refonte totale du modèle du « centre culturel » à l'étranger, la tendance serait, pour faire des économies, à redéployer les moyens vers des structures autonomes avec lesquelles la Coopération française nouvelle passerait contrat spécifiquement. À N'Djaména, si l'avenir du Centre culturel français est encore flou, celui du CALF semble bien entrer dans la tendance actuelle, son autonomisation en cours étant un facteur positif. Les CALF se voient déjà déléguer certaines tâches par la Coopération française (faire passer des tests de français aux candidats à l'obtention d'un visa Schengen). Aussi, si la France s'est désengagée progressivement de l'administration des CALF, elle compte sans doute toujours bénéficier de son impact en termes d'image de la France, comme elle le fait avec les Alliances françaises (Launoit, 2006). Si les CALF ressemblent aux Alliances françaises du point de vue de la qualité de l'enseignement et des diplômes délivrés, ils constituent pourtant un modèle institutionnel à part : les CALF sont nés d'une volonté politique tchadienne et française, les Alliances françaises naissent par la volonté de la société civile locale. Les CALF se construisent dans l'action, mais comme les Alliances, leur pérennité sera corrélée aussi à leur liaison avec une structure d'appui extérieure, notamment pédagogique. La France ne manquera sans doute pas de construire ce lien, pour ne pas perdre la main sur un outil précieux pour son image et son influence.

Du point de vue du Tchad, l'impact des CALF ne souffre guère de doute, quand bien même des améliorations restent nécessaires : la capacité du réseau à alphabétiser et à augmenter les compétences linguistiques en français des adultes arabophones compense les lacunes du système

1. Herzberg N., 2009, M. Kouchner, contraint de retarder de « quelques mois » sa réforme du réseau culturel français à l'étranger, in *Le Monde*, 18 juillet 2009.

éducatif national et celles de la formation tout au long de la vie. Les CALF facilitent aussi l'intégration des arabophones dans le tissu économique et dans la fonction publique francophone. Ainsi, avant que le Tchad devienne entièrement bilingue (français-arabe littéraire), les effectifs d'apprenants des CALF ne devraient pas diminuer de sitôt. Mais le réseau des CALF et l'engouement des arabophones à s'y inscrire pour apprendre le français pourraient servir de prétexte pour stigmatiser les francophones qui ne font pas la même démarche d'apprentissage de l'arabe.

Dans ses vœux de nouvel an 2010 au peuple tchadien, Idriss Déby a d'ailleurs remis en débat de société cette dichotomie entre arabophones et francophones² :

« Le français et l'arabe sont les deux langues officielles consacrées par notre constitution. À ce titre, pour les intégrations à la fonction publique, les cadres arabophones doivent être traités comme leurs collègues francophones. Les cadres arabophones doivent accéder à toutes les fonctions administratives, politiques, scientifiques et universitaires, en un mot parvenir à une intégration parfaite. »

Suite à ce discours du 31 décembre 2009 à Sarh (en terre historiquement francophone), de nombreuses manifestations de soutien (impliquant notamment des religieux musulmans) au chef de l'État ont eu lieu. Face à la polémique grandissante chez les francophones et à la récupération religieuse intégriste d'un discours compris, par les uns et les autres, comme une obligation d'apprendre l'arabe pour les francophones, le président, lors d'un discours du 23 janvier 2010³, a pondéré son propos⁴ sans renier ses décisions :

« Le jeune Tchadien de demain doit être parfaitement bilingue. D'où l'obligation d'introduire dès cette année l'enseignement du français et de l'arabe dans tous les établissements publics et privés. »

Cette dernière décision, non préparée, met en lumière les « ratés » d'un système éducatif qui se veut pourtant bilingue depuis 1983⁵ mais aussi les

2. *Idriss Deby veut un Tchad complètement bilingue* (www.rfi.fr, 27/01/2010).

3. http://www.presidencetchad.org/discours_marche_soutien_23_2010.html, (27/01/2010).

4. Topona E., 2010, « Arabe obligatoire. La décision de Déby fait polémique », *La Voix* n° 42 du 2 au 9 mars 2010.

5. Les écoles arabophones et francophones doivent dispenser hebdomadairement, de manière obligatoire, respectivement 6 heures de français et 6 heures d'arabe.

refus d'apprendre « l'autre » langue, les francophones étant aujourd'hui plus réticents à apprendre l'arabe que les arabophones à apprendre le français. Mais ce discours et les réactions passionnées consécutives montrent combien la question du bilinguisme est sujette à polémique et à récupération idéologique et religieuse, si ce n'est politique : sur le modèle de certains hommes politiques européens brandissant avant les élections le spectre de l'insécurité, de l'immigration ou de l'identité nationale, Idriss Déby, en stigmatisant la non-effectivité du bilinguisme « arabe littéraire-français », espère sans doute rallier sous sa bannière et à son parti politique les électeurs des prochaines législatives et présidentielles. En attendant, ces discours n'apaisent pas une société multilingue largement tentée par les replis communautaires. Le travail socialement utile des CALF devrait sans doute être couplé à celui de centres publics d'apprentissage de la langue arabe pour adultes ; les structures privées existantes restent, en règle générale, largement influencées par des idéologues religieux.

Améliorer la diffusion du français dans d'autres contextes

Nous avons tenté de décrire la dynamique des centres d'apprentissage de la langue française (CALF) du Tchad. L'institution « CALF » apparaît comme une instance d'intervention didactique originale, un creuset permettant la fusion d'intérêts tchadiens et français. Pourtant, le pari pédagogique n'était pas gagné d'avance. Le contexte tchadien, espace négro-africain francophone de transition avec le monde arabe, constitue, en effet, un terrain d'expérimentation et de diffusion de la langue française délicat voire complexe, des points de vue linguistique et éducatif.

Le français est certes historiquement la première langue officielle de la République du Tchad (1960), et, à cet égard, peut y revêtir l'appellation de « langue seconde », les populations disposant d'une langue maternelle et pratiquant le français à l'école, dans leurs relations avec l'administration... Pour une frange de population chrétienne ou animiste du sud du Tchad, ce contexte de langue seconde pourrait s'avérer comparable à ceux d'autres pays d'Afrique de l'Ouest anciennement colonisés par la France. Mais pour la plupart des populations arabo-musulmanes du nord du pays, qui refuse l'école occidentale, le français constitue plutôt une langue étrangère, l'arabe littéraire, deuxième langue officielle (depuis 1983), prenant la place de langue seconde. Pourtant, dans le Tchad multilingue (108 langues maternelles), certaines langues nationales véhiculaires (arabe

tchadien et ngambay) paraissent aussi mériter l'appellation de « langue seconde ». Au final, pour ainsi dire, selon les groupes de populations, la langue française au Tchad n'y est ni tout à fait seconde, ni tout à fait étrangère. Pour les apprenants du CALF de N'Djaména, majoritairement arabophones, le français est donc plutôt une langue étrangère ; à la différence de leurs enseignants, tous francophones, pour lesquels il est davantage une langue seconde.

Ce contexte linguistique, qui complexifie toute intervention didactique, étant donné la diversité des publics d'apprenants et de leur degré de proximité ou d'éloignement par rapport au français, ne semble pas avoir été une entrave au développement des CALF. L'actuel dynamisme de l'institution formative tient notamment aux difficultés multiples du système éducatif tchadien. Les adultes n'ayant pas été à l'école « en français » ou n'ayant pas achevé leur cycle primaire s'inscrivent au CALF dans les classes d'alphabétisation ou de post-alphabétisation. Les adultes alphabétisés s'inscrivent dans les cours permettant un usage élémentaire puis indépendant du français avant d'envisager la maîtrise de la langue. Faut-il alors dire que le succès d'une telle initiative de diffusion de la langue française auprès d'adultes s'ancrerait dans les faiblesses des structures éducatives existantes ? Le dynamisme du CALF se mesurerait plutôt à sa capacité à s'adapter au contexte, si complexe soit-il, et à proposer des activités pédagogiques répondant aux besoins de la société et des publics spécifiques.

La force de l'action de coopération linguistique et éducative française, dans le cadre des CALF du Tchad, est sans doute d'avoir su faire évoluer ses dispositifs pédagogiques et organisationnels. Certes, les restrictions budgétaires imposées par Paris, obligeant à une plus grande efficacité, tout en renforçant la place et l'image du français au Tchad, ont constitué un moteur efficace. Mais le processus d'évolution et d'adaptation des CALF n'a pas obligatoirement été maîtrisé par les décideurs et les didacticiens tchadiens et français. Si les résultats du CALF (accroissement des capacités de communication écrite et orale des apprenants) sont encourageants, leur amélioration passera notamment par des formations spécifiques pour les enseignants. Pour connaître son impact et adapter, sur des bases scientifiques, ses programmes d'enseignement aux besoins des différents publics, le CALF gagnerait à mieux connaître ses apprenants ainsi que leurs trajectoires professionnelles à la sortie de la formation.

Par extension, ces réflexions didactiques et sociolinguistiques pourraient, sans doute, également être menées, dans d'autres contextes spécifiques du Sud, auprès d'entreprises de diffusion du français soucieuses de se construire, de se développer ou d'évoluer.

Sigles et abréviations

ACP	Afrique Caraïbes Pacifique
AEF	Afrique équatoriale française
AF	Alliance française
AOF	Afrique occidentale française
APE	Association des parents d'élèves
AT	Assistant technique
AUF	Agence universitaire de la francophonie
BELC	Bureau d'enseignement pour la langue et la civilisation françaises
BEPC	Brevet d'études du premier cycle
BET	Borkou-Ennedi-Tibesti
BID / IDB	Banque islamique de développement / <i>Islamic Development Bank</i>
BTS	Brevet de technicien supérieur
CA	Conseil d'administration
CALF	Centre d'apprentissage de la langue française
CAVIFAT	Centre audio-visuel pour fonctionnaires arabophones tchadiens.
CASNAV	Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage
CAVILAM	Centre d'approches vivantes des langues et des médias
CCF	Centre culturel français
CE	Commission européenne
CEFEN	Certificat élémentaire de fin d'études normales
CEMAC	Communauté économique et monétaire d'Afrique centrale
CEN-SAD	Communauté des États sahélo-sahariens
CIEP	Centre international d'études pédagogiques
CNC	Centre national des <i>curricula</i>
CNS	Conférence nationale souveraine
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États d'expression française

CP1	Cours préparatoire de 1 ^{re} année
CP2	Cours préparatoire de 2 ^e année
CPA	Conseillers pédagogiques en alphabétisation
CRLP	Centre de recherche linguistique et pédagogique
DALF	Diplôme approfondi de langue française
DAPLAN	Direction de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales
DCP	Document cadre de partenariat
DEA	Diplôme d'études approfondies
DELF	Diplôme d'études en langue française
DEUG	Diplôme d'études universitaires générales
EFE	Éducation-Formation-Emploi
ENI	Écoles normales d'instituteurs
FAC	Fonds d'aide à la coopération
F CFA	Franc de la communauté financière d'Afrique centrale (1 € = 655,957 F CFA)
FED	Fonds européen de développement
FLE	Français langue étrangère
FLM	Français langue maternelle
FMI	Fonds monétaire international
FROLINAT	Front de libération nationale du Tchad
FSD	Fonds social de développement
GRP	Groupe de recherche pédagogique
GTZ	<i>Deutsche Gesellschaft für technische Zusammenarbeit</i> (Agence de coopération technique allemande pour le développement)
GUNT	Gouvernement d'union nationale de transition
IA	Inspecteurs d'alphabétisation
IDH	Indice de développement humain
IDRO	<i>Islamic Daawa and Relief Organization</i> (Organisation pour le secours et la prédication islamique)
IIRO	<i>International Islamic Relief Organization</i> (Organisation internationale du secours islamique)
INALCO	Institut national des langues et civilisations orientales
INSE	Institut national des sciences de l'éducation
ISESCO	<i>Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
ISSED	Institut supérieur des sciences de l'éducation
L1	Langue maternelle
LO	Langue officielle
MAEE	Ministère français des Affaires étrangères et européennes
OIF	Organisation internationale de la francophonie

OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
ONG	Organisation non gouvernementale
OTAN	Organisation du traité de l'Atlantique nord
PARSET	Programme d'appui à la réforme du secteur de l'éducation au Tchad
PNB	Produit national brut
PNUD	Programme des Nations unies pour le développement
PRASAC	Pôle régional de recherche appliquée au développement des systèmes agricoles d'Afrique centrale
RESEN	Rapport d'État du système éducatif national
RNT	Radiodiffusion nationale tchadienne
SCAC	Service de coopération et d'action culturelle
SGAV	Structuro-global et audiovisuel.
SIL	Société internationale de linguistique
SNRP	Stratégie nationale de réduction de la pauvreté
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNHCR	<i>United Nations High Commissioner for Refugees</i>
UNICEF	<i>United Nations International Children's Emergency Fund</i>
UP	Université populaire
URSS	Union des républiques socialistes soviétiques
WAMY	<i>World Assembly of Muslim Youth</i>

Bibliographie

- ABDELALI Ouedghiri, 2003, « La langue arabe dans l'Afrique subsaharienne : passé, présent et futur », *L'islam aujourd'hui* 20 (www.isesco.org.ma/Islam.Today/FR/20/P6.htm, 11/02/2008).
- AL-HABO M. A., 2004, « Bilinguisme, où en sommes-nous ? », *Carrefour* 27, Centre Al-Mouna, p. 28-30.
- ALIO K., 1997, « Langues, démocratie et développement », *Travaux de linguistique tchadienne* 1, FLSH, Université de N'Djaména, p. 5-31.
- 2007, « L'éducation bilingue au Tchad. De la théorie à la pratique », *Travaux de linguistique tchadienne* 10-11, FLSH, Université de N'Djaména.
- 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, De Boeck Université, p. 185-198.
- BANGUI A., 1996, « Transformer nos différences en atouts », *Tchad : Conflit Nord-Sud. Mythe ou réalité*, Actes du colloque, N'Djaména, Centre Al-Mouna, p. 61-69.
- BANQUE MONDIALE, 2001, *Le Système éducatif mauritanien. Éléments d'analyse pour instruire des politiques nouvelles*, Série développement humain de la région Afrique, 114 p. (http://siteresources.worldbank.org/AFRICAEXT/Resources/Mauritania_CSR.pdf, 15/08/2008).
- 2007, *Tchad – Fiche-pays* (<http://web.worldbank.org/wbsite/external/accueilxtn/paysextn/africainfrenchext/chadinfrenchext//0,menuPK:464706~pagePK:141132~piPK:141107~theSitePK:464694,00.html>, 11/02/2008).
- BARTHE M., CHOVELON B., 2004, *Je lis, j'écris le français. Méthode d'alphabétisation pour adultes*, PUG, Grenoble, 171 p.
- 2005, *Je parle et je pratique le français. Post-alphabétisation pour adultes*, Grenoble, PUG, 224 p.

- BAYART J.-F., 2008, « Obscénité franco-tchadienne », *Le Monde*, 12 février 2008.
- BEACCO J.-C., 2004, « Influence du cadre sur les programmes et les dispositifs d'évaluation », *Le français dans le monde* 336, Paris, CLE international (www.fdlm.org/fle/article/336/beacco.php, 14/11/2009), 5 p.
- BEACCO J.-C., VÉRONIQUE D., 2005, « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques : parcours d'une notion et perspectives de recherche », in *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, p. 269-276.
- BEACCO J.-C., CHISS J.-L., CICUREL F., VÉRONIQUE D. (dir.), 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, 276 p.
- BÉJOT J.-P., AOULOU Y., 1989, « Tchad. De la guerre à la paix », *Jeune Afrique Economie* 123, p. 72-85.
- BENNAFLA K., 2000, « Tchad : l'appel des sirènes arabo-islamiques », *Autrepart* (16), p. 67-86.
- BESSE H., 1985, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier, coll. « Essais », 183 p.
- BOUQUET C., CABOT J., 1972, *Atlas pratique du Tchad*, Fort-Lamy, INSH, 76 p.
- BYDANOVA L., MINGAT A., SUCHAUT B., 2008, *Qualité et efficacité de l'école primaire française : Éléments de comparaisons spatiales et temporelles*, IREDU-CNRS, Dijon (http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/20/45/97/PDF/DT_IREDU_2008-1.pdf, 14/11/2009), 20 p.
- CANDALOT A., 2005, « Rôle et enjeux du système éducatif en Mauritanie dans l'évolution politique », *Le Portique*, Cahier 3 (<http://leportique.revues.org/document760.html>, 15/08/2008).
- CAPRILE J.-P., 1978, « L'importance d'une langue peut-elle se mesurer au nombre de ses locuteurs ? Essai d'évaluation démolinguistique du Tchad », in Caprile J.-P., *Contacts de langues et contacts de cultures. La situation du Tchad*, Paris, SELAF, p. 73-88.
- 1978, « Les fonctions de l'école occidentale dans le contexte sociolinguistique du Tchad », in Caprile J.-P., *Contacts de langues et contacts de cultures. La situation du Tchad*, Paris, SELAF.
- CASSIOPÉE FORMATION-DÉVELOPPEMENT, 2004, *Évaluation finale du projet « Développement du réseau des centres d'apprentissage de la langue française au Tchad » 1997-2004*, MAE-DGCID.
- CASTELLOTTI V., DE CARLO M., 1995, *La Formation des enseignants de langue*, Paris, CLE international, 163 p.

- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2005, « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », in *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, p. 107-132.
- CAUSA M. (Coord.), 2007, Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives, *Le Français dans le monde*, R & A 41, Paris, CLE international, 191 p.
- CENTRE AL-MOUNA, 1996, *Tchad : Conflit Nord-Sud. Mythe ou réalité ?* Actes du colloque, N'Djaména, Centre Al-Mouna, 211 p.
- 1998, *Tchad : contentieux linguistique arabe-français*, Actes du colloque de décembre 1997, N'Djaména, Centre Al-Mouna, 280 p.
- 2004, Spécial 34^e semaine de la Francophonie, *Carrefour* 26, Centre Al-Mouna, 30 p.
- CHANG G.-C., RADI M. (éd.), 2002, Éducation et formation au Tchad : recueil d'études thématiques, *Politiques et stratégies d'éducation* n° 4, UNESCO, 221 p.
- CHAPELLE J., 1986, *Le Peuple tchadien, ses racines et sa vie quotidienne*, Paris, L'Harmattan, 304 p.
- CHARTIER J., 2006, « L'État et la mise en valeur de l'image de la France », *Revue internationale et stratégique* 63, p. 149-154.
- CHEBEL M., 2009, *L'Islam expliqué par Malek Chebel*, Paris, Perrin, 256 p.
- CHISS J.-L., 2007, « Didactique des langues et histoire(s) de formation(s) », *Le Français dans le monde*, R & A 41, Paris, CLE international, p. 182-191.
- CHISS J.-L., CICUREL F., 2005, « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques », in *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, p. 1-9
- CHISS J.-L., DAVID J., REUTER Y. (dir.), 2005, *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, 250 p.
- CONFEMEN, 1986, *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs, Bilan et inventaire*, Paris, Champion, 600 p.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, version électronique, 192 p.
- COUDRAY H., 1998, « Langue, religion, identité, pouvoir : le contentieux linguistique franco-arabe au Tchad », in *Tchad : contentieux linguistique arabe-français*, Actes du colloque de décembre 1997, N'Djaména, Centre Al-Mouna, p. 19-70.

- CUQ J.-P. (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, Asdifle, CLE international, 303 p.
- DABÈNE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 191 p.
- DEFAYS J.-M., 2003, *Le Français langue étrangère et seconde*, Sprimont, Mardaga, 288 p.
- D'ERSU L. et PLOQUIN J.-C., 2008, « La France a permis à Idriss Deby de sauver son régime », *La Croix* 37974, p. 8-9.
- DIGUIMBAYE G., LANGUE R., 1969, *L'essor du Tchad*, Paris, PUF, 400 p.
- DINGAMMADJI A., 2006, « Que dire de la colonisation française au Tchad ? », *Carrefour* 39, Centre Al-Mouna, p. 26-30.
- 2006, « Tchad : 46 ans d'indépendance, quel bilan ? », *Carrefour* 40, Centre Al-Mouna, p. 27-30.
- DIOP B., 1961, *Les Contes d'Amadou Koumba*, Dakar, Présence Africaine.
- DJARANGAR D.-J., 1998, « Quel bilinguisme pour l'éducation de base au Tchad ? », in *Tchad : contentieux linguistique arabe-français*, Actes du colloque de décembre 1997, N'Djaména, Centre Al-Mouna, p. 87-100.
- 1998, « De l'introduction des langues nationales dans le système éducatif au Tchad : quelques aspects techniques », in *Actes du colloque sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif tchadien*, Darda, République du Tchad et Association SIL, p. 30-53.
- DORNEL L. et DULUCQ S., 2003, « Le français en Afrique occidentale française : Construction linguistique, représentations et domination coloniale », *Diasporas 2. Langues dépayées*, p. 154-161.
- DOUTOUM M. A., 2006, « Ethnies, langues, religions », in *Tchad*, Paris, Atlas de l'Afrique, Les éditions J.A, p. 16-17.
- DUMONT P., 1986, *L'Afrique noire peut-elle encore parler français ?* Paris, L'Harmattan, 167 p.
- DUMONT G.-F., 2007, « Géopolitique et populations au Tchad », *Outre-Terre* 20, p. 263-288.
- Équipe IFA, 1983, *Inventaire des particularités lexicales du Français en Afrique noire*, Paris, AUPELF, 550 p.
- ESQUIEU P., PÉANO S., 1994, *L'enseignement privé et spontané dans le système éducatif tchadien*, Paris, UNESCO-IIPE.
- FAC, 1998, *Convention de financement entre le gouvernement de la République française et le gouvernement de la République du Tchad pour l'exécution du projet « Développement des réseaux culturels francophones au Tchad »*, 10 p.

- FADOUL KHIDIR Z., 1987, *Le français et l'arabe en milieu scolaire zaghawa au Tchad*, thèse de 3^e cycle, Université Paris III.
- 2006, « Ethnies, langues, religions », *Tchad*, Paris, Atlas de l'Afrique, Les éditions J.A., p. 20-23.
- FECKOUA L., 2006, « Éducation », *Tchad*, Paris, Atlas de l'Afrique, Les éditions J.A., p. 42-43.
- FOURNIER M., 1998, « Une expérience pédagogique dans le Moyen-Chari au Tchad », *Travaux de linguistique tchadienne* 3, p. 5-12.
- FREY C., 2006, « Le français au Tchad », *Langage et société*, n° 118, p. 135-138.
- GALLET D., 1995, *Pour une ambition francophone. Le désir et l'indifférence*, Paris, L'Harmattan, 167 p.
- GANDOLFI S., 2003, « L'enseignement islamique en Afrique noire », *Cahiers d'études africaines*, XLIII (1-2), 169-170, p. 261-277.
- GANGLOFF S., 2003, « Retour sur le choc des civilisations : entre discours, iconographies et constructions identitaires », *Cahiers d'études sur la Méditerranée orientale et le monde turco-iranien* (www.cerisciencespo.com/publica/cemoti/textes36/gangloff.pdf, 16/07/08).
- GARDINIER D., 1988, « L'enseignement colonial français au Tchad (1900-1960) », *L'Afrique et l'Asie modernes* 161, p. 59-71.
- GIRARDET J., 1998, *Panorama de la langue française, niveau 4, méthode de français*, Paris, CLE international, 159 p.
- GIRARDET J., FRÉROT J.-L., 2001, *Panorama de la langue française, niveau 3, méthode de français*, Paris, CLE international, 159 p.
- GONDJÉ L., MADJIADOUM R., 2007, « Coût de la vie : N'Djaména, l'invivable », *Tchad et Culture* 255, N'Djaména, CEFOD.
- GOUTEYRON A., 2008, *Quelles réponses apporter à une diplomatie culturelle en crise ?* (www.senat.fr/rap/r07-428/r07-428.html, 05/03/2010.)
- GUISNEL J. et NEXON M., 2008, « Tchad, la France piégée », *Le Point* 1847, p. 58-60.
- HADARA Y. M., 2004, « Didactique des langues nationales en convergence avec la didactique des langues partenaires », in *Penser la Francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques*, AUF, p. 440-453 (www.bibliotheque.refer.org/livre244/124438.pdf, 16/08/2008).
- HAMMOUD H. R., 2006, « L'analphabétisme dans le monde arabe », *Education des adultes et développement* 66, Bonn, IIZ/DVV, p. 89-115.
- HAMPÂTÉ BÂ A., 1995, *Aspects de la civilisation africaine*, Paris, Présence Africaine.

- HCEE, 2003, *Rapport annuel 2003* (http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_annuel_2003.pdf, 14/11/2009), 63 p.
- HEINE B., NURSE D. (dir.), 2004, *Les Langues africaines*, Paris, Karthala, Agence universitaire de la francophonie, 468 p.
- IDAIMBANG Kemsol, 2007, *Recueil et analyse de situations propres à un conflit identitaire patent ou latent et traitement didactique en contexte franco-tchadien*, mémoire de Master 2 professionnel, INALCO, 203 p.
- INTERNATIONAL CRISIS GROUP, 2008, *Tchad : un nouveau cadre de résolution du conflit*, Rapport Afrique n° 144, 54 p.
- JOLLY J., 2002, *L'Afrique et son environnement européen et asiatique : Atlas historique*, Paris Méditerranée, 118 p.
- JULLIEN DE POMMEROL P., 1997, *L'arabe tchadien. Émergence d'une langue véhiculaire*, Paris, Karthala, 174 p.
- KANE C. H., 1961, *L'Aventure ambiguë*, Paris, Présence Africaine.
- KHAYAR I., 1976, *Le refus de l'école. Contribution à l'étude des problèmes de l'éducation chez les musulmans du Ouaddaï (Tchad)*, Paris, Maisonneuve, 140 p.
- 1979, « Éducation traditionnelle et éducation moderne au Tchad. Conflits et adaptation », *Revue française d'études politiques africaines*, vol. 14, n° 163-164, p. 82-93.
- LADIBA G., 2004, *L'émergence des organisations islamiques au Tchad*, mémoire de Maîtrise de Socio-anthropologie, Yaoundé, Université catholique d'Afrique centrale, 194 p.
- LAUNOIT DE J.-P., 2006, « L'Alliance française : un facteur de rayonnement de la culture française », *Revue internationale et stratégique*, n° 63, p. 161-164.
- LEBEUF A., 2006, *Les Populations du Tchad (Nord du 10^e parallèle)*, Institut international africain, Paris, L'Harmattan [réimpr.].
- LEYMARIE P., 2006, « Ingérence à l'ancienne au Tchad », *Le Monde diplomatique*, juin 2006 (www.monde-diplomatique.fr/2006/06/LEYMARIE/13568, 30/11/2007).
- MAEE, 2006, *Document cadre de partenariat France-Tchad (2006-2010)*, 8 p. (www.diplomatie.gouv.fr/fr/article-imprim.php3?id_article=40375, 30/11/2007).
- MAGNANT J.-P., 1986, *La Terre sara, terre tchadienne*, Paris, L'Harmattan, 380 p.
- MAGRIN G., 2001, *Le sud du Tchad en mutation, des champs de coton aux sirènes de l'or noir*, Saint-Maur-des-Fossés, CIRAD-SEPIA, 427 p.
- MARCHAL R., 2006, « Tchad/Darfour, vers un système de conflits », *Politique africaine* (102), p. 135-154.

- MARTIN J.-Y., 2003, « Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne. Champ éducatif et contrechamp scolaire », *Cahiers d'études africaines* 169-170, 21 p. (<http://etudesafricaines.revues.org/document188.html>, 1^{er} août 2008).
- MARTINEZ P., 1996, *La Didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, 126 p.
- MARTY P., 1931, *L'Islam et les tribus dans la colonie du Niger*, Paris, Wrappers.
- MASSIAH G., 2000, *Les programmes d'ajustement structurel et le développement* (<http://www.globenet.org/aitec/contributions/pasetdeveloppement.htm>, 11/02/2008).
- MBAÏOSSO A., 1990, *L'Éducation au Tchad. Bilan, problèmes et perspectives*, Paris, Karthala, 271 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 2004, *Rapport national du Tchad sur le développement de l'Éducation*, 38 p.
- MUSTAPHA Ahmed Ali, 1996, « L'enseignement arabo-islamique en République du Tchad. Histoire et Perspectives », *L'Islam aujourd'hui* 14 (www.isesco.org.ma/Islam.Today/FR/14/P5.htm, 10/02/2008).
- NADJITANGAR Y., 2006, « Tchad : Doute sur les données statistiques », *Tchad et Culture* 248.
- NOMAYE M., 1998, *L'Éducation de base au Tchad. Situation, enjeux et perspectives*, Paris, L'Harmattan, 218 p.
- 2001, *Les Politiques éducatives au Tchad*, Paris, L'Harmattan, 160 p.
- 2006, *Pédagogie des grands groupes et éducation primaire universelle. Afrique subsaharienne*, Paris, L'Harmattan, 132 p.
- PARSET, 2005, *Éléments de diagnostic du système éducatif tchadien. Pour une politique éducative nouvelle*, Rapport d'étude, 214 p.
- PÉROUSE DE MONTCLOS M.-A., 2008, « IIRO/IROSA. Organisation internationale de secours islamique », in *Observatoire de l'action Humanitaire* (www.observatoire-humanitaire.org/fusion.php?l=FR&id=81, 17/07/2008), 6 p.
- 2008, « Caractéristique du mouvement humanitaire en Arabie saoudite », *Observatoire de l'action humanitaire* (www.observatoire-humanitaire.org/index/sa_ong.htm#top, 17 juillet 2008), 6 p.
- POIRSON A.-C., 2005, « Où est passé l'argent du pétrole tchadien ? », *Le Monde diplomatique*, septembre 2005 (<http://www.monde-diplomatique.fr/2005/09/POIRSON/12758>, 30/11/2007).
- PNUD, 2006, *Tchad : Données socioéconomiques de base* (<http://www.td.undp.org/FR/AproposChd.HTM>, 20/05/2009).

- POTHIER M., 2001, « Formation à la recherche et recherche de la formation en didactique », *Revue de didactologie des langues-cultures* 123, p. 385-392 (www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ELA&ID_NUMPUBLIE=ELA_123&ID_ARTICLE=ELA_123_0385,22/09/2008).
- PRUNIER G., 2007, « Darfour, la chronique d'un "génocide ambigu" », *Le Monde diplomatique*, mars 2007, p. 16-17 (<http://www.monde-diplomatique.fr/2007/03/PRUNIER/14503,30/11/2007>).
- PUREN C., 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan.
- RAIMOND C., ARDITI C., 2006, *Tchad*, Paris, Atlas de l'Afrique, Les éditions J.A., 63 p.
- REDON J.-M., 2007, *La Coopération civile franco-tchadienne* (www.ambafrance-td.org/article.php3?id_article=288,13/02/08).
- RÉPUBLIQUE DU TCHAD, 1996, *Constitution de la République du Tchad* (<http://droit.francophonie.org/df-web/publication.do?publicationId=4322>).
- RÉPUBLIQUE DU TCHAD, ASSOCIATION SIL, 1998, *Actes du colloque sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif tchadien*, N'Djaména, 89 p.
- RÉPUBLIQUE DU TCHAD, 2003, *Document de stratégie nationale de réduction de la pauvreté*, Ministère du Plan, du Développement et de la Coopération, 133 p.
- 2005, *Rapport de suivi des objectifs du millénaire pour le développement*, Ministère du Plan, du Développement et de la Coopération, 33 p.
- 2006, *Document d'appui au programme prioritaire pour la promotion de l'éducation bilingue 2007-2010*, Banque islamique de développement, UNESCO, Ministère du Plan, du Développement et de la Coopération, 50 p.
- ROBINSON C., 2006, « Langues et littératies », *Éducation des adultes et développement* 66, Bonn, IIZ/DVV, p. 185-226.
- SANODJI Y. A., 2004, *Étude sociolinguistique et didactique de l'enseignement du français au Tchad : le cas du Centre d'apprentissage de la langue française (CALF) de N'Djaména*, mémoire de DEA, Université Paris III, ED 268, 108 p.
- SEID N., 2007, « L'expérience du Tchad en matière de recrutement d'enseignants du primaire sans formation », *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale*, Séminaire international 06/2007, CIEP

- (http://www.iep.fr/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_pays/Tchad.pdf, 13/08/2008).
- SENGHOR L. S., 1962, « Le français, langue de culture », in *Esprit* (www.esprit.presse.fr/review/article.php?code=6320, 15/11/09).
- SPAËTH V., 2005, « Le français langue seconde et sa fonction d'enseignement en Afrique francophone : Problèmes et perspectives », in *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, p. 183-203.
- SUSO E., 2006, « Analyse de la place accordée à l'alphabétisation dans les documents stratégiques de réduction de la pauvreté », *Éducation des adultes et développement* 66, Bonn, IIZ/DVV, p. 265-292.
- TANGAR K., 1973, *L'enseignement au Tchad : Situation scolaire coloniale et problèmes de 1960 à nos jours*, thèse de 3^e cycle, Université Paris VI.
- TOPONA C., 2006, « Le royaume du Ouaddaï et l'empire du Kanem-Bornou », *Carrefour* 39, Centre Al-Mouna, p. 9-10.
- TOURNEUX H., 2007, *La Communication technique en langues africaines*, Paris, Karthala, 157 p.
- TRIAUD J.-L., 1987, *Tchad 1900-1902. Une guerre franco-libyenne oubliée ? Une confrérie musulmane, la Sanusiyya face à la France*, Paris, L'Harmattan, 203 p.
- TRIAUD J.-L., ROBINSON D. (éd.), 2000, *La Tijâniyya. Une confrérie musulmane à la conquête de l'Afrique*, Paris, Karthala, 512 p.
- VAN DALEN D., 2003, « Un nouvel engouement pour l'école au Tchad », *Le Courrier ACP-UE* n° 197 (http://ec.europa.eu/development/body/publications/courier/courier197/fr/fr_017.pdf, 12/07/2008).
- VÉRONIQUE D. (Coord.), 2000, *Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition*, Études de linguistique appliquée n° 120, Paris, Didier Erudition, p. 386-508.
- 2004, « L'apprentissage de la langue et les appartenances langagières multiples : aspects d'une politique linguistique et éducative ».
- 2004, *L'enseignement-apprentissage du français en situation scolaire plurilingue à la Réunion : quelques interrogations à partir de travaux psycho- et sociolinguistiques*.
- 2004, « Questions à une didactique de la pluralité des langues », 7^e *Table ronde du Moufia* (18-20 février 2004).
- 2007, « L'apport des recherches sur l'acquisition des langues étrangères », *Le Français dans le monde, R & A* 41, Paris, CLE international, p. 96-105.

- 2008, « L'institutionnalisation d'un espace linguistique transnational : réalités sociolinguistiques et politiques linguistiques », *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, EAC, p. 341-345.
- VIVIEN A., 2006, *N'Djaména naguère Fort-Lamy, histoire d'une capitale africaine*, Saint-Maur-des-Fossés, SEPIA, 236 p.
- WORLD BANK, 2003, *Project document appraisal on a proposed development credit (US\$ 19.13 million) and a development grant (US\$ 23.21 million) to the Republic of Chad for an education reform project*, report n° 23797-CD, 170 p.
- ZARATE G., 1995, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, 128 p.
- ZELTNER J.-C., 1970, « Histoire des Arabes sur les rives du lac Tchad », *Annales de l'Université d'Abidjan*, série F, tome II, Fascicule 2, Abidjan, p. 109-237 [rééd. Paris, Karthala].
- 1988, *Les Pays du Tchad dans la tourmente (1880-1903)*, Paris, L'Harmattan.

Table des illustrations

Cartes

Carte 1	Découpage administratif du Tchad	15
Carte 2	Groupes linguistiques du Tchad	16
Carte 3	Le Tchad, lors de la pénétration coloniale française	27
Carte 4	Itinéraires caravaniers	59
Carte 5	Taux d'achèvement du cycle primaire au Tchad (2003-2004) ...	110

Graphes

Graphe 1	Évolution des effectifs de l'enseignement primaire au Tchad pendant la colonisation (1940-1960)	96
Graphe 2	Évolution du taux brut de scolarisation en primaire au Tchad depuis l'Indépendance	103
Graphe 3	Évolution des effectifs annuels d'inscriptions dans les CALF ..	169
Graphe 4	Répartition par CALF des inscrits aux cours réguliers (2006) ..	170
Graphe 5	Canal d'information des apprenants à N'Djaména	179
Graphe 6	Évolution des effectifs trimestriels d'inscription au CALF de N'Djaména	190
Graphe 7	Répartition des apprenants par sexe, tranche d'âge, secteur d'activités et niveau d'études (2005-2007)	191
Graphe 8	Répartition ethnique des arabo-musulmans	200
Graphe 9	Langue du foyer des apprenants arabo-musulmans	202
Graphe 10	Langues parlées par les apprenants	203
Graphe 11	Origine géographique des apprenants	204
Graphe 12	Origine socioprofessionnelle des parents	207
Graphe 13	Niveau d'études des apprenants et profession de leurs parents	208
Graphe 14	Facteurs déterminant la motivation à apprendre le français	212

Graphe 15	Évolution des effectifs et du statut des enseignants	215
Graphe 16	Comparaison des groupes linguistiques des enseignants et des apprenants du CALF de N'Djaména	223
Graphe 17	La réussite au DELF-DALF au sein des CALF (2007)	260
Graphe 18	Évolution comparée des effectifs d'apprenants et de la réussite au DELF-DALF (Réseau CALF, 2002-2007)	262
Graphe 19	Évolution des indicateurs de réussite au DELF-DALF sur la période 2002-2007	263

Photos

Photo 1	Enseigne bilingue d'un ministère (2009)	73
Photo 2	L'entrée de l'ISSED (2007)	180
Photo 3	Le CALF au sein de l'ISSED (2007)	182
Photo 4	Les nouveaux locaux du CALF de N'Djaména (2008)	184

Schémas

Schéma 1	Enchaînement d'apprentissage pour un bilinguisme arabe-français	124
Schéma 2	Le réseau des CALF dans son environnement	142
Schéma 3	Le champ de la didactique (Pothier, 2001)	143
Schéma 4	Procédure de recrutement des enseignants au CALF	218

Tableaux

Tableau 1	Population des villes où sont implantés les CALF	147
Tableau 2	Répartition des apprenants interrogés par classe de niveau et par origine socioprofessionnelle (session d'avril-juin 2007) ..	149
Tableau 3	Le réseau des CALF en 2004	162
Tableau 4	Évolution du Conseil d'administration des CALF	165
Tableau 5	Évolution du management des CALF	166
Tableau 6	Les sources de financement des CALF en 2007	173
Tableau 7	Financement SCAC et budget des CALF (2005-2006)	175
Tableau 8	Coût par apprenant du financement du SCAC	176
Tableau 9	Estimation des frais d'inscription par les apprenants	177
Tableau 10	Évolution de la fidélisation des apprenants	194
Tableau 11	Évolution des effectifs d'apprenants par niveau	195

Tableau 12	Catégorisation des apprenants par secteur d'activité	196
Tableau 13	Répartition ethnolinguistique des apprenants	199
Tableau 14	Répartition des effectifs d'apprenants par niveau d'études et origine socioprofessionnelle des parents	208
Tableau 15	Évolution des volumes horaires hebdomadaires des professeurs et des effectifs des classes à N'Djaména	216
Tableau 16	Répartition linguistique et ethnique des enseignants	222
Tableau 17	Capacité des enseignants en communication orale	225
Tableau 18	Manuels et effectifs des classes par niveau au CALF de N'Djaména (session avril-juin 2007)	238
Tableau 19	Absentéisme et retards des apprenants	241
Tableau 20	Résultats 2007 des examens DELF-DALF au CALF de N'Djaména	258
Tableau 21	Niveau, manuel et effectifs, CALF N'Djaména, 2006-2007	259
Tableau 22	Réussite comparée au DELF-DALF entre le Tchad et une académie française	265
Tableau 23	Réussite comparée au DELF-DALF entre un CALF et une Alliance française	267
Tableau 24	Catégorie socioprofessionnelle des anciens apprenants comparée à celle des apprenants actuels	270
Tableau 25	Niveau en français des anciens apprenants comparé à celui des apprenants actuels	272
Tableau 26	Catégorie socioprofessionnelle, niveau en français, rythme d'apprentissage et niveau d'études de 15 anciens apprenants	274
Tableau 27	Caractéristiques des différentes trajectoires des anciens apprenants du CALF de N'Djaména	292

Table des matières

Remerciements	7
Préface , par <i>Daniel Véronique</i>	9
Introduction	13
1. Le français, une langue officielle étrangère et l'une des langues secondes du Tchad	23
Histoire de l'implantation et du développement du français	24
État de la francophonie au Tchad	40
Conclusion	55
2. L'arabe, une langue nationale et étrangère	57
Histoire de l'expansion de l'arabe au Tchad	57
État de l'arabophonie au Tchad	76
Conclusion	88
3. Un système éducatif bilingue en construction	89
Histoire du système éducatif au Tchad	90
État de l'éducation au Tchad	107
Conclusion	127

4. Objet, questionnements et méthodologie de recherche	129
L'alphabétisation, l'oubliée des offres éducatives au Tchad ?	130
Les CALF à la croisée des intérêts français et tchadiens ?	136
Une méthodologie basée sur l'analyse de la complexité	141
Conclusion	151
5. De la construction des CALF à leur autonomisation	153
L'organisation des CALF	154
Les évolutions récentes des CALF	168
Synthèse et perspectives	183
6. La dynamique de fonctionnement interne des CALF	187
La diversité des profils des apprenants	188
Le pôle enseignant des CALF	214
Interactions enseignant-apprenants et appropriation langagière et culturelle	234
Synthèse et perspectives	249
7. L'intégration des apprenants par l'acquisition du français	253
L'évaluation, difficultés méthodologiques et enjeux	254
Le degré de maîtrise de la langue française des apprenants	256
Trajectoire professionnelle et intégration au monde francophone	268
Synthèse et perspectives	294
Conclusion	297
Un contexte tourmenté voire instrumentalisé	297
Un outil de maintien et d'expansion de la langue française	302
Un outil pour une meilleure intégration des arabophones dans le tissu administratif et économique francophone du Tchad	307
Évoluer durablement dans un contexte franco-tchadien mouvant	308
Améliorer la diffusion du français dans d'autres contextes	312

Sigles et abréviations	315
Bibliographie	319
Table des illustrations	329

Composition, mise en page :
Écriture Paco Service
27, rue des Estuaires - 35140 Saint-Hilaire-des-Landes

Achévé d'imprimer en mars 2013
sur les presses de la Nouvelle Imprimerie Laballery
58500 Clamecy
Dépôt légal : mars 2013
Numéro d'impression : 302354

Imprimé en France

La Nouvelle Imprimerie Laballery est titulaire de la marque Imprim'Vert®

En 1960, le Tchad multilingue, indépendant, choisit le français comme langue officielle. L'arabe devient la seconde langue officielle en 1983 après un long processus de revendications politico-militaires. Le bilinguisme arabe-français constitue alors explicitement l'un des maillons essentiels du projet de société du Tchad nouveau.

La recherche et la mise en place d'une parité au sein du pouvoir et des instances de l'État, entre francophones et arabophones, ont des conséquences immédiates en termes de formation pour adultes : les fonctionnaires tchadiens arabophones doivent apprendre le français, l'unique langue d'usage de l'administration de leur pays. C'est le point de départ de la création des Centres d'apprentissage de la langue française (CALF) au Tchad avec l'appui de la France qui y voit une manière de maintenir son influence dans un pays soumis à d'autres tropismes (pays arabes notamment).

Après une analyse du contexte linguistique et éducatif qui permet de comprendre les enjeux de l'émergence puis de l'évolution de cet appareil formatif unique dans le monde francophone par l'originalité de son dispositif, l'auteure explore les CALF en trois étapes : leur genèse institutionnelle, leur dynamique interne et leur évaluation sociale.

Ce livre 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.

Aminata Diop a évolué dans des contextes multiples de pratique du français, que celui-ci soit langue maternelle, seconde ou étrangère : au Sénégal, au Laos, au Tchad et en France où elle a poursuivi ses études universitaires en Sciences du langage et Didactique des langues et des cultures.

Dictionnaires et langues

Collection dirigée par Henry Tourneux



9 782811 108847

ISBN : 978-2-8111-0884-7